



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

NARA MOREIRA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROEJA: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes

NARA MOREIRA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO
CONTEXTO DO PROEJA:** formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós–graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M838C

2017

Moreira, Nara, 1981-

A construção da identidade profissional de professores no contexto do PROEJA : formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes / Nara Moreira. - 2017.

167 f. : il.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.104>

Inclui bibliografia.

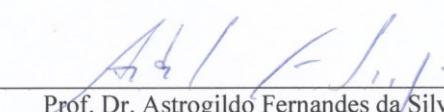
1. Educação - Teses. 2. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

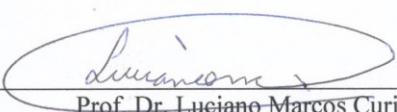
CDU: 37

NARA MOREIRA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO
CONTEXTO DO PROEJA:** formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Luciano Marcos Curi
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM


Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia-MG, dezembro de 2017

Para meu esposo Éderson e meu filho Lucas, que preenchem minha vida com o sentimento mais nobre e genuíno: o amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, por tornar minha caminhada menos solitária. Muito obrigada por compartilhar seu conhecimento, pelas leituras criteriosas e por confiar e estimular a minha autonomia acadêmica.

À minha mãe, Iraci, por compreender as minhas escolhas, consequência da minha ausência. Minha inspiração de sagacidade e fortaleza diante das adversidades da vida.

À memória de meu pai, Aquilino, que de algum lugar está feliz com o meu empenho em tornar esse sonho uma realidade. Você é meu exemplo de humanidade!

Ao meu irmão Júnio, pelo companheirismo, pela cumplicidade e por desdobrar-se na tentativa de tornar a minha ausência menos sentida por minha mãe.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGH), pelas discussões que possibilitaram um novo olhar sobre a minha pesquisa.

Às minhas companheiras de trabalho pelo incentivo e pelo apoio. De modo especial, à Marlei, sempre sensível às minhas angústias e pelas inúmeras conversas acerca desta pesquisa; saiba que contribuiu muito para meu crescimento pessoal e acadêmico.

À professora Dra. Aléxia Pádua Franco pelas considerações no texto de qualificação.

À professora Dra. Geovana Ferreira Melo pela inestimável colaboração para este trabalho, contribuindo para a minha formação acadêmica.

Ao professor Dr. Luciano Marcos Curi, pelas lições de dedicação à docência e à formação humana.

Aos diretores da ESTES-UFU, ESEBA-UFU e IFTM *Campus* Uberlândia por acolherem esta pesquisa.

Aos professores que dividiram suas histórias de vida e de docência, sem os quais não seria possível desbravar esse universo tão rico e nobre que é a profissão docente.

Muito Obrigada!

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

Guimarães Rosa

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em compreender o processo de construção da identidade profissional dos docentes da carreira EBTT que atuaram no PROEJA no município de Uberlândia. Como objetivos específicos, destaca-se: 1-Aprofundar os conceitos de identidade profissional, formação de professores, práticas pedagógicas e saberes docentes; 2-Investigar e analisar as trajetórias de vida e de formação dos professores, buscando identificar os saberes que são construídos e mobilizados na prática pedagógica; 3-Apreender as concepções de prática pedagógica e como essa experiência profissional influencia a construção identitária dos professores e; 4-Contribuir para ampliar as discussões a respeito da necessidade de formação específica para o exercício profissional da docência na EJA. Trata-se de uma investigação qualitativa e os dados foram obtidos através da análise dos Currículos *Lattes*, dos questionários e das narrativas dos docentes. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes da carreira EBTT que lecionaram no PROEJA no município de Uberlândia, no período de 2009 a 2016. O estudo evidenciou que o grupo de docentes que lecionou no PROEJA é composto na maioria por docentes do sexo masculino, bacharéis e com pouca formação em cursos *lato sensu* ou *stricto sensu* na área de Educação. Embora os docentes tenham formação pós-graduada, em cursos de mestrado e doutorado, os professores relataram que esses cursos não subsidiam o trabalho docente, pois o foco é específico na área de conhecimento da sua formação inicial. Nenhum docente, cuja formação inicial é em um curso de bacharelado, possui formação na área de Educação, o que sinaliza que os docentes bacharéis que lecionam no PROEJA não buscam formação específica para a atividade-fim que desenvolve que é a docência. Percebe-se que os professores, apesar de enaltecerem a necessidade de ações formativas, de fato, pouco procuram imergirem nas questões próprias da profissão. Os professores revelaram-se sensíveis as histórias de vida e de superação dos estudantes e apontaram indícios de um trabalho pautado no voluntarismo no PROEJA. Os docentes afirmaram também que o fato de lecionar no PROEJA os fazem repensar sua atuação em outros níveis de ensino. As narrativas evidenciaram que os saberes da docência são construídos e mobilizados pela experiência, com práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de tentativas de acertos. Em relação às práticas pedagógicas, os professores relataram que reproduzem práticas vivenciadas como estudantes, a partir das lembranças dos bons e maus professores, sendo que o foco ainda está na transmissão do conhecimento. Este trabalho apresentou a intrincada relação entre formação, saberes docentes e concepções de práticas pedagógicas que condicionam e validam o processo de construção da identidade profissional docente e imprimem as marcas de um movimento próprio de se fazer o professor que se quer ser.

Palavras-chave: PROEJA. Identidade Profissional Docente. Formação Docente. Prática Pedagógica. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This work aims to learn on the process of the professional identity of EBTT teachers who worked at PROEJA in Uberlândia. The specific objectives were: 1. To study about professional identity, teachers' training, pedagogical practices and teaching knowledge; 2. To investigate and analyze life and training trajectories of teachers, and identify constructed and mobilized knowledge in pedagogical practices; 3. To identify the conceptions of pedagogical practices and how this professional experience influences the identity construction of teachers and; 4. To Contribute to the discussions about the need for specific training for the professional practice of teaching in the EJA. It is a qualitative investigation, having data collected from Lattes Curricula, questionnaires and teachers' narratives. Subjects were the EBTT career teachers who taught at PROEJA in Uberlândia, from 2009 to 2016. The results revealed that the group of teachers who taught at PROEJA is composed mostly of male teachers, bachelors, with little training in *latu sensu* or *stricto sensu* courses in Education. Although teachers have postgraduate degrees, they reported that those courses do not subsidize the teaching work, once their focuses are specific in the area of knowledge of their initial training. The teachers, whose initial training is in a baccalaureate course, did not have training in Education, which indicates that the bachelors who teach in PROEJA do not seek specific training. The study shows that teachers see the need for formative actions but not really try to immerse themselves in the profession issues. They were sensitive to the stories of life and overcoming of the students and indicated a work based on voluntarism in PROEJA. They also stated that teaching in PROEJA makes them rethink their performance in other levels of education. Their narratives showed that one constructs and mobilizes teaching knowledge through experience, with pedagogical practices developed through successful attempts. Regarding pedagogical practices, the teachers reported that they reproduce practices experienced as students, based on the memories of the good and bad teachers, and the focus is still on the transmission of knowledge. This work evidenced the intricate relationship among training, teacher knowledge, and conceptions of pedagogical practices that condition and validate the process of construction of the professional teacher identity. They also develop a move on making a teacher one wants to be.

Keywords: PROEJA. Professional Identity Teacher. Teacher Training. Teaching Practice. Teacher Knowledge.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAU** - Colégio Agrícola de Uberlândia
- CEAA** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEFET-MG** - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CEMEPE** - Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CRCA** - Coordenação de Registro e Controle Acadêmico
- CREA-MG** - Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Minas Gerais
- DEBTT** - Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica
- EBTT** - Educação Básica, Técnica e Tecnológica
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EP** - Educação Profissional
- ESEBA-UFU** - Escola Básica de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
- ESTES-UFU** - Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia
- ETECC** - Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas
- FBC** - Fundação Brasil Central
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICASU** - Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia
- IFCE** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
- IFSUL** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
- IFTM** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAP	- Núcleo de Apoio Pedagógico
NEJA	- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PMDB	- Partido do Movimento Democrático do Brasil
PMEA	- Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
PROJOVEM	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PTB	- Partido Trabalhista Brasileiro
RFEPT	- Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFB	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFOR-MG	- Universidade de Formiga – Minas Gerais
UNISC	- Universidade de Santa Cruz do Sul
UnU	- Universidade de Uberlândia

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação Docente - Graduação	114
Gráfico 2: Formação Docente - Pós-Graduação	116
Gráfico 3: Tempo no Magistério	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Analfabetos no município de Uberlândia	47
Tabela 2: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos	48
Tabela 3: Dados de ingressantes e concluintes nos Cursos PROEJA em parceria com o IFTM <i>Campus</i> Uberlândia	57
Tabela 4: Número de ingressantes e concluintes no curso Auxiliar Administrativo-PROEJA, parceria IFTM <i>Campus</i> Uberlândia e ESEBA-UFU	62
Tabela 5: Média da Produção Científica dos docentes do PROEJA	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses sobre Identidade Profissional dos professores do PROEJA ..	22
Quadro 2: Perspectivas Metodológicas da Pesquisa.....	28
Quadro 3: Distribuição da oferta de matrículas para o PROEJA entre 2014 a 2016	64
Quadro 4: Categorização dos Saberes Docentes	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de Uberlândia.....	38
Figura 2: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia	67
Figura 3: Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia	68
Figura 4: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro <i>Campus</i> Uberlândia	69

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	16
1.1 Um pouco de minha história.....	17
1.2 A pesquisa: tema, problemas, justificativas e objetivos	20
1.3 As trilhas da pesquisa: a perspectiva metodológica	26
1.4 Os colaboradores	34
1.5 A organização da dissertação	35
II O CENÁRIO DA PESQUISA: historicidade e perspectivas.....	36
2.1 A cidade de Uberlândia e as ações para a Educação de Jovens e Adultos	37
2.2 O PROEJA: uma possibilidade de formação para o cidadão trabalhador	49
2.3 O PROEJA no município de Uberlândia	53
2.4 As Instituições Federais e o PROEJA no município de Uberlândia	66
2.4.1 Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia	67
2.4.2 Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia.....	68
2.4.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro <i>Campus</i> Uberlândia	69
III CAMINHOS TEÓRICOS: entre formação, práticas pedagógicas e saberes, a composição da identidade profissional docente	72
3.1 Formação Docente	73
3.2 Concepções de Práticas Pedagógicas	79
3.3 Saberes da Docência	83
3.4 Identidade Profissional Docente	88
IVANÁLISE DOS DADOS: rumo à compreensão da construção da identidade profissional docente no PROEJA	97
4.1 O PROEJA sob o olhar e as percepções dos docentes	98
4.2 Formação Docente	108
4.3 Concepções de Práticas Pedagógicas	123
4.4 Saberes da Docência	131
4.5 Identidade Profissional Docente	136
DESAFIOS À MANEIRA DE CONCLUSÃO.....	144
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	157

I
INTRODUÇÃO

*Caminhante, suas pegadas
são o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
se faz o caminho ao andar.
(Antonio Machado)¹*

¹ Tradução nossa para o trecho: Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

1.1 Um pouco de minha história

A epígrafe que ilustra essa seção revela também o meu² percurso como aluna, pedagoga e pesquisadora no campo da educação que se fizeram, de maneira especial, a partir do incentivo de minha mãe. As escolhas foram feitas no decorrer do caminho...

Sou filha de pais com pouco estudo. Minha mãe concluiu a 4^a série do Ensino Fundamental em regime de internato no Colégio Santa Terezinha, em Formiga-MG. Saiu de lá com um “diploma”, uma profissão e uma vontade imensa de sair da miséria que experimentara quando criança. Meu pai (*in memoriam*), que dizia ter “tirado” a 4^a série, sabia ler, escrever (com dificuldade) e fazer contas (com primazia). Ambos, apesar de uma formação escolar incipiente acreditavam, com firmeza, em dias melhores através da educação. Por isso, em minha casa nunca faltava dinheiro para os livros.

Minha mãe dedicou-se por 25 anos à docência em escolas rurais do município de Bambuí-MG e trabalhou também em salas de alfabetização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)³, na década de 1970. Orgulha-se em dizer que foi a primeira professora a aposentar-se pela prefeitura desse município. O exemplo de apreço à docência, dado por minha mãe, incentivou-me a seguir sua carreira.

Apesar de sua pouca formação, minha mãe sempre teve um olhar cuidadoso com o processo educativo dos filhos. No ano de 1996, no término do 1º ano Básico (o que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio), eu deveria fazer uma escolha: dar continuidade ao curso de Magistério ou ao ensino Científico⁴. Atenta aos apontamentos de minha mãe para uma formação profissional e ao meu desejo genuíno de ingressar em um curso superior, decidi então dar continuidade aos dois cursos, estudando no período da manhã e da noite durante os próximos dois anos. No ano de 1998, antes mesmo de completar 17 anos, recebi o diploma do Magistério e concluí com êxito o ensino Científico.

Anos depois, pelo incentivo de minha mãe, continuei seguindo pelo caminho da educação, quando iniciei meus estudos em Pedagogia pela Universidade de Formiga-Minas Gerais (UNIFOR-MG). Durante o curso tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse

² Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira seção por se tratar das experiências pessoais da autora, nas demais seções o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre a pesquisadora e o orientador, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

³ O MOBRAL foi implantado no Brasil em dezembro de 1967, mas somente iniciou suas atividades a partir de 1970, com o objetivo de acabar com o analfabetismo e possibilitar que os jovens e adultos pudessem iniciar ou prosseguir seus estudos. O MOBRAL tinha como principal foco o ensino da leitura e da escrita e de alguns conhecimentos matemáticos (JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

⁴ Nomenclatura utilizada naquele dado momento no Brasil, referindo-se ao 2º grau na modalidade do Científico.

itinerário formativo, percebi o silenciamento do currículo de pedagogia acerca das temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA, em especial, chamava-me atenção em virtude da superficialidade com que era tratada no curso de Pedagogia e pelo apreço afetivo, uma vez que me remetia às histórias de docência de minha mãe, de modo especial, para as turmas do MOBRAL.

Enquanto cursava a graduação, atuava como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas pública e privada. Nesse período, trabalhava na cidade de Bambuí-MG e estudava na cidade vizinha, Formiga-MG, distante 90 km. Na condução de minha formação superior, meu pai foi um grande incentivador, dando-me o suporte necessário para conciliar a rotina de trabalho e de estudo.

Meu caminho se fez ao andar... No ano de 2004, concluí o curso de Pedagogia e no ano seguinte especializei-me em Psicopedagogia, também pela UNIFOR-MG. Após a conclusão da pós-graduação *lato sensu*, iniciei minha atuação profissional como pedagoga na Supervisão Escolar, na cidade de Lagoa da Prata-MG. Em uma escola da rede municipal tive meu primeiro encontro efetivo com a EJA e todos os seus arranjos e desarranjos. Foi lá que vi a alegria de muitos alunos ao descobrirem a leitura e a escrita e tudo o que isso significava. Foi lá que vi alunos com a esperança e a vontade renovadas para superarem as dificuldades cotidianas através da educação. Vivenciei o trabalho com jovens e adultos, muitas vezes à margem do processo educacional, e afirmo com veemência as potencialidades de ressignificação de vidas e de promoção da humanidade presentes no trabalho docente. Nesse momento, ganham relevo meus questionamentos sobre os desafios e possibilidades do trabalho docente frente à função social da escola.

Em 2009, devido à aprovação em um concurso público, fui nomeada para o cargo de pedagoga, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), na cidade de Paracatu-MG. Novos caminhos... e um reencontro com a EJA por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), trabalhando em uma comissão para efetivar uma parceria entre o IFTM *Campus* Paracatu e a Prefeitura Municipal para a oferta de um curso nesse nível de ensino.

No ano de 2010 tive a grata oportunidade de participar de dois eventos que me permitiram conhecer as várias nuances do PROEJA: o “Fórum Regional de Pesquisas e Experiências em PROEJA”, promovido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), entre os dias 14 e 16 de setembro e o “Encontro Nacional PROEJA-FIC: Diálogos de Experiências”, promovido pela Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS) nos dias 07 e 08 de dezembro. A participação nesses dois eventos foi indelevelmente importante para a aquisição de conhecimentos nessa arena educacional ainda pouco explorada.

Durante o “Fórum Regional de Pesquisas e Experiências em PROEJA”, a exposição do professor Miguel Arroyo, um dos palestrantes convidados para o evento, instigou-me à reflexão, uma vez que ele questionou o modo como pensamos os jovens e os adultos do PROEJA e pediu que tivéssemos a coragem de analisar nossos posicionamentos, pois a visão que temos dos educandos é o condicionante para os projetos de educação que queremos implementar. Acredito que as palavras de Arroyo mobilizaram-me no engajamento pela luta em defesa da educação como um direito inerente ao ser humano, ao longo da vida.

Após três anos e quatro meses lotada no IFTM *Campus* Paracatu, através de um processo de Remoção⁵, fui para o IFTM *Campus* Patrocínio, onde tive a oportunidade de trabalhar na comissão de implantação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio⁶. Foi uma experiência riquíssima, de muitos encontros e desencontros, tanto com pessoas, quanto com ideais de educação.

No mês de abril de 2014, após novo processo de Remoção, vim para o IFTM *Campus* Uberlândia e aqui estou, trilhando rodovias e estradas até chegar ao *campus*, com uma paisagem de encher os olhos e o coração, especialmente na primavera. No *Campus* Uberlândia reencontrei-me com o PROEJA e atualmente trabalho no acompanhamento pedagógico do curso Auxiliar Administrativo-PROEJA, parceria entre o IFTM *Campus* Uberlândia e a Escola Básica de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU).

Assim, continuo caminhante e redescobrindo paisagens novas por esses caminhos. Hoje, como pesquisadora, densifico minhas buscas na compreensão do processo de construção da identidade profissional docente dos professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)⁷, nesse cenário tão profícuo que é o PROEJA.

⁵ No serviço público federal a remoção é: o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede (Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm - Acesso em: 10 abr. 2017.

⁶ Esse nível de ensino é “oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º) (Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004).

⁷ Essa carreira foi criada pela Lei Federal 12.772/2012 em substituição à carreira do Magistério do Ensino Básico Federal, possibilitando aos docentes a atuação em vários níveis de ensino (ROCHA e LÉDA, 2015, p.2).

1.2 A pesquisa: tema, problemas, justificativas e objetivos

A temática desta pesquisa consiste em compreender o processo de construção da identidade profissional dos docentes da carreira EBTT que atuaram no PROEJA no município de Uberlândia.

O PROEJA é um dos programas do Governo Federal, instituído em 2005 e com alterações substanciais em 2006, representando uma inflexão mais reticente para as políticas públicas inscritas para a Educação de Jovens e Adultos. Esse programa traz em seu bojo a tentativa de construção de uma pedagogia específica para os públicos jovem e adulto, com aportes da educação popular, mas que se insere em uma cultura escolar seletiva das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

É notória a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos, mas notamos que as alterações no sistema educacional não impactaram, de fato, mudanças para as classes populares, pois tal ampliação não foi suficiente para reverter a tendência do analfabetismo, conforme os dados de 2014, em que 8,3% da população brasileira (o que equivale a 13,2 milhões de pessoas) era considerada analfabeta⁸.

Outros dados que corroboram essa constatação advêm do Censo Demográfico de 2010, promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com registros de que 49,25% dos brasileiros com 25 anos ou mais não concluíram o Ensino Fundamental. Os 16 milhões (14,65%) de pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o fundamental, não conseguiram concluir o ensino médio.

Esses números reforçam a necessidade do Estado de induzir políticas públicas para alterar esse cenário que revela o analfabetismo e a ausência da formação básica para os públicos jovem e adulto. É nesse escopo que o PROEJA ganha densidade com o desafio de atender o direito à educação para a classe trabalhadora, considerando suas especificidades.

Esse avanço na legislação e na história da EJA e da Educação Profissional no Brasil, com a implantação e expansão do PROEJA, acentua o desafio de promoção de um projeto de educação para a classe trabalhadora.

Enveredando por esse universo, elegemos como categoria central deste trabalho o desenvolvimento da identidade profissional docente, no âmbito do PROEJA, uma vez que esse processo tem sua ocorrência nas múltiplas relações estabelecidas, alinhavadas pelas trajetórias individuais, carregadas de seus valores, crenças, experiências e concepções de

⁸ Dados “Brasil em Síntese” - <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html> - Acesso em: 14 maio 2016.

mundo, fortemente influenciadas pelos contextos histórico-sociais, políticos e econômicos. Pimenta (2012) afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p.20).

A identidade profissional docente não é única, envolve a pessoa e o contexto no qual está imersa. Consoantes com Pimenta (2012) também acreditamos que a identidade profissional docente é altamente influenciada pelos aspectos sociais, pessoais e cognitivos do professor, num processo contínuo de construção e de reconhecimento de si mesmo.

Esses aspectos da identidade profissional docente devem ser relevantes para reequacionar a condução dos cursos de formação de professores. Nóvoa (2009) salienta a importância de

(...) reconhecer que a necessária tecnicidade e científicidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade* (NÓVOA, 2009, p. 39).

Diante do conceito de Pimenta (2012) sobre identidade profissional e do alerta de Nóvoa (2009) sobre a necessidade de valorizar a pessoa-professor e o professor-pessoa nos programas de formação docente, e o PROEJA apresentando-se como um campo recente para a atuação do professor da carreira EBTT, apontamos a necessidade de apurar como a construção da identidade profissional docente impacta nos saberes e nas concepções de práticas pedagógicas, enquanto mecanismos essenciais para o diálogo com os anseios, as realidades e os desafios do trabalho do professor nesse campo educacional.

Com o intuito de conhecer as produções na área de estudo referentes à identidade profissional docente, específica para o PROEJA, realizamos uma busca⁹ no Banco de Teses

⁹ Pesquisa realizada em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> - Acesso em: 17 jul. 2017.

da Capes, que disponibiliza o resumo das dissertações e teses acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação em âmbito nacional.

Utilizando, inicialmente, o descritor “Identidade profissional docente” foram encontrados cento e onze registros de dissertações e teses com essa temática, nas mais variadas áreas do conhecimento, fato que comprova a crescente relevância do assunto e a necessidade de discuti-lo. Com o descritor “PROEJA”, foram computados quatrocentos e vinte e seis registros, abordando os mais variados vieses: formação docente, avaliação da aprendizagem, práticas pedagógicas, avaliação da implementação do programa, organização curricular, dentre outros.

Dentre os quinhentos e trinta e sete registros de dissertações e teses que contemplavam os dois descritores (Identidade profissional docente e PROEJA), selecionamos através do título os trabalhos que mais se aproximavam da nossa temática. Após esse filtro, verificamos a incidência de quatro trabalhos, sendo três dissertações e uma tese, que abarcam a temática identidade profissional docente no PROEJA, conforme apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1: Dissertações e Teses sobre Identidade Profissional dos professores do PROEJA

Título do Trabalho	Autor	Ano de Conclusão	Instituição
Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas: novo campo da profissionalidade docente.	Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves	2009	Universidade Federal da Bahia - (UFB) - Mestrado em EDUCAÇÃO
Admirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA.	Carla Odete Balestro Silva	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (UFRGS) - Mestrado em EDUCAÇÃO
Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA.	Natal Lânia Roque Fernandes	2012	Universidade Federal do Ceará - (UFC) - Doutorado em EDUCAÇÃO
A constituição do sujeito professor da Educação Profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: cartografando processos de subjetivação.	Josi Aparecida de Freitas	2014	Universidade de Santa Cruz do Sul - (UNISC) - Mestrado em EDUCAÇÃO

Fonte: A autora (2017).

Após a análise dos resumos dos trabalhos elencados no Quadro 1, verificamos que essas pesquisas se aproximam do nosso objeto de estudo, apresentando aportes teóricos e caminhos metodológicos diversificados, ao apontarem estratos que podem contribuir para o avanço da nossa pesquisa.

O trabalho de Gonçalves (2009) tratou de investigar as formas pelas quais os docentes constroem sua profissionalidade a partir da relação com as práticas educativas em um curso PROEJA. O referencial teórico utilizado pela autora se aproxima daquele que baliza o nosso estudo: para tratar da sociologia das profissões foi utilizado Claude Dubar e para tratar de formação e de profissionalidade docente foram utilizados os estudos de Antônio Nôvoa, Gimeno Sacristán, Francisco Imbernón e José Contreras. O itinerário investigativo dessa pesquisa se desenhou face à abordagem da etnopesquisa formação, tendo como opção metodológica o estudo de caso. Para a autora, a etnopesquisa formação instiga os sujeitos envolvidos com a pesquisa a pensarem sobre suas experiências a partir da sua realidade, constituindo um movimento contínuo de (re)construção da aprendizagem pessoal e profissional, tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos pesquisados.

O estudo de Silva (2011) investigou o fazer docente do professor de formação técnica em sua atuação nos cursos do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) *Campus Sapucaia do Sul* e *Campus Charqueadas*. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a metodologia do estudo de caso. Os dados foram apurados através de entrevistas semiestruturadas, utilizando o método da análise de conteúdo. Entre os achados dessa dissertação, destacam-se a especificidade da atuação docente no PROEJA, a importância da formação continuada, a aprendizagem da profissão através do aperfeiçoamento, seja com a prática diária da sala de aula e/ou com os saberes advindos das experiências enquanto discentes.

A tese de Fernandes (2012) analisou os processos identitários docentes de professores que lecionam no PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campus Fortaleza*. A investigação foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, cujo acesso às informações foi por meio de observação em sala de aula, durante os meses de abril a junho de 2010. A autora utilizou como referenciais os trabalhos de Claude Dubar, Stuart Hall, Kathryn Woodward e Amélia Lopes para tratar a temática identidade. As discussões acerca de formação, saberes e práticas docentes tiveram o aporte dos estudos de Antônio Nôvoa, Martin Lawn, Maria Mizukami, Maurice Tardif, Donald Schon, Isabel Farias, Helena Peterossi e Lucília Machado. A pesquisa revelou que os

percursos dinâmicos de encontros com a docência, se davam, ora por ato de pertencimento ou identificação, ora por atribuição. A autora defende a ideia:

que a identidade referente ao ser professor da EJA, será construída pela interconexão entre a identidade pessoal e a identidade social formada – professor da Educação Profissional/ensino médio. É na interconexão dessas experiências onde possivelmente ocorrerão as transformações as quais darão corpo a outras identidades (professor do PROEJA) (FERNANDES, 2012, p.8-9).

Freitas (2014) objetivou, em seu trabalho, analisar a constituição do sujeito professor do PROEJA a partir dos diferentes discursos que circulam sobre a formação profissional em um Instituto Federal. A autora utilizou o referencial foucaultiano para analisar as anotações do diário de campo (produzido pela autora de março a junho de 2013) a partir da técnica de observação participante do cotidiano dos docentes que colaboraram com a pesquisa e dos discursos que circulavam no *campus*.

As pesquisas de Gonçalves (2009), Silva (2011) e Fernandes (2012) apresentam aportes teóricos que se assemelham a caminhos metodológicos bem diversificados. Já o trabalho de Freitas (2014), apesar de também se aproximar do nosso objeto de estudo, apresentou-se como o mais peculiar, uma vez que tem como diretiva a constituição dos sujeitos em Foucault, discussão teórica que não exploramos em nosso trabalho.

Apesar dos aportes teóricos utilizados serem semelhantes, nenhuma das pesquisas apresentadas utilizou a Análise Documental e a História Oral Temática, as quais elegemos para desenvolver nosso trabalho.

Os estudos referentes ao desenvolvimento da identidade profissional docente, específica para o PROEJA, ainda são incipientes, apesar dos esforços de se refletir e analisar a cotidianidade dessa modalidade de ensino.

Assim, pretendemos com esta pesquisa, discutir o desenvolvimento da identidade profissional docente pelos prismas da formação, dos saberes e das concepções de práticas dos docentes da carreira EBTT, diante desse cenário tão profícuo que é o PROEJA, com todas as suas especificidades.

Apesar do PROEJA objetivar a escolarização de jovens e adultos, estabelecendo ações no sentido de profissionalização, acaba refletindo uma fragmentação da função social da escola, visando apenas a certificação como meta para elevar a escolaridade. A partir disso, a escola tem que se posicionar frente às práticas simplistas e aligeiradas, revestidas de uma

aparente perspectiva democrática, para apenas certificar os jovens e adultos, sem contudo estabelecer a efetividade para o desenvolvimento integral desses educandos.

A educação destinada a jovens e adultos tem seu ritmo próprio, suas sutilezas e especificidades. Portanto, não é prudente incorporar, no cotidiano do PROEJA, os fundamentos teórico-metodológicos da escola regular, que atendem crianças e adolescentes. Os públicos jovem e adulto exigem propostas diferenciadas, detidas na centralidade do tempo desses educandos, nos espaços múltiplos de produção de aprendizagem que extrapolam o universo da escola e na função social que o processo educativo estabelece na perspectiva da integralidade, buscando superar as marcas discriminatórias de classe.

Nesse sentido, Machado (2011) comenta que a formação dos docentes que lecionam no PROEJA ainda é incipiente e, muitas vezes, não atende os reais desafios impostos para a EJA. Consoantes com Machado (2011), notamos que o desafio imposto à formação docente para o PROEJA é grande, pois a complexidade curricular desses cursos envolve conhecimentos da Educação Básica, aportes da educação de jovens e adultos, a articulação e integração de conteúdos da Educação Profissional, a formação para a vida e para o mundo do trabalho. Assim, mobilizar saberes docentes de diferentes nuances, constitui-se fator determinante para que o professor possa encontrar instrumentos para (re)pensar a sua profissionalidade.

Diante disso, a questão principal em que apoiamos a nossa pesquisa é: como os professores da carreira EBTT que lecionam no PROEJA constroem sua identidade profissional? Deste problema surgem outros questionamentos: quais as concepções de prática pedagógica dos professores da carreira EBTT que atuam no PROEJA? Quais saberes docentes são construídos e mobilizados pelos professores? Quais as interfaces entre identidade profissional, concepções de prática pedagógica e saberes docentes dos professores que atuam no contexto do PROEJA?

Assim, a partir das questões apresentadas, objetivamos com esta pesquisa: analisar os processos de construção da identidade profissional de professores da carreira EBTT que atuam no contexto do PROEJA.

Como objetivos específicos, elegemos:

- I) Aprofundar os conceitos de identidade profissional, formação de professores, práticas pedagógicas e saberes docentes;
- II) Investigar e analisar as trajetórias de vida e de formação dos professores, buscando identificar os saberes que são construídos e mobilizados na prática pedagógica;

- III) Apreender as concepções de prática pedagógica e como essa experiência profissional influencia a construção identitária dos professores e;
- IV) Contribuir para ampliar as discussões a respeito da necessidade de formação específica para o exercício profissional da docência na EJA.

A contribuição deste trabalho poderá apresentar-se como uma alternativa para refletir sobre a identidade profissional, a formação, os saberes e as concepções de práticas dos docentes com vistas à consolidação do cumprimento social e legal do PROEJA.

Também, nessa perspectiva, pretendemos colaborar para o fortalecimento da cultura do direito à educação, inerente à condição humana, ao longo da vida, além de ressaltar o trabalho docente na complexidade e na extensão que merecem.

1.3 As trilhas da pesquisa: a perspectiva metodológica

O termo pesquisar pode ser conceituado de maneira simples como sendo a busca por respostas para um questionamento proposto. Esse movimento dinâmico de encontro por respostas, em que se insere a pesquisa, estimula a investigação que deve pautar-se pelo planejamento e pelas normas prescritas pela metodologia científica. Ancorados em Minayo (2012),

entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2012, p.14).

Na constituição da presente investigação balizamos pela perspectiva metodológica de abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2003) entendemos que o termo qualitativo:

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos de seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A escolha pela abordagem qualitativa nos possibilita compreender a realidade social observada a partir de nossas subjetivações, interpretada hermeneuticamente, caracterizada pelo formato processual e reflexivo.

A perspectiva metodológica de abordagem qualitativa nos permite, como pesquisadores, interfaces com os acontecimentos e os conhecimentos cotidianos, com nossas crenças, valores e com o nosso envolvimento afetivo com o tema investigado. Minayo (2012) esclarece que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2012, p.21-22).

As pesquisas de abordagem qualitativa, especialmente na área da educação, ampliam o significado da realidade social, uma vez que os sujeitos se relacionam com os outros e com o mundo. Tal complexidade exige percepções que nem sempre são quantificáveis, que vão além das estatísticas, dos números. Assim, em nossa pesquisa, significamos a construção da identidade profissional dos professores do PROEJA, a partir de nossas subjetividades. Acreditamos que tal abordagem contribui para alargarmos a ideia da educação como um sistema aberto, ramificado por infinitas conexões, que pressupõe uma visão ecológica da realidade.

Nesse itinerário, destacamos a importância do rigor teórico metodológico, como linha condutora da investigação, visto que a disciplina é fundamental para qualificar o trabalho. Segundo Triviños (1987)

o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987, p.13).

Assim, os caminhos da pesquisa desenharam-se em face do nosso objeto de estudo e imbuídos de nossos objetivos e de nossas perspectivas, sintetizamos no Quadro 2 o itinerário metodológico da pesquisa:

Quadro 2: Perspectivas Metodológicas da Pesquisa

Tipo/Técnica de Pesquisa	Instrumentos Metodológicos	Sujeitos
Pesquisa Documental	Análise Documental do Currículo <i>Lattes</i>	44 docentes da carreira EBTT que lecionaram nos cursos PROEJA, no município de Uberlândia, no período de 2009 a 2016.
Pesquisa Exploratória	Questionário com questões abertas	12 docentes da carreira EBTT que lecionaram nos cursos PROEJA, no município de Uberlândia, no período de 2009 a 2016.
História Oral Temática	Entrevista Semi Estruturada	4 Docentes da carreira EBTT que lecionaram nos cursos PROEJA, no município de Uberlândia, no ano de 2016.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A conjunção dos três tipos/técnicas de pesquisa e seus respectivos instrumentos de construção dos dados possibilitaram construir a análise e as interpretações sobre o objeto de estudo: a identidade profissional dos professores no contexto do PROEJA.

Assim, para atingirmos os objetivos desta pesquisa, definimos três categorias de análise do trabalho docente, sendo: *saberes docentes, concepções de práticas pedagógicas e formação docente*, perpassadas pela identidade profissional. Tal pressuposto advém da nossa crença de que a identidade profissional docente se expressa nessas categorias de análise propostas.

Para tornar possível a pesquisa, entramos em contato com os diretores das três instituições federais, às quais estão vinculados nossos sujeitos da pesquisa: ESEBA-UFU, ESTES-UFU e IFTM *Campus* Uberlândia. Conversamos pessoalmente com os diretores da ESEBA-UFU e do IFTM *Campus* Uberlândia com a finalidade de apresentarmos os objetivos do nosso trabalho e sinalizarmos a necessidade de contato com os docentes que lecionaram nos cursos PROEJA. Apenas a direção da ESTES-UFU não pode nos atender, devido a uma agenda de compromissos já programada, mas se mostrou acessível em auxiliar-nos através de contato via *email* e encaminhando nossas demandas para as pessoas responsáveis. Todos os diretores assinaram a Declaração da Instituição Co-participante, na qual manifestaram a anuência para a execução da pesquisa.

Após o contato com os diretores dessas instituições, iniciamos as primeiras conversas com as coordenações dos cursos PROEJA apresentando a configuração da pesquisa e a necessidade de obtenção de alguns dados em documentos institucionais.

A coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do IFTM *Campus* Uberlândia, muito solícita e simpática à pesquisa, nos deu o apoio necessário para a consulta no acervo documental referente ao PROEJA nesta instituição que abriga também dados da ESEBA-UFG (parceira na oferta do curso Auxiliar Administrativo, na modalidade PROEJA). As conversas com o coordenador do curso PROEJA, oferecido pela ESTES-UFG, foram aprazíveis e generosas, revelando a humanidade (com suas potencialidades e fragilidades) presente no trabalho docente. Ambas as coordenações disponibilizaram a listagem contendo os nomes dos professores que lecionaram nos cursos PROEJA e seus respectivos endereços de *email* para contato, totalizando 45 docentes.

A primeira parte do trabalho teve como propósito analisar os Currículos *Lattes* dos professores da carreira EBTT, que lecionaram no PROEJA no período de 2009 a 2016. Esse marco cronológico justifica-se pelo fato de que no ano de 2009 iniciou-se a oferta do primeiro curso PROEJA no município de Uberlândia e o ano de 2016 corresponde ao período que iniciamos a produção desta pesquisa acadêmica.

Inspirados pelo trabalho de Souza (2015), o qual objetivou a compreensão dos impactos da sociedade informacional no trabalho docente nos cursos de tecnologia, em que a análise dos Currículos *Lattes* desses docentes protagonizou uma das fontes de pesquisa, optamos por também topografar a pesquisa documental a partir do manancial de tratamento analítico desses documentos. Assim, elegemos como documento de análise os currículos dos docentes, cujo acesso público é facilitado pela Plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), uma vez que este possibilita o permanente processo de atualização por parte dos docentes.

Consideramos o Currículo *Lattes* um documento que legitima e registra as trajetórias de produção científica, além de preservar partes da história acadêmica e profissional das pessoas.

Segundo o site do CNPq¹⁰ o Currículo *Lattes* é um padrão de registro nacional da vida pregressa e atual de estudantes e pesquisadores, com informações que possibilitam a análise de mérito e de competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.

¹⁰ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> - Acesso em: 14 mar. 2017.

Acreditamos que o Currículo *Lattes* se constitui uma poderosa ferramenta tecnológica de controle da produção de conhecimento em nosso país. Para Souza (2015) “os mecanismos de poder que estão por trás desse instrumento continuam marcando vidas, subjetividades, e vai, aos poucos tecendo identidades profissionais” (SOUZA, 2015, p.47).

Uma das principais características do Currículo *Lattes* é a multiplicidade de informações que estão disponibilizadas na Plataforma, que abrangem: dados gerais, formação acadêmica, atuação, projetos, produções, patentes e registros, inovação, educação e popularização da ciência e tecnologia, participação em eventos e bancas avaliadoras, orientações e citações.

Assim, para a construção desta investigação, utilizamos a pesquisa documental, que, segundo Marconi e Lakatos (2010) caracteriza-se pela fonte de dados restrita a documentos, que podem ser escritos ou não, denominando-se fontes primárias.

Entendemos por documento o conceito empregado por Ludke e André (1986, p. 38) em referência a Philips (1974, p.187): “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Ludke e André (1986) comentam que:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

As autoras salientam que os documentos são fontes “naturais” de informação e que por persistirem ao longo do tempo podem ser consultados várias vezes, podendo, inclusive, servir de base para outros estudos.

Para Gil (2002), a pesquisa documental é uma fonte rica e estável de dados, mas apresenta limitações, principalmente quando se refere a não-representatividade e à subjetividade dos documentos.

Nesse sentido, na tentativa de amenizar as limitações apresentadas por Gil (2002), propusemos a aplicação de um questionário, para complementarmos os dados analisados a partir dos Currículos *Lattes*. Assim, realizamos um contato via *email* com os docentes que lecionaram nos cursos PROEJA, de 2009 a 2016, convidando-os a participarem da pesquisa, respondendo a um questionário contendo cinco questões.

“O questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador. [...] Tem a vantagem, de ser

utilizado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo” (MOROZ e GIANFALDONI, 2002, p.66). O uso do questionário, como técnica de investigação, propiciou-nos outras dimensões de investigação, quando confrontadas com a análise dos Currículos *Lattes*.

Para aplicação do questionário, utilizamos um pacote de aplicativos do *Google*¹¹, a ferramenta *Google Forms*¹², que funciona *on-line* e que possibilita a coleta e a organização do material de forma simples, fácil e em tempo real. Na tela inicial do questionário *on-line* apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicitando a proposta da pesquisa. Na próxima tela foram apresentadas as questões, e o preenchimento do questionário implicou na aceitação em participar da pesquisa.

Encaminhamos para o *email* de 45 docentes o *link* do questionário para ser respondido. O questionário ficou disponível para o acesso dos docentes por um período de 60 dias. Obtivemos respostas de 12 docentes que lecionaram nos cursos PROEJA.

Dos 45 docentes que lecionaram no PROEJA, entre 2009 a 2016, no município de Uberlândia, não localizamos o Currículo *Lattes* de apenas um deles. Com isso, analisamos os currículos de 44 docentes à luz da formação acadêmica, do tempo de experiência no magistério e da produção científica com a temática PROEJA. Os Currículos *Lattes* analisados foram pesquisados na Plataforma *Lattes* entre os dias 01 a 30 de novembro de 2016.

Utilizamos também a História Oral Temática para ouvir as narrativas dos docentes que atuaram no PROEJA no ano de 2016, tendo como referência principal Meihy (2002).

Segundo Freitas (2006) a História Oral utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana. Tratando-se especificamente de História Oral Temática, com a qual trabalhamos durante essa pesquisa, Freitas (2006) comenta que:

Com a História Oral temática, a entrevista tem caráter temático e é realizada com um grupo de pessoas, sobre um assunto específico. Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo (FREITAS, 2006, p. 21-22).

¹¹ O *Google* é conhecido como um dos mecanismos de busca da internet. A empresa *Google* foi criada no ano de 1998 tendo como missão organizar a informação mundial e torná-la acessível e útil universalmente. O *Google* hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos para a internet e oferece vários aplicativos *online* e administra redes sociais.

¹² O *Google Forms* é uma ferramenta integrada ao *Google Docs* que permite a criação de formulários de pesquisa e questionários *on-line*. O aplicativo é oferecido gratuitamente pelo *Google*, permitindo a coleta e a organização das respostas de forma automática e em tempo real.

Assim, utilizando a História Oral Temática, acreditamos que “o registro das histórias permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão; não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstroem suas experiências passadas” (GUIMARÃES, 2003, p.34).

A História Oral, conforme propõe Meihy (2002), é um recurso usado para a elaboração de documentos, a partir da narrativa, relativos à experiência social de pessoas e de grupos, a fim de favorecer estudos de identidade e memória cultural, caracterizando-se como história do tempo presente, reconhecida como história viva.

Nóvoa (2009) enfatiza a substancialidade das narrativas e a sua importância no processo de auto formação docente:

Assim sendo, é importante estimular (...) práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p.39).

Nóvoa (2009) ressalta a importância das histórias de vida e profissional e como influenciam na ação docente, sendo mecanismos auxiliares de processos de autoformação, pois possibilitam a reflexão e, consequentemente, uma apropriação do sentido da profissão.

Assim, para trabalharmos com a História Oral utilizamos os aportes teóricos de Meihy (2002) e Meihy e Holanda (2011), subdividindo essa parte da pesquisa em três etapas, sendo: pré-entrevista, entrevista (propriamente dita) e pós-entrevista.

Na primeira etapa, que consistiu da pré-entrevista, aproximamo-nos dos colaboradores e do seu contexto, quando informamos os docentes sobre os propósitos da investigação. Desde o início do projeto salientamos que os colaboradores teriam o arbítrio de posicionar-se quanto à adesão ou não à pesquisa. Nessa fase, encaminhamos um convite aos docentes que lecionaram nos cursos PROEJA em 2016 no intuito dividirem suas histórias de vida e de formação, seus saberes, suas práticas, seus discursos e suas esperanças.

Para essa fase da pesquisa convidamos docentes a partir dos seguintes perfis:

- I) Disponibilidade para participar da pesquisa;
- II) Docentes licenciados e docentes bacharéis;
- III) Docentes no início da carreira e aqueles com maior tempo na docência;

IV) Docentes que sinalizaram em seus Currículos *Lattes* que lecionaram para o PROEJA e aqueles que não fizeram menção a essa atividade e;

V) Docentes com vasta experiência fora do magistério e aqueles que não possuíam experiência fora do magistério.

Alguns professores não responderam ao nosso convite apesar de vários contatos estabelecidos. Outros negaram o convite alegando uma agenda cheia de atividades que impossibilitaria um momento para a entrevista. Quatro docentes responderam positivamente ao convite, com os quais realizamos a entrevista.

A justificativa pela escolha por profissionais com diferentes perfis, reside no fato de possibilitar a construção de análises substanciais do trabalho docente no PROEJA de modo a abranger diferentes momentos da carreira, fontes de experiências de vida, de trabalho e de formações diversas.

Em seguida, iniciamos a segunda etapa, concebida como o ponto central desse processo sistêmico, que consistiu na entrevista, momento em que os docentes se expressaram. As entrevistas foram gravadas em áudio, no local de trabalho dos docentes.

Segundo Ludke e André (1986) a entrevista constitui um dos instrumentos básicos para a coleta de dados nas ciências sociais. As autoras afirmam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Optamos pela entrevista semi-estruturada, caracterizada por um modelo flexível, que se desenvolve a partir de um roteiro básico, porém não-rígido, permitindo que façamos adaptações de acordo com o andamento da entrevista.

Estávamos ansiosos pela primeira entrevista, pois era o momento de confrontarmos nossos anseios, o roteiro concebido e as respostas do docente. Utilizamos dois meios de gravação: o computador e o celular. A entrevista foi agradável e superou nossas expectativas, com respostas claras e que retratavam as concepções de educação e de vida do professor. Após o término da entrevista, um descuido ao finalizar a gravação no celular, nos deixou apreensivos pois, no visor apareceu uma mensagem de cancelamento da gravação. Durante a conferência do material colhido, detectamos que não conseguimos gravar a entrevista no celular e que a gravação do computador estava baixa. Essa situação não impossibilitou as demais etapas de tratamento da entrevista, mas foi fundamental para darmos mais atenção e cuidado na finalização das gravações nos dois meios utilizados durante as demais entrevistas.

Em seguida, a próxima etapa se constituiu como a pós-entrevista, momento para organizarmos e realizarmos o tratamento das entrevistas registradas. Utilizamos a transcrição e a textualização, segundo os pressupostos de Meihy (2002).

Através da transcrição, fizemos a passagem inicial do oral para o escrito. É um processo rigoroso e técnico, pois é a partir dessa fase que construímos as histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa.

Na etapa de textualização as nossas perguntas foram retiradas ou adaptadas, havendo, assim, rearranjos, na busca de facilitar a compreensão da narrativa. É nessa etapa também que buscamos conformar o texto transcrita às regras gramaticais vigentes e de suprimir expressões repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral.

Todo esse processo, depois de finalizado, resultou em um texto final que foi encaminhado por *email* aos colaboradores para validá-lo. Os docentes tiveram a oportunidade de alterar o texto; assim houve interferência significativa tanto de nossa parte, como pesquisadores, quanto do colaborador no texto, que foi sendo refeito a partir de sugestões, alterações e acertos combinados entre ambos nos momentos de conferência da narrativa textualizada.

Conforme Nóvoa (2009) “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p.40). Acreditamos que os registros escritos, resultados das entrevistas realizadas, são instrumentos de memória e possibilidade de maior consciência da amplitude do trabalho do professor e de sua identidade profissional.

1.4 Os colaboradores

Apresentamos, a seguir, os docentes que colaboraram, concedendo a entrevista. Sublinhamos que as pessoas que tornaram possível este estudo, tiveram suas identidades ocultadas a fim de mantermos o rigor metodológico, sendo identificadas por nomes fictícios:

Antônio – sexo masculino, 45 anos, bacharel, formação em Economia, Mestre, 5 anos de experiência no magistério.

Murilo – sexo masculino, 53 anos, licenciado, formação em Estudos Sociais e Geografia, Doutor, 24 anos de experiência no magistério.

Laura – sexo feminino, 40 anos, bacharel, formação em Administração, Mestre, 16 anos de experiência no magistério.

João – sexo masculino, 38 anos, bacharel, formação em Ciência da Computação, Mestre, 12 anos de experiência no magistério.

1.5 A organização da dissertação

Organizamos a dissertação em cinco seções que coadunam com os objetivos específicos de nossa investigação, sendo a primeira seção a “**Introdução**”.

Na seção II: “**O CENÁRIO DA PESQUISA: historicidade e perspectivas**” abordamos o cenário de nossa investigação traçando o percurso histórico constituinte da Educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia e sua convergência com o PROEJA. Demos ênfase também na história das instituições, às quais os sujeitos de nossa pesquisa estão vinculados, por considerarmos a importância do lugar de onde se fala, pois, conforme Hall (2000), o sujeito fala a partir de uma posição histórica e cultural específica e das representatividades (quem e o que representamos) imbuídas nesses discursos.

Na seção III intitulada “**CAMINHOS TEÓRICOS: entre formação, práticas pedagógicas e saberes, a composição da identidade profissional docente**” discutimos as filiações teóricas que adotamos para os conceitos de formação docente, práticas pedagógicas, saberes docentes e identidade profissional docente.

Na seção IV: “**ANÁLISE DOS DADOS: rumo à compreensão da identidade profissional docente no PROEJA**” destacamos a análise dos dados apurados através dos Currículos *Lattes*, das respostas dos questionários e das narrativas dos docentes, estabelecendo um diálogo com a literatura explorada na Seção III.

Por fim, em “**DESAFIOS À MANEIRA DE CONCLUSÃO**” assinalamos os aspectos que julgamos importantes para atingir o objetivo que traçamos para esta pesquisa: analisar os processos de construção da identidade profissional de professores da carreira EBTT que atuam no contexto do PROEJA.

II***O CENÁRIO DA PESQUISA: historicidade e perspectivas***

Estar é ser.
Álvaro de Campos
(Heterônimo de Fernando Pessoa)

A finalidade desta seção é empreender um olhar histórico que nos possibilite alinhavar o panorama da EJA e do PROEJA, tendo como plataforma de análise a cidade de Uberlândia e sua conjuntura histórico-social.

Partimos da ideia de lugar, uma vez que, vivido e (re)construído cotidianamente, nos permite considerar o passado e vislumbrar horizontes. O lugar é resultado da ação e da história das pessoas, dos grupos que nele vivem e operam in(ter)venções que influenciam significativamente em suas identidades e em seus pertencimentos. O lugar cinge um pouco de si em cada um de nós.

Conforme Carlos (2007):

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 2007, p.17).

Assim, ancorados em Carlos (2007), consideramos importante destacar o cenário da pesquisa e seus movimentos históricos, instituindo o enlace desse *lócus* de investigação e as confluências que desencadearam na hodierna situação da Educação de Jovens e Adultos (e seus desdobramentos) no município de Uberlândia.

Para tanto, dividimos esta seção em quatro tópicos: o primeiro é destinado a compreender os desdobramentos da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Uberlândia; no segundo tópico apresentamos o PROEJA; no terceiro tópico traçamos a historicidade do PROEJA na cidade de Uberlândia e finalizamos dando destaque às instituições de ensino nas quais estão vinculados nossos sujeitos da pesquisa.

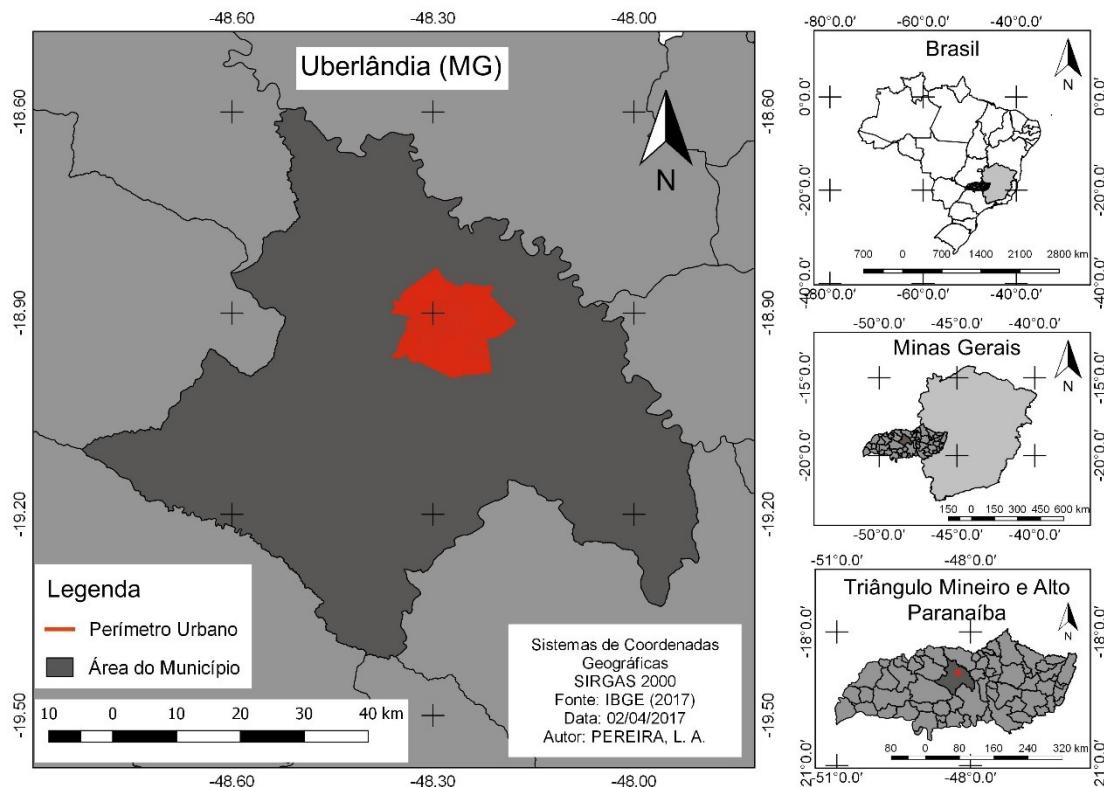
2.1 A cidade de Uberlândia e as ações para a Educação de Jovens e Adultos

A localização da cidade de Uberlândia, cravada no Triângulo Mineiro, conforme Figura 1, associada a fatores relevantes como a construção da capital federal, Brasília, e o investimento em projetos governamentais como “Marcha para o Oeste”¹³, funcionando como

¹³ A Marcha para Oeste foi lançada oficialmente em 1938, com a proposta de colonizar as terras da região Centro-Oeste até a Amazônia. O projeto governamental incluía a construção de escolas, hospitais, estradas, ferrovias e aeroportos no interior do Brasil, com o objetivo de integrar e consolidar a nação, de acordo com as

base da expedição “Roncador-Xingu”¹⁴, viabilizaram o desenvolvimento econômico e a projeção do município no cenário nacional.

Figura 1: Localização do município de Uberlândia



Fonte: IBGE (2017). Autor: PEREIRA, L.A.

Machado (1999) sinaliza que, diante de muitos investimentos, desde a década de 1950, a região do Triângulo Mineiro tem se caracterizado por um modelo econômico agroindustrial integrado, com relevância nos setores de avicultura, industrialização de carne bovina e agricultura dos cerrados, o que tornou independente a industrialização da região e consequente ascendência sobre outras regiões.

diretrizes ideológicas do Estado Novo (1937-1945). Além disso, incorporou aspectos simbólicos, como a ideia de reserva de brasilidade, presente na dicotomia sertão/litoral (CALONGA, 2014, p.1).

¹⁴ Para revitalizar as ações do governo em favor dos povos indígenas, o presidente Getúlio Vargas organizou, dentro do programa Marcha para o Oeste, a Expedição Roncador-Xingu. Além de realizar o reconhecimento oficial das áreas ocupadas pelos povos indígenas, a expedição tinha como objetivo mapear a região central do Brasil e abrir caminhos que a ligassem ao restante do País. A expedição foi coordenada pela Fundação Brasil Central (FBC), criada também em 1943. Seu nome foi dado em referência à Serra do Roncador, divisor de águas entre o rio das Mortes (Bacia do Araguaia) e o rio Xingu, no leste do Mato Grosso, sendo também uma expedição que consolidava as linhas de comunicação, povoamento e colonização das áreas percorridas. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/rondon/marcas-expedicao-roncador.jsp> Acesso em: 08 de set. 2016.

Os projetos políticos que cunhavam a “ordem e o progresso”, também conspiraram para o desenvolvimento da cidade de Uberlândia, além de outros, cujos objetivos se apoiavam na justiça social, em melhores condições de trabalho e no respeito à cidadania e aos direitos individuais. Nessa perspectiva, Uberlândia buscou difundir a imagem de um município pautado pela ordem, progresso, civilidade e modernidade (BRITO e WARPECHOWSKI, 2008).

Considerando os estudos de Silva (2015), sob o mote da ordem, do progresso e da modernização, o município de Uberlândia implementou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Tal campanha foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, em 1947, que pretendia instituir a Educação Básica a todos os brasileiros analfabetos e cuja meta era combater o marginalismo, como era percebido o analfabeto. Para execução do projeto, foi despendida uma ampla mobilização por parte dos estados para obter recursos com o intuito de estabelecer a contratação de professores, a organização das turmas e a supervisão das atividades.

Segundo relatos de Silva (2015) registros de 1947 apontavam a existência da Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica Eldorado, mantida pelo poder municipal, que fazia parte dessa Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, incentivada pelo governo federal. A autora salienta que a escola funcionava nas dependências da Escola Municipal Professor José Felix Bandeira, no período da noite e possuía uma turma composta por dezessete estudantes, sendo que apenas duas mulheres faziam parte desse grupo.

Outras instituições de ensino noturno em Uberlândia foram idealizadas sob a concepção da CEAA “no momento em que se julgava necessário passar a imagem de cidade moderna, que contribuía para o desenvolvimento do país, no entanto quando a campanha se chocou com os interesses da elite passou a receber críticas nos jornais” (SILVA, 2015, p. 7).

Em relação ao CEAA, Jardilino e Araújo (2014) afirmam que:

Discutia-se, já nessa época, o atendimento diferenciado dessa demanda, levando em conta a identidade dos jovens e adultos, a necessidade de classes de alfabetização e a redução do espaço-temporal do período do curso (Quaresma, 2008). Essa campanha, entretanto, foi extinta antes do final da década, sob várias críticas quanto à sua gestão administrativa e financeira, bem como às suas orientações pedagógicas (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 50).

A pesquisa de Silva (2015) aponta que, em meados de 1947, havia também classes avulsas de alfabetização de adultos na cidade de Uberlândia, em uma escola localizada na

Avenida Mato Grosso, nas imediações da fábrica de fósforos. As classes de alfabetização foram idealizadas pelos professores Levindo Neto de Souza e João Cabral, havendo três turnos diários, atendendo crianças e adultos. O Ginásio Brasil Central também cedeu uma de suas salas para o funcionamento do Curso de Alfabetização de Adultos, sob a tutela da normalista Hilda Ferreira da Cunha, com a matrícula de 32 estudantes, todos maiores de 15 anos, sendo 14 do sexo masculino e 18 do sexo feminino.

Em Uberlândia, os anos de 1950 foram marcados, segundo Machado (1999) pela forte associação entre a criminalidade e a pobreza, situação que coincidia com a fase de maior desenvolvimento econômico do município e que corrompia com o ideário de cidade ordeira e progressista. Essa premissa era defendida nos discursos do poder público e da burguesia, os quais computavam a criminalidade aos marginais e aos falsos mendigos, advindos de outras cidades atraídos pelo progresso de Uberlândia.

Diante disso, em meados de 1952, a Câmara Municipal, tomou uma atitude frente a essa situação, aprovando uma verba anual, a pedido do delegado de polícia, para recambiar mendigos e doentes para outras cidades.

Nas décadas de 1950 e 1960 destacaram-se o substantivo desenvolvimento econômico, social e político do município de Uberlândia. As grandes transformações que aconteciam em âmbito nacional refletiam e fomentavam vertiginosamente o processo de crescimento da cidade, conforme relata Machado (1999):

A partir dos anos 50, com a construção de Brasília, a região será ponto de entrecruzamento do Sul, Norte e Nordeste com o Centro-Sul. Dessas investidas resultaram como saldo para a região, e especialmente para Uberlândia, a construção e asfaltamento de estradas, a remodelação do aeroporto com aquisição de equipamentos sofisticados e pavimentação da pista de pouso, a construção de casas populares, a instalação do 36º Batalhão de Infantaria do Exército e da sede do 15º Distrito Florestal. Outros fatos relevantes para o desenvolvimento econômico regional, na década de 60, foram a construção de Brasília e a descentralização industrial do eixo São Paulo-Rio, com a transferência de grandes complexos industriais: Souza Cruz, Daiwa, Fujiwara, Coca-cola, Pepsi-cola, entre outros. Somados às iniciativas do capital local e regional, concretizaram o polo industrial (MACHADO, 1999, p.182-183).

Apesar do desenvolvimento relatado por Machado e auspiciado pelas ações governamentais, a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos não conseguiu se sustentar política e pedagogicamente e, paulatinamente, foi perdendo força, finalizando suas ações no ano de 1963.

A partir dos anos de 1964, o país, governado pelos militares, vivia um momento ascendente economicamente, uma vez que os militares ampliaram o controle do Estado sobre a economia, o que desencadeou em um crescimento acelerado do país, no intuito de ganhar legitimidade. Esse crescimento foi possível em função das dívidas externas contraídas. Nesse período o país convivia com uma taxa de analfabetismo de 39,6%¹⁵ da população brasileira.

Guarato e Araújo (2002) retratam a visão governamental dos Militares diante do analfabetismo:

O analfabetismo era uma vergonha nacional, visto como fator de impedimento ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro, de modo que, a educação aliada aos programas de profissionalização era imprescindível para o país aumentar sua produtividade e crescer economicamente (GUARATO e ARAÚJO, 2002, p. 89).

Aprendemos pelas palavras de Guarato e Araújo a preocupação do governo Militar em aliar educação e profissionalização, no seu sentido tecnicista, para formar mão de obra para atuar no mercado de trabalho, o que deixou marcas na educação brasileira, principalmente aquelas relacionadas à prática da expansão, geralmente com recursos escassos, com pouca formação docente e sem a preocupação com a qualidade da educação ofertada.

Especialmente na cidade de Uberlândia havia uma forte associação entre progresso e controle das desigualdades sociais, pois a pobreza era tida como um agravante para a ascensão do município. Uma ação que merece destaque ocorreu entre os anos de 1967 a 1975, quando a Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia (ICASU), promoveu o patrulhamento cotidiano do espaço urbano a fim de monitorar os “falsos mendigos” e encaminha-los para outras cidades, o que gerou reclamações por parte de autoridades de municípios vizinhos, visto o contingente de mendigos que chegavam nessas localidades. A ICASU, conveniada ao Ministério do Interior e à Prefeitura Municipal, procedeu com um programa de controle do migrante, evitando até certo ponto o aumento do favelamento (MACHADO, 1999).

Essas e outras ações evidenciavam a preocupação do poder público e da classe dominante em controlar e silenciar aqueles marcados pela desigualdade social, vítimas da concentração de renda e excluídos do mundo do trabalho. Machado (1999) retrata o discurso dominante em Uberlândia:

A disposição da pobreza no espaço urbano assume, no discurso dominante, a forma de espetáculo. O espetáculo da miséria que diariamente reflete o medo

¹⁵ Dados do IBGE – Censo 1960.

da ameaça social emanada por esses intrusos que invadem as principais ruas. Invasão de todas as espécies de degradação humana (MACHADO, 1999, p. 191).

Pelas palavras de Machado (1999) podemos observar a insensibilidade nos discursos e a postura burguesa diante das mazelas, considerando-as como uma forma de degradação humana. As desigualdades sociais, pelo olhar da burguesia, são um espetáculo que causa repúdio.

Durante a Ditadura Militar, sob a égide da Lei n.º 5.379 de 15 de dezembro de 1967, foi criado o MOBRAL, tendo como meta a “erradicação” do analfabetismo em um prazo de 10 anos. O MOBRAL iniciou suas atividades efetivamente no ano de 1970 e, especificamente em Uberlândia no ano de 1971, sob a gestão do então prefeito, Virgílio Galassi. Guarato e Araújo (2002) identificaram três fases que marcaram a atuação do MOBRAL no município de Uberlândia, sendo: de 1970 a 1971, a fase de mobilização e implantação do Programa de Alfabetização Funcional, no período de 1972 a 1979, momento de consolidação e diversificação, e a partir de 1980, a fase de introdução do Programa Pré-Escolar.

Uberlândia se destacou como cidade pioneira no estado de Minas Gerais na implantação do MOBRAL, e em seu primeiro ano de execução, certificou quase cem estudantes nos cursos de alfabetização. As aulas aconteciam no turno da noite, em centros de assistência social, em salas de aula desocupadas nas escolas públicas e privadas, em paróquias, no mercado municipal e no Parque do Sabiá (ROCHA, 2015).

Para Oliveira e Souza (2012), as salas do Mobral não proporcionaram mais que o aprendizado da codificação e decodificação da língua escrita, e de acordo com relatos de professores que lecionaram para essas classes, esse aprendizado era suficiente, pois os estudantes desejavam principalmente aprender a escrever o nome. Os autores afirmam que:

[...] os cursos aligeirados do Mobral não possibilitavam aos estudantes se alfabetizarem de fato, por outro lado, eram impedidos de se inscreverem novamente nas salas de Alfabetização Funcional, pois cada pessoa podia se matricular apenas uma vez no Mobral. Diante disso, verifica-se que esse processo contribuiu para elevar as estatísticas governamentais, contudo, não mudou a realidade de milhares de brasileiros que, mesmo tendo passado pela experiência do Mobral, permaneceram não alfabetizados (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p. 34).

De acordo com Guarato (2001) na década de 1970 foi criado em Uberlândia o Centro de Estudos Supletivos (CESU), com a finalidade de propiciar a continuidade dos estudos de 1º e 2º graus para jovens e adultos.

As instituições religiosas também atuaram na oferta de cursos de alfabetização para jovens e adultos no município de Uberlândia. De acordo com Rocha (2015), na década de 1970, a Igreja Católica em parceria com o Lions Clube, atendeu cerca de 250 estudantes, proporcionando-lhes alfabetização, através do método Salesiano Dom Bosco, idealizado pelo Padre Tiago de Almeida e por Lélio de Barros. A Igreja Presbiteriana também atuou com trabalhos de alfabetização vinculados à formação religiosa, com aulas bíblicas.

O movimento de alfabetização de adultos paulatinamente foi recebendo menos recursos governamentais e, “com a recessão econômica que alcançou a nação na década de 1980, as ações desenvolvidas tornaram-se inviáveis, sendo incorporadas pela Fundação Educar, que não executava diretamente programas de alfabetização” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p.61), o que culminou na extinção do MOBRAL em 1985.

Assim, em 1985, para dar continuidade à alfabetização de jovens e adultos, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia firmou convênios com a Fundação Educar e formou uma comissão responsável por criar um projeto de EJA para o município, ancorada na assessoria da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além da parceria de Paulo Freire e Dermeval Saviani (ROCHA, 2015 apud FERNANDES, 2002).

Inicialmente, esse projeto contou com a atuação de professores leigos. A Secretaria de Educação do município fomentou a capacitação dos profissionais que atuavam no projeto e passou a exigir como formação mínima o Magistério para lecionar na educação de jovens e adultos.

O projeto de EJA em parceria com a Fundação Educar primava por um currículo que priorizava a leitura e a escrita, além dos conteúdos básicos das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a série). Jornais e revistas eram utilizados como material didático, objetivando a leitura e a interpretação da realidade na qual os estudantes estavam inseridos, “assim, as questões existenciais presentes no cotidiano dos educandos eram o ponto de partida para as discussões em sala de aula” (VIEIRA e GUIMARÃES, 2000, p.7).

Apesar dos visíveis problemas sociais, as administrações do poder executivo do município primavam em incentivar o progresso local, fortalecendo seu capital econômico e financeiro (ROCHA, 2016). Segundo Jesus (2002 apud Rocha 2016):

Salta aos olhos o fato de que desde 1888 (período da emancipação política de Uberlândia) até 1982, todas as administrações que estiveram à frente do executivo municipal mantiveram características bastante semelhantes na forma de conceber a gestão pública [...] a linha política seguida esteve

sempre voltada para fortalecer e expandir o capital econômico e financeiro, como os setores do comércio e da indústria e a especulação imobiliária. Sendo assim, as alternâncias de poder se deram ao longo de quase cem anos, mais em torno do nome de pessoas ou de grupos familiares do que em torno de propostas ou projetos para a cidade como um todo (JESUS, 2002, p.4).

Assim, em 1983, Zaire Rezende, assumiu a prefeitura de Uberlândia, rompendo as alternâncias no poder, marcadas pela ausência de projetos que beneficiassem a população como um todo. Nesse momento, a população brasileira ainda vivia sob à sombra da Ditadura Militar e os überlandenses tinham a expectativa de que o cenário da administração pública na cidade, com o slogan de “Democracia Participativa”, pudesse trazer novas oportunidades à população menos favorecida ao terem suas expectativas ouvidas.

Segundo Romero (2016) no governo de Zaire Rezende os movimentos populares ganharam destaque e as Associações de Moradores foram instituídas como forma do povo se organizar minimamente para que pudesse se expressar, possibilitando, assim, que ações fossem implementadas para a melhoria das condições de vida das comunidades.

Zaire Rezende tinha como prioridade em seu governo ações voltadas para a maioria da população e não mais para a elite. Romero (2016) afirma “a equipe que elaborou a proposta de governo trouxe no seu bojo, como uma das principais preocupações as questões relacionadas à cultura” (ROMERO, 2016, p. 17).

Apesar das propostas governistas de “Democracia Participativa”, a população überlandense passou a desacreditar nesse formato de administração, uma vez que a democracia brasileira vinculava os valores das liberdades individuais, o que causava estranheza e até mesmo discursos cheios de discordia. Com isso, a oposição política dos demais partidos se fortaleceu, dificultando a implementação das propostas do prefeito Zaire Rezende, além do descontentamento da população com os governos de José Sarney e Newton Cardoso (do mesmo partido de Zaire, o Partido do Movimento Democrático do Brasil - PMDB) e os periódicos aproveitaram-se dessa situação para dar margem à desconfiança da população, fatos que corroboraram para que Zaire não se reelegesse para 1989.

Com as eleições municipais de 1988, os projetos direcionados para o público jovem e adulto que estavam em execução foram redimensionados, provendo novas propostas e implicando na efemeridade dos programas. Com isso, notamos que as políticas públicas para a EJA são determinadas a cada mudança de governo, não havendo assim, a continuidade e a avaliação dos impactos efetivos para a promoção da escolaridade desse público. Fica explícito, assim, que as ações para a EJA no município de Uberlândia se caracteriza mais como uma política de governo, realizada unilateralmente pelo ente governamental por período

determinado, e não como política de estado, caracterizada pela tomada de consciência, tanto da classe política quanto da sociedade, tendo a perenidade do programa ou ação garantida, mesmo com a troca de governo.

No ano de 1989 foi criado o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo (PMEA), cujo objetivo era incentivar nos jovens e adultos analfabetos uma postura crítica e participativa, intervindo na sua realidade social a partir da apropriação da leitura, da escrita e do cálculo. De acordo com Rocha (2016):

[...] pretendia-se levar as salas de aulas aos locais de trabalho, atendendo prioritariamente repartições municipais e empresas de grande, médio e pequeno porte. À empresa caberia ceder uma hora da jornada de trabalho do funcionário, o qual, também, disporia de uma hora antes ou após o expediente. Dessa forma, as aulas teriam duas horas de duração, três vezes por semana, num período de três a quatro meses. Caberia à prefeitura o fornecimento de todo o recurso didático e humano, sendo que ao término da alfabetização, os estudantes recém-alfabetizados seriam encaminhados para as salas de EJA, onde poderiam seguir seus estudos regularmente, sem vínculo com a empresa (ROCHA, 2016, p. 74-75).

Um ponto que merece destaque é a formação do docente para atuação no PMEA: inicialmente contou com a participação de estagiários universitários e no ano de 1995 exigiu-se a formação em Magistério e estagiários que cursavam Pedagogia ou Letras. Segundo Rocha (2016) os docentes, os estagiários e as coordenadoras do PMEA não possuíam uma formação específica para o trabalho com a educação de jovens e adultos e as habilidades para lecionar para esse público foram adquiridas após alterações nas propostas.

Entre os anos de 1993 a 1996, Uberlândia estava sob o governo de Paulo Ferolla do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). A nova gestão municipal reestruturou a secretaria de educação e o PMEA foi extinto. As turmas foram direcionadas para as escolas municipais e os contratos dos estagiários cancelados. Caracterizava-se, com isso, a descontinuidade nos projetos de gestões anteriores. Entretanto, no segundo semestre de 1993, o PMEA foi reativado e, apesar do número reduzido de estudantes, as salas foram abertas gradativamente.

No ano de 1996, todos os professores que atuavam no PMEA eram concursados pela prefeitura municipal, o que permitiu a ampliação das ações, oferecendo, no período noturno, o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série no ano seguinte. No ano de 1998, as escolas da rede estadual de Uberlândia deixaram de ofertar a EJA de 1^a a 4^a série, constituindo assim uma demanda para o município.

Rocha (2016) sinaliza que o PMEA passou por intermitências e dificuldades ao longo dos anos, deparando-se com reestruturações ora para atingir os objetivos de uma proposta eficaz para a EJA, ora para atender os interesses políticos dos dirigentes municipais.

No ano de 2016, o PMEA esteve sob a coordenação do Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e alocado no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), o qual se subdividia em dois programas: o próprio PMEA – que atuava na oferta do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e a EJA, compreendendo a oferta do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente (2016), o município de Uberlândia é um importante centro regional de Minas Gerais, sendo um expoente no desenvolvimento econômico da região do Triângulo Mineiro. Segundo Vieira e Guimarães (2000) é nessa sociedade permeada por contradições sociais, onde a modernidade e a pobreza coexistem, que a EJA ganha destaque por parte de políticos, educadores e setores da sociedade civil.

A cidade de Uberlândia possui 53 escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação¹⁶, 17 dessas escolas oferecem a EJA, sendo 14 instituições oferecendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e 3 escolas oferecendo os anos iniciais.

Na rede estadual de ensino são oferecidos prioritariamente os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade EJA, sendo facultada a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais¹⁷, no município de Uberlândia há 69 escolas estaduais. Destas, 27 instituições oferecem a educação de jovens e adultos: 5 escolas oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio; 16 escolas oferecem o Ensino Médio; 2 escolas oferecem os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e 4 instituições oferecem os anos finais do Ensino Fundamental.

Além dessas ofertas de EJA pelas escolas municipais e estaduais em Uberlândia, três instituições federais articularam convênios para a oferta de cursos PROEJA no município: IFTM Campus Uberlândia, ESEBA e ESTES, sendo as duas últimas instituições vinculadas à Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Verificamos que em 2016 o cenário educacional do município de Uberlândia era composto por 47 escolas das redes municipal, estadual e federal de ensino, que ofertavam a

¹⁶ Dados compilados a partir das informações de: http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/30/76/relacao_das_unidades_escolares.html - Acesso em: 01 de out. 2016.

¹⁷ Dados compilados a partir das informações de: <https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas> - Acesso em: 01 de out. 2016.

modalidade EJA. Ressaltamos que, apesar do número significativo de escolas que atuam nessa modalidade de ensino, ainda prevalece um número considerável de analfabetos no município, conforme os registros censitários detalhados na Tabela 1:

Tabela 1: Número de Analfabetos no município de Uberlândia

Ano	População total	Número de analfabetos	Porcentagem de analfabetos
1980	240.961	30.120	12,5%
1991	367.061	21.490	8,5%
2000	500.095	18.660	5,04%
2010	604.013	17.924	3,8%

Fonte: Censos IBGE

A leitura da Tabela 1 evidencia a queda nos números do analfabetismo em Uberlândia, que pode estar condicionada às ações governamentais empreendidas ao longo das décadas, e ao capitalismo atual que exige “mão de obra” qualificada. As políticas públicas, incentivadas pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) direcionadas para a escolarização do público jovem e adulto atestaram a potencialidade de alteração nos números do analfabetismo; o que não podemos afirmar é a sua extensão quanto à qualidade do ensino nessa modalidade.

Avançando em nossa análise, recorremos aos dados das Sinopses da Educação Básica¹⁸, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscando estabelecer um paralelo entre o número de matrículas na EJA Ensino Fundamental e Ensino Médio, na cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil, entre os anos de 2011 a 2015¹⁹, conforme pode ser verificado na Tabela 2:

¹⁸ As Sinopses Estatísticas da Educação Básica apresentam dados regionais e das unidades da federação, referentes à educação brasileira para as diferentes modalidades de Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

¹⁹ Analisamos os dados referentes aos anos de 2011 a 2015, uma vez que, nesse período, há menção do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia; nos anos anteriores há somente o quantitativo referente ao país, às unidades da federação e às regiões do país.

Tabela 2: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos

Ensino Fundamental				Ensino Médio		
Ano	Uberlândia	Minas Gerais	Brasil	Uberlândia	Minas Gerais	Brasil
2015	2.226	89.595	1.869.426	3.371	97.038	923.332
2014	2.218	111.436	2.036.084	3.362	99.472	949.220
2013	2.538	126.079	2.170.434	2.785	100.866	971.132
2012	2.536	135.360	2.265.800	2.678	99.200	971.533
2011	3.009	153.377	2.566.183	2.996	105.925	1.076.330

Fonte: Compilação dos dados do Censo Escolar²⁰, disponível em: portal.inep.gov.br/basica-censo – Acesso em: 01 de out. 2016.

Os dados apresentados na Tabela 2 atestam a afirmação de Jardilino e Araújo (2014) de que “o Brasil, ainda hoje, possui uma demanda potencial de alunos para a EJA superior ao número de matrículas efetivas nessa modalidade” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 125).

A partir dos dados da Tabela 2, podemos inferir que as matrículas na EJA, no Ensino Fundamental, acompanham certa tendência à redução tanto no município, quanto no Estado e no País. Em relação às matrículas da EJA no Ensino Médio, verificamos ascendências nos números na cidade de Uberlândia, fato que pode ser justificado pela conclusão do Ensino Fundamental pelos estudantes e a consequente matrícula no Ensino Médio, objetivando a continuidade dos estudos.

Chama-nos a atenção o número de matrículas no ano de 2015, no Ensino Fundamental, na cidade de Uberlândia, que corresponde a 12,41% do número de analfabetos do município em 2010 (17.924 como foi computado pelo Censo 2010). Constatamos que, apesar do número considerável de escolas que oferecem EJA no município de Uberlândia (47 instituições de ensino), o número de matrículas ainda é reduzido, o que não contribui significativamente para o atendimento da Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE)²¹ que, entre outros objetivos, prevê a erradicação do analfabetismo absoluto na população brasileira, até 2024.

Esse percurso histórico, destacado nesta seção, denuncia um cenário insuficiente de ações e programas para a Educação de Jovens e Adultos diante das demandas apresentadas. No escopo das ações para a EJA, apresenta-se o PROEJA. Assim, destacaremos, no próximo

²⁰O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

²¹ Plano Nacional de Educação – para o decênio de 2014 a 2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

item, o PROEJA, que tem como desafio frente às demandas da Educação de Jovens e Adultos, contribuir efetivamente “para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social” (MOURA e HENRIQUE, 2007, p.19).

2.2 O PROEJA: uma possibilidade de formação para o cidadão trabalhador

De 2003 a 2006, o governo federal sinalizou iniciativas para as políticas públicas direcionadas para a educação de jovens e adultos, com a criação do Programa Brasil Alfabetizado que envolveu a criação de três linhas de atuação social para a modalidade, sendo: I) Projeto Escola de Fábrica, com a oferta de cursos de no mínimo 600h para jovens de 15 a 21 anos; II) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cujo enfoque recai na qualificação para o trabalho aliada à implementação de ações comunitárias, destinado ao público de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao 5º ano do Ensino Fundamental, que não tenha concluído o Ensino Fundamental e não tenha vínculo empregatício e III) PROEJA.

O PROEJA foi concebido em função do cenário educacional brasileiro para a modalidade EJA: a defasagem educacional de um contingente de jovens e adultos, o número significativo desse público que não havia concluído o Ensino Fundamental e o baixo índice de matrículas nessa modalidade de ensino.

Assim, para atenuar esse quadro, o PROEJA foi instituído pelo Decreto Nº 5.478/2005, o qual estabelecia a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade EJA, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Um ano após a instituição do PROEJA, foi promulgado o Decreto Nº 5.840/2006, que determinava diretrizes para a abrangência das ações para o público do Ensino Fundamental da EJA. Tendo como princípio educativo o trabalho e visando à formação profissional de jovens e adultos, o PROEJA buscou oferecer:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - Educação Profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao Ensino Fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e

continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2006).

Uma das alterações significativas contempladas no novo decreto refere-se à ampliação dos níveis de ensino, abarcando não somente os cursos de nível médio, como também os cursos de nível fundamental, oferecendo a formação inicial e continuada de trabalhadores. O novo decreto possibilita que instituições de ensino das redes municipal e estadual, além das instituições privadas ligadas ao Sistema S²², possam ofertar, através de parcerias, cursos PROEJA.

Com o novo decreto, o PROEJA passa a compor a agenda das políticas públicas, como um dos programas para a EJA desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) que necessita de novos olhares, na tentativa de romper com o estigma de política assistencialista, que denota um caráter de doação, concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais necessitados, e compensatória, que reduz o processo educativo à mera certificação, que mesmo após três décadas da promulgação da LDB nº 9394/96, ainda insiste em predominar.

Nas palavras de Moura (2006):

O PROEJA surge, então com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e, além disso, integração básica com a formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos (MOURA, 2006, p.61).

Essas políticas públicas buscaram, assim, novos caminhos para o desenvolvimento educacional diante dos desafios de inclusão social, tendo como objetivo a universalização da Educação Básica aliada à formação para o mundo do trabalho. Com isso, pretendeu-se colocar em prática a integração da Educação Profissional à Educação Básica, buscando superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho a partir de uma dimensão não alienante.

²² Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> - Acesso em: 12 set. 2017.

O PROEJA, nesse sentido, apresenta-se como uma das respostas necessárias para a consolidação da conjunção entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura em prol da formação integral do cidadão-trabalhador e sua inserção social, dando-lhe condições de acesso aos bens materiais, sociais e culturais coletivamente construídos. Portanto, torna-se necessário dar significado à qualificação profissional, sobretudo, quanto à dimensão humana do trabalhador.

Consideramos importante questionar sobre a perenidade requerida ao PROEJA, uma vez que as políticas públicas destinadas à EJA são fortemente marcadas por programas focais e contingentes submetidos a um modelo de desenvolvimento socioeconômico capitalista que privilegia as relações de trabalho, muitas vezes, excludentes.

É notório o limiar que separa a educação integral daquela que reduz os trabalhadores à reprodução do capital. Desse modo incorremos no risco de “tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma Educação Básica sólida e de qualidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1104).

Historicamente, a necessidade por qualificação profissional foi impulsionada pela implantação dos modelos taylorista e fordista de produção, durante o século XX, cujos objetivos visavam a maximização do lucro e da produção. Acentua-se a exigência por uma aprendizagem voltada para o universo estritamente produtivo. Nesse contexto, Gounet (1999) ratifica a representação unilateral da racionalização do trabalho, baseado na separação entre aquele que planeja o processo de produção e quem o executa. Assim, fragmentam-se as dimensões do pensar e do fazer.

Com as transformações no campo tecnológico, especialmente da microeletrônica, instaura-se a necessidade de repensar uma forma eficiente de produção, de modo a atender às exigências do mundo do trabalho. Assim, exige-se que o trabalhador se adapte a esse novo contexto no espaço social, configurando-se como demanda agregada que subsidie continuamente a qualificação para o trabalho. Segundo Arroyo (1998):

Situar a relação escola-trabalho-formação do trabalhador no âmbito das relações sociais na escola e na produção significa ver a educação como prática social e cultural, como relação humana e como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspirações, valores, pensamento, enfim, com sujeitos humanos que pensam e têm suas aspirações. Processos extremamente complexos que exigem um olhar global (ARROYO, 1998, p.31).

Esse olhar global, conforme assinala Arroyo (1998), demanda a necessidade de analisar a formação integral dos cidadãos-trabalhadores como princípio educativo, indissociável do cotidiano desses atores. Gomes (1979) considera fundamental equilibrar as

capacidades genéricas, acadêmicas, humanísticas e o aspecto especificamente profissional com o intuito de oportunizar a conquista da cidadania plena. Assim, Gramsci (1981) sublinha a importância da educação integral no sentido de desmantelar o sentido do trabalho, como mero atendimento às necessidades por mão de obra:

Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (GRAMSCI, 1981, p.144).

Sob essa concepção de Gramsci (1981), acreditamos que uma Educação Profissional só fará sentido se explorar o vasto campo de direitos em que o trabalho pode se expressar nos diferentes modos de produção da existência humana. Uma educação atrelada à ideia de capital humano e de competências para a empregabilidade é o esteio para a redução do trabalho à mercadoria na sociedade capitalista. A formação integrada deve garantir aos jovens e adultos do PROEJA a formação para a vida e para o mundo do trabalho, possibilitando articular a vida produtiva à emancipação humana, como fundamento para uma cidadania ativa.

Bauman (2001) pontua com precisão a visão mercadológica do emprego intrínseca nas relações capitalistas. Para o autor, os “trabalhadores de rotina” com pouca qualificação, que se encontram na base da pirâmide social, são os mais afetados pela política contemporânea do trabalho. Assim, “tendem a ser as partes mais dispensáveis, disponíveis e trocáveis do sistema econômico. Em seus requisitos de emprego não constam nem habilidades particulares, nem a arte da interação social” (BAUMAN, 2001, p.174).

O PROEJA, enquanto política pública, carrega em seu bojo a responsabilidade em minimizar a dívida social histórica do século XIX, em relação às políticas educacionais voltadas para os públicos jovem e adulto. A contrapelo da redução do trabalho à mercadoria (no sentido de vender a sua força de trabalho pela remuneração), o PROEJA aspira a “mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais” (BRASIL, 2007, p. 7), para assim, “possibilitar criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO, 2010, p.60).

Traçaremos, a seguir, a historicidade e as ações efetivas do desenvolvimento do PROEJA no município de Uberlândia.

2.3 O PROEJA no município de Uberlândia

Entre os anos de 2009 e 2016 foram ofertadas três formações na modalidade PROEJA no município de Uberlândia, abrangendo os níveis fundamental e médio, sendo:

- I) Curso de Qualificação em Segurança Alimentar na Manipulação de Alimentos:
 - nível médio, parceria entre IFTM *Campus* Uberlândia e Escola Estadual Frei Egídio Parisi²³, no período de 2009 a 2011.
 - nível fundamental, parceria entre IFTM *Campus* Uberlândia e Escola Municipal Professor Eurico Silva²⁴, no período de 2010 a 2012.
- II) Curso Técnico em Meio Ambiente, nível médio, parceria entre ESTES-UFU e Escola Estadual de Uberlândia²⁵ (popularmente conhecida como Museu), desde 2011 e;
- III) Curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo, nível fundamental, parceria entre IFTM *Campus* Uberlândia e ESEBA-UFU, desde 2015.

No ano de 2007, o atual IFTM *Campus* Uberlândia, até então, Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, propôs à Superintendência Regional de Ensino uma parceria para a implantação do PROEJA no município. Inicialmente, sete escolas estaduais foram convidadas a conhecer o programa e, destas, apenas a Escola Estadual Frei Egídio Parisi firmou a parceria com o IFTM *Campus* Uberlândia para a oferta do curso de Segurança Alimentar na Manipulação de Alimentos, formação inicial e continuada, em nível médio, com carga horária de 200 horas, para execução no ano de 2009.

Em 2008, antes mesmo de iniciar a oferta do primeiro curso PROEJA em Uberlândia, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), lançou a Chamada Pública nº 01/2008 de 31 de março, para apresentação de propostas de cursos de formação continuada de docentes, técnicos administrativos e gestores no âmbito do PROEJA.

²³ A Escola Estadual Frei Egidio Parisi, localizada na Avenida Dr. Laerte Vieira Gonçalves, 2926, no bairro Segismundo Pereira, em Uberlândia-MG, oferece Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

²⁴ A Escola Municipal Professor Eurico Silva, localizada na Rua Antônio Alves dos Santos nº. 39, no Conjunto Habitacional Viviane, no bairro São Jorge em Uberlândia-MG, oferece o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos-Ensino Fundamental.

²⁵ A Escola Estadual de Uberlândia, localizada na Praça Adolfo Fonseca, nº 14, no Bairro Fundinho, em Uberlândia-MG, oferece o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Os cursos de formação apresentavam-se como uma forma de enfrentar os desafios advindos da implementação do PROEJA, propiciando a ampliação de espaços de formação nessa arena educacional ainda pouco explorada. Os cursos deveriam ter uma carga horária de 120h a 240h.

Atendendo a essa Chamada Pública, em dezembro de 2008, a então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia²⁶ promoveu o Encontro “Diálogos PROEJA” em parceria com CEFET Uberaba, CEFET Bambuí e CEFET Rio Pomba. Segundo Andrade (2012):

Este evento foi realizado em três dias, contando com a participação de 15 (quinze) profissionais, sendo professores, pedagogos e coordenadores do PROEJA e quatro estudantes do curso PROEJA. Os principais objetivos do “Diálogos PROEJA” foram: a troca de experiências entre os profissionais e alunos do PROEJA, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem; a apresentação do diagnóstico das situações-problemas do CEFET Uberaba, CEFET Bambuí, CEFET Rio Pomba e a Escola Agrotécnica de Uberlândia em relação ao PROEJA; a discussão e encaminhamentos de propostas para a superação dos desafios PROEJA; a integração das várias ações PROEJA realizadas nas instituições federais, além da divulgação do PROEJA na Rede Federal, estados, municípios e entidades interessadas (ANDRADE, 2012, p. 28).

O relato de Andrade (2012) nos instiga a pensar sobre o quantitativo de profissionais que participaram do evento, sendo apenas onze servidores, entre eles professores, pedagogos e coordenadores dos cursos PROEJA de quatro instituições de ensino. Um evento como esse possibilitaria uma pauta mais fortalecida em nível institucional, para discutir e avançar nas ações do PROEJA, convocando a comunidade escolar a definir os rumos do programa. Notamos o pouco engajamento dos professores e dos demais profissionais envolvidos com o PROEJA na participação de eventos com essa temática que, de certa forma, discutem o alcance da função social da instituição.

No ano de 2009, após o Encontro “Diálogos PROEJA”, o IFTM *Campus* Uberlândia em parceria com a Escola Estadual Frei Egídio Parisi iniciou a oferta do primeiro curso PROEJA na cidade de Uberlândia.

Os estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Médio-EJA da Escola Estadual Frei Egídio Parisi, do período noturno, poderiam se candidatar às vagas do curso PROEJA. Um

²⁶ A então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia aderiu à ifetização, processo que ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após a promulgação da referida Lei, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus* Uberlândia, integrando o IFTM cuja reitoria fica sediada na cidade de Uberaba-MG.

total de 75 estudantes se candidataram às 35 vagas ofertadas para o curso. Assim, foi organizado um processo de seleção, diferente dos convencionais, que valorizasse o saber e o potencial dos estudantes, empregando a técnica de dinâmicas de grupo e avaliando estratégias de comunicação, raciocínio lógico e relacionamento inter/intrapessoal.

Apesar do número de candidatos ser maior que o número de vagas ofertadas, o processo de seleção acentua o caráter seletivo e elitista das instituições de ensino federais, o que pode reforçar o sentimento de não pertencimento do público da EJA às instituições de ensino, uma vez que esses sujeitos possuem uma substantiva trajetória escolar accidentada, com sucessivas reprovações e seleções.

Os números comprovam que a primeira experiência do PROEJA no município foi significativa, visto que dos 35 estudantes matriculados, 30 concluíram o curso, no ano de 2009. Os fatores que influenciaram a evasão dos 5 estudantes de acordo com o documento “Relatório PROEJA-2009”, relatado por Ângela Pereira da Silva Oliveira, com colaboração de Deborah Santesso Bonnas, Marília Cândida de Oliveira e Rogério de Almeida Muniz, são: mudança de cidade, doença na família e por não terem com quem deixar os filhos menores.

Acreditamos que uma série de fatores influenciaram o número baixo de alunos evadidos no primeiro curso PROEJA ofertado na cidade de Uberlândia. O processo de seleção pode ter sido um dos fatores que contribuiu para esse sucesso, mas de certa maneira, nos faz pensar nos 40 estudantes que foram excluídos da possibilidade de uma formação profissional, uma vez que não foram selecionados para participarem do curso PROEJA.

Segundo o mesmo documento “Relatório PROEJA-2009”, alguns pontos foram destacados como desfavoráveis à implantação do curso PROEJA, no IFTM *Campus* Uberlândia, sendo:

“1-Implantado por força de um decreto; 2-Falta de discussão e esclarecimento no âmbito da instituição sobre a implantação do Programa; 3-Falta de interesse da maioria dos professores em participar do Programa; 4-Aumento da carga horária e de serviço para os professores que fizessem parte do Programa, ou seja, sobrecarga de trabalho (o que conferiu ao programa um caráter de voluntariado, doação, sacrifício); 5-Demora burocrática para o estabelecimento de parceria, aliada à falta de informação e conhecimento do como proceder essa parceria; 6-Oferecimento de bolsa-auxílio para os alunos; 7-Dificuldade na reserva de transporte no período do curso (horário noturno); 8-Falta de integração entre as escolas parceiras; 9-Falta de professores com experiência em EJA; 10-Orientação político-pedagógica ausente; 11-Inexistência de um quadro próprio de professores permanentes para a oferta do PROEJA; 12-Dificuldade de participação dos alunos nas aulas aos sábados; 13-Distância entre as duas instituições parceiras, dificultando o transporte entre elas; 14-Discriminação dos alunos da EJA, por parte de professores do Instituto; 15- Falta de oferta de

capacitação e informação em geral para elaboração de projetos, orçamento, currículo integrado, para a equipe gestora no âmbito da instituição” (p.24)

A partir desse relato apreendemos como as políticas públicas chegam até as instituições de ensino: de modo impositivo, sem discussões, com poucas informações e formações, tanto para a equipe gestora, quanto para os docentes. Nesse rol de situações que comprometem a execução do PROEJA, a burocracia para a consagração da parceira também é um fator que desmotiva. Lecionar para o PROEJA imprimia as marcas do voluntarismo, da doação, pois não havia uma contrapartida da instituição na tentativa de equiparar a carga horária de aulas dos professores que lecionavam no programa com dos demais professores; assim, quem ministrava aulas para o PROEJA tinha uma carga horária superior àquela dos demais colegas. Havia uma secundarização do trabalho docente no PROEJA, o que afirma(va) o relativo desprestígio em lecionar para esse público, uma vez que não havia um quadro permanente de professores para atuar nesse nível de ensino, o que denota rotatividade dos docentes e consequente descontinuidade do trabalho. Os docentes não tinham experiência em lecionar no EJA, o que acarreta(va) distanciamento entre professores e estudantes e até mesmo entre os próprios professores. O pouco envolvimento com a EJA pode(ria) influenciar atitudes discriminatórias, por parte dos docentes, o que consequentemente afirma(va) o não-pertencimento desses estudantes à instituição de ensino federal. Chama-nos atenção a dificuldade em reservar o transporte dos estudantes até o IFTM *Campus* Uberlândia, o que revela a pouca valorização desse nível de ensino para a instituição, por parte dos gestores, reforçando ainda mais a execução do PROEJA por imposição de um decreto, do que a ampliação do direito à Educação Básica, ao longo da vida, e enaltecedo a missão do IFTM, criado em 2008, que prevê a oferta da Educação Profissional e tecnológica na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática.

A parceria do IFTM *Campus* Uberlândia e Escola Estadual Frei Egídio Parisi na oferta do curso de Segurança Alimentar na Manipulação de Alimentos na modalidade PROEJA-FIC, foi de três anos (2009-2011), certificando 96 jovens e adultos.

No ano de 2010, o IFTM *Campus* Uberlândia em parceria com a Escola Municipal Professor Eurico Silva ofereceu o mesmo curso de formação inicial e continuada em Segurança Alimentar na Manipulação de Alimentos. Diferentemente do ocorrido na primeira oferta do curso, não houve processo de seleção, sendo matriculados todos os estudantes que manifestaram interesse em cursá-lo. Assim, foram abertas três turmas, com estudantes com faixa etária entre 14 e 50 anos. De acordo com a pesquisa de Dias, Oliveira e Silva (2010):

O número de inscritos aumentou entre os mais jovens, principalmente, quando foram informados do pagamento de bolsa-auxílio no valor de R\$100,00. Logo no início, os professores, que já haviam trabalhado, no ano de 2009, com uma turma de nível médio, de uma escola estadual, começaram a reclamar que grande parte dos estudantes não parecia interessada no curso. Era grande a indisciplina, entre os estudantes mais novos. Os estudantes mais velhos sentiam-se desestimulados, porque não conseguiam acompanhar o curso com tanta indisciplina (DIAS, OLIVEIRA e SILVA, 2010, p.41).

Podemos inferir, a partir do relato da pesquisa de Dias, Oliveira e Silva (2010) a juvenilização do PROEJA no ano de 2010, em que estudantes cada vez mais jovens frequentavam as turmas da educação de jovens e adultos, e essa convivência de grupos diversos no espaço da sala de aula, consequentemente, gera conflitos. A situação relatada pelas pesquisadoras resultou em número considerável de discentes evadidos; 68,5% dos estudantes matriculados não concluíram o curso no ano de 2010. Já a segunda turma, resultante dessa parceria, apresentou números mais auspiciosos, com 55% dos estudantes certificados.

Durante o período de 2009 a 2012, a oferta dos cursos PROEJA na modalidade de formação inicial e continuada, promovida através das parcerias entre IFTM *Campus* Uberlândia e as escolas Estadual Frei Egídio Parisi e Municipal Professor Eurico Silva, matricularam 233 estudantes e certificaram 140, conforme pode ser analisado na Tabela 3.

Tabela 3: Dados de ingressantes e concluintes nos Cursos PROEJA em parceria com o IFTM *Campus* Uberlândia

Período Letivo	Ingressantes	Concluintes	Parceria	Ensino
02/02/2009 a 17/12/2009	35	30	Escola Estadual Frei Egídio Parisi	Médio
02/02/2010 a 14/12/2010	40	32	Escola Estadual Frei Egídio Parisi	Médio
07/04/2010 a 06/07/2011	92	29	Escola Municipal Professor Eurico Silva	Fundamental
16/03/2011 a 12/12/2011	39	34	Escola Estadual Frei Egídio Parisi	Médio
23/03/2011 a 30/06/2012	27	15	Escola Municipal Professor Eurico Silva	Fundamental
Total	233	140		

Fonte: Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) – IFTM *Campus* Uberlândia.

No período da oferta do curso Segurança Alimentar na Manipulação de Alimentos, que se estendeu de 2009 a 2012, 60% dos estudantes ingressantes conseguiram concluir a

qualificação com êxito. O cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, consequentemente, do PROEJA, é permeada por uma especificidade diferenciada de histórias de vida, de trabalho e de sobrevivência que se confrontam com o ordenamento escolar. Isso nos instiga a pensar nos 40% dos estudantes que, por algum motivo, não obtiveram êxito na conclusão do curso. Analisando as trajetórias plurais que compõem a diversidade desse público, Jardilino e Araújo (2014), sublinham a necessidade de:

[...] ver as condições reais que esses sujeitos vivenciam, compreendendo os significados que eles atribuem às suas experiências de vida, incluindo as escolares, sem encobrir a realidade em que vivem e cuja compreensão auxilia na proposição de políticas públicas para o atendimento a esses cidadãos (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 175).

Contudo, essa diversidade exaltada na EJA precisa ser considerada uma vez que a uniformidade dos sistemas de ensino acaba aniquilando toda a riqueza presente nesse nível de ensino. A EJA ainda é pensada sob a lógica da reposição da escolaridade não realizada, lançando mão de estratégias retrógradas, com rígidos modelos de espaço e tempo, currículos desvinculados da vida produtiva do estudante, além da ausência de incentivos e investimentos, o que descortina a frágil cultura do direito à educação ao longo da vida.

Em 2010, o IFTM ofereceu um curso de especialização, nível *lato sensu*, conforme detalhado por Andrade (2012):

Entendendo a importância e necessidade de capacitar os profissionais da rede pública de ensino para atuação na EJA/PROEJA, o IFTM aderiu à proposta do MEC, oferecendo o curso de especialização, nível *lato sensu*, de profissionais do ensino público para atuação na Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA, abrindo 105 (cento e cinco) vagas, sendo 35 (trinta e cinco) para cada cidade (Uberaba, Ituiutaba e Paracatu). [...] O tempo de duração do curso foi de 12 (doze) meses para integralização das unidades curriculares (módulos), com prazo máximo de seis meses para a entrega final do Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia ou Artigo com a temática da EJA/PROEJA. A Carga Horária total foi de 360 (trezentas e sessenta) horas, sendo 80% (oitenta por cento) presenciais, desenvolvidas através de atividades teóricas e práticas, individuais ou em grupos, seminários, e outras. Os outros 20% (vinte por cento) foram cumpridos a distância (ANDRADE, 2012, p. 30).

O verbo capacitar nos remete a tornar-se capaz, o que nos faz pensar o termo utilizado por Andrade (2012) sobre a necessidade de capacitar os profissionais da rede pública para atuação no PROEJA. Os professores que atuam no PROEJA não seriam capazes de lecionar

para esse nível de ensino? O curso de “capacitação” os tornariam aptos e capazes para essa finalidade? O termo capacitar delega aos professores um lugar secundário, uma visão reducionista de seu trabalho, configurando uma representação da profissão margeada. Melo (2009) sinaliza a necessidade da formação docente induzida por abordagens que primam pelos saberes dos professores, possibilitando que suas histórias profissionais e de vida também tenham destaque e não somente “a partir da ótica da capacitação, ou seja, da transmissão pura e simplesmente de conhecimentos prontos, para que os professores estivessem treinados para o exercício da docência” (MELO, 2009, p. 32). Apesar do termo utilizado, salientamos que os cursos de especialização, tal qual o curso oferecido pelo IFTM aos professores da rede pública, são de grande valia nos processos formativos, induzindo reflexões acerca dos saberes e das práticas docentes.

No mês de agosto de 2010, o IFTM *Campus Uberlândia* iniciou a oferta de um curso de formação, com carga horária de 150 horas, para os docentes, técnicos administrativos e gestores, das redes municipal e federal de ensino, interessados na temática PROEJA.

De acordo com o documento “Informações de monitoramento dos cursos PROEJA-FIC” de 27/07/2010, encaminhado pelo o IFTM *Campus Uberlândia* à Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, no Ministério da Educação, revelou que o Curso de qualificação “Formação dos Formadores para o PROEJA-FIC” teve 39 inscritos, entre professores, técnicos administrativos e gestores da rede federal e municipal. Todavia, com o início do curso, em agosto de 2010, havia 19 participantes, uma redução considerável no número pessoas frequentando o curso de qualificação. Com o andamento do curso, o número de participantes reduziu para 10 pessoas, sendo 4 delas da rede federal e 6 da rede municipal. Apesar da continuidade do curso ficar ameaçada, os gestores observaram que a carga horária do curso (150 horas) foi um fator desestimulante para os participantes, uma vez que a jornada de trabalho é extensa (40 horas semanais) e a certificação do curso não contribuiria para a progressão na carreira.

O relato sobre a condução do curso de formação oferecido para os docentes e técnicos administrativos que atuaram no PROEJA revela o pouco envolvimento dos participantes, em especial, da rede federal com a temática. As justificativas atribuídas à pouca adesão ao curso foram: que o certificado não contribuiria para a progressão na carreira e que a carga horária de trabalho (40 horas semanais de dedicação) na instituição é extensa. Os condicionantes apontados como relevantes para a pouca participação no curso, revelam-nos a importância atribuída aos certificados que possibilitarão a progressão na carreira, ou seja, haveria participação e “valorização” em um curso de formação que lhes oferecesse benesses como

contrapartida. Podemos inferir também que a instituição pouco flexibilizou a carga horária semanal dos docentes e técnicos administrativos para que participassem do curso de formação, o que implicava que esses profissionais tivessem uma jornada tripla, quando participavam das atividades do curso no período noturno.

A despeito dessas iniciativas de formação promovidas pelo IFTM, consideramos a pertinência e a necessidade de instituir espaços próprios para a reflexão sobre si e o seu papel, enquanto docente do PROEJA, bem como analisar o cotidiano de sua prática pedagógica, como condição para o aprimoramento e a compreensão dos sentidos de estar na docência.

As ações formativas desenvolvidas para o PROEJA devem considerar a centralidade da atuação do professor, com seus interesses, seus saberes e não saberes, enfocando as múltiplas dimensões do complexo processo educativo. Não cabe no esboço dessas ações, cursos de suplência ou atualização de conteúdos, pois, desvinculam-se do cotidiano da sala de aula e pouco permitem a efetiva articulação dos saberes adquiridos ressignificados em novas práticas. Nesse contexto formativo, devemos considerar o professor como o gerenciador de sua (auto) formação, primando pelo diálogo e pelas experiências dos profissionais envolvidos.

No ano de 2011, uma parceria da ESTES-UFU e a Superintendência Regional de Educação (SRE), também foi firmada para a oferta do curso Técnico em Meio Ambiente, modalidade PROEJA. As aulas foram ministradas na Escola Estadual de Uberlândia (popularmente conhecida como Museu), conforme convênio nº 62.1.3.1033/2011 publicado no Diário Oficial de Minas Gerais no dia 20/04/2011. De acordo com o estabelecido nesse convênio,

o Curso Técnico em Meio Ambiente na modalidade PROEJA será oferecido na modalidade Integrada ao Ensino Médio da EJA com duração de 3 anos e carga horária de 2010h, sendo que poderá convalidar até 20% dos conteúdos referentes à grade regular. O aluno terá acesso ao curso por processo seletivo composto por nota e entrevista em edital divulgado e publicado no diário oficial no total de 40 vagas, regulamentado e autorizado pela UFU - ESTES e Secretaria Estadual de Educação para início para o primeiro semestre de 2011 (ESTES-UFU, 2010, p. 9).

A organização da matriz curricular foi estruturada por um núcleo comum, integrando disciplinas das áreas de conhecimento do Ensino Médio: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, ministradas por professores do Museu e por disciplinas específicas que integram a área profissional de Meio Ambiente, visando a articulação entre o mundo do

trabalho e os conhecimentos acadêmicos, lecionados pelos docentes da ESTES (ESTES-UFG, 2010).

O ano letivo foi dividido em 4 registros de avaliação, também conhecidos por bimestres, nos quais são distribuídos 100 pontos, sendo necessário, para aprovação, a obtenção de 60% de aproveitamento em cada unidade curricular e 75% de frequência às aulas. Apesar do projeto pedagógico do curso apresentar uma concepção integrada, a certificação é feita por ambas instituições, sendo a conclusão do Ensino Médio emitida pela SRE e o certificado de Técnico em Meio Ambiente, emitido pela ESTES-UFG.

O ingresso no curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio-PROEJA era feito através de um processo seletivo entre os estudantes já matriculados na EJA da Escola Estadual de Uberlândia tendo uma entrevista de aptidão como critério classificatório (ESTES-UFG, 2010). Mas, após várias discussões entre as instituições parceiras, uma vez que a SRE se mostrou contrária ao processo de seleção e a Universidade persistia na formatação de processos seletivos, optou-se pelas inscrições, disponibilizando o preenchimento de 40 vagas e lista de espera.

O Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio-PROEJA está credenciado junto ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Minas Gerais (CREA/MG).

No ano de 2015 iniciaram as negociações para a concretização da parceria entre o IFTM *Campus* Uberlândia e a ESEBA-UFG para a oferta do curso de qualificação profissional em Auxiliar Administrativo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada integrada ao Ensino Fundamental. “A proposta de criação desse curso tem como objetivo democratizar, expandir e interiorizar a oferta da Educação Profissional pública, gratuita e de qualidade, além de atender os arranjos produtivos locais” (IFTM, 2015a, p.19).

Ainda no primeiro semestre de 2015, o convênio entre as duas instituições federais de ensino foi firmado e uma comissão formada por professores e uma pedagoga constituíram o projeto pedagógico do curso, primando por uma matriz curricular integrada entre os componentes curriculares da base comum e da parte profissionalizante. No Projeto Pedagógico do Curso (2015b) está sinalizada a distribuição da carga horária do curso:

Conforme artigo 4º do Decreto nº 5.840/2006, o tempo mínimo de duração do curso é de 1.400 horas, sendo, no mínimo, 1.200 horas dedicada à formação geral e, no mínimo, 200 horas para a formação profissional. Os componentes curriculares voltados para a formação geral serão oferecidos

pela ESEBA-UFG em todos os anos de ensino. Os componentes curriculares relativos à base profissionalizante serão oferecidos pelo IFTM de forma concomitante, no 8º e no 9º ano de ensino (IFTM, 2015b, p. 21).

As aulas tiveram início no segundo semestre do ano de 2015 e o ingresso é feito no 6º, 7º ou 8º ano, uma vez que a parte profissional do curso é ofertada no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. A tabela 4 apresenta os números de ingressantes e concluintes no curso Auxiliar Administrativo, parceria IFTM *Campus* Uberlândia e ESEBA-UFG:

Tabela 4: Número de ingressantes e concluintes no curso Auxiliar Administrativo-PROEJA, parceria IFTM *Campus* Uberlândia e ESEBA-UFG

Período Letivo	Ingressantes	Concluintes	Ensino
04/08/2015 a 15/07/2016	12	6	Fundamental
02/08/2016 a 06/02/2017 ²⁷	26	13	Fundamental
Total	38	19	

Fonte: Coordenação de Registro e Controle Acadêmico (CRCA) – IFTM *Campus* Uberlândia.

Os dados da Tabela 4 apresentam números pouco animadores: apenas metade dos estudantes ingressantes nos cursos PROEJA, entre os anos de 2015 e 2016, conseguiram finalizar com sucesso o curso de Qualificação de Auxiliar Administrativo.

Os números apresentados nessa seção são pouco auspiciosos para o anseio de atingir a meta 10 do PNE decênio 2014-2024.

O PNE para vigência de 2014 a 2024 foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determina 20 metas para o campo da Educação, em que os entes municipais e unidades da federação devem elaborar e aprovar seus planos de educação em consonância com o PNE.

Entre os anos de 2010 a 2014 houve a profusão e o protagonismo dos Fóruns Nacionais e Estaduais de EJA no Brasil, para debaterem e construírem o PNE, decênio 2014 - 2024. Isso demonstra a mudança de postura, visando inserir a EJA de forma mais orgânica nos sistemas de Educação Básica, uma vez que a educação de jovens e adultos passa a ocupar um lugar menos desfavorável nas políticas públicas a partir de 2006, quando podemos constatar várias medidas, tais como: financiamento pelo Fundo de Manutenção e

²⁷ Os professores da ESEBA-UFG entraram em greve no dia 24 de outubro de 2016, conforme aprovação na assembleia geral realizada pela Associação dos Docentes da UFG (ADUFG) e declararam o fim da greve no dia 19/12/2016. A greve teve como mote a luta contra a retirada de direitos sociais, em saúde, previdenciários, trabalhistas, e sobretudo, educacionais. Com isso, o 2º semestre letivo de 2016 foi finalizado no dia 06/02/2017.

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁸, inclusão em programas de Assistência Estudantil, a contabilização dos estudantes da EJA para fins de financiamento da merenda escolar e transporte, acesso aos livros didáticos, dentre outras políticas.

Destacamos a meta 10 do PNE que diz respeito às matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional. Tal meta propõe que sejam oferecidas pelo menos “vinte e cinco por cento das matrículas de EJA na forma integrada à Educação Profissional (EP) nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2014).

Dentre as estratégias previstas no PNE (2014) para alcançar essa meta, destacamos aquelas que mais se aproximam do PROEJA:

10.2. expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a Educação Profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.6. estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.9. institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à Educação Profissional;

10.11. implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2014, p. 70-71).

A estratégia 10.2 refere-se à expansão das matrículas destinadas à EJA articulada à EP. Sabemos que as instituições de ensino que oferecem o PROEJA na cidade de Uberlândia apresentaram números pouco satisfatórios. Considerando o início da vigência do PNE no ano de 2014, no município de Uberlândia, foram ofertadas, entre os anos de 2014 a 2016, um total de 465 vagas para o PROEJA. No Quadro 3 podemos verificar com mais detalhes a distribuição da oferta das vagas para o PROEJA, a partir dos convênios articulados entre as instituições de ensino ao longo dos anos:

²⁸ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, o FUNDEF regulamenta a sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Quadro 3: Distribuição da oferta de matrículas para o PROEJA entre 2014 a 2016

Matrículas Instituição	Matrículas oferecidas -2014	Matrículas oferecidas - 2015	Matrículas oferecidas -2016
IFTM Campus Uberlândia / ESEBA – UFU (PROEJA – Nível Fundamental)	-	75	150
ESTES – UFU / MUSEU (PROEJA – Nível Médio)	80	80	80
Total	80	155	230

Fonte: A autora (2017).

Se analisarmos os números da oferta de matrícula nos cursos PROEJA no município de Uberlândia à luz dos dados do Censo Escolar, podemos constatar que no ano de 2014 foram efetivadas 3.362 para os cursos EJA nível médio, sendo que destas, apenas 80 matrículas foram destinadas ao PROEJA (nível médio), ou seja, 2,37% do total da oferta.

No ano de 2015, quando há também a oferta de curso PROEJA para o nível fundamental, podemos constatar que o número de matrículas representa apenas 3,57% do universo de matrículas para a EJA no nível fundamental.

Os números apurados na cidade de Uberlândia estão em consonância com o cenário nacional, pois, segundo dados do Observatório do PNE²⁹, em 2015 a porcentagem de matrículas da EJA no Ensino Fundamental, integradas à Educação Profissional era de 3,1 %, sendo que a meta a ser atingida até 2024 é de 25%. Em relação à porcentagem de matrículas da EJA no Ensino Médio, em 2015 era de 3%, sendo que a meta para 2024 é de 25%. Os números apresentados são pouco expressivos diante da meta audaciosa proposta pelo PNE, o que pode acarretar o não alcance dessa meta até 2024.

A estratégia 10.6 diz respeito à diversificação curricular articulando formação básica e a preparação para o mundo do trabalho. É urgente o desafio imposto de problematizar o trabalho na EJA. A maioria dos jovens e adultos que retornam à escola estão premidos de necessidades imediatas e instrumentais que dizem respeito ao trabalho. Para esse público, o trabalho é a substância da sua sobrevivência e se apresenta de maneira imediata, assim como o drama do desemprego. Cabe às instituições de ensino localizar a vida produtiva na educação e trazer para o bojo de seus currículos a discussão da historização da produção de riqueza a

²⁹ O Observatório do PNE é um site lançado em 2013 que apresenta indicadores de monitoramento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, com acervo de estudos, pesquisas e notícias relacionadas com o tema e com políticas educacionais. Sob a coordenação do movimento Todas Pela Educação, a iniciativa conta com a participação de 24 instituições que realizam o acompanhamento das metas e estratégias do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/> - Acesso: 30 ago. 2017.

partir da reflexão intelectual como um mecanismo de construirmos a lógica de repensarmos o trabalho na sua dimensão não-alienante.

A estratégia 10.9 refere-se ao programa nacional de assistência ao estudante, cujo objetivo é garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão exitosa do curso. No limiar dessa estratégia, verificamos, pelos números apresentados de concluintes nos cursos PROEJA, que apesar dos estudantes receberem a assistência estudantil, cujo valor atualizado (2017) é de R\$ 240,00, para custear despesas referentes a alimentação, o material escolar e o transporte, não é garantia a permanência e tão pouco da conclusão do curso. Vários fatores influenciam a evasão nos cursos PROEJA. O estudo de Moreira (2012) dedicou-se a identificar os fatores que influenciam a evasão escolar nos cursos PROEJA na RFEPT de Minas Gerais. De acordo com a autora:

Os respondentes abandonaram a escola em razão da influência de fatores individuais, tais como a dificuldade de conciliar o horário de estudo e trabalho (66%), a necessidade de trabalhar (64,4%), o fato de a escola ser distante da casa e/ou do trabalho (63,6%), porque tinha dificuldades financeiras para realizar o curso (54,7%) e ainda porque faltava motivação para continuar os estudos (50,8%). No que diz respeito a fatores vinculados ao contexto da escola, um percentual superior a 30% se sentiu influenciado a evadir devido à falta de assistência financeira (47,6%), de flexibilidade nos horários para cursar as matérias (45,9%), ao excesso de matérias no curso (32,3%), à existência de professores muito exigentes (30,9%). O conjunto de fatores que contribuiu para a decisão de abandonar o PROEJA é muito diverso, relaciona-se a questões específicas da situação dos indivíduos, mas também à estrutura dos cursos para atender às peculiaridades dos sujeitos incluídos no universo chamado “educação de jovens e adultos” (MOREIRA, 2012, p.9).

Uma das razões que influenciaram os estudantes a evadir dos cursos PROEJA, segundo o estudo de Moreira (2012), que nos chamou atenção foi o fato da estrutura dos cursos não atender as peculiaridades dos sujeitos atendidos na EJA. Esse aspecto revela a pouca atuação ou até mesmo a inexistência de equipes de apoio, sejam eles assistentes sociais, pedagogos, psicólogos ou psicopedagogos que acompanhem o desenvolvimento dos estudantes, bem como o andamento dos cursos. De certa forma, a estratégia 10.9, apesar de tentar institucionalizar o programa nacional de assistência ao estudante, tem apresentado suas fragilidades e pouco contribuído para efetivar o êxito dos estudantes nos cursos PROEJA.

A estratégia 10.11 ressalta a implementação de mecanismos de reconhecimentos de saberes dos públicos jovem e adulto articulados aos currículos dos cursos PROEJA de nível

médio. Essa estratégia visa o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino e aprendizagem.

O único curso PROEJA de nível Médio ofertado na cidade de Uberlândia, curso Técnico em Meio Ambiente, prevê em seu projeto pedagógico a possibilidade do estudante requerer o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores para dispensar as unidades curriculares, cujos conteúdos forem relativos às competências e habilidades avaliadas. Tal projeto pedagógico não prevê a certificação dos saberes cuja estratégia 10.11 salienta.

As estratégias apresentadas, as quais fizemos relação aos cursos PROEJA ofertados em Uberlândia, estão carregadas de intenções, mas vazias de ações. Podemos perceber que a Meta 10 possivelmente apresentará resultados pífios em 2024, a julgar pelos resultados até então apresentados, visto que a amplitude das ações não dimensiona a necessidade apresentada pela Educação de Jovens e Adultos. Há que se cuidar para que o PROEJA não se caracterize por uma política afirmativa descontínua e superficial, que promova uma qualificação profissional desarticulada do mundo do trabalho e que desconsidere a formação humana na sua integralidade. A EJA necessita de ações que a retirem do lugar secundário na agenda das políticas educacionais, conferindo-lhe maior organicidade e que acentue o direito social à educação para todos, ao longo da vida.

2.4 As Instituições Federais e o PROEJA no município de Uberlândia

Após traçarmos a historicidade do PROEJA no município de Uberlândia, consideramos importante ressaltar também a história da constituição das instituições federais que ofertaram tal modalidade de ensino, uma vez que os sujeitos da nossa pesquisa estão vinculados a elas.

Assim, acreditamos que as transformações histórico-educacionais, políticas, sociais e econômicas desempenham papel determinante na condução das aspirações políticas e pedagógicas das instituições escolares.

Conforme já explicitado na Seção I deste trabalho, os sujeitos de nossa pesquisa são os docentes da carreira EBTT, vinculados às seguintes instituições: ESEBA-UFU, ESTES-UFU e IFTM *Campus* Uberlândia, cuja constituição histórica apresentaremos na sequência.

2.4.1 Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

Figura 2: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia



Foto: Milton Santos, 2015.

No ano de 1977, em pleno vigor pela federalização da então Universidade de Uberlândia (UnU), foi criada a Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha para atender aos filhos de servidores da universidade, com o propósito de oferecer escolarização para crianças de dois a seis anos de idade, caracterizando-se como uma escola benefício (ESEBA, 2017)³⁰.

No ano seguinte, em 1978, a UnU foi federalizada, sendo denominada Universidade Federal de Uberlândia.

Em 1981 a UFU legaliza junto aos seus órgãos superiores, a Escola Nossa Casinha Pré-Escolar e 1º Grau da Universidade Federal de Uberlândia e em 1983, com a Resolução 01/1983 foi aprovada a denominação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, pelo Conselho Universitário da UFU (IFTM, 2015b).

A ESEBA-UFU deixou de ser escola benefício no ano de 1988, passando a compor o sistema de escola pública, considerada pelo MEC, como um dos dezessete Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais do País.

A figura 2 apresenta a fachada atual da ESEBA-UFU, que oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Desde o segundo semestre de 2015 a instituição oferece em parceria com o IFTM *Campus* Uberlândia o curso Auxiliar Administrativo, na modalidade PROEJA.

Desde 1988, com a alteração da finalidade, que deixou de ser uma escola benefício para se tornar uma escola pública, o ingresso dos estudantes na instituição é feito a partir de

³⁰ Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/eseba> - Acesso em: 14 mar. 2017.

um sorteio público para as vagas destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Para o curso PROEJA, o ingresso é através de inscrições, obedecendo ao limite de 25 vagas. As inscrições que extrapolam o número de vagas ofertadas ficam condicionadas às chamadas posteriores, no caso de desistências de estudantes matriculados.

2.4.2 Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia

Figura 3: Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia



Foto: A autora, 2016.

De acordo com estudos de Stutz (2009), um grupo de médicos ligados à Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, com o apoio de segmentos sociais e representantes políticos da cidade, criaram a Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas (ETECC), como uma escola privada, objetivando a oferta do curso técnico em enfermagem para suprir uma demanda por esses profissionais habilitados.

Assim, no ano de 1973, a ETECC inicia suas atividades, ligadas à Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia. Já em 1981, momento em que se integra à Universidade Federal de Uberlândia, dois fatores condicionam a ampliação de oportunidades para a oferta de novos cursos: a aprovação do seu Regimento Interno e o reconhecimento da habilitação do Técnico de Enfermagem por meio da Portaria MEC nº. 090 de 29 de outubro de 1981 (STUTZ, 2009).

Em 1984, a ETECC passa a oferecer o Curso Técnico em Laboratório de Prótese Odontológica, fato que marca a alteração na denominação da escola, que passa a ser chamada de Escola Técnica de Segundo Grau da Universidade Federal de Uberlândia.

Em 1988, outros cursos foram criados, dentre eles Cursos Técnicos de Patologia Clínica e Higiene Dental, o que caracterizou a complexidade da instituição na oferta de cursos vinculados à área da saúde. Assim, no ano de 1991, o Conselho Universitário da Universidade

Federal de Uberlândia, mediante a Resolução nº. 09/91, alterou o nome da instituição para Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, cuja nomenclatura vigora na atualidade.

Entre os anos de 1991 a 1999, foi oferecida a Qualificação em Auxiliar em Enfermagem para os servidores de várias instituições de saúde da cidade de Uberlândia e região. No ano de 2003, a ESTES-UFU passou a oferecer o curso Técnico em Enfermagem.

A figura 3 apresenta a fachada atual da ESTES-UFU, que oferece os seguintes cursos técnicos: Enfermagem, Análises Clínicas, Prótese Dentária, Saúde Bucal, Controle Ambiental e Meio Ambiente, na modalidade PROEJA, em parceria com a Escola Estadual de Uberlândia. Também são oferecidos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego³¹ (PRONATEC).

2.4.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus Uberlândia*

Figura 4: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *Campus Uberlândia*



Foto: Acervo do Setor de Audiovisual do IFTM *Campus Uberlândia*, 2015.

³¹ O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica no país. Busca, também, ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec> - Acesso em: 25 mar. 2017.

No dia 26 de outubro de 1967, o Colégio Agrícola de Uberlândia (CAU) foi inaugurado, com presenças ilustres dos Ministros da Agricultura e da Educação, Ivo Arzua e Tarso Dutra, respectivamente, dentre outros políticos. Coutinho (2010) ressalta que, apesar de inaugurado, o Colégio Agrícola de Uberlândia não tinha condições mínimas para iniciar suas atividades.

O então Diretor do Ensino Agrícola no MEC, Leonardo Rossi, em 1968, listou uma série de providências emergenciais que deveriam ser atendidas em virtude de uma possível inauguração no ano seguinte (COUTINHO, 2010).

Segundo Coutinho (2010) o Jornal Correio de Uberlândia divulgou uma notícia destacando os pontos referenciados por Leonardo Rossi para a inauguração do Colégio Agrícola de Uberlândia:

Das primeiras, constatou-se a necessidade de complementação da cozinha, restaurante, dormitórios, salas de aula, além de transportes para a Fazenda do Sobradinho[...]. No caso que se refere ao prazo médio, construção de pelo menos três residências destinadas a professores, lavanderia, garagem, pôncilga, currais e aviários. Sobre o que diz a longo prazo, o levantamento total da área, sua planificação e consequentemente o término de todas as obras necessárias ao funcionamento normal do Colégio Agrícola de Uberlândia na sua plenitude (CAU receberá trezentos estudantes, 1968, p.1 apud Coutinho, 2010).

Finalmente, no dia 13 de abril de 1969, o Colégio Agrícola de Uberlândia foi novamente inaugurado e no dia 04 de agosto de 1969 ocorreu a aula inaugural do curso Técnico em Agropecuária com a participação de 60 estudantes das mais variadas regiões do país.

No ano de 1979, o Colégio Agrícola de Uberlândia recebeu a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, conforme Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979.

Em dezembro de 2008, a Lei 11.892 entrou em vigor, regulando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que, assim, passaram a compor o novo escopo educacional brasileiro.

Assim, a partir dessa Lei, o IFTM foi criado, caracterizado como uma Instituição de Educação Básica, Profissional e Superior, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, visando conjugar os conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas. O IFTM e seus *campi* (*Campus* Campina Verde, *Campus* Ituiutaba, *Campus* Paracatu, *Campus* Patos de Minas, *Campus* Patrocínio, *Campus* Uberaba, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, *Campus*

Uberlândia, *Campus Uberlândia Centro e Polos Presenciais*) são uma autarquia vinculada ao MEC e supervisionada pela SETEC.

A figura 4 apresenta a fachada atual do IFTM *Campus Uberlândia*, que oferece os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em: Agropecuária, Alimentos, Meio Ambiente e Manutenção, e Suporte em Informática; o curso técnico na modalidade concomitante em Agropecuária; os cursos superiores: Bacharelado em Engenharia Agronômica e Tecnologia em Alimentos; o curso de especialização em Controle de Qualidade em Processos Alimentícios e o curso Auxiliar Administrativo na modalidade PROEJA, em parceria com a ESEBA-UFU.

Ao longo desta seção apreendemos que as ações desenvolvidas para a EJA no município de Uberlândia foram marcadas pela intermitência, caracterizando assim, políticas de governo que promoviam a efemeridade dos programas a cada nova gestão municipal. Os dados referentes às matrículas na EJA no município de Uberlândia corroboram a necessidade de se instituir movimentos fecundos de efetivação de políticas públicas que auxiliem a reverter o quadro de analfabetismo entre a população de jovens e adultos.

Destacamos que o PROEJA constitui-se num avanço dentre as políticas públicas direcionadas para o campo da EJA, mas constatamos que o número de matrículas é incipiente quando analisamos a meta 10 do PNE, que propõe a oferta de 25% das matrículas de EJA na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ressaltamos também o pouco envolvimento dos docentes nas ações formativas oferecidas para o PROEJA e o caráter voluntário atribuído à docência, nesse nível de ensino, revelado pelos documentos do IFTM *Campus Uberlândia*, que refletem significativamente na construção identitária dos docentes do PROEJA.

Na próxima seção nos deteremos à apresentação dos conceitos teóricos que balizam nossa pesquisa.

III

CAMINHOS TEÓRICOS: entre formação, práticas pedagógicas e saberes, a composição da identidade profissional docente

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.
(PIMENTA, 2012, p. 19)

A identidade profissional docente é um constructo em ação, mediatizado pelo contexto e pelos movimentos históricos em que o sujeito está situado, amalgamada com a formação, os saberes e as práticas pedagógicas dos professores. Consideramos, assim como Pimenta (2012), que a identidade profissional seja dinâmica e processual. Essa trama é tecida cotidianamente pelo e no trabalho docente.

Nesta seção apresentaremos as filiações teóricas para os conceitos basilares desta pesquisa: formação, práticas pedagógicas, saberes docentes e identidade profissional docente. Apesar de considerarmos essas categorias indissociáveis, iremos apresentá-las distribuídas em tópicos, ao longo do texto, para tornar mais didática a leitura conceitual. Contudo, buscaremos indicar as interseções das marcas da identidade profissional docente revelada na formação, nas práticas pedagógicas e nos saberes dos professores.

3.1 Formação Docente

A mobilidade profissional tem-se intensificado muito rapidamente, sendo pertinente pensar na diversidade de atividades que cada pessoa poderá desenvolver ao longo da sua trajetória profissional. Para Canário (2002), a atividade profissional deve ser pensada sob a perspectiva do movimento, que abrange todo o período da vida profissional ativa. O autor afirma que:

a emergência do conceito de trajetória profissional, que é concomitante com a emergência do conceito de percurso de formação de cada indivíduo, permite romper com uma visão estática que tem sido predominante no modo de conceber a relação entre a formação e o trabalho (CANÁRIO, 2002, p. 154).

A afirmação de Canário (2002) nos faz pensar na formação docente, na tentativa de romper com modelos estáticos, visando modelos que contribuam para a construção da identidade profissional do professor, a partir das experiências socialmente acumuladas.

Nesse contexto, Canário (2002) considera que a escolarização massiva da formação profissional tem-se apresentado como um fenômeno negativo na formação profissional de professores. O autor salienta que, devido ao crescimento exponencial do volume de informação disponível, deve-se questionar os sistemas formativos tradicionais sob a lógica cumulativa de informação, e mirar sistemas formativos orientados para a produção de saberes, primando por processos de tratamento e mobilização da informação.

Para Gómez (1998) a função docente, bem como os seus processos de formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados também a partir dos modos de se conceber a prática educativa. O autor discrimina quatro perspectivas ideológicas no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor, sendo: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

Na primeira perspectiva, Gómez (1998) ressalta que o ensino é um processo de transmissão e aquisição da cultura e do conhecimento acumulado pela humanidade. Assim, o professor é concebido como especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura e sua formação está vinculada ao domínio dessas disciplinas, cujo conteúdo será transmitido aos estudantes. Gómez (1998) diferencia, nessa perspectiva, dois enfoques: enciclopédico e comprehensivo.

No enfoque enciclopédico, quanto mais conhecimento o professor possui, maior e melhor será a sua função de transmissor do conhecimento, não distinguindo com clareza entre o saber e o saber ensinar, pois sua tarefa é expor de maneira clara e ordenada os conteúdos das disciplinas.

No enfoque comprehensivo, o ensino busca o desenvolvimento da compreensão por parte do aluno e o professor é “concebido como um intelectual que coloca o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade” (GÓMEZ, 1998, p.355). Nesse sentido, o conteúdo não é estático, devendo ser integrado ao conhecimento histórico da humanidade, aos processos de investigação e descoberta que o ser humano utiliza ao longo da história.

A concepção do professor como um intelectual, para Mellouki e Gauthier (2004), permite considerar o trabalho docente na qualidade de trabalho intelectual, evitando reduzi-lo às suas dimensões instrumental e técnica, além de esclarecer as condições ideológicas e práticas do ensino como trabalho intelectual, desvelando as contribuições do professor, através de suas práticas, para a produção e legitimação de interesses, sejam eles políticos, econômicos e/ou sociais.

No enfoque comprehensivo é requerido do professor o “conhecimento criativo dos princípios e dos fatos da sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção” (GÓMEZ, 1998, p. 355), pois além do conhecimento da disciplina, o domínio das técnicas didáticas possibilitará uma transmissão eficaz por parte do professor.

Na segunda perspectiva apontada por Gómez (1998),

a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais de ciências sociais, como de outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Das leis ou princípios gerais podem se tirar normas ou receitas de intervenção, que aplicados rigorosa e matematicamente produzem os resultados requeridos (GÓMEZ, 1998, p. 356).

A ação docente, na perspectiva instrumental, requer a aplicação e o domínio das rotinas de intervenção técnica, não sendo prioritários os conhecimentos científicos. Nesse escopo, atividades de micro ensino, dinâmicas e miniaulas são exemplos de atividades instrumentais. Segundo Pimenta e Lima (2012) o processo educativo é mais amplo e complexo, o que exige compreendê-lo em seu todo, não se reduzindo a uma atividade meramente instrumental, mas que possibilite o professor desenvolver habilidades de criação de novas técnicas, conforme as diversas situações em que o ensino ocorre.

Para Gómez (1998), o ensino na perspectiva prática é uma atividade demasiadamente “complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (GÓMEZ, 1998, p. 363).

Nessa perspectiva, o professor é concebido como um artesão. Pimenta e Lima (2012) ressaltam que na perspectiva prática a realidade do ensino e os alunos são idealizados como imutáveis, cabendo à escola ensiná-los segundo a tradição, sem contudo, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso à educação. As autoras pontuam que:

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 8).

A perspectiva prática, como imitação de modelos, constitui-se como um dos modos mais tradicionais da atuação docente. A formação do professor baseia-se na observação e reprodução da prática, desconsiderando a formação intelectual do docente. Para Pimenta e Lima (2012), essa perspectiva instiga o conformismo, favorecendo um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados.

A última perspectiva apontada por Gómez (1998) refere-se à reflexão na prática para a reconstrução social, na qual o professor:

é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo (GÓMEZ, 1998, p. 373).

Para Gómez (1998) essa perspectiva abarca desde aqueles professores que defendem um trabalho pautado em propostas de justiça, igualdade e emancipação, tanto nos processos de ensino e nos programas de formação docente, até aqueles docentes que defendem posturas liberais, sem especificar um modelo concreto de sociedade.

Em uma obra mais recente, Gómez (2001) reorganiza as quatro perspectivas discutidas anteriormente, em três enfoques de formação de professores, quais sejam: enfoque prático-artesanal, enfoque técnico-academicista e enfoque reflexivo: investigação-ação.

No enfoque prático-artesanal o professor é um artesão, que se apropria dos saberes da profissão através da prática cotidiana de ensinar. A formação docente nesse enfoque está alicerçada pela aprendizagem da prática, para a prática, e a partir da prática. Pimenta e Lima (2012) salientam que: “a formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (PIMENTA e LIMA, 2012).

Nessa abordagem é muito comum nos cursos de formação de professores a crença de que “saber-fazer” é suficiente para o “saber-ensinar”. Marcelo Garcia (1999), por sua vez, sublinha que a formação de professores está estritamente ligada ao processo de aprendizagem do ofício, que é realizado por tentativas de acerto, sendo a prática a maneira pela qual se adquire o ofício do professor.

O enfoque técnico-academicista é a derivação das perspectivas técnica e academicista, sendo a formação docente voltada para a transmissão de conhecimentos científicos e culturais baseados no domínio dos conteúdos disciplinares. Gómez (2001) ressalta que na formação de professores com esse enfoque “a aprendizagem acadêmica das técnicas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento posterior de intervenções eficazes e fiéis ao modelo científico técnico planejado” (GÓMEZ, 2001, p. 188).

No enfoque reflexivo: investigação-ação o professor é um profissional autônomo, investigador de sua própria prática, visando o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino. Nesse sentido, Nóvoa (2009) afirma a necessidade de reforçar os dispositivos e práticas de formação de professores ancoradas na ação docente e no trabalho escolar. O autor

pontua ainda que nos dias atuais muitos professores são bem menos reflexivos devido à falta de tempo e de condições, pelo excesso de material didático pré-preparado e pela deslegitimização profissional.

É notório que o conhecimento profissional do professor surge na prática e a partir da prática. Gómez (2001) sublinha que “o conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjetiva e idiossincrática, elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de acomodação e assimilação, nos sucessivos intercâmbios com o meio” (GÓMEZ, 2001, p. 189).

Nesse sentido, Freire (1996) alerta que ensinar exige também reflexão crítica sobre a prática, que envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, a reflexão crítica sobre a prática é pressuposto fundamental para a formação de professores. Freire (1996) afirma:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p.22).

A reflexão crítica sobre a prática demanda refletir sobre o trabalho docente na perspectiva da autoavaliação, possibilitando a mudança e, consequentemente, contribuindo para o processo de construção da identidade profissional docente.

Comparando as perspectivas das práticas pedagógicas de Gómez (1998) e os enfoques atuais desenvolvidos pelo mesmo autor em outra produção, podemos constatar que a diferença entre elas está na junção do enfoque técnico-academicista (que agrupou as perspectivas técnica e acadêmica), uma vez que há convergências apoiadas na subordinação do conhecimento prático ao conhecimento teórico.

Um aspecto relevante, quando tratamos de formação docente, recai sobre a escola como *lócus* privilegiado de aprendizagem coletiva. Canário (2002) ressalta que:

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional) (CANÁRIO, 2002, p. 156).

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem pela e na coletividade em ação, cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais. Para Canário (2002), a produção de práticas profissionais é resultante dos fatores individuais (biográficos) e organizacionais, que permitem pensar a ordenação do trabalho como um processo de aprendizagem coletiva.

Para Nóvoa (2009) o trabalho coletivo e colaborativo entre os professores é fundamental para a afirmação da sua profissionalidade. Segundo o autor:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 12).

Assim, a formação de professores só faz sentido se construída dentro da profissão e apropriada a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Nóvoa (2009) comenta que, enquanto a formação de professores for tratada como uma injunção do exterior, empobrecerá as possibilidades de mudança no interior do campo profissional docente.

Quando analisamos a formação de professores para o PROEJA, percebemos que há algumas lacunas e dificuldades. Machado (2011) ressalta que para se colocar em prática currículos integrados, como no caso do PROEJA, é necessária uma formação docente continuada que assegure o trabalho coletivo e colaborativo dos professores. Para a autora é importante:

[...] a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental. No caso do PROEJA, a complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica e ainda maior, pois envolve a educação geral do ensino médio e fundamental, conteúdos especiais da educação técnica e profissional e da formação continuada e abordagens da educação de jovens e adultos (MACHADO, 2011, p. 694).

As ações formativas desenvolvidas para o PROEJA devem considerar a centralidade da atuação do professor, com seus interesses, seus saberes e não saberes, enfocando as múltiplas dimensões do complexo processo educativo. Não cabe no esboço dessas ações, cursos de suplência ou atualização de conteúdos, pois, desvinculam-se do cotidiano da sala de

aula e pouco permitem a efetiva articulação dos saberes adquiridos ressignificados em novas práticas. Nesse contexto formativo, devemos considerar o professor como o articulador de sua (auto) formação, primando pelo diálogo e pelas experiências dos profissionais envolvidos.

Para Melo (2009) é emergente a necessidade de “instituir espaços fecundos para a prática de reflexão sobre a docência, para explicitar descobertas e experiências significativas, para estimular um processo permanente de exercício crítico da prática docente e reavivar a prática pedagógica” (MELO, 2009, p.35).

Acreditamos, também, que a instituição desses espaços de formação ressaltados por Melo (2009) deve considerar a realidade histórica em que os docentes atuam, suas histórias de vida e de formação, seus saberes e suas práticas.

A formação docente é um dos condicionantes que validam o processo de construção da identidade profissional docente. Ela imprime as marcas de um movimento próprio de se fazer o professor que se é.

No próximo item apresentaremos os conceitos sobre práticas pedagógicas e suas contribuições para a construção da identidade profissional docente.

3.2 Concepções de Práticas Pedagógicas

A prática educativa é a expressão da formação do professor, de suas preferências, de suas visões de mundo, pois há sempre intenções e interesses, sejam sociais, econômicos, políticos e/ou culturais, “daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p.41).

Para Zabala (1998) “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (ZABALA, 1998, p.16).

Avançando em nossas discussões, Pimenta (1995) afirma que a essência da atividade docente é o ensino-aprendizagem, sendo o conhecimento técnico-prático a forma de garantir que a aprendizagem ocorra. A autora comenta que “a atividade docente sistemática e científica toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) de modo intencional, não causuístico” (PIMENTA, 1995, p.61).

A prática docente, quando analisada sob a perspectiva da imitação de modelos é denominada como “artesanal”, que, segundo Pimenta e Lima (2012) caracteriza-se como sendo um modelo tradicional da atuação docente, concebendo o ensino e os alunos como

imutáveis. “Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.7).

Desse modo, “a prática artesanal de ensino não codificou um saber especializado no seio da profissão” (SACRISTÁN, 1995, p.70). Segundo Sacristán (1995) os professores falam pouco de seu ofício entre si e de como o melhorar e transmitem pouco a sua experiência profissional. Marcelo Garcia (2009) colabora com essa constatação afirmando que a organização escolar e a distribuição do espaço e do tempo contribuem para pouca interação entre os docentes. Nesse sentido, o individualismo é uma das características da socialização docente.

O exercício do professor também é técnico, ou seja, necessita de técnicas para executar suas ações. Mas, a complexidade das relações estabelecidas pelos docentes no contexto da sala de aula reduz as técnicas, que não são suficientes para a resolução de todos os problemas com os quais se defrontam. Nesse sentido, o “profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.9).

Nessa perspectiva há uma dicotomia entre teoria e prática, sendo tratadas de maneira desvinculada uma da outra. Assim, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.9). Arrisca-se, com isso, o entendimento da prática como o desenvolvimento de habilidades instrumentais para ação docente.

Podemos perceber que a separação entre teoria e prática é um forte condicionante para exaurir as práticas docentes, que são práticas sociais, sendo formas de intervenção social, que ocorrem, especialmente nas instituições de ensino.

O conceito de prática não se limita apenas ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Para Sacristán (1995):

a prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à ação didática. Mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes (SACRISTÁN, 1995, p. 68).

As ações diversas, que extrapolam o dinamismo interno da vida escolar, incidem na profissionalidade docente. Os contextos onde se dão tais ações, apesar de parecer menos

evidentes, nos permitem identificar a amplitude do pensamento e da prática docente. Sacristán (1995) pontua que essas práticas se dão em um sistema de práticas educativas aninhadas, que sistematiza os vários contextos, incluídos uns nos outros, sendo: práticas pedagógicas de caráter antropológico, práticas institucionalizadas e práticas concorrentes.

A prática educativa e de ensino, em seu sentido antropológico, é geradora de uma cultura intelectual. Nesse sentido, Sacristán (1995) afirma:

Daí a importância profissional da origem social dos professores, que fazem parte de um mundo cultural onde existem múltiplas referências aos conteúdos e aos métodos de educação. A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa na sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais (SACRISTÁN, 1995, p.71).

Para Sacristán (1995) a escola, como instituição, tende a ser diminuída, quando confrontada por agentes e forças culturais diferentes, na tentativa de pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo, assim, para a sua desprofissionalização.

A profissão docente convive com o desprestígio relativo, que pode ser creditado às coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo e as condições de trabalho dos professores. Sacristán (1995) afirma que as práticas institucionalizadas, muitas vezes burocráticas, são decisivas para as percepções e condutas dos professores. O autor explica que:

O posto de trabalho dos professores está muito marcado por tendências que afetam todo o sistema, tais como o progresso da especialização, uma maior pormenorização das destrezas de ensino, uma maior fragmentação da educação, o desenvolvimento de mecanismos de supervisão e avaliação, etc. (Lawn, 1989). A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, constituem fatores de desprofissionalização do professorado. Apple (1989) acrescenta a estes fatores a intensificação do trabalho docente, como a sobrecarga de atividades relacionadas direta ou indiretamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc. (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

É notório que muitos professores são confrontados cotidianamente com condições de trabalho, muitas vezes precárias e que cerceiam a liberdade de criação e a autonomia, sendo expressas dentro de um conjunto de regras bem definidas. Sacristán (1995) destaca que:

a prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos profissionais relativamente às diretrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e tem de resolver são, sobretudo

problemas de adequação/conflitos com essas condições estabelecidas (legais, curriculares, organizativas, etc). A “criação” e a “originalidade” circunscrevem-se mais à capacidade de resolução do conflito do que a criação *ex novo* de situações (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Diante disso, o desenvolvimento profissional dos docentes fica prejudicado por não considerar as situações de trabalho como possibilidade de mudar a prática de ensino. Além disso, as instituições escolares apresentam zonas de desorganização, que incidem decisivamente na ação docente, que segundo Sacristán (1995) são:

- práticas institucionais, que são as regras de funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura: processos seletivos, avaliações, etc.,;
- práticas organizativas, que se apresentam como regras de funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua organização: divisão do tempo e do espaço escolar, organização das turmas, forma de trabalho conjunto dos professores etc. e
- práticas didáticas, que são a prática docente em um contexto de comunicação interpessoal, que reduz o papel dos professores à técnicos que desenvolvem um currículo preparado em outros espaços.

Podemos perceber que as práticas institucionais, organizativas e didáticas influenciam significativamente as atividades pedagógicas desempenhadas pelos professores e, consequentemente, implicam na constituição da profissionalidade docente.

As práticas concorrentes, segundo Sacristán (1995), tratam-se exclusivamente das práticas pedagógicas que exercem influência sobre as atividades técnicas dos professores. Podemos dizer que as práticas concorrentes são os manuais escolares ou os produtos de materiais didáticos, elaborados por outros e os professores constituem-se consumidores dessas práticas preesboçadas.

Os mecanismos de supervisão e de controle dos professores também são práticas concorrentes de caráter técnico-pedagógicas. Sacristán (1995) comenta que os professores desempenham um papel importante para a configuração dessas práticas, pois, quanto maior for a imposição de práticas e menor a capacidade de contestação dos professores, as práticas concorrentes influenciarão na desprofissionalização docente.

A atuação docente é caracterizada, também, pela tomada de decisões, traduzidas em práticas, num processo que vai moldando a identidade profissional, a partir de escolhas mediatisadas pelas ideias e valores dos professores, num dado contexto histórico e social.

Para Franco (2012) as práticas educativas são “aqueles que ocorrem para a concretização de processos educacionais e por práticas pedagógicas aquelas práticas sociais

exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p.52). A autora explica que “a prática (profissional) docente [só] será prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2012, p.160).

Portanto, a prática pedagógica também é resultante da mobilização de saberes docentes que se materializam, fruto das mais diversas situações vividas e experienciadas pelos professores, no contexto da sua vida pessoal e profissional.

No próximo item abordaremos os saberes docentes, sob a ótica de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (1998).

3.3 Saberes da Docência

No escopo das discussões acerca da identidade profissional docente, apresentamos a compreensão do professor da carreira EBTT com todas as suas particularidades. Uma característica marcante das instituições educativas às quais estão vinculados os docentes da carreira EBTT, é a diversidade de níveis de ensino em que o professor poderá atuar: na formação inicial e continuada de trabalhadores (PRONATEC e PROEJA, por exemplo), na Educação Básica (educação infantil, Ensino Fundamental, ensino médio), na educação técnica (cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos na modalidade concomitante e/ou subsequente), na educação tecnológica (graduação e na pós-graduação). Com isso, exige-se desses docentes a mobilização de diversos saberes provenientes das mais variadas fontes.

O professor, como “ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, [...] do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 2012, p. 20).

Assim, consoantes com Pimenta (2012), concebemos que os saberes docentes são provenientes de várias fontes e de diversos momentos da vida e da profissão do professor, sendo eles subjetivados e (trans)formados continuamente. Tardif (2014) acrescenta:

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. (TARDIF, 2014, p.11).

Ressaltamos que a construção dos saberes docentes carregam em si as potencialidades dos movimentos histórico-sociais nos quais são configurados. Há muitos autores que se dedicam em estudar e compreender os saberes docentes, do que deriva a existência de diferentes tipologias e categorizações. Para este estudo, na tentativa de compreender as diferentes matrizes dos saberes docentes e como eles estão instituídos na prática pedagógica, escolhemos os aportes teóricos de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (1998).

Apresentamos no Quadro 4 a categorização dos saberes docentes, a partir dos estudos desses três autores:

Quadro 4: Categorização dos Saberes Docentes

Tardif (2014)	Pimenta (2012)	Gauthier (1998)
1 – Formação Profissional	1 – Pedagógicos	1 – Disciplinares
2 – Disciplinares	2 – Conhecimento	2 – Curriculares
3 – Curriculares	3 – Experiência	3 – Experenciais
4 – Experenciais		4 – Tradição Pedagógica
		5 – Ação Pedagógica
		6 – Ciências da Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base nas referências: Tardif (2014), Pimenta (2012) e Gauthier (1998).

Conforme podemos verificar no Quadro 4, cada um dos autores propõe categorizações diferentes. Os autores apresentam distintas perspectivas epistemológicas, embora haja similaridade na apresentação da tipologia de saberes docentes. Pimenta (2012) trabalha com concepções crítico-reflexivas e Tardif (2014) aproxima da racionalidade técnica. Pimenta (2010) aponta que esse conceito de “professor-reflexivo” deve ser acompanhado por políticas públicas para sua efetivação, pois, caso contrário, o discurso se torna vazio e culpabiliza professores e isenta os governantes de suas responsabilidades. Tardif (2014), por sua vez, indica que os saberes docentes são conhecimentos adquiridos, em uma perspectiva individual de cada professor.

Para Tardif (2000) os saberes docentes são temporais, ou seja, são construídos através do tempo. Os professores têm a oportunidade de imergirem em seu ambiente de trabalho, por aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de iniciar o exercício de sua função docente. O autor pontua que essa imersão cristaliza crenças, certezas e representações da prática docente.

Os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois o professor possui uma multiplicidade de saberes e raramente tem uma teoria ou concepção única de sua prática.

Geralmente utiliza muitas teorias, concepções e técnicas conforme a necessidade, mesmo que possam parecer contraditórias.

Os saberes docentes também são personalizados, pois são incorporados e subjetivados, sendo difícil dissociá-los das pessoas e de suas experiências. Cada professor tem uma história de vida, carregada de emoções, poderes, personalidade, cultura(s), pensamentos e ações que revelam as marcas dos contextos nos quais se inserem. O autor também sinaliza que os saberes docentes são situados, uma vez que são construídos e utilizados em função de situações específicas e assim ganham sentido.

Tardif (2014) identifica quatro saberes importantes para a efetivação da prática docente, sendo:

- os saberes profissionais, que podem ser conceituados como os saberes transmitidos pelas instituições de formação docente. Esses saberes são plurais e temporais, ou seja, são adquiridos ao longo do tempo e os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho.
- saberes disciplinares, que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que se dispõe uma sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2014, p. 38). A prática docente incorpora esses saberes, que emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes, que são definidos e selecionados pelas instituições universitárias, através das disciplinas.
- saberes curriculares, que “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).
- os saberes experienciais, sendo aqueles baseados no trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ela validados, ou seja, são os saberes da prática. Esses saberes são incorporados às experiências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* e de habilidades.

Pimenta (2012) identifica três saberes docentes que mediam o processo de construção da identidade profissional docente. São eles: os saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência advém de variadas situações, que segundo Pimenta (2012) são: os saberes da experiência como aluno, que foram de diferentes professores ao longo de

sua trajetória escolar; da experiência socialmente acumulada, seja por terem atuado como professores informalmente, seja pelas representações e estereótipos que a mídia propaga da carreira docente, seja pela atuação docente em diferentes escolas, muitas vezes em situações precárias ou pelas dificuldades encontradas ao lecionar para turmas de crianças e jovens que apresentam um comportamento mais agitado.

Os saberes da experiência também são constituídos a partir da reflexão sobre a prática. Pimenta (2012) afirma que:

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2012, p.22).

Em relação aos saberes do conhecimento, são os conteúdos disciplinares tão presentes no cotidiano das escolas. Pimenta (2012) esclarece que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2012, p.24) e, diante disso, a escola e os professores devem questionar-se sobre como a influência dos conhecimentos específicos de cada disciplina podem contribuir para o processo de humanização, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Para Pimenta (2012) a escola, bem como os professores, têm um grande desafio: “proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano” (PIMENTA, 2012, p. 24).

Ao tratar dos saberes pedagógicos, Pimenta (2012) ressalta a importância dos cursos de formação inicial, como possibilidade de construir saberes pedagógicos a partir de situações reais para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação, ou seja, reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Acreditamos que há muitos descompassos entre as teorias das ciências da educação e a prática/didática dos docentes que lecionam nos cursos de formação inicial. Pimenta (2012) corrobora nosso apontamento, afirmando que há indagações a respeito das práticas pedagógicas e das organizações escolares em praticarem teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas no interior das universidades com o foco nas recentes investigações das ciências da educação. Assim, os cursos de formação inicial devem

contribuir para a formação do futuro professor, possibilitando a construção dos “saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2012, p.18-19).

Gauthier (1998), assim como Tardif (2014), acredita que o professor constrói ao longo do seu processo de formação um repertório de saberes em que busca respostas para as exigências específicas de sua atuação no ensino. O autor ressalta que os aforismos do tipo “basta saber os conteúdos para ensinar bem” e suas variações, negam uma base de conhecimentos próprios da docência, minando a possibilidade da profissionalização. Gauthier (1998) faz referência a seis tipos de saberes profissionais, sendo:

- saberes disciplinares, que são vinculados ao conteúdo a ser ensinado. Apesar dos professores não estarem envolvidos diretamente com a produção dos saberes disciplinares, cabe a eles identificar o que é importante a ser ensinado.
- saberes curriculares, que constituem-se em informações sobre os programas escolares. A escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma em um *corpus* que será ensinado. Os professores não exercem influência na construção desses programas, mas o conhecimento acerca deles faz parte do seu arcabouço de saberes.
- saberes das ciências da educação que é o conjunto de saberes produzidos sobre a instituição de ensino na qual está vinculado, sua organização e funcionamento, e a respeito da própria profissão. São saberes que vão se constituindo através da formação profissional. Esses saberes são o que diferencia o professor das demais pessoas que apenas sabem o que é uma escola, ou seja, “é um saber que permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (GAUTHIER, 1998, p. 31).
- saberes da tradição pedagógica que referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do ser professor, dos alunos, do ensino, da aprendizagem, etc. Tais representações foram construídas antes mesmo do ingresso na carreira docente, enquanto aluno. A representação da profissão serve de molde para guiar os comportamentos dos professores. Esse saber será adaptado e modificado pelo saber experencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica
- saberes experienciais que são resultado de um processo de construção individual, que são legitimados por meio de processos de socialização profissional.

- saberes da ação pedagógica que são os saberes experienciais quando os professores os tornam públicos e são validados por meio de pesquisas; são os saberes que possibilitariam a construção de uma teoria da pedagogia. Os saberes da ação pedagógica congregam todos os demais saberes, o que daria o aporte necessário para a escolha desta ou daquela ação em sala de aula. “Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (GAUTHIER, 1998, p.34).

Para Gauthier (1998) os saberes da ação pedagógica são fundamentais para a profissionalização do ensino e constituintes da identidade profissional do professor. De fato, se os saberes da ação pedagógica não forem explicitados, corre-se o risco de recorrer à experiência e/ou tradição pedagógica para fundamentar suas ações.

Para finalizarmos esta seção abordaremos no último item os fundamentos teóricos da identidade profissional docente. Acreditamos que a identidade profissional esteja estritamente vinculada à formação, às concepções de práticas pedagógicas e aos saberes docentes.

3.4 Identidade Profissional Docente

Consideramos o professor como um sujeito permeado de singularidades, possuidor de uma história construída a partir das relações estabelecidas nas suas vivências, na construção de seus saberes e nos movimentos de ser e fazer-se continuamente.

Para Tardif (2014) o professor é:

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p.230).

Assim sendo, consideramos os professores possuidores de saberes específicos, que são mobilizados e (re)produzidos cotidianamente, no exercício de sua profissão, a partir de um contexto histórico-social que exige deles respostas a esses movimentos e que institui a

construção dinâmica de modelos profissionais e de seus desdobramentos para a sua identidade docente.

No campo das discussões sobre identidade docente cabe-nos um pequeno exercício de definição dos conceitos de profissionalidade e profissionalismo, pois essas categorias refletem o ato de ser professor, suas aspirações e as possibilidades para o seu desenvolvimento profissional.

Entendemos por profissionalidade docente o que Sacristán (1995) conceitua como “a afirmação do que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Para Alves et al. (2007) “a profissionalidade está interligada a uma identidade constituída social e profissionalmente, que recria experiências o tempo todo” (ALVES et al., 2007, p. 272).

Podemos inferir, a partir do conceito apresentado por Sacristán (1995) e pela afirmação de Alves et al. (2007), que a profissionalidade docente está intimamente pareada com a busca pelo desenvolvimento profissional e pessoal do professor, sendo um movimento subjetivo, aguçado pelas necessidades de aperfeiçoamento, postas pela profissão docente em contexto.

Por sua vez, o entendimento por profissionalismo apresenta diferentes concepções. Nesse caso, utilizamos o trabalho de Garcia, Hypólito e Vieira (2005) para apresentarmos a classificação e as principais compreensões conceituais de profissionalismo discutidos nos estudos de Hargreaves e Goodson (1996), sendo: profissionalismo clássico, profissionalismo como trabalho prático, profissionalismo como trabalho flexível, profissionalismo como trabalho extensivo e profissionalismo como trabalho complexo.

Para Dubar (2012) a sociologia funcionalista das profissões apresenta dois tipos distintos de atividades de trabalho: as profissões (constituem-se como áreas autônomas para a construção de uma carreira) e as ocupações (constituem-se em trabalhos excluídos de reconhecimento social exercidos por trabalhadores “sem qualificação”).

A história da profissão docente revela um déficit de apreço social. Marcelo Garcia (2009) considera que esse fato está baseado nas características específicas das condições de trabalho dos professores que se aproximam mais a ocupações do que a profissões, tais como a Medicina e o Direito.

A frase “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, atribuída à Bernard Shaw (1856-1950), retrata a desvalorização da profissão docente, uma vez que podemos inferir que as

pessoas minorizadas iriam para a docência. Jesus (2004) contribui para essa discussão afirmando que “para muitos, só é professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores atuais, mais bem remunerados. Essa situação traduz-se numa menor consideração e respeito por parte da sociedade [...] (JESUS, 2004, p.195-196).

Para Sacristán (1995) os professores possuem determinado *status*, variável de acordo com os contextos e as sociedades, sendo diferentes também pelo nível de escolaridade em que exercem. Sacristán (1995) citando Hoyle (1987) aponta seis fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente:

- 1) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa; 2) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; 3) a proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; 4) a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário; 5) o status dos clientes; 6) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino” (SACRISTÁN, 1995, p. 66 – 67).

Apesar dos critérios de definição de *status* apresentados acima, verifica-se que os professores não possuem uma imagem social elevada e que esse fato pode interferir na escolha da profissão.

Diante disso, a visão do profissionalismo clássico:

[...] é a marca de todo trabalho que tem como meta atingir o *status* de outras profissões consideradas altamente qualificadas, tais como as de médicos e advogados. Obter *status* profissional e reconhecimento, ou seja, obter os padrões dessas posições, significa estar bem colocado numa classificação das profissões, ter prestígio público e, por último, pertencer a uma profissão masculinizada (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 50).

Podemos perceber que a visão de profissionalismo clássico reforça os modelos profissionais com mais *status*. Grande parte dos estudos na perspectiva do profissionalismo clássico tem apontado a atividade docente como semi-profissão.

Na perspectiva da docência como profissional prático, Flores (2014) comenta que:

o profissionalismo prático enfatiza a experiência e o saber prático, construído individualmente por cada professor, com base na experiência e nas rotinas (em detrimento do saber técnico). Nesse caso, o profissionalismo é marcado pela experiência e pelo conhecimento prático e desenvolve-se no contexto da sala de aula – espaço de trabalho do professor, que é visto como profissional prático, destacando-se, ao mesmo tempo, o conhecimento

prático que o professor vai construindo e o uso do seu juízo discricionário (FLORES, 2014, p. 857).

Em consonância com Flores (2014), Garcia, Hypolito e Vieira (2005) comentam que o profissionalismo prático “é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores que constroem suas próprias práticas educativas” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 51).

Em oposição aos dois modelos apresentados, a ideia de profissional flexível, no âmbito da carreira docente, está assentada na estratégia do desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias, conforme salientam Garcia, Hypolito e Vieira (2005). Para os autores, tais práticas podem fortalecer as comunidades de trabalho; no entanto, podem também colonizar e controlar a atividade docente através das burocracias educacionais ou por imposição de formas colegiadas, impedindo o desenvolvimento de um profissionalismo autônomo e autogestor.

O conceito de profissionalismo extensivo implica considerar a organização educativa em um contexto mais amplo, além da sala de aula. Flores (2014) esclarece que outros aspectos também são relevantes, quando se trata do profissional extensivo, tais como:

a negociação de papéis e responsabilidades com diversos intervenientes no processo educativo e uma maior amplitude de papéis, o que conduz a formas de trabalho colaborativo. Nesse contexto, o professor é visto como profissional autônomo (integrando a sua prática, preocupando-se com as teorias educacionais, com a formação contínua, incluindo o trabalho com os outros etc.) (FLORES, 2014, p. 858).

Por último, destacamos o profissionalismo como trabalho complexo que, devido às mudanças sociais e econômicas ocasionadas pela globalização, tem afetado diretamente a atividade docente, tornando-a mais difícil e complexa, seja pelo poder de decisões, pelo uso de novas tecnologias, pelo planejamento coletivo, pelas avaliações (internas, externas ou colaborativas), dentre outras. Para Flores (2011) a intensificação do trabalho docente está também associada ao volume de reformas e ao aumento das tarefas burocráticas e administrativas, exigindo do professor que execute várias atividades ao mesmo tempo, além de estar sempre pensando no seu trabalho cotidiano.

Em contraponto a esse aumento da complexidade do trabalho docente, deparamos com a diminuição do poder de decisão dos docentes sobre o currículo e sobre as atividades-fim da educação, o que corrobora para o declínio na autonomia docente.

Os conceitos de profissionalidade e profissionalismo apresentados contribuem para alargarmos o sentido de identidade, que segundo Nóvoa (1995) “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16).

Marcelo Garcia (2009) afirma que a identidade profissional docente “se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite” (MARCELO GARCIA, 2009, p.109).

Diante disso, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) ressaltam que:

A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vêem e através dos quais eles se vêem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 47).

Diante do exposto podemos considerar a influência dos discursos educacionais na produção de uma ética que incide na pessoa professor e nas relações estabelecidas a partir de suas experiências. Nóvoa (1995), considera que

‘o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor’. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continua a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor (NÓVOA, 1995, p. 15).

Marcelo Garcia (2009), em referência a Beijaard, Meijer e Verloop (2004), aponta quatro características comuns nas pesquisas sobre identidade profissional docente, sendo: 1) é um processo permanente e evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; 2) a identidade profissional docente não é única, é a resposta que cada docente dá ao contexto a partir da importância que atribui às suas características profissionais (conhecimentos e atitudes); 3) é composta de subidentidades que podem relacionar-se ou não entre si, mas que têm relação com o contexto no qual os docentes se movimentam. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é modificá-la e 4) é influenciada por fatores sociais, pessoais e cognitivos, além de se constituir um importante fator que contribui para que o professor se torne um bom profissional.

Na construção da identidade profissional docente podemos constatar dois aspectos fundamentalmente importantes: o processo de socialização docente e o papel das representações.

Nesse sentido, Dubar (2012) ressalta que:

A vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2012, p.358).

O autor comenta também que mesmo mudando de emprego ao longo da vida, garante-se a continuidade da trajetória profissional, sendo através do processo de socialização que as identidades se constroem dentro das instituições e dos coletivos e que são responsáveis pelas interações e pelo reconhecimento de seus membros como profissionais.

Entendemos a socialização como um processo para a construção de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que irão permitir ao sujeito estar em uma determinada profissão. Nesse sentido, Dubar (2012) expõe três teses acerca do processo de socialização profissional, sob o olhar sociológico de trabalho e formação, sendo: a primeira tese diz respeito à maneira pela qual aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa. Trata-se de aprender pelo e no trabalho possibilitando um engajamento subjetivo da pessoa. A segunda tese refere-se à aprendizagem de uma atividade profissional ao longo da vida, ou seja, a formação continuada, ligada ao trabalho, é tão importante quanto a formação inicial. A última tese defende que o trabalho pode ser formador, sendo fonte de experiências, de novas competências e de aprendizagem para o futuro.

Diante disso, podemos inferir que a socialização docente é construída a partir da inserção do professor na carreira, além de suas concepções, as quais fundamentarão suas práticas, o que incidirá no desenvolvimento da sua identidade profissional e de seus saberes docentes e, consequentemente, no desenvolvimento de suas práticas.

Segundo Marcelo Garcia (2009) a atividade docente possibilita uma imersão na profissão antes mesmo de se tornar professor, durante a trajetória acadêmica como aluno, o que propicia o desenvolvimento de padrões mentais e crenças sobre o ensino, que permanecem latentes. Para Tardif (2000) muito do que os professores sabem sobre o ensino,

sobre os papéis docentes e sobre como ensinar, provem de sua história de vida e de sua história de vida escolar.

Assim como Tardif (2000), Marcelo Garcia (2009) acredita que tal imersão na docência, como estudantes, se configura de forma paulatina e pouco reflexiva, como uma aprendizagem informal e, devido à observação, não se identificando com modelos docentes que influem mais nos aspectos emocionais do que nos racionais.

Os cursos de formação inicial se apresentam como contributo para o processo identitário profissional docente. Pimenta (2012) esclarece:

Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 2012, p.21-22).

Diante disso, Pimenta (2012) sinaliza o grande desafio imposto aos cursos de formação: propiciar a construção da identidade profissional docente. Marcelo Garcia (2009) afirma que os professores ingressam nos programas de formação “com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si mesmos como alunos” (MARCELO GARCIA, 2009, p.117). Em referência a Feiman (2001) ele evidencia que essas crenças e imagens pessoais permanecem ao longo do programa de formação e dão sentido aos conhecimentos e às experiências com as quais se deparam e atuam também como barreiras às mudanças, limitando as ideias que os alunos podem vir a desenvolver sobre o ensino.

Para Dubar (2012), as identidades profissionais e sociais são marcadas pela dualidade entre a identidade para si e a identidade para o outro. O autor sugere que a configuração das identidades é resultado dos processos relacionais estabelecidos com os outros e consigo mesmo e que envolve a maneira como os atores sociais se identificam uns com os outros e, assim, constroem a imagem de si mesmo. Nesse sentido, Alves et al. (2012) comentam que:

Nessa dinâmica consideram-se os processos biográficos – identidade para si (o que o indivíduo diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser), e os processos relacionais – identidade para outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui). Na articulação desses processos ocorre a atribuição de papéis pelo outro, a interiorização que é a aceitação e vivência do papel e a incorporação, processo pelo qual esse papel passa a fazer parte da identidade social-profissional do indivíduo (ALVES et al, 2012, p.273).

Podemos concluir que a identidade profissional traz as marcas dos processos biográficos confrontados pelos processos relacionais. As articulações desses processos mediatizam a ocorrência das negociações identitárias, imprimindo a identidade profissional.

Para Moita (1992) a identidade é construída a partir do enquadramento intraprofissional e das interações estabelecidas entre os universos profissionais e socioculturais. A autora salienta que “os efeitos das ‘porosidades’ e dos ‘fechamentos’ que acontecem entre os vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o ‘papel’ da profissão ‘na vida’ e o ‘papel da vida’ na profissão (MOITA, 1992, p.116).

A profissão é uma das formas de afirmação pessoal e social, configurada pelas múltiplas possibilidades de (trans)formação. Apesar disso, há uma necessidade urgente imposta à profissão docente de “mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com os outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades” (MARCELO GARCIA, 2009, p.111-112).

Assim, Nóvoa (2009b) adverte que

a complexidade do trabalho escolar exige aprofundar as equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais que a soma das competências individuais. Estamos falando sobre a necessidade de um tecido profissional enriquecido, a necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho³² (NÓVOA, 2009b, p. 212).

Os professores, na maioria das vezes, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Há urgência em se resgatar a dimensão coletiva da profissão, instituindo redes de trabalho e de partilha que colaborem para a resistência da desprofissionalização do trabalho docente.

Pensando por esse prisma, Nóvoa (2009) comenta que o trabalho docente está alicerçado em cinco disposições, sendo: 1) o conhecimento: como substância da construção de práticas docentes que conduzem os alunos à aprendizagem; 2) a cultura profissional: a compreensão dos sentidos da instituição escolar, a partir da integração com os colegas, o registro das práticas, a reflexão do trabalho e o exercício da avaliação, estes elementos fundamentais para o aperfeiçoamento e inovação; 3) o tato pedagógico: capacidade de relação e de comunicação que envolve o ato de educar; 4) o trabalho em equipe, como dimensão coletiva e colaborativa em prol do exercício profissional e; 5) o compromisso social, que

³² Tradução nossa para o seguinte trecho: “la complejidad del trabajo escolar reclama profundizar en los equipos pedagógicos. La competencia colectiva es más que la suma de las competencias individuales. Estamos hablando de la necesidad de un tejido profesional enriquecido, de la necesidad de integrar en la cultura docente un conjunto de modos colectivos de producción y de regulación del trabajo” (NÓVOA, 2009b, p. 212).

dimensiona o trabalho docente no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural.

Tais disposições ancoram propostas de formação docente dentro da profissão, alicerçada em processos que considerem o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o desenvolvimento organizacional, ou seja, produzir a escola, fomentando, assim, processos de construção da identidade profissional com vistas à valorização da profissão.

A identidade profissional docente é cambiante e remete à identificação do professor com as circunstâncias e alternâncias que cerceiam o seu trabalho. Ao longo desta seção podemos perceber que a formação docente tem um papel relevante na constituição do desenvolvimento profissional do professor, ancorado na mobilização de saberes próprios da profissão, saberes estes que são construídos ao longo da carreira e que se expressam de forma determinante em suas práticas educativas.

Na próxima seção, apresentaremos a análise dos dados obtidos através das narrativas, dos Currículos *Lattes* e das respostas do questionário, buscando indícios da construção da identidade profissional docente.

IV

***ANÁLISE DOS DADOS: rumo à compreensão da construção da identidade profissional
docente no PROEJA***

*A vida é o lugar da educação
e a história de vida o terreno
no qual se constrói a formação.
Por isso, a prática da educação
define o espaço de toda a reflexão teórica.
(PIERRE DOMINICÉ, 1999, p. 167)*

Acreditamos que a identidade profissional é a celebração da (trans)formação, sendo um processo variável e provisório. A vida, assim, é um terreno fértil que propicia experiências e tece histórias pessoais e profissionais que se entrelaçam, formando a tessitura de variadas identidades.

A epígrafe desta seção aproxima-se da nossa crença de que a singularidade da história de vida de cada docente carrega as marcas de um movimento próprio de se fazer o professor que se quer ser. Dar o devido valor a essa história é essencial para que possamos, de fato, estimular um processo de formação que valide a reflexão como um ato pleno de significado e de possibilidades de reinventar-se permanentemente.

Assim, dedicamos esta seção à escuta atenta do outro, imersos nas palavras e em seus sentidos. As narrativas dos professores, as respostas do questionário e a análise dos Currículos *Lattes* trazem indícios da identidade profissional, construída em diversos espaços, substanciada pelas vivências e pelas experiências desses professores.

Organizamos esta seção dando destaque, inicialmente, às percepções dos docentes sobre o PROEJA, pois consideramos que o olhar que lançamos para aquilo que fazemos dimensiona e condiciona nossas ações e, consequentemente, revela também os traços da nossa identidade profissional.

Em seguida, empreendemos a análise dos dados a partir das categorias que emergiram do tema e fundamentamos teoricamente na seção III: formação, concepções de práticas pedagógicas, saberes docentes e identidade profissional, no intuito de atingirmos os objetivos propostos para esta pesquisa.

4.1 O PROEJA sob o olhar e as percepções dos docentes

A docência, como processo pedagógico intencional apresenta desdobramentos cruciais para a análise do seu fazer pedagógico, para a promoção de reflexões sobre a representação da profissão, além de propiciar novas possibilidades de (re)pensar sua concepção de educação e seus sentidos. Assim, a atuação docente no PROEJA também é um espaço de formação dinâmico e instigante.

Diante disso, utilizamos as narrativas dos professores e as respostas dos questionários para buscar indícios das impressões, dos sentimentos e dos desafios da docência no PROEJA. Os professores que colaboraram com a pesquisa concedendo a entrevista foram:

Antônio – sexo masculino, 45 anos, bacharel, formação em Economia, Mestre, 5 anos de experiência no magistério.

Murilo – sexo masculino, 53 anos, licenciado, formação em Estudos Sociais e Geografia, Doutor, 24 anos de experiência no magistério.

Laura – sexo feminino, 40 anos, bacharel, formação em Administração, Mestre, 16 anos de experiência no magistério.

João – sexo masculino, 38 anos, bacharel, formação em Ciência da Computação, Mestre, 12 anos de experiência no magistério.

Para o professor Murilo a docência no PROEJA foi desafiadora pois, ainda não havia lecionado especificamente para o público da EJA e sua formação era direcionada para outras áreas, como a ambiental. Murilo comenta que presencia “um trabalho de inclusão social enorme com o PROEJA. É um curso público, gratuito e que se insere em outras dimensões de ressignificação de trajetórias de vida e de estudo desses alunos” (Murilo, Entrevista, 2016)³³.

O professor Antônio ressalta que: “[...] trabalhar com o PROEJA me revigora, tenho a sensação que estou fazendo algo útil, que estou ajudando alguém” (Antônio, Entrevista, 2016).

Para o professor João “quem não deve lecionar no PROEJA é quem não tem paciência e está na profissão só pelo salário. Esse professor, com certeza não seria feliz lecionando no PROEJA” (João, Entrevista, 2017).

Os professores DEBTT-7 e DEBTT-10 ressaltaram suas impressões sobre o PROEJA através das respostas do questionário:

Considero que o PROEJA, como um curso de capacitação profissional, dentro da realidade brasileira/uberlandense (muitos cursos profissionalizantes, cuja remuneração é baixa e em contraponto com inúmeras possibilidades de realizar um curso superior) não representa uma alternativa viável. Creio que o PROEJA deva se restringir à formação básica. A profissionalização deveria ser posterior (DEBTT-7, Questionário, 2016).

³³ Utilizaremos nesta seção o nome fictício do professor e o instrumento utilizado, conforme descrito na seção I: “Questionário”, para os registros de respostas dos questionários respondidos por doze docentes via *Google Forms* e “Entrevista” para as narrativas colhidas através da História Oral Temática, com a participação de quatro docentes.

Identifico-me com o PROEJA porque observo a necessidade e a importância dessa modalidade de ensino para esses estudantes que, de certa forma, sofreram um processo de exclusão social (DEBTT-10, Questionário, 2016).

As narrativas dos docentes sugerem a representação do PROEJA com um caráter marcado pelo assistencialismo, conforme Fávero, Rummert e De Vargas (1999) assinalam:

[...] a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina (FÁVERO, RUMMERT e DE VARGAS, 1999, p.7).

É urgente a necessidade de superar a concepção do PROEJA como um programa de cunho assistencialista e secundarizado. Há que se avançar na definição de práticas e reflexões pedagógicas que atendam às reais necessidades dos estudantes-trabalhadores na conjunção da Educação Básica e a Educação Profissional, na perspectiva da emancipação humana.

Destacamos a narrativa do professor DEBTT-7 que considera a inviabilidade do PROEJA justificando que há muitas ofertas de cursos profissionalizantes (cujos salários não são atrativos) e de cursos superiores, tanto em Uberlândia, quanto no país. Depreendemos que a narrativa do professor sugere certo desconhecimento do PROEJA, ao propor a restrição do programa à Educação Básica, desvinculada, assim, da Educação Profissional. É notório o avanço nas políticas para a EJA com a implantação do PROEJA, com o objetivo de atender a uma necessidade da classe trabalhadora por condições de elevação da sua escolaridade, contrariando as políticas implementadas desde a década de 1990 que tratavam distintamente a Educação Básica e a educação voltada para o “mercado de trabalho”. A proposta do professor DEBTT-7 contraria a concepção do PROEJA, que traz em seu bojo a integração da Educação Básica e a Educação Profissional no intuito de atender as demandas tão urgentes da classe trabalhadora. A narrativa do professor DEBTT-7 revela indícios do desconhecimento de muitos docentes sobre os reais objetivos do PROEJA, o que pode suscitar práticas reducionistas e aligeiradas, que não atendem às expectativas desses jovens e adultos trabalhadores.

O professor Antônio, em sua narrativa, fala sobre a necessidade de se constituir uma equipe de trabalho específica para o PROEJA:

A grande dificuldade que percebo em relação ao PROEJA é que a grande maioria de nós, professores, trata os alunos do PROEJA como o aluno da graduação. É diferente. É preciso de uma equipe específica, pedagógica e psicológica, dedicada a esse trabalho para, de fato, emergir nas questões próprias do PROEJA (Antônio, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Antônio traz um elemento preocupante: “a grande maioria de nós, professores, trata os alunos do PROEJA como o aluno da graduação”. O equívoco que muitos professores podem cometer ao tratar os estudantes do PROEJA como graduandos, pode favorecer a negação de propostas teórico-metodológicas que valorizem os saberes e a vida dos jovens e adultos, induzindo, assim, práticas que não atendam às necessidades específicas do PROEJA. Ressaltamos também, as fragilidades formativas dos professores universitários, em função da omissão das políticas educacionais para o campo da EJA, o que resulta na baixa prioridade conferida à essa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura.

A professora Laura pontua que:

A área administrativa por trás do PROEJA não suporta as demandas advindas desse público. É muito carente de recursos, de equipamentos, de possibilidades de inovação, de interação entre os docentes [...] Participo das reuniões para acompanhar as ações referentes ao PROEJA, mas, na maioria das vezes essas reuniões são marcadas para definirem diretrizes para resolver problemas pontuais. Pouco se discute ações de longo prazo, não conseguirmos estudar o PROEJA a fundo, apenas tentamos resolver situações pontuais (Laura, Entrevista, 2017).

A narrativa da professora Laura revela o apagamento da dimensão pedagógica, das especificidades e dos problemas referentes à dimensão didático-pedagógicas, que não constituem pauta das reuniões, marcadas pela burocracia.

O professor Murilo comenta:

Atendemos pessoas com os mais variados perfis, com os mais diferentes estilos de vida e de limitações, alguns, inclusive, com problemas neurológicos, mas os considero vencedores, fruto da história deles. A Universidade e o Estado, desconhecem essas necessidades. Temos pouco profissionais para acompanhar esse processo de escolarização na modalidade PROEJA. (Murilo, Entrevista, 2016).

As narrativas dos professores nos dão sinais do pouco envolvimento de equipes de trabalho com o cotidiano dos cursos PROEJA. É bastante expressiva a singularidade dos cursos PROEJA e a necessidade de uma equipe técnica, composta por assistentes sociais,

pedagogos, psicólogos, dentre outros profissionais que possam assessorar o trabalho docente e os estudantes.

Dentre as onze estratégias elaboradas para o alcance da meta 10 do PNE (2014-2024), que visa oferecer no mínimo 25% das matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional, uma delas diz respeito à assistência social, financeira e psicopedagógica. Tal estratégia visa institucionalizar ações de assistência estudantil, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuirão para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão exitosa dos estudantes no curso.

Mas o que se presencia de fato nas instituições que oferecem os cursos PROEJA são ações isoladas e a ausência de um programa específico para dar o suporte pedagógico aos docentes, o que contribui para secundarizar esse nível de ensino. A perenidade do PROEJA somente será efetiva quando as instituições ofertantes constituírem grupos de trabalho que se dediquem às especificidades desse programa. Na maioria das vezes, os docentes da carreira EBTT que lecionam nos cursos PROEJA também atuam em outros níveis de ensino, além de se envolverem com projetos de pesquisa e extensão e atividades de gestão, o que resulta em muitas frentes de trabalho, situação que pode ser estendida aos servidores técnico-administrativos, o que pode dificultar o trabalho com os cursos PROEJA. A análise indica que o PROEJA ocupa um lugar secundário nas instituições ofertantes, nas políticas públicas e até mesmo no imaginário dos próprios docentes e dos servidores técnicos administrativos.

Apesar disso, os professores relataram sobre as possibilidades e potencialidades da atuação no PROEJA em seu processo de formação. Destacamos as narrativas dos professores Murilo e João:

O PROEJA tem auxiliado na minha construção enquanto pessoa e profissional, principalmente pelo desafio de insistir e persistir em um modelo diferenciado para acolher esses estudantes. A minha formação não me ampara para isso, assim, tenho buscado em outras áreas compreender esses processos educativos (Murilo, Entrevista, 2016).

O trabalho com o PROEJA amplia a minha visão de mundo, me propicia outras dimensões de minha atuação enquanto docente. Mas acredito que os estudantes também têm a possibilidade de repensar as relações que estabelecem com seus pares, seja no ambiente familiar, no trabalho, com o vizinho (João, Entrevista, 2017).

As narrativas dos professores nos dão sinais de que, para eles, lecionar nos cursos PROEJA contribui de alguma maneira para seus processos de (trans)formação, sejam eles, profissionais ou pessoais. O professor Murilo comenta que a sua formação inicial não lhe

ofereceu subsídios para o seu trabalho como docente na EJA, por isso tem buscado em outras áreas a compreensão dos processos educativos. O professor Murilo fez um curso de Psicopedagogia, com a professora Alícia Fernandes, na Argentina. O professor João, cuja formação é em bacharelado, afirma que atuar no PROEJA propicia a reflexão sobre a docência. Nesse sentido, acreditamos que o PROEJA apresenta-se como um espaço de formação. Freire (1996) salienta que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p.26).

A formação docente perpassa a curiosidade epistemológica que Freire aponta, ou seja, sendo possível aprofundar a compreensão e produzir interpretações, tornando possível a reflexão crítica sobre a prática. Freire (1996) ressalta o valor da afetividade, da emoção e da sensibilidade nesse processo formativo. Por conseguinte, as relações estabelecidas no cotidiano do PROEJA são fundamentais para validar processos significativos de formação.

Conhecer os estudantes, as suas realidades de vida e as suas histórias, é vital para um trabalho pedagógico para além do conteúdo. Jardilino e Araújo (2014) enfatizam a necessidade premente de “conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de projetos e propostas que venham atender-lhes” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 171).

O professor Antônio comentou que:

Inicialmente faço um mapeamento do perfil da turma nas primeiras aulas: idade, onde mora, se possui empresa, se é funcionário, com que trabalha, uma série de perguntas que me dão o perfil da turma. De posse desse perfil, vou traçando caminhos e sempre validando com eles o conteúdo, se a explicação foi útil, se querem propor algo a mais. Às vezes um conteúdo a ser trabalho vem de uma demanda da consultoria (Antônio, 2016, Entrevista).

A narrativa do professor Antônio destaca a importância de conhecer o perfil da turma, pois, assim, ele fundamentará as escolhas para o seu planejamento, contemplando as necessidades apuradas com a turma.

As narrativas de Antônio, Laura e João revelam suas impressões e seus sentimentos em relação aos estudantes do PROEJA. Os professores narraram:

A maioria dos alunos está certa de suas escolhas, são mais maduros, não querem perder mais tempo do que já perderam. É prazeroso trazer esse pessoal de volta para o mercado, de volta para vida, e mostrar que todas as possibilidades estão em cima da mesa, independente da idade e do nível de dificuldade (Antônio, Entrevista, 2016).

Os estudantes do PROEJA querem ser reconhecidos, pois estão numa luta, numa volta, numa tentativa, às vezes nem sabem porque estão ali, mas querem estudar, querem mudar de profissão, apesar de toda dificuldade que um curso noturno apresenta (Laura, Entrevista, 2017).

[...] há uma diversidade de histórias e de dificuldades que temos que conhecer para podemos colaborar com alguma coisa, ressignificar alguma coisa na vida dessas pessoas. A dificuldade muitas vezes não é de conteúdo, não é o curso, é a vida! E às vezes nos damos conta disso no final do curso. Temos muito pouco tempo para nos envolver com essas histórias de vida (João, Entrevista, 2017).

A narrativa do professor Antônio revela indícios de um discurso empresarial: “trazer esse pessoal de volta para o mercado”, o que remete à sua longa trajetória laboral nas áreas de Administração e Economia. Isso revela o quanto a docência é impregnada das histórias de vida do sujeito, sendo impossível desvincular a pessoa-professor e o professor-pessoa.

A professora Laura faz menção às histórias de superação dos estudantes do PROEJA. A grande maioria dos estudantes da EJA possuem trajetórias educacionais accidentadas e retornam para a escola por denotarem à educação uma possibilidade de mudar de profissão e de serem reconhecidos.

Os professores Antônio, Laura e João comentaram a multiplicidade de histórias de vida e de dificuldades presentes no cotidiano das salas de aula do PROEJA. Para Rummert (2005):

Os jovens e adultos trabalhadores buscam na escola uma significação social para suas práticas, suas vivências e seus saberes, assim como a possibilidade de concretização de diferentes sonhos que, o mais das vezes, voltam-se para a superação de suas adversas condições de vida (RUMMERT, 2005, p.124).

Salientamos que o funcionamento e a organização da escola, tal como está, com tempos e espaços rígidos, com uma lógica temporal institucionalizada e cristalizada (calendário, séries, avaliação, semestres, etc.) torna-se incapaz de determinar uma

transformação significativa para os jovens e adultos do PROEJA, tendo em vista que a generalização e a unificação do sistema escolar acaba reproduzindo e legitimando as desigualdades. “A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo” (CANDAU, 2011, p.240). A escola, nesse contexto, configura-se como um *lócus* que imprime uma monocultura em detrimento de um espaço fluido, dinâmico e canalizador de matrizes culturais.

A pluralidade cultural dos estudantes do PROEJA deve ser tratada como um manancial de possibilidades para um fazer pedagógico que instigue a emancipação humana como condicionante para o respeito às diferenças e para o diálogo entre as culturas

Consideramos importante sinalizar que esses jovens e adultos também buscam nos novos conhecimentos escolares a diplomação para uma possível inserção no mundo do trabalho, aspirando melhores profissões e salários além do reconhecimento social que tal diplomação imputa.

O professor Antônio ressalta que os estudantes do PROEJA “querem a solução o quanto antes para as perguntas que fazem, não têm paciência para fazer leitura de uma literatura específica da área, têm dificuldades com a pesquisa, eles querem respostas para os desafios cotidianos agora, já” (Antônio, Entrevista, 2016).

Podemos apreender por meio da narrativa do professor Antônio, a inquietação dos estudantes do PROEJA na busca de respostas para seus questionamentos. O documento “Cadernos da EJA” desenvolvido pelo MEC, considera que:

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (BRASIL, 2006, p.5).

O Documento Base do PROEJA oportuniza (re)pensar a superação de modelos curriculares rígidos e lineares, que muitas vezes não são os mais adequados para um público tão acostumado com o “ver” e o “fazer”. Para isso, é relevante ir além do discurso dos documentos, com a finalidade de averiguar as possibilidades de implantação de uma política educacional que atenda aos anseios e necessidades desses estudantes-trabalhadores, respeitando seus tempos, seus espaços e seus processos de aprender.

O professor Murilo revela em sua narrativa algumas inquietações:

O tempo escolar no PROEJA, ou em qualquer outra modalidade, é linear, tem início e fim, não permite dar tempo ao tempo de escolarização desses estudantes. Não interessa as histórias por trás dos rostos, isso deixa as pessoas sufocadas com conteúdo e avaliações e talvez o que mais interessa, que são as demandas vindas deles, o valor do outro, vai se perdendo. Temos que estar dispostos a adentrar no mundo deles (Murilo, Entrevista, 2016).

Em sua narrativa, o professor Murilo falou sobre sua crença de que o trabalho docente deixa marcas significativas na vida dos estudantes e que, devido à compressão do tempo escolar, as histórias de vida e de lutas perdem-se em meio ao volume de conteúdo que os projetos pedagógicos dos cursos exigem que sejam trabalhados.

O professor João também revelou sua preocupação em relação ao tempo escolar no PROEJA:

No PROEJA o tempo de convivência com os estudantes é muito curto, como as disciplinas são ministradas por módulos, não temos muito tempo para nos aproximarmos desses alunos, conhecer suas histórias de vida. É só um semestre, é muito rápido (João, Entrevista, 2017).

Respeitar os tempos humanos e os tempos de aprendizagem se configura como o primeiro passo para a garantia do direito ao conhecimento, especialmente para os públicos jovem e adulto do PROEJA. Isso implica em repensar os radicalismos impregnados nas práticas escolares, que se configuraram em ações excludentes e seletivas.

Assim, apresenta-se como possibilidade à instituição escolar a articulação entre os tempos do viver e do trabalhar e os tempos da escola. Mas isso implica em observar as demais estruturas que condicionam a cartografia do ato educativo: as questões didático-metodológicas, interação entre professores e alunos, planejamento, grupos de estudos, avaliações, entre outros. Esse conjunto materializa as formas de simbolizar e ordenar as condutas dos professores e alunos, consolidando, assim, a cultura escolar, apresentando suas permanências e suas limitações.

O professor Murilo comenta sobre sua realização pessoal e profissional derivada do seu trabalho com o PROEJA:

Eu me sinto realizado, trabalhando com o PROEJA, apesar de desgastante, às vezes temos que ficar “apagando incêndio”, é problema de toda ordem, gente adoecendo, gente que falta. [...] Pode parecer uma prática paternalista/assistencialista, mas entro em contato com esses alunos

infrequentes, ligo e procuro compreender as situações que envolvem a infrequência. Essa prática tem dado certo, é uma forma de nos aproximarmos desses alunos. Compreendo que a geografia do aluno trabalhador é diferente, eles são trabalhadores-estudantes, trabalham 8... 10 horas por dia e quando chega à noite tem que adestrar o corpo numa carteira. Esses estudantes são heróis nessa história de vencer os desafios cotidianos em prol da sua escolarização (Murilo, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Murilo revela o cotidiano do PROEJA atravessado pelas questões pessoais dos estudantes que, muitas vezes os impedem de manterem a assiduidade na frequência escolar. A condição de trabalhadores-estudantes que mantêm uma jornada de trabalho exaustiva, tendo como terceiro turno a sala de aula, demonstra a força de vontade em buscar melhores condições de vida por meio da educação. O professor Murilo revela-se preocupado e cuidadoso com a assiduidade dos estudantes, contatando-os para compreender os motivos das ausências. Essa atitude contribui para o estabelecimento de laços afetivos e expressa o compromisso social do professor Murilo com a aprendizagem de seus estudantes.

O professor Antônio confidenciou suas limitações no desenvolvimento do seu trabalho docente no PROEJA:

Trabalhar com os cursos PROEJA me traz a certeza de que ainda me falta muito para aprender, principalmente em relação a saber lidar com os diferentes perfis, com as diferentes sensibilidades (Antônio, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Antônio nos aponta a necessidade de se instituir nos espaços educativos do PROEJA a formação continuada, pois a prática de reflexão sobre a atividade de lecionar estimula processos de descoberta, troca de experiências e o exercício crítico, que incide positivamente na profissionalização da docência.

O professor DEBTT-09 pontua:

Gostei muito de atuar no PROEJA Achei muito interessante a importância que aqueles alunos dão ao conhecimento e também o afeto que os alunos tiveram comigo. Eu jamais imaginaria que ao final de uma aula um aluno me abraçaria em sinal de agradecimento por uma aula (DEBTT – 9, Questionário, 2016).

Acreditamos que esse enlace estabelecido entre professor e estudantes propicia uma nova visão sobre as possibilidades de atuação docente frente aos descompassos que secundarizam o trabalho na educação de jovens e adultos. Essa dinâmica de compreensão dos aspectos das trajetórias de vida dos estudantes é um dos condicionantes para uma construção coletiva dos saberes alicerçados na perspectiva de uma educação que transforma realidades.

As palavras de Freire (1996) sinalizam o intercruzamento da discência e da docência como mote para propiciar práticas educativas pautadas no compromisso de uma educação verdadeiramente emancipadora e promotora da cidadania, do pensamento crítico e da consciência dos seus direitos sociais. Para Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] (FREIRE, 1996, p.12).

As diferenças entre o professor e os estudantes não os reduzem à condição de objeto um do outro, mas possibilitam múltiplas aprendizagens. Os trechos das narrativas dos docentes nos dão indícios da preocupação dos professores com os itinerários de vida e de lutas dos estudantes do PROEJA. Considerar os aspectos dessas histórias e buscar a compreensão do significado do esforço de muitos estudantes-trabalhadores de estarem em uma sala de aula após uma jornada exaustiva de trabalho, nos condiciona a repensar em quantas marcas o professor pode imprimir na vida e no imaginário desses estudantes.

No próximo item analisaremos os sinais da identidade profissional a partir da formação docente. Tratamos, inicialmente, os aspectos da vida que levaram a escolha pela profissão docente e, em seguida, abordaremos a formação inicial e continuada dos professores, a fim de desvelarmos aspectos que condicionam a identidade profissional docente.

4.2 Formação Docente

Acreditamos que as histórias de vida trazem a marca da confluência de variadas situações e contextos que desencadeiam o ser, o fazer e o formar-se docente. Goodson (1992) reforça a ideia da associação entre o professor-pessoa e o professor-profissional, uma vez que:

as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (GOODSON, 1992, p.71-72).

Assim, as experiências vividas e o ambiente sociocultural, são componentes importantes na formação e no desenvolvimento da identidade docente. Diante disso, pedimos aos docentes que falassem a respeito de sua família, da infância e da juventude.

A narrativa de Murilo revela a relação campo e cidade. Iniciou sua vida escolar em uma escola localizada no meio rural. Terminou o curso científico em uma escola urbana, mas continuou morando no campo. Deslocava-se diariamente para continuar os estudos. O professor João também tem sua origem no meio rural. Viveu em uma fazenda por seis anos e mudou-se com a família para um distrito para que ele e seus irmãos pudessem estudar. Por meio dessas vozes podemos perceber as mazelas de quem vive no campo e busca uma educação de qualidade, o que nos leva a concordar com Silva Júnior (2007) quando ressalta o caráter subalterno, marginal da educação efetivada nas escolas no meio rural ao longo da história.

Destacamos que dos quatro professores entrevistados, apenas um é natural de Uberlândia. Um deles veio morar na cidade, ainda criança, devido à transferência do pai para um novo posto de trabalho; outro, já na juventude, devido aos estudos, e o terceiro veio para Uberlândia para trabalhar. Isso comprova o potencial da cidade de Uberlândia em acolher os migrantes, pois, segundo Juliano e Soares (2010), mais de 50% da população überlandense é composta por residentes que não nasceram no município, representando um polo de atração de migrantes, o que ultrapassa as fronteiras estaduais, chegando a abranger parte do interior paulista, resultando em altas taxas de crescimento populacional.

Os três professores, ao longo da vida, tiveram a experiência de morar e trabalhar em outras cidades e, atualmente, têm residência fixa no município de Uberlândia. Essas mudanças, ocasionadas ora pela oportunidade de estudo ora de trabalho, são significativas e marcam muito suas histórias de vida. Para Marcelo Garcia (2009) a identidade docente é influenciada pelos fatores sociais, pessoais e cognitivos e, consequentemente, contribuem para que se tornem bons professores.

No que se refere ao itinerário acadêmico, o professor Antônio relata as lembranças da mãe professora e o incentivo dos pais para que ele se dedicasse aos estudos. O professor comenta:

O universo da docência sempre esteve presente em minha vida, apesar de não ter sido um processo consciente. Chamava-me atenção a forma como minha mãe preparava o material para dar aulas, muito cuidadosa com seu ofício. Meus pais foram os grandes incentivadores para que eu e meus irmãos nos dedicássemos aos estudos e, modéstia parte, fui um bom aluno (Antônio, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Antônio nos instiga a pensar nas experiências formativas vivenciadas por ele na família, que, segundo Tardif (2014) são os vestígios da socialização primária, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Acreditamos que a influência dos pais marca a trajetórias de vida das pessoas e, de certa forma, constitui uma das arestas dessa trama complexa e maleável de tornar-se professor.

Laura comenta que desde a infância já sinalizava seu desejo em tornar-se professora:

Quando eu era pequena sempre falava que seria professora, as minhas brincadeiras eram com o quadro negro e com os livros, preferia o quadro negro às bonecas. Eu e minha irmã brincávamos pouco juntas, porque ela preferia o mundo das bonecas e eu não. E muito jovem eu ajudava os vizinhos quando tinham dificuldades na escola, nas tarefas, estava sempre envolvida com alguma coisa relacionada ao universo da docência (Laura, Entrevista, 2017).

Essas lembranças da infância e da juventude compõem as “dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo da carreira” (TARDIF, 2014, p. 67). Acreditamos que essas lembranças foram ressignificadas, e são muito importantes para a constituição da professora que Laura se tornou.

O professor Antônio comentou também sobre algumas atividades profissionais que desempenhou na vida adulta, que considera estarem ligadas à docência:

Na minha vida profissional, a docência se fez presente através do trabalho com consultorias, que para mim, é uma forma de ensinar algo a alguém, tem uma pegada pedagógica, ensino uma metodologia, um caminho, uma solução para um problema. Quando eu trabalhava em banco, no mercado financeiro, os gestores sempre escolhiam alguém para participar de treinamentos, de cursos, para depois replicar aquele conhecimento adquirido para os demais colegas e geralmente eu era o escolhido para essas missões. Tive convivência com esse universo docente e nunca tinha dado conta até que alguns colegas perguntaram-me se eu não tinha o desejo de ser professor, porque eu tinha jeito para a coisa (Antônio, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Antônio nos instiga a compreender o cotidiano como espaço de formação, carregado de vida e de experimentações que interferem significativamente na atuação do docente.

O professor Murilo ressaltou passagens de sua história de vida que retratam processos formativos importantes na constituição da sua pessoa-professor:

Eu tinha ideais grandiosos, queria salvar o Pantanal, carregava comigo o desejo de salvar o meio ambiente, talvez fruto da própria militância ambiental em Uberlândia, participei de alguns projetos ambientais de grande relevância na cidade, como o SOS Uberabinha [...] participei de movimentos estudantis, fui para a Guerrilha do Araguaia e virei Hippie. Esses momentos foram fundamentais para a constituição da pessoa que sou hoje, da minha formação acadêmica, pessoal e política [...] (Murilo, Entrevista, 2016).

Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, nos apresenta elementos constituintes da prática docente como dimensão social da formação humana. Tratar essa dimensão implica necessariamente trazer para a análise a opção de um fazer docente ético e político. Freire (1996) salienta:

Daí o meu nenhum interesse de, não me importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética (FREIRE, 1996, p.6-7).

A partir da narrativa do professor Murilo podemos constatar que suas escolhas são orientadas pelos sentidos que ele dá às coisas, que experienciadas e vividas em determinados contextos, constituem suas identidades. Por meio da narrativa do professor Murilo podemos perceber sua atitude de observador e ativista parcial, com uma história escrita por lutas, sejam elas ambientais, ideológicas ou políticas, mas que influenciam na sua maneira de ser e estar na profissão docente.

O professor Antônio denota muita importância à sua história profissional no mercado administrativo e econômico, o que o credencia, em sua concepção, para exercer a atividade docente: “Somente depois de ter trilhado vinte e tantos anos de carreira no mercado que sinto que tenho condições de lecionar” (Antônio, Entrevista, 2016).

Nóvoa (1995) defende que a reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais dos professores é necessária para que eles se reconheçam e apropriem-se dos saberes de que são portadores.

As narrativas dos docentes nos mostram que a vida se apresenta como um terreno fértil para a formação de suas identidades. Assim, os percursos formativos trilhados a partir das experiências de vida e de profissão se (inter)cruzam no cotidiano da sala de aula no PROEJA. Conforme explicitado pelas narrativas, os docentes se constituem professores constantemente, imprimindo as marcas de uma identidade em constante mudança. Há uma intrínseca relação

entre as situações de vida (carregadas de experiências, desejos, valores) e sua relação com a sua identidade profissional docente.

Questionamos os professores sobre os momentos e movimentos que consideraram decisivos para a escolha da docência como profissão. Antônio comentou que sua jornada excessiva de trabalho o fez repensar a carreira:

A escolha pela docência veio em um momento em que eu trabalhava muito e fazia muitas viagens. O fato de estar longe da família e o volume de viagens fizeram-me repensar minha carreira. Assim, em 2014, surgiu a oportunidade de prestar concurso público e de lecionar (Antônio, Entrevista, 2016).

A escolha pela profissão docente para o professor Antônio aconteceu após quinze anos de atividades profissionais ligadas à economia e à administração de empresas privadas. Paralelamente a essas atividades, Antônio trabalhou algumas vezes lecionando nas faculdades, substituindo professores ou ministrando módulos. O docente ressaltou que toda vez que entrava em uma sala de aula, mais certeza tinha de que a docência era um caminho que gostaria de seguir.

Laura comentou que desde a infância expressava seu desejo em se tornar professora. Sua primeira experiência com a docência foi através de um projeto voluntário para ensinar a língua inglesa a idosos. Ela relata que:

Concomitante a minha atuação profissional em uma grande empresa da cidade, eu lecionava inglês como professora voluntária, para um grupo de idosos. A docência, que era algo que sempre desejei, se tornou uma possibilidade de atuação profissional. Conseguí emprego como professora no Colégio Profissional, meu primeiro emprego como docente, lecionando para os cursos técnicos (Laura, Entrevista, 2017).

O professor João relatou que a escolha pela docência teve como principal mote a oportunidade de contribuir para um mundo melhor. Ele optou pela docência em detrimento de um cargo administrativo que ocupava por seis anos. Segundo o professor João:

Após a conclusão do Mestrado decidi prestar concurso para professor. Tive aprovação em vários concursos, assim, deixei o cargo administrativo, no qual ocupei por seis anos, para dedicar-me à docência. Acredito que na docência temos a possibilidade de contribuir com um mundo melhor. Muitas vezes somos tendenciosos a reclamar, a falar mal, mas não fazemos nada para mudar determinada situação. A docência é uma forma de contribuir com as pessoas, com o mundo que queremos. Se eu estivesse no cargo administrativo talvez estivesse com um salário um pouco melhor, mas a minha escolha pela docência também passa pela questão do que eu posso

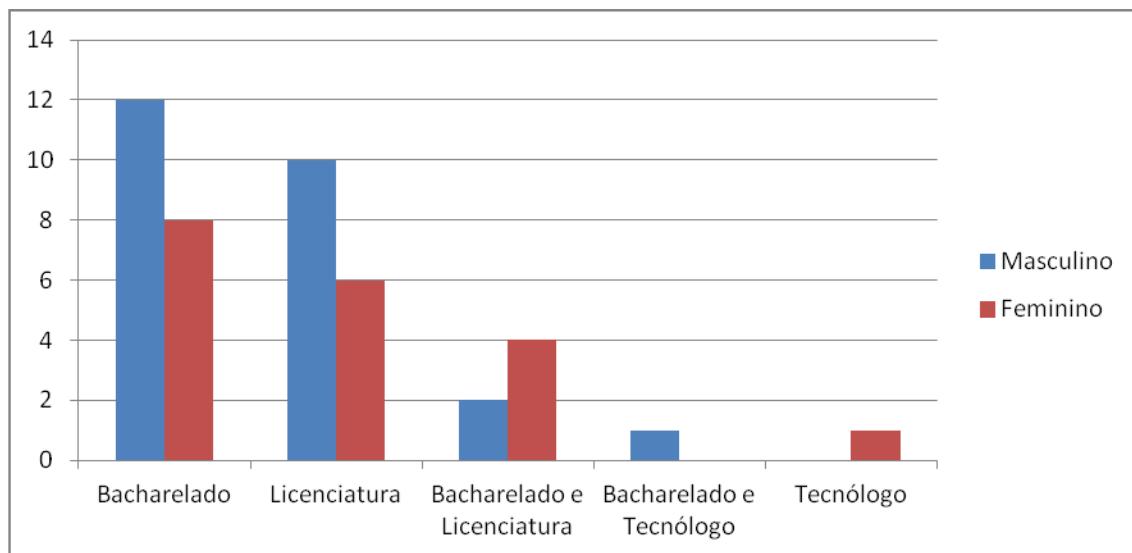
contribuir para a mudança e, inclusive, ter a voz mais ouvida dentro da própria instituição na qual trabalha (João, Entrevista, 2017).

A explicação de João para a escolha pela docência é derivada também das possibilidades de “ter a voz mais ouvida dentro da própria instituição na qual trabalha”. O professor João, em sua narrativa, relata que, atuava como técnico-administrativo, no cargo de Analista de Sistemas, na mesma instituição de ensino na qual está vinculado como docente. Com isso, denotamos que por meio da docência João teria mais credibilidade para participar das decisões dentro da instituição. Sua narrativa revela um *status velado* entre professores e técnicos administrativos nas instituições de ensino da rede federal, sendo os professores detentores de maior prestígio e, consequentemente, maior influência nos rumos da gestão escolar.

A docência no PROEJA tem prevalência masculina. De acordo com os dados coletados a partir dos Currículos *Lattes* dos docentes que atuaram no PROEJA no período de 2009 a 2016, apuramos que, em relação ao gênero, dos 44 sujeitos pesquisados, 25 docentes (56,8%) são do sexo masculino e 19 docentes (43,2%) são do sexo feminino.

Podemos identificar que 36,3% desses docentes possuem licenciatura, 45,4% são bacharéis e 13,6% possuem ambas as formações (bacharelado e licenciatura). Aprofundando nossa análise, entre os bacharéis, 60% são do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Em relação aos licenciados temos a maior incidência de docentes do sexo masculino, com 62,5% e 37,5% de docentes do sexo feminino. Apenas em relação ao número de graduações (duas ou mais), o número de mulheres (66,6%) é maior em relação ao número de docentes do sexo masculino (33,4%), conforme especificações do Gráfico 1:

Gráfico 1: Formação Docente - Graduação



Fonte: Dados retirados do Currículo *Lattes*, na Plataforma do CNPq, dos 44 docentes da carreira EBTT atuantes no PROEJA, no município de Uberlândia, entre 2009 a 2016. Ano 2016.

Essa constatação pode ter sua explicação na formação desses profissionais, uma vez que a maioria dos docentes da carreira EBTT que atuaram nos cursos PROEJA, lecionaram unidades curriculares da parte profissional, cujas formações são em áreas da Engenharia (Elétrica, Agronômica, Alimentos, Agrícola e Ambiental, Química e Mecânica), Ciência da Computação, Medicina Veterinária, Administração e Economia.

Historicamente algumas áreas do conhecimento têm prevalência masculina, especialmente a área de Engenharia, apesar do advento da inserção feminina em setores considerados masculinos. Saraiva (2008) analisa a naturalização em torno das representações de mundo e o que isso implica na produção de subjetividades em torno dos cursos de engenharia:

As representações estão implicadas em relações sociais e de poder, entendendo-se essas implicações numa dimensão muito mais ampla que a “distorção da realidade”. As representações instituídas por meio dessas relações constituem e formam o que se entende por real e o verdadeiro. A verdade é construída pelas e nas práticas sociais. Representar a engenharia como uma profissão característica do gênero masculino acaba por constituir-la como tal (SARAIVA, 2008, p. 49).

As representações consagradas em torno da engenharia como profissão típica do universo masculino, podem acarretar preconceitos a despeito da capacidade feminina, reforçando ditames que subalternizam o trabalho das mulheres em determinadas áreas profissionais.

De acordo com os estudos de Gatti e Barreto (2009) a categoria dos professores é constituída predominantemente por mulheres, que ocupam 77% dos postos de trabalho na docência. Segundo as autoras, a presença feminina retrata variações de acordo com o nível de ensino, contando com um percentual de 98% de mulheres docentes na Educação Infantil, diminuindo a presença no Ensino Fundamental, com 88,3% de mulheres atuando nesse nível de ensino e com 67% de mulheres atuando na docência no Ensino Médio.

Esses dois fatores conjugados levam-nos a inferir que a presença masculina de docentes no PROEJA pode ser justificada pela formação (em áreas historicamente masculinizadas) e pela gradativa diminuição da presença feminina em níveis de ensino mais elevados, considerando que os docentes da carreira EBTT têm a possibilidade de lecionar para a Educação Básica (educação infantil, Ensino Fundamental e médio), técnica (cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes) e tecnológica (graduações e pós-graduações, sendo: *lato sensu* e *stricto sensu*).

O professor Murilo comentou que durante o período da graduação encontrou dificuldades em entender a dinâmica da sala de aula:

Sempre tive dificuldade em entender a dinâmica da sala de aula, foram tempos de rebeldia e de sofrimento. O professor entrava, eu saía. Isso me custou mais alguns anos na faculdade, o curso que tinha duração de cinco anos, finalizei-o com sete anos [...] A educação era um conflito para mim, por que não conseguia me ver docente, nem discente me via direito e fazia um curso para ser professor, para ensinar (Murilo - Entrevista, 2016).

O fato do professor Murilo não se identificar com a dinâmica da sala de aula na universidade é fruto também dos seus ideais de vida, uma vez que ele, durante seu período na graduação, juntou-se a combatentes na Guerrilha do Araguaia e, tempos depois, aderiu ao movimento *hippie*. Os saberes adquiridos ao longo da vida escolar do professor Murilo, e especialmente no seu curso de formação inicial, são elementos subjetivados e transformados.

Para Tardif (2000), os saberes docentes:

são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (TARDIF, 2000, p.15).

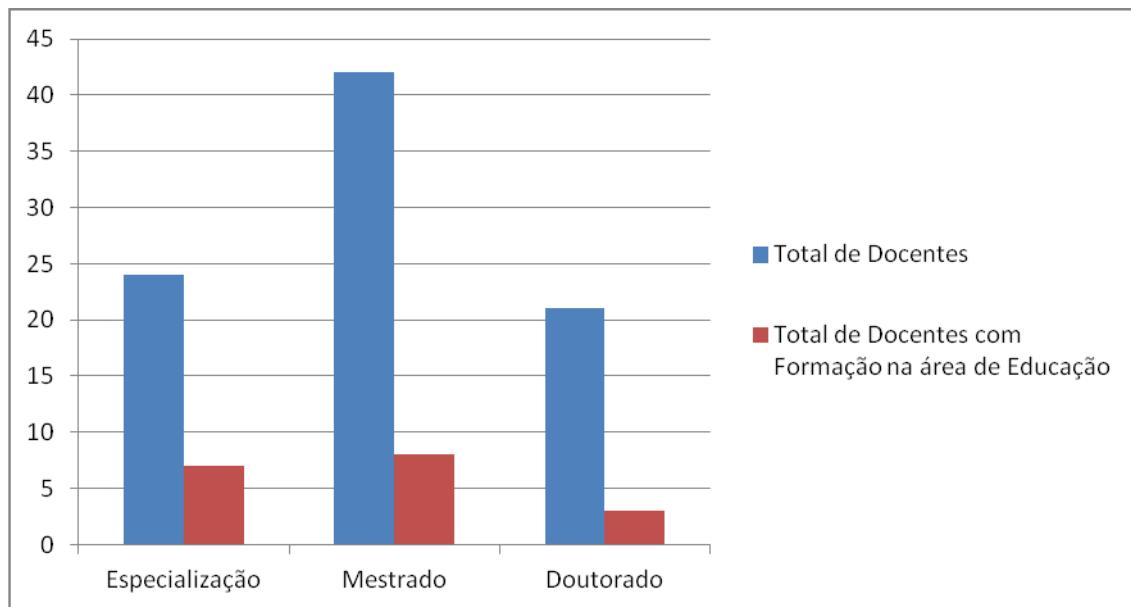
A narrativa de Murilo traz indícios de que as aulas que frequentava não traziam significado para a escolha pela licenciatura. Ele tinha dificuldades em se perceber como

futuro docente e como discente. Pimenta (2012) ressalta o desafio dos cursos de formação inicial de auxiliar no processo de construção da identidade profissional do docente, no sentido de contribuir com a passagem do ver o professor como aluno para ver-se como professor.

Nóvoa (2009) sublinha a importância de se pensar a formação docente para dentro da profissão, com redes de apoio colaborativo entre os professores possibilitando: um estudo aprofundado de cada caso, sobretudo àqueles de insucesso escolar; a análise coletiva de práticas pedagógicas; as respostas às necessidades e anseios dos estudantes; o compromisso social e a vontade de mudança. Para o autor, “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p.7).

Avançando nossa análise, evidenciamos a formação dos docentes do PROEJA em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, conforme os números apresentados no Gráfico 2:

Gráfico 2: Formação Docente - Pós-Graduação



Fonte: Dados retirados do Currículo Lattes, na Plataforma do CNPq, dos 44 docentes da carreira EBTT atuantes no PROEJA, no município de Uberlândia, entre 2009 a 2016. Ano 2016.

Para a análise dos dados do Gráfico 2 não consideramos a maior titulação do docente, mas todas as titulações que cada docente possui, pois pretendemos verificar se ele/a possui formação na área de educação em cursos *lato sensu* e *stricto sensu*.

Assim, analisando o perfil acadêmico dos 44 professores, verificamos que 21 deles são Doutores. A grande maioria desses professores deu continuidade ao seu itinerário acadêmico, pois todos aqueles que possuem Doutorado também possuem Mestrado. Apesar da maioria

dos docentes possuir graduação com título de bacharel (o que concede competências para atuação no mercado de trabalho e não especificamente para a docência) não depreendemos uma vertente de formação na área de Educação. Dos docentes especialistas, apenas 29,16% (o que corresponde a 7 professores) têm formação na área de Educação; 19% (8 professores) são Mestres em Educação e 14,28% (3 professores) possuem Doutorado em Educação.

Um dado que instiga nossa reflexão é que todos os professores Mestres e Doutores em Educação possuem graduação com o título de licenciatura, ou seja, nenhum bacharel que atua na docência dos cursos PROEJA, possui formação na área de Educação. Tal indicativo nos remete à constatação de que os docentes bacharéis que lecionaram no PROEJA não buscam formação na área da Educação, apesar de sua atividade profissional estar imersa nesse universo. A cultura profissional está pautada na ideia de que “quem sabe, sabe ensinar”, devendo ser substituída pela compreensão de que “quem sabe, precisa aprender a ensinar, permanentemente, continuamente”.

A professora Laura comenta sobre sua formação em curso *stricto sensu* na área de Administração:

O curso de Mestrado foi fundamental para o meu acesso à área acadêmica de nível superior, dentro das universidades e institutos. Mas eu seria professora sem o curso de Mestrado. Eu não considero que os programas de pós-graduação ajudam a sermos professores. [...] O mundo da pós-graduação e o cotidiano da docência são muito diferentes (Laura, Entrevista, 2017).

Pela narrativa da professora Laura podemos inferir que o curso de Mestrado abriu portas para o seu ingresso na carreira do magistério em nível superior, o que não lhe concedeu subsídios para a sua formação enquanto docente.

A formação em nível de pós-graduação favorece a especialização em determinado campo do conhecimento, mas não propicia alargar os conhecimentos acerca da docência. Segundo Melo (2009) “essa situação configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores” (MELO, 2009, p.30).

Por outro lado, a narrativa do professor Antônio caminha na contramão dos dados apurados a partir dos Currículos Lattes, pois sua formação é em um curso de bacharelado e o docente pretende fazer sua pós-graduação *stricto sensu*, a nível de Doutorado na área de Educação. O professor Antônio relata:

Tenho mais de 15 anos de experiência profissional na área de Economia e Administração de Empresas. Atualmente sou professor e, devido a minha condição de docente, estou estudando a possibilidade de fazer um doutorado na área da Educação, aliando empreendedorismo e educação. Quero conhecer novas abordagens, novas discussões e investir um pouco mais no desenvolvimento do conhecimento docente. Quero me dedicar a esse universo pedagógico (Antônio, Entrevista, 2016).

É notória a preocupação do professor Antônio, que possui 5 anos de atuação no magistério, com sua carreira docente. O professor expressou o desejo de aliar os conhecimentos na área específica da sua formação inicial com abordagem na área da Educação.

O professor João, em sua narrativa, comenta: “Ter doutorado ou mestrado não é credencial para ser um bom professor. É preciso mais que isso. É necessário ter sensibilidade para olhar o aluno como pessoa” (João, Entrevista, 2017).

A narrativa do professor traz para a discussão a questão da afetividade, pois a educação trabalha diretamente com o humano e, consequentemente, com o fator emocional. Tardif (2014) salienta que:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2014, p. 130).

As relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula implicam em situações de trabalho que são complexas; há múltiplas possibilidades de ação e de aprendizagem, que exigem do professor a sensibilidade para perceber os alunos, como seres humanos, dotados de capacidades e limitações.

O fato de 95,45% dos docentes pesquisados possuírem título de Mestre e 42,72% dos docentes possuírem título de Doutor pode ter como uma das justificativas o fato dos professores da carreira EBTT possuírem incentivos financeiros diretamente vinculados à sua titulação. Assim, quanto maior a titulação, maior o salário.

Ao analisarmos os 44 Currículos *Lattes* dos docentes que lecionaram no PROEJA, apenas um deles mencionou ter feito um curso de qualificação específica para essa modalidade de ensino (Curso de Qualificação em PROEJA, totalizando 120h, concluído em 2008). Tal dado sinaliza a pouca relevância atribuída a esse nível de ensino e corrobora nossa inferência de que a identidade docente está sendo construída na prática.

O professor João destaca:

Não fiz nenhum curso de formação para atuação no PROEJA. Sinto que às vezes faz falta. Há uma necessidade de discutir os assuntos pertinentes a esse nível de ensino, principalmente no tocante à heterogeneidade das turmas. Lidar com isso, no cotidiano de sala de aula é difícil (João, Entrevista, 2017).

O professor Antônio, apesar de não ter participado também de nenhum curso de formação para o PROEJA, tem demonstrado muito interesse em se qualificar, principalmente por ser bacharel e estar a pouco tempo na docência. O professor Antônio comenta:

Até o momento não tive oportunidade de fazer nenhum curso de formação para a docência e considero esses cursos fundamentais, principalmente porque sou bacharel, tenho pouco tempo de docência e sou da área técnica dos cursos. Por isso me inscrevi para fazer um curso de qualificação, com carga horária de 264h, presencial, sobre didática aplicada à Educação Profissional e tecnológica. Acredito que esse curso irá me auxiliar na compreensão dos objetivos propostos para a formação técnica e tecnológica dos estudantes, além de subsidiar meus estudos para o doutorado em educação (Antônio, Entrevista, 2016).

Os professores João e Antônio percebem os cursos de formação como importantes para a compreensão e discussão de assuntos do cotidiano docente, seja com o PROEJA ou em outros níveis de ensino.

Destacamos a justificativa do professor Antônio para a importância dos cursos de formação docente: “sou bacharel, tenho pouco tempo de docência e sou da área técnica dos cursos”. A análise indica a consciência das limitações do professor, uma vez que os cursos em bacharelado não possuem um viés formativo para a docência e o pouco tempo de atuação na docência. O professor Antônio possui 5 anos de experiência no exercício do magistério, o que, segundo os ciclos de vida dos professores, como objeto de estudo de Huberman (1992), é classificado como a fase da estabilização. Dentre as características está a preocupação com os objetivos didáticos, situando melhor os objetivos a médio prazo e sentindo-se mais à vontade para enfrentar as situações complexas e inesperadas no cotidiano do ensino.

Apesar do professor João comentar que ainda não fez um curso de formação para o PROEJA, ele está participando de um grupo de estudo, cuja temática é a Educação de Jovens e Adultos. O professor João ressalta:

Participo de um grupo de estudo que aborda a temática da educação de jovens e adultos. Trabalhamos com muitas leituras da área, concepções de educação, isso tem me ajudado muito a compreender essa modalidade de ensino. Há professores de várias áreas: História, Geografia, Matemática,

Letras, Ciências da Computação... São variadas visões que me auxiliam na atuação em todos os níveis de ensino com os quais eu atuo. Nós da área de exatas, vemos as coisas de forma linear, então trazer novas nuances para nossas percepções contribui muito para aguçar outras formas de lidar com as coisas e com as pessoas (João, Entrevista, 2016).

O professor comenta que o grupo de estudo tem auxiliado a compreender melhor a EJA. Segundo ele, as leituras sobre a EJA e a presença de professores de diversas áreas tem contribuído para sua atuação não só no PROEJA, mas em todos os níveis de ensino nos quais leciona.

O professor João disse também: “Tenho procurado compreender melhor a profissão que escolhi, que é a docência” (João, Entrevista, 2016). Acreditamos que os cursos de formação continuada, especialmente no caso dos professores cuja formação inicial é em um curso de bacharelado, possibilitam redimensionar a atuação docente e ampliar a consciência e a sensibilidade para o compromisso social e ético da educação. Com isso, apreendemos que o professor João se identifica com a profissão que escolheu e tem buscado compreendê-la melhor, o que impacta diretamente nos modos de viver a docência.

A professora Laura apresenta outra visão ao tratar sobre os cursos de formação:

Percebo que para a maioria de nós docentes essa necessidade por cursos de formação não acontece, porque ingressamos em uma determinada modalidade de ensino, como o PROEJA, por exemplo, sem um preparo inicial sobre o programa, o público para o qual lecionaremos, o que poderá ser trabalhado etc. Quando o curso inicia e está em andamento a longo tempo, não sei se adianta mais cursos de formação. Como muitos de nós professores, possuem uma carga horária pequena no PROEJA algumas pós-graduações ou cursos de formação ficam sem sentido (Laura, Entrevista, 2017).

A professora ressalta que:

os cursos de formação convencionais, com um professor falando o tempo todo não servem para atender a uma demanda tão emergente, enquanto professores, por um ensino ativo e que venha ao encontro com as necessidades impostas pela pós-modernidade (Laura, Entrevista, 2017).

Em outra passagem da narrativa da professora Laura ela sugere: “No caso do PROEJA há peculiaridades que já são estudadas e que poderiam ser apresentadas como soluções para quem está no dia a dia da sala de aula” (Laura, Entrevista, 2017). A concepção de formação apresentada pela professora Laura é estanque, não um processo, calcada na perspectiva de racionalidade técnica, do “saber-fazer”, saber resolver problemas imediatos, na contramão de

perspectivas crítico-reflexivas, ou seja, a formação a partir das necessidades concretas dos professores, que os tornem autônomos e emancipados para, criticamente, compreenderem a complexidade da docência e de seus condicionantes.

A narrativa da professora Laura nos dá sinais de que alguns cursos do PROEJA tiveram seu início de forma atribulada: os docentes tiveram informações incipientes sobre o programa e não participaram de ações formativas que pudessem contribuir para o seu trabalho nesse nível de ensino. O aprendizado sobre o que é o PROEJA, seus objetivos e o perfil dos estudantes constituiu-se com a prática a partir das experiências vividas, pelas tentativas de acerto. Com isso, a professora Laura revela certo descrédito com as ações formativas, justificando que a carga horária nesses cursos é pequena. Ora, só terá relevância um curso de formação dependendo da carga horária do professor em determinado nível de ensino? A narrativa da professora sugere uma secundarização do trabalho docente no PROEJA, conferindo, assim, pouca legitimidade às ações formativas, como possibilidade de refletir a docência, na amplitude das ações e das limitações.

Alguns trechos da narrativa da professora Laura nos revelam que em sua concepção, os cursos de formação têm um enfoque prático artesanal: “com um professor falando o tempo todo” e “peculiaridades que já são estudadas e que poderiam ser apresentadas como soluções”. Nesse enfoque, não há a valorização da formação intelectual do docente, minando a atividade docente apenas a um fazer, que se aproxima de modelos práticos, onde o saber fazer é suficiente para o saber ensinar, conforme salientam Marcelo Garcia (1999) e Pimenta e Lima (2012).

O professor Murilo comenta:

Meu sonho é formar um grupo de estudo. Tenho conversado com os professores sobre essa possibilidade, para termos momentos de reflexão, de discussão, vejo que isso fez diferença na minha formação. Isso reflete hoje na minha vida profissional, nesse jeito de entender a sala de aula, sei que com muitas falhas, mas com vontade de fazer diferente (Murilo, Entrevista, 2016).

Para o professor, a formação continuada contribui com novas possibilidades para o trabalho docente. Compreendemos que a formação do grupo de estudo, como um caminho para instituir um espaço de discussão na escola, se assemelha ao enfoque reflexivo: investigação-ação, que segundo Gómez (2001) instiga a transformação do professor, como agente autônomo e investigador de sua própria prática, aprimorando, assim, sua qualidade de ensino e, consequentemente, influenciando no seu desenvolvimento profissional.

Os relatos dos docentes revelam a insuficiência das ações e dos programas das instituições de ensino da rede federal em fomentar espaços próprios de formação continuada. Talvez, pelo pouco apreço de muitos docentes da carreira EBTT em lecionar para o PROEJA ou por muitos docentes, titulados como Mestres ou Doutores, pouco se interessarem por sua formação continuada na docência. Parece haver uma vaidade exacerbada no universo docente, que impede a ampliação das discussões acerca dos temas próprios do cotidiano da docência, pois muitos acreditam já saber o suficiente para lecionar. Marcelo Garcia (2009) comenta que a profissão docente é caracterizada pelo isolamento, pois muitos docentes enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar, sendo a sala de aula um santuário dos professores. Marcelo Garcia (2009) em referência a D. Hargreaves (1999, p. 124) destaca que “os professores ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem partilhar ou construir sobre esse conhecimento” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 122).

Os cursos PROEJA possuem características próprias e muitos docentes da carreira EBTT não possuem experiência em lecionar para esse nível de ensino, uma vez que a cartografia desses cursos está alicerçada nos aportes da educação de jovens adultos, na Educação Profissional, na educação popular, além da educação geral de nível fundamental e/ou médio. Consideramos que, apesar do pouco tempo de instituição desse nível de ensino, poucos professores valorizam a atividade de lecionar no PROEJA e se interessam por buscar qualificação específica, além da própria instituição de ensino ofertante não promover ações que estimulem o diálogo sobre as várias nuances que incidem no trabalho docente no PROEJA: diversidades culturais, identificação profissional com a EJA, experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas, saberes docentes, etc.

Os docentes também relataram sobre o seu trabalho no PROEJA como possibilidade de refletir sobre sua atuação em outros níveis de ensino:

Tenho levado muito da minha caminhada e da minha formação no PROEJA para os demais cursos nos quais leciono, especialmente no que diz respeito a ouvir o outro. O PROEJA tem mostrado caminhos, temos conflitos em várias direções, reconheço, mas não perdi o meu desejo de tentar compreender mais sobre a Educação de Jovens e Adultos (Murilo, Entrevista, 2016).

Observar as dificuldades vivenciadas pelos estudantes do PROEJA nos fazem refletir sobre o nosso papel de professor, sobre o que ministramos nas aulas e, sobretudo, sobre como o campo da educação apresenta fragilidades (DEBTT – 10, Questionário, 2016).

Acreditamos que lecionar no PROEJA propicia momentos de formação, e que, conforme Pimenta (2012), o saber-fazer se constitui a partir do seu próprio fazer. A autora salienta que “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2012, p.32). Assim, as possibilidades de refletir sobre sua prática, seja no PROEJA ou em outros níveis de ensino, constitui fator importante no processo de construção da identidade profissional docente.

No próximo item buscaremos compreender as concepções de práticas pedagógicas dos professores. Tais concepções estão vinculadas aos saberes docentes provenientes de diversas fontes, que durante a trajetória profissional e de vida são construídos e reconstruídos, conforme suas experiências e seus percursos formativos, incidindo na sua identidade profissional.

4.3 Concepções de Práticas Pedagógicas

Compreendemos a amplitude das práticas pedagógicas com uma intencionalidade instituída a partir de uma prática social, condicionada aos fatores políticos, econômicos, culturais e sociais nos quais estão imersas.

De acordo com Sacristán (1995) “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p.66). Assim, consideramos que a prática do professor é expressão da sua identidade profissional, pois carrega as marcas do seu modo de ser e de relacionar-se com os outros e com o mundo.

Questionamos os docentes sobre o que seria uma boa prática pedagógica e Antônio respondeu:

Para mim, uma boa prática pedagógica é ouvir. Para ter um bom aproveitamento em sala de aula, você deve aprender ouvir as demandas. Quando de fato você entende o questionamento do aluno, aquilo que ele procura saber, temos condições de *linkar* o conteúdo com exemplos práticos, com a aplicação de mercado; com isso, é muito comum os desdobramentos do conteúdo com a educação financeira (Antônio, Entrevista, 2016).

Para o professor Antônio, a boa prática pedagógica é aquela que considera as necessidades dos estudantes pois, é a partir delas, que ele explora o conteúdo que abordará, utilizando “exemplos práticos, com a aplicação de mercado”, conforme o professor destaca. A

narrativa do professor Antônio aponta indícios de uma prática pedagógica alicerçada na perspectiva “artesanal”. Isso demonstra, segundo Pimenta e Lima (2012), que nesse processo o docente separa aquilo que considera adequado, acrescentando novos modos e adaptando aos contextos nos quais se encontram, lançando mão de experiências e saberes adquiridos. O professor Antônio dá sinais de que os saberes contruídos com suas experiências exteriores ao magistério são diretrizes importantes em suas práticas pedagógicas.

Assim, apreendemos que por meio de sua concepção de prática pedagógica, o professor Antônio valida um discurso empresarial, que remete à sua longa trajetória laboral nas áreas de Administração e Economia. Isso revela como a docência é impregnada das histórias de vida do sujeito, sendo impossível desvincular a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Foi questionado também o que seria necessário para ser um bom professor. O professor Murilo respondeu:

Para ser um bom professor é preciso mais ouvir do que falar, apesar do processo de ensino e de aprendizagem priorizar muito mais o falar, a oralidade. Para mim está claro, temos que aprender a ouvir o sujeito que está do outro lado. Nossa processo de escolarização é muito cartesiano, não dá tempo para o professor trabalhar com o estudante para que ele possa se ver naquilo que está fazendo (Murilo, Entrevista, 2016).

A análise indica que em ambas as respostas o verbo ouvir se fez presente. A palavra ouvir tem sua origem em *audire* no latim, cujo significado é dar atenção ao que se diz. Freire (1996) pontua que ensinar exige saber escutar. Assim, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 71).

A narrativa do professor Murilo revela que, apesar de considerar a importância de ouvir os estudantes em suas necessidades e demandas, ele encontra dificuldades para colocar isso em prática, pois o processo educativo escolar é linear, com tempos, espaços e currículos definidos.

O professor Murilo ressalta que:

Nós professores incorremos nesse erro de querer trabalhar apenas o conteúdo e muitas vezes temos que trabalhar coisas que são fundamentais para eles enquanto constituição como pessoa, como cidadão, enquanto sujeito de um processo de ensino e aprendizagem (Murilo, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Murilo nos revela que “os processos de aprendizagem, são, enfim, processos de criação e transformação de significados” (GÓMEZ, 1998, p. 85) mediatizados pelo professor. A concepção de educação que o professor Murilo imprime em sua narrativa, nos remete à Freire (1996), que conota a prática educativa como prática formadora: “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 61), que vai além do conhecimento dos conteúdos, mas, que instigue a autonomia, como uma das dimensões sociais da formação humana.

Em outra passagem, o professor Murilo comenta:

Percebo que no PROEJA, ou em qualquer modalidade de ensino, temos um tempo e um espaço para iniciar e finalizar nossa ação. Entramos em contradição, porque o sistema estabelece cobranças quanto ao conteúdo e as avaliações e, muitas vezes, nem todos os estudantes aprendem dessa forma (Murilo, Entrevista, 2017).

A narrativa do professor Murilo revela o quanto as práticas organizativas, tais como a compressão espaço/tempo, cobranças em relação ao conteúdo e as avaliações condicionam a ação docente. Sacristán (1995) evidencia que essas práticas organizativas, que são determinadas por uma estrutura de funcionamento, abrangem os professores de forma individual e coletiva, influenciando decisivamente nas atividades pedagógicas. Assim, o professor tem sua atuação cerceada, o que impossibilita novas experimentações, novos formatos de práticas pedagógicas, tão urgentes e necessárias para o público do PROEJA.

A professora Laura aponta em sua narrativa o acúmulo de atividades inerentes aos docentes da carreira EBTT:

Em nossas reuniões docentes sempre enfatizo que nossa carreira EBTT contempla as atividades de ensino, pesquisa e extensão além das atividades administrativas, mas em nenhum momento há tempo para se dedicar à formação docente, que é fundamental para aprimorarmos nosso trabalho enquanto professores (Laura, Entrevista, 2017).

Sacristán (1995) ressalta que para além do espaço da sala de aula, o trabalho docente é condicionado por práticas institucionalizadas, sendo decisivas para a definição das percepções e das condutas dos professores. A intensificação do trabalho, conforme a professora Laura destaca em sua narrativa (atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das atividades administrativas) constitui um dos fatores de desprofissionalização docente, pois, segundo Sacristán (1995), essas condições de trabalho acabam cerceando a liberdade de criação e de

autonomia, por estarem expressas dentro de um conjunto de regras definidas pela instituição de ensino.

A professora Laura ainda acrescenta: “Nas minhas disciplinas os conteúdos básicos não mudam, então eu sempre tenho um material básico, conceitual” (Laura, Entrevista, 2017).

Pela narrativa de Laura, podemos inferir que as práticas didáticas, conforme conceitua Sacristán (1995), acabam reduzindo os professores aos técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços.

O professor Antônio explica sobre uma prática pedagógica que tem utilizado:

Realizo um trabalho de consultoria com os alunos do PROEJA. Essa consultoria tem como objetivo ajuda-los a resolver problemas relacionados com o empreendimento comercial, alguma enrascada financeira ou até mesmo sobre perícia econômico-financeira. É nesse momento que aparecem os mais diversos problemas, inclusive de ordem pessoal. É uma forma que encontrei de auxilia-los, de motiva-los e envolve-los com o conteúdo da disciplina (Antônio, Entrevista, 2016).

O professor Antônio lança mão de uma prática que domina, no caso a consultoria, como uma das práticas de ensino que utiliza, que, além de trabalhar o conteúdo de sua disciplina, aproxima-se de seus alunos na tentativa de motivá-los a participarem de suas aulas.

O professor Murilo narra que:

[...] procuro utilizar o laboratório de Química da instituição, levo os estudantes para conhecerem os parques da cidade, as empresas com possibilidade de discussão sobre questões ambientais, como o CEASA, por exemplo, as visitas técnicas na Serra da Canastra, Foz do Iguaçu, Ouro Preto... Ou seja, trabalho o conteúdo em sala de aula, mas o trago para o mundo fazendo sempre esse exercício de pensarmos do local para regional, primeiro ter noção do seu mundo para assim, estabelecer relações com uma escala mais global (Murilo, Entrevista, 2016).

O professor Murilo relatou sua preocupação em tratar o conteúdo de sua disciplina buscando estabelecer o cotidiano dos estudantes, conduzindo-os à discussão dos temas ambientais partindo da esfera local para a global, ou seja, pensar o meio ambiente da sua casa, do seu bairro, da sua cidade, para assim ampliar suas concepções para uma escala global. Consideramos que essa prática tem sua raiz na militância ambiental do professor, quando participou de projetos ambientais como o SOS Uberabinha.

Sacristán (1995) pontua que uma das funções do professor é definida pelas necessidades sociais às quais o sistema educativo deve responder. Assim, “o docente não

define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (SACRISTÁN, 1995, p.74).

Sobre sua concepção de prática pedagógica, a professora Laura comenta:

É tão complexa a prática pedagógica porque vai depender do grupo de alunos. Nesses 6 anos de experiência com o PROEJA, teve prática que deu certo em uma turma, mas não deu com outra. Mas que é preciso tentar perceber um pouco daquelas pessoas, para que possamos adequar nossas práticas. Tem certas turmas que não adianta trabalhar com dinâmicas criativas, tem que ser mais metódico. Outras não funcionam fazer a leitura de um texto, tem que pedir par a ler em casa, então a prática pedagógica que funciona é aquela que mais se adequa ao grupo de alunos. O professor tem que ser perspicaz, porque ele tem pouco tempo para perceber o que pode dar certo (Laura, Entrevista, 2017).

Em sua narrativa, Laura evidencia a sua preocupação em adequar suas práticas de acordo com o público para o qual leciona. A professora ressalta que certas práticas funcionam bem com algumas turmas, outras não. “O professor precisa ir ao encontro do aluno, como um observador, prestando atenção para que possa compreender seu processo de aprendizagem” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 147) e assim enfrentar os problemas reais do cotidiano da sala de aula, o que exige dos professores a percepção de quais práticas melhor se adequarão à turma.

O professor Antônio, em sua narrativa, comenta:

Se você trabalhar a matéria de forma mais pura, os alunos terão dificuldades para compreender. No PROEJA você tem que dar as coisas mais “mastigadas”, porque eles têm uma dificuldade grande de entender termos técnicos. Assim, para eles compreenderem a disciplina tenho o cuidado com a indicação de literatura que utilizarei, porque por mais que se utilize livros de 1º grau ou de 2º grau, dependendo do nível do vocabulário que é utilizado nesses materiais, acabo afugentando os alunos. Eu tenho uma didática que é a seguinte, primeiro dou a aula, depois eles fazem a leitura da apostila, faço o contrário que muitos colegas fazem, primeiro “quebro o gelo”, mostro que não é tão difícil, depois eles fazem a leitura da apostila (Antônio, Entrevista, 2016).

A narrativa de Antônio denota um conceito de “aula” sob a perspectiva da concepção conservadora da transmissão de conteúdo. A aula não é para ser dada ou ser assistida, mas construída por meio de interações. A narrativa revela os sinais de uma concepção de prática pedagógica alicerçada em seus saberes oriundos de sua experiência profissional fora do magistério. Nesse sentido, consoantes com Sacristán (1995) também acreditamos que o

ensino é acumulação de esquemas práticos, em que o ofício docente se apoia nos saberes adquiridos com a experiência centrada no “saber-fazer”. Assim:

Supõe-se que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma. Esta acepção remete para a ideia que os professores são artesãos, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenções que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto da profissionalidade (SACRISTÁN, 1995, p.78).

Assim, consideramos que a narrativa do professor Antônio aponta para uma prática pedagógica na perspectiva “artesanal”, uma vez que ele “cria e defende” um formato de ação pedagógica definido “primeiro dou a aula, depois eles fazem a leitura da apostila”, validando assim, um modelo eficiente para os estudantes do PROEJA. O professor ressalta que muitos jovens e adultos do PROEJA têm dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado. Notamos que a narrativa revela também o aviltamento em relação à capacidade de aprendizagem dos jovens e adultos do PROEJA, imputando aos estudantes uma dificuldade intransponível de compreensão da “matéria de forma mais pura”, conforme ressalta o professor, sendo necessário “dar as coisas mais mastigadas”. Para Rummert (2005):

O que a escola oferece quase nunca é efetivamente valorizado porque se distancia do viver, dos inúmeros saberes adquiridos ao longo de existência marcadas por enormes esforços de sobrevivência, numa sociedade que não assume como tarefa fundamental a plena democratização do conhecimento, mas que, ao contrário, utiliza-o como instrumento de poder, como arma de discriminação (RUMMERT, 2005, p.126).

A narrativa do professor Antônio apresenta indícios de uma visão distorcida sobre a capacidade dos estudantes do PROEJA. Precisamos superar as marcas discriminatórias na educação de jovens e adultos e oferecer-lhes uma educação desprovida de preconceitos e provida de atitudes de valorização das potencialidades e dos saberes desses estudantes.

O professor Antônio ressalta:

Costumo selecionar o conteúdo, a partir da maior demanda dos alunos e com os assuntos relacionados às temáticas das disciplinas que ministro no curso PROEJA. A minha experiência profissional e de vida me dão segurança para propor assuntos que, acredito, irão solucionar possíveis questionamentos. No início do semestre, apresento todos os tópicos que serão trabalhados e valido com os alunos. Também entro em contato com as empresas e verifico o perfil do auxiliar administrativo do qual precisam, isso ajuda a compor a seleção dos conteúdos que serão ministrados. Assim faço a validação dos conteúdos com o mercado e com o aluno (Antônio, Entrevista, 2016).

Podemos verificar que o professor Antônio se preocupa em relacionar o conteúdo ministrado em sua disciplina com as necessidades apresentadas pelo estudante e o perfil do profissional que o mercado de trabalho demanda. Gómez (1998) destaca que o caráter plural e complexo do processo de socialização na escola perpassa também a preparação dos estudantes para sua incorporação no mundo do trabalho.

O professor Antônio fundamenta sua prática pedagógica em consonância com o apelo da profissionalização do PROEJA. Sua narrativa, marcada por uma concepção construída a partir de sua longa experiência fora do magistério, contém traços de uma prática sensível às histórias de vida e de sobrevivência desses estudantes.

O professor João comenta:

Considero que não adianta passar muito conteúdo, pois os estudantes não estão muito dispostos a ouvir teoria. Assim, tento passar o conteúdo de forma bastante prática. Claro, que a teoria é necessária, mas alia-la a algo que eles irão produzir e de certa forma utilizar, seja em trabalhos das demais disciplinas, seja uma pesquisa de um determinado tema, auxilia muito na assimilação do conteúdo (João, Entrevista, 2017).

O professor João, ao utilizar a expressão “passar muito conteúdo”, nos instiga a associar que o conhecimento é algo externo ao sujeito cognoscente, e que a aprendizagem não ocorre por meio de interações entre os sujeitos. A narrativa do professor João nos aponta sinais de práticas tradicionais de ensino, em que o professor centraliza o processo ensino-aprendizagem.

Diante das narrativas explicitadas, podemos compreender os apontamentos dos docentes sobre as especificidades de sua atuação no PROEJA: preocupação dos docentes com os estudantes e suas histórias de vida; tentativas em articular o conteúdo teórico com vivências práticas; novas formas de propor as atividades em sala de aula, dentre outras.

Considerando a formação inicial dos docentes entrevistados, podemos perceber que o docente Murilo, cuja formação inicial é em um curso de licenciatura, revela uma narrativa inquietante sobre o cotidiano das escolas. O professor comenta: “Precisamos encontrar outra forma de ensinar, mas nosso tempo histórico, tempo relógio de sala de aula, é um tempo de adestramento, o que Foucault chamava de “cela de aula”, a escola é uma prisão e romper com o estabelecido é muito complicado” (Murilo, Entrevista, 2016).

Em outra passagem, a narrativa do professor Murilo sugere sinais de questionamento quanto às rotinas da sala de aula:

Observei que durante as Ocupações³⁴ nas escolas, muitos professores que tinham esse desafio da inter/ multi e transdisciplinaridade tiveram a oportunidade de exercitar com seus pares atividades de integração, como, por exemplo, os aulões. Mas, terminaram as Ocupações e nós professores voltamos para a normalidade, que eu chamo de normose (normas com neurose). Como se voltássemos para um ritual de magia, entupindo os alunos de trabalhos e provas e sobrecregando o nosso trabalho como professor. Não temos clareza dessa deformação. Isso é um desafio, pois passa pela sua formação (inicial e continuada), de como e para os outros (Murilo, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Murilo instiga o questionamento quanto às práticas pedagógicas e institucionais vivenciadas no interior da escola e das salas de aula. Os demais professores, cujas formações iniciais são em cursos de bacharelado, demonstraram pouco em suas narrativas questionamentos e reflexões acerca das dimensões que envolvem o ato educativo. Podemos considerar que os cursos de licenciatura apresentam-se como espaços privilegiados na profissionalização docente, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente e sobre a profissão.

Ao tratarmos sobre as concepções de práticas pedagógicas no PROEJA, verificamos que os professores tentam adequar os conteúdos tratados em suas disciplinas com a vivência e o cotidiano dos discentes. Apesar de pouco mencionarem sobre a formação integral, humana, e emancipatória, apreendemos que os docentes demonstram preocupação com as histórias de vida e de superação dos estudantes. Os professores bacharéis denotaram importância substantiva em relação a formação profissional. Há que se cuidar para não reduzir o PROEJA às necessidades do “mercado de trabalho”, sendo importante que a escola seja capaz de constituir um projeto orgânico e inovador, que respeite a identidade desses alunos, instituindo um movimento permanente de aprender a aprender.

O exercício da docência não é um processo simples e aligeirado, mas que requer o domínio de saberes próprios da profissão. Freire (1996) alerta para a imperiosa mobilização

³⁴ O movimento, que se popularizou como “Primavera Secundarista”, com o lema “Ocupar e resistir”, uniu milhares de alunos da rede pública que se posicionaram por motivos em comum, em relação aos rumos tomados pelo governo federal. As principais pautas dos estudantes foram: a revogação da Medida Provisória (MP) 746, que impõe uma reforma do Ensino Médio, o repúdio à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que tramitou no Senado como PEC 55, e a rejeição ao Projeto de Lei do Senado (PLS) 193/16, que propõe o “Programa Escola sem Partido”. Na cidade de Uberlândia-MG, o movimento de Ocupação das escolas estaduais teve início em dezoito de outubro de 2016, totalizando 20 das 34 escolas estaduais do município ocupadas pelos estudantes secundaristas. As instituições que oferecem PROEJA no município também participaram do movimento, sendo: ocupações da Escola Estadual de Uberlândia e do IFTM *Campus* Uberlândia e a adesão ao movimento grevista pelos profissionais da ESEBA-UFG, que paralisaram suas atividades por mais de cinquenta dias. Os movimentos grevista e de Ocupação tomaram as pautas de discussões possibilitando pensar a dimensão política para a Educação, clamando por maior debate entre os gestores públicos, estudantes e professores sobre o direito constitucional à educação de qualidade no Brasil.

de saberes necessários à prática educativa transformadora. É nesse horizonte que iremos desvelar os saberes docentes e as possíveis marcas impressas na constituição da identidade profissional.

4.4 Saberes da Docência

Compreendemos que a construção dos saberes docentes carrega em si as potencialidades dos movimentos histórico-sociais nos quais são configurados. Tardif (2014) assinala que os saberes profissionais da docência são adquiridos ao longo do tempo. Para o autor: “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2014, p. 67). Assim, as experiências formadoras vividas na família ou na escola são inscritas na história de vida do professor que perpetuam, seja para evocar tanto as qualidades desejáveis, quanto as indesejáveis, na sua atuação como docente.

A professora Laura comenta:

Somos técnicos que damos aula, como na nossa formação acadêmica não tivemos disciplinas de formação pedagógica, o trabalho em sala de aula é regido pela intuição, pelas lembranças dos professores que consideramos bons e daqueles que achamos ruins, pela experiência profissional fora do magistério e do curso de Mestrado (Laura, Entrevista, 2017).

A narrativa de Laura nos revela a influência de seus professores em seu trabalho docente. Tardif (2000) pontua que os professores são os profissionais que imergem em seu ambiente de trabalho (sala de aula) antes mesmo de começarem a trabalhar, oportunizando conhecimentos da docência representada por crenças e por certezas que permanecem fortes ao longo do tempo. Laura também comenta que seu trabalho docente é influenciado por sua experiência exterior ao magistério e ao curso de pós-graduação que realizou. Tais experiências formam o arcabouço de saberes da professora que está em construção, sendo redimensionado e ampliado pela prática, através da experimentação, por tentativa e erro. Tardif (2000) considera esses saberes como sendo experimentais, “que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2000, p.14).

O professor João comenta que:

Uma das questões fundamentais da minha formação é que sou bacharel, não tenho a experiência docente da academia e, sim, das experiências que tive. Então, o início na carreira docente foi marcado pela apreensão. O número de estudantes na turma é maior, o número de turmas para as quais eu lecionava era maior, os níveis de ensino eram bem diferentes. Não temos essa experiência, e, de repente, você tem que aprender, é árduo, é sofrido. O começo é sempre complicado, mas tive o apoio de uma pedagoga da instituição, que hoje já está aposentada, de uma personalidade muito serena e equilibrada. A sua serenidade me tranquilizava. Também conversava muito com os colegas mais experientes, ouvindo as dicas, tentando colocá-las em prática. Acertava, errava, o que dá certo em uma turma, pode não dar certo em outra, isso contribui muito para o acúmulo de experiência na docência (João, Entrevista, 2017).

A narrativa do professor João revela que o início da docência na carreira EBTT foi marcada por momentos difíceis e apreensivos. Apesar de ter experiência no magistério como professor em uma escola de informática, ao ingressar na carreira EBTT passou a lecionar para um número maior de turmas e de estudantes em níveis de ensino diferentes. Tardif (2014) comenta que:

Esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão (TARDIF, 2014, p. 82).

Apesar do “choque com a realidade” no início da carreira docente, o professor João contou com o auxílio de uma pedagoga e de seus colegas de trabalho, com os quais conversava a respeito do cotidiano da sala de aula. Essa reflexão mediada por outrem, seja a pedagoga ou seus colegas de trabalho, contribuiu para seu processo de reflexão sobre sua prática. Tardif (2014) ressalta que “uma fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselho” (TARDIF, 2014, p.87). É um trabalho aprendido na e pela prática, conforme destaca João: “Acertava, errava, o que dá certo em uma turma, pode não dar certo em outra”, isso denota que a sala de aula é um espaço de produção plural, de (trans)formação e da mobilização de saberes que lhes são próprios, frutos de sua ressignificação. O professor João narra que, no início da sua carreira docente, conversava muito com os professores mais experientes, a fim de obter dicas para colocá-las em prática. Para Nóvoa (2009) é através do diálogo com os demais colegas, dentre eles os mais experientes, que se aprende a profissão. Podemos inferir que há traços marcantes dos saberes experienciais que vêm constituindo a identidade profissional do professor João.

O professor Murilo diz que: “Temos inúmeros profissionais especialistas, mestres e doutores lecionando no PROEJA, mas que reproduzem a forma como foram formados e, muitas vezes, vangloriando o alto índice de reprovação” (Murilo, Entrevista, 2016). A narrativa do professor Murilo denota que muitos docentes imprimem no cotidiano das salas de aula do PROEJA uma prática pedagógica influenciada pelos seus professores da Universidade, priorizando uma formação voltada para a transmissão de conhecimentos específicos da sua área, sem contudo tratá-los criticamente. O estudante que não demonstrar o que aprendeu está reprovado. Podemos dizer que a narrativa do professor Murilo desvela a importância dos saberes disciplinares que, conforme Tardif (2014), são transmitidos e incorporados na prática docente independentemente das instituições de ensino.

A professora Laura comentou:

Para ser um bom professor é necessário conhecer muito do conteúdo, isso é uma condição básica, que depende muito do curso, da disciplina, do conteúdo, da área de atuação. No caso das disciplinas que ministro, os estudantes não irão exigir um nível de conhecimento muito aprofundado, porque não é a área deles, não é do interesse deles, minhas disciplinas são disciplinas acessórias, o que não aconteceria se eu lecionasse para a graduação ou para a pós-graduação (Laura, Entrevista, 2017).

A narrativa da professora Laura reforça a importância atribuída aos saberes do conhecimento, ou disciplinares, colocando-os como uma “condição básica”, essencial para ser um bom professor. Laura afirma que dependendo do curso e do nível de ensino em que atua, os estudantes exigirão ou não um determinado grau de aprofundamento no conteúdo trabalhado. A disciplina que leciona no PROEJA é considerada por ela como uma “disciplina acessória”, ou seja, na percepção dela, não possui o mesmo *status* que as demais disciplinas do curso.

O professor Antônio avalia que sua experiência anterior ao magistério tem grande relevância no seu trabalho enquanto docente no PROEJA:

A minha experiência profissional anterior à docência, a minha visão de mercado, auxilia-me muito com o trabalho de lecionar, porque considero que uma das funções do professor, principalmente no PROEJA, é apresentar o caminho das pedras, mas sem dar nada pronto. A minha história de mercado ajuda a direcionar caminhos, orientando os alunos a escolher novas possibilidades, inclusive quando se trata de problemas disciplinares (Antônio, Entrevista, 2016).

Antônio tem cinco anos de experiência no exercício do magistério e tem utilizado também da sua experiência fora do magistério para elaborar seus saberes. Assim como Pimenta (2012) acreditamos que o professor constitui o seu saber fazer a partir de seu fazer.

A narrativa do professor Antônio sugere que a principal função do docente seja de orientar os estudantes, principalmente nos cursos PROEJA. O professor se apropria dos saberes de sua experiência de longos anos atuando como consultor de uma empresa, e os reelabora. Com isso, apreendemos o quanto os saberes são subjetivados, incorporados e difíceis de dissociar das pessoas e de suas experiências.

Para o professor João:

Para ser um bom professor não é necessário apenas ter domínio do conteúdo ou ter experiência, isso é importante, é claro, mas acima de tudo o professor tem que conhecer os alunos, nas suas dificuldades e nas suas competências. Conhecer o ser humano que está ali na sua frente. Cada aluno tem uma história de vida, uma vivência, uma influência, talvez o problema não seja só na aprendizagem, seja no interesse devido a algum problema pessoal que o aluno está enfrentando em casa que a gente desconhece (João, Entrevista, 2017).

Em sua narrativa, o professor João evoca saberes que considera importantes para a constituição do profissional docente, sendo os saberes disciplinares e os experienciais. Ele sugere que o professor não se reduz apenas ao domínio dos conteúdos ou aplicador de técnicas de ensino, ele enaltece um outro tipo de saber: a afetividade, a sensibilidade para conhecer seus alunos. Tardif (2014) explicita que o objeto de trabalho dos professores são os seres humanos, com os quais mantém relações individuais, sociais e humanas, que influenciam fortemente as práticas docentes. Há que se cuidar para que a concepção de docência seja circunscrita apenas na dimensão afetiva da relação pedagógica, que é relevante, mas há uma complexidade que deve ser considerada, pois a docência exige a elaboração de conhecimentos profissionais muito específicos.

Para tratarmos dos saberes da ação pedagógica, buscamos indícios no Currículo *Lattes*. Assim, analisando os Currículos *Lattes* do grupo de professores que lecionou no PROEJA identificamos que o mesmo possui uma considerável produção científica. Melo (2009) ressalta que as políticas instituídas em grande parte das instituições de ensino incentivam os docentes a pesquisarem e produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento.

A organização do Currículo *Lattes* nos leva a perceber uma hierarquização da atividade docente, privilegiando a pesquisa, valorizando, assim, a produtividade científica

como contributo para o avanço da área de conhecimento na qual o pesquisador está inserido. Apesar de notório o crescimento da produção científica brasileira, a quantidade pode não ser sinônimo de qualidade dos trabalhos, fato passível de análise e reflexão, uma vez que os pesquisadores são colocados em posição de competidores e lidam cotidianamente com os índices, fatores de impacto e *rankings* na produção científica.

A produção científica entre os professores que lecionam no PROEJA é valorizada, conforme podemos constatar a partir das médias³⁵ apuradas da produção científica dos 44 docentes, de acordo com a Tabela 5:

Tabela 5: Média da Produção Científica dos docentes do PROEJA

	Participação em eventos	Apresentação de trabalhos	Resumos em Anais	Trabalhos completos em Anais	Artigos em Revistas	Capítulos de Livros
Média Geral da Produção Científica	33,79	18,37	13,37	7,24	3,56	1,52
Média da Produção Científica com o tema PROEJA	0,27	0,15	0,09	0,04	-	0,13

Fonte: Dados retirados do Currículo *Lattes*, na Plataforma do CNPq, dos 44 docentes da carreira EBTT atuantes no PROEJA, no município de Uberlândia, entre 2009 a 2016. Ano 2016.

Ao relacionarmos a produção científica, que envolve temas gerais e a produção científica específica com a temática PROEJA, constatamos que há um volume maior de trabalhos, produções e participações em eventos com temáticas gerais. Poucos docentes se interessaram em participar de eventos e produzir trabalhos científicos sobre o PROEJA. Observamos que a cotidianidade desse nível de ensino é pouco discutida entre os docentes e invisibilizada nas suas produções científicas.

Segundo Gauthier (1998) os saberes da ação pedagógica, os quais são publicizados e validados por meio de pesquisas, são os saberes que contribuem para a construção de uma teoria pedagógica mais sólida, e afirmam com vitalidade a profissionalidade docente. Para o autor esse saber é o menos desenvolvido, como verificamos pelas médias apresentadas na

³⁵ Utilizamos a média simples para apuração dos números apresentados. Para cada item discriminado na tabela, foram somados o que cada docente produziu e em seguida o resultado foi dividido pelo número de professores pesquisados, no caso, quarenta e quatro.

Tabela 5, quando comparamos a produção científica geral e a produção científica com a temática PROEJA. Gauthier (1998) comenta que, na ausência dos saberes da ação pedagógica, os professores recorrem à experiência, à tradição, ao bom senso.

Consoantes com Gauthier (1998) acreditamos que a profissionalização docente, de fato se efetivará, se não incorrermos aos erros de um ofício sem saberes e saberes sem ofício. Podemos averiguar que os professores mobilizam diversos saberes próprios, que constituem um repertório de conhecimentos que são utilizados para responder às exigências do cotidiano do ensino.

Os traços da formação, das concepções de práticas pedagógicas e dos saberes docentes estão amalgamados, constituindo, assim, subsídios para a construção da identidade profissional docente, tratada no próximo item.

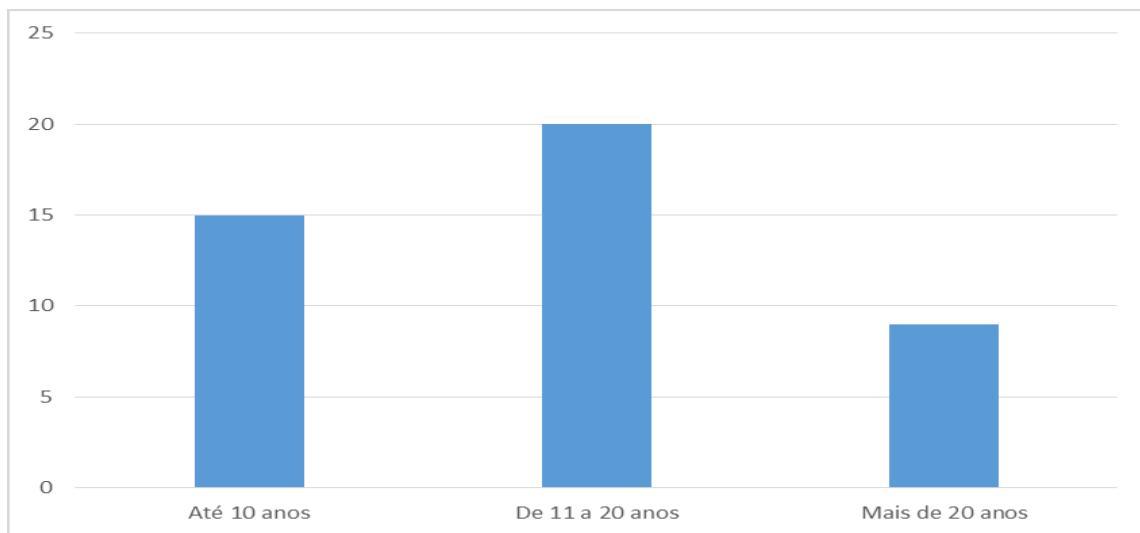
4.5 Identidade Profissional Docente

As trajetórias pessoais e profissionais suscitam indícios dos movimentos de construção da identidade profissional dos professores. Guimarães (2003) salienta que:

É preciso considerar como os ciclos particulares da vida influenciam no trabalho profissional; lembrar que os estágios da carreira e as decisões sobre ela só podem ser analisados em seu próprio contexto; e levar em conta os incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores que podem afetar sua percepção e suas práticas (GUIMARÃES, 2003, p. 31).

Reiteramos que a identidade profissional está estritamente ligada à dinâmica da atuação do professor, que valida o ser e o estar na profissão. Diante disso, buscamos conhecer o tempo de carreira no magistério dos docentes que lecionaram no PROEJA. Verificamos que a maioria dos 44 professores pesquisados possui até 20 anos na carreira docente, conforme mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3: Tempo no Magistério



Fonte: Dados retirados do Currículo *Lattes*, na Plataforma do CNPq, dos 44 docentes da carreira EBTT atuantes no PROEJA, no município de Uberlândia, entre 2009 a 2016. Ano 2016.

Apuramos que entre os pesquisados, 15 são docentes com até 10 anos de carreira, 20 docentes têm entre 11 e 20 anos na carreira, e 9 docentes estão no magistério por mais de 20 anos. A média de tempo no magistério, entre os docentes que lecionaram no PROEJA é de 16,84 anos, caracterizando, assim, um grupo consideravelmente experiente e com uma vivência significativa na profissão.

Recorremos a Huberman (1992) para tratar dos ciclos de vida dos professores e compreender sobre as fases profissionais nas quais esses sujeitos encontram-se. A fase de entrada na carreira é caracterizada pelos aspectos de “sobrevivência” e de “descoberta que balizam os três primeiros anos da profissão. O aspecto da sobrevivência diz respeito à “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Nessa fase, o professor se depara com as dificuldades em relação à sua prática pedagógica, à transmissão de conhecimentos, aos problemas suscitados pelos alunos, etc. Outro aspecto relevante é a descoberta da profissão que direciona para uma situação de propriedade (ter sua sala de aula, seus alunos, seu programa) e de pertencimento a um corpo profissional.

A segunda fase refere-se à “estabilização” que, segundo Huberman (1992) corresponde a um período de 8 a 10 anos de carreira, no mínimo. Segundo os dados do Gráfico 3, 34% dos docentes (15 docentes) que estão na fase de estabilização. O autor salienta que nessa fase a pertença a um corpo profissional e a independência são fatores que acentuam

a sua afirmação perante os colegas com mais experiência e a autoridade precedida de um sentimento de competência pedagógica em crescimento.

Na fase de “diversificação”, que corresponde entre o 7º e o 15º ano de carreira, os professores tendem a ser mais motivados e dinâmicos, podendo se traduzir em ambições pessoais por acesso a postos administrativos, seja por procura de mais autoridade, responsabilidades ou prestígio. Os dados apurados no Gráfico 1 apontam que 45,5% dos professores (20 professores) estão nessa fase. Para Huberman (1992) “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências dos programas” (HUBERMAN, 1992, p. 41).

Entre o 15º e o 25º ano de carreira, podem surgir os questionamentos, cuja fonte, segundo Huberman (1992) possui várias facetas, podendo ser atribuída à monotonia cotidiana da sala de aula, ao desencanto resultante dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais no ensino, das quais os professores participaram ativamente. O autor sugere que os questionamentos têm sua origem nos parâmetros sociais, nas características da instituição, no contexto político-econômico e nos acontecimentos da vida pessoal.

Outra fase significativa que Huberman (1992) sugere é a “serenidade e distanciamento afetivo” que ocorre entre os 25 e 35 anos de profissão docente. Segundo os dados apurados, dois professores, um com 31 anos e outro com 34 anos de profissão, estariam então nessa fase apontada pelo autor. Nessa fase, não se busca investir na profissão, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam, tendo uma “atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 44). Por outro lado, pode haver um distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e seus alunos, devido ao pertencimento a gerações diferentes.

Em relação ao tempo de docência nos cursos PROEJA, 37 professores (84%) não registraram em seus Currículos *Lattes* que lecionaram nos cursos PROEJA. Entre os 44 docentes pesquisados, apenas 7 deles sinalizaram essa atividade em seu Currículo *Lattes*.

Entre os 44 professores pesquisados, 88,7% deles registraram em seus Currículos *Lattes* que lecionaram em cursos de graduação e/ou pós-graduação. Apenas 11,3% dos docentes pesquisados não fizeram nenhuma menção sobre o exercício da docência em algum nível de ensino. Esses dados nos revelam que o PROEJA ocupa um lugar secundário no imaginário docente, e a atuação nos cursos de graduação e/ou pós-graduação é valorizada em detrimento a outros níveis de ensino.

Os docentes emitiram um posicionamento de valorização do Currículo *Lattes*, conforme podemos verificar através das respostas dos questionários:

O Currículo Lattes, no meu entendimento, funciona como uma vitrine, um painel de sua vida profissional/acadêmica e mostra as principais áreas de atuação do professor. Por meio do *Lattes* é possível identificar o viés de um docente e em quais linhas de pesquisa ele atua (DEBTT-12 – Questionário, 2016).

É um Currículo importante, pois reflete a formação e a atuação do docente ao longo do tempo (DEBTT-08 – Questionário, 2016).

Excelente plataforma, pois as informações são organizadas de forma a facilitar o entendimento da área de pesquisa dos docentes e o histórico de atividades realizadas (DEBTT-10 – Questionário, 2016).

Por meio das narrativas dos docentes, é notório que o Currículo *Lattes* é um documento valorizado no universo da docência. Apesar disso, identificamos poucos registros da docência nos cursos PROEJA nesse documento. Os docentes justificaram a ausência dessa informação:

Não considerei necessário, essas aulas estavam inseridas na minha carga horária semanal (DEBTT-09 – Questionário, 2016).

Não insiro no *Lattes* todas as disciplinas que ministrei na minha carreira. Inseri somente as áreas principais em que atuo, que foram pontos exigidos no processo seletivo prestado em 2009 (DEBTT-10 – Questionário, 2016).

Pela importância relativa que dou ao *Lattes* e por considerar minha experiência no Proeja (02 ou 03 encontros à noite em 02 turmas) como uma atividade acadêmica a mais, uma obrigação enquanto professor de uma instituição que oferece vários cursos (DEBTT-12 – Questionário, 2016).

No meu caso porque lecionei a mesma disciplina no curso Técnico em Meio Ambiente (pós- médio). Assim, no *Lattes*, ficou apenas como disciplina lecionada em Cursos de Aperfeiçoamento... No entanto, acho que deveria especificar sim (DEBTT-13 – Questionário, 2016).

Melo (2009) contribui para essa discussão em torno da docência na Educação Profissional, sinalizando que:

“dar aulas” passa a ser algo “de menor valor”, principalmente quando se tem uma demanda grande de outras tarefas a serem cumpridas no interior das

instituições: bancas, orientações de alunos, participação em eventos científicos, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, os estudantes são penalizados muitas vezes com a má qualidade das aulas em virtude do despreparo de seus professores (MELO, 2009, p.34).

Nesse sentido, há uma tendência em valorizar determinadas atividades profissionais em detrimento de outras. Ministrar aulas para o PROEJA não é atrativo para muitos docentes, sendo considerada uma “atividade acadêmica a mais” e “obrigação” enquanto docente. Em contrapartida, o número de docentes que sinalizaram em seu Currículo Lattes que lecionaram disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação é elevado, o que equivale a 88,7% dos docentes pesquisados. Isso comprova o prestígio da docência em nível superior e na pós-graduação, quando comparada a outros níveis de ensino.

Quando analisamos a experiência dos sujeitos de nossa pesquisa fora do Magistério, verificamos que 20 docentes (45,5%) desenvolveram suas atividades profissionais exclusivamente na docência. Os docentes que realizaram atividades profissionais fora do magistério acumularam uma média de 3,62 anos de trabalho em outros setores.

O professor Antônio comenta que:

Tenho resistência com professores que saem da graduação, vão para o Mestrado e o Doutorado, nunca empreenderam, não sabem a realidade da rua, do mercado. O professor tem que ter segurança e para ter segurança tem que ter a prática (Antônio, Entrevista, 2016).

Podemos inferir, pela narrativa do professor Antônio, o significado que ele atribui à experiência fora do magistério, principalmente quando o docente leciona disciplinas da parte profissional, como é o caso dele. Há forte apelo para a formação para o mundo do trabalho nos cursos profissionais, dentre eles o PROEJA, e na visão do professor, só está preparado para formar o estudante, aquele docente que possui a experiência “da rua, do mercado”.

As narrativas dos docentes revelaram aspectos ou vivências com alguns professores que consideraram marcantes em suas vidas. O professor João comentou:

Tive alguns professores inspiradores. Um deles foi o professor de Matemática. Era um excelente professor e tinha uma história de superação fantástica, pois foi alcoólatra por muitos anos e, através da docência ele conseguiu se reestabelecer. Entre uma aula e outra, esse professor comentava dos seus dramas com a bebida e de seu processo de superação do vício. Percebia, com isso, a sensibilidade desse professor em nos transmitir uma mensagem de superação das adversidades e que contribuía com a nossa formação pessoal (João, Entrevista, 2017).

O professor João revelou que seu professor de Matemática foi inspirador, pois a sua história de vida e de superação contribuiu para a sua formação pessoal. Consideramos a influência do professor na vida, e, consequentemente, na construção das identidades profissionais docentes, uma vez que a socialização prévia, como estudante, está imbrincada em uma teia de emoções, que segundo Marcelo Garcia (2009) constitui uma parte importante das crenças de como se ensina, como se aprende e como se aprende a ensinar.

O professor Murilo comentou que seu itinerário acadêmico na graduação foi marcado por muitos descompassos entre ele e seus professores, o que lhe custou alguns anos a mais para concluir o curso de licenciatura. O professor revela que após o término do curso de Estudos Sociais e o início do curso de Geografia, uma professora o ajudou a compreender melhor a docência:

[...] uma professora apresentou-me o livro “O nascimento das Fábricas” do Edgar de Decca, que dissertava sobre um jeito diferenciado de ensinar. A educação era um conflito para mim, por que não conseguia me ver docente, nem discente me via direito e fazia um curso para ser professor, para ensinar. Esse fato foi marcante, porque assim a professora conseguiu me apontar caminhos na docência, apesar dos movimentos e dos momentos que passei dentro da universidade, não tinham me tocado ainda em relação à docência. (Murilo, Entrevista, 2016).

A narrativa de Murilo nos instiga a pensar na influência das crenças que possuímos nos processos de mudanças que pretendemos implementar. A educação era um conflito para o professor Murilo. Sua história de vida foi (e é) marcada por lutas ambientais e políticas que denotam uma postura questionadora e militante. Destacamos também na narrativa do professor Murilo as fragilidades dos cursos de licenciatura, que ainda marginalizam a dimensão pedagógica da formação, sendo tratada como apêndice, com ênfase na formação conteudista do bacharelado. A formação de professores deverá se pautar por sólidos conhecimentos da área específica e igualmente densa formação pedagógica a partir dos contextos escolares em que o futuro professor irá atuar (MELO, 2007).

Os docentes relataram sobre o ser docente no PROEJA. O professor Antônio disse:

Ser docente no PROEJA é ser útil e ser orientador. É isso que eles buscam. A relação com os alunos do PROEJA é mais estreita, cria-se um ambiente com uma relação mais próxima. No PROEJA é muito fácil fazer amizade diferente de outros níveis de ensino do qual eu trabalho. Acaba criando um elo forte entre aluno e professor (Antônio, Entrevista, 2016).

A definição do professor Antônio nos apresenta sinais de que a docência no PROEJA é construída por uma relação de amizade, de ser orientador e útil, fazendo a diferença na vida do estudante. A dimensão afetiva destacada pelo professor Antônio revela indícios de sua concepção de docência. Mas, salientamos que o conceito de afetividade necessita ser ampliado, envolvendo não apenas a emoção, mas perpassando a apropriação dos processos culturais que possibilitarão a sua representação. Leite (2012) destaca que a afetividade se materializa a partir das decisões assumidas pelo professor em sala de aula, resultando em impactos positivos ou negativos na subjetividade dos estudantes. O autor afirma que a qualidade da mediação pedagógica é determinante para a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos.

A professora Laura comentou:

Ser professor do PROEJA é motivante, mas tem os seus desafios. Considero motivante porque me faz lembrar de minha escolha pela carreira docente. Quando eu fui ser voluntária, eu resgatei em mim uma lembrança da infância, em que eu brincava de ensinar alguém, era muito interessante ver aqueles idosos com vontade aprender, apesar das dificuldades, mas a vontade de superação era muito grande. No PROEJA tem isso, muitas dificuldades que são superadas cotidianamente, a tentativa, a melhoria de cada um deles (ou de alguns deles) me faz acreditar nas múltiplas possibilidades da carreira docente (Laura, Entrevista, 2017).

Notamos que a narrativa da professora Laura expressa parte da sua história de vida, marcada por um momento decisivo na escolha da carreira docente. A professora percebe a docência no PROEJA como algo que a motiva, visto as possibilidades de ajudar os estudantes a superarem suas dificuldades. Para ela, esse também é um dos grandes desafios da profissão.

O professor Murilo disse que se sente realizado com sua atuação, principalmente por insistir e persistir em um modelo diferenciado para acolher os estudantes do PROEJA. Murilo narra:

Tenho recebido alguns retornos em relação à minha atuação com o PROEJA, seja através dos trabalhos que divulgo nessa temática, pessoas curiosas acerca do processo, pelos estudantes que dizem quão importante é a figura do professor na vida deles e pelos colegas de trabalho dizendo como foi significativo trabalhar em um curso PROEJA (Murilo, Entrevista, 2016).

Em sua narrativa o professor Murilo evidencia seu engajamento em publicizar seu conhecimento e a sua experiência desenvolvida no curso PROEJA por meio dos trabalhos acadêmicos. Isso nos leva a inferir que o professor Murilo se constitui como um intelectual,

que para Mellouki e Gauthier (2004), contribui para a “produção de saberes científicos, a importação, a adaptação e a propagação de ideologias sociais e pedagógicas” (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004, p.551).

Ao tratarmos a identidade profissional docente, apreendemos o quanto esse conceito é amalgamado com outras categorias, tais como a formação, as concepções de práticas pedagógicas e os saberes docentes, sendo difícil dissociá-las. A identidade profissional está presente na interface das histórias de vida, de formação, na subjetividade dos sujeitos, nas relações estabelecidas com seus pares no cotidiano da escola, nas situações experenciadas. Compreendê-la, implica, necessariamente, (re)pensar ações formativas para dentro da profissão, como reivindica Nóvoa (2009), na perspectiva da afirmação da profissionalidade docente, com todas as suas potencialidades e fragilidades.

Após traçarmos a análise dos dados, por meio do Currículo *Lattes*, das respostas dos questionários e das narrativas, conseguimos apontar traços que nos auxiliam na compreensão da identidade profissional docente. Para finalizar, na próxima seção apresentaremos alguns desafios que consideramos importante ressaltar à guisa de conclusão.

DESAFIOS À MANEIRA DE CONCLUSÃO

*Re-nascido,
ele conhece,
ele tem piedade.
Enfim,
ele pode ensinar³⁶.
(Michel Serres)*

³⁶ Nossa tradução para: Re-né, il connaît, il a pitié. Enfin, il peut enseigner.

Escolhemos uma frase do filósofo francês Michel Serres para a epígrafe desta última seção, pois acreditamos que ela resgata alguns elementos, tratados nesta pesquisa, que fundamentam o ser e o estar na docência: a identidade, o conhecimento e as relações humanas.

Reconhecemos que a atividade docente é um exercício permanente de reconstrução de identidades profissionais e pessoais que se faz, sobretudo, na intrínseca relação de si mesmo e com os outros. Essas relações favorecem uma nova dimensão de nós mesmos e do que fazemos. São essas atividades que permitem àqueles que as exercem, se reconhecerem naquilo que fazem. Assim, consideramos que renascer é um ato contínuo de reconstrução.

O renascimento dá-se pela dinâmica das identidades, as quais se configuram também pelo trabalho. A essência do trabalho docente é o conhecimento. Pimenta (2012) afirma que conhecer não se reduz a informar, mas, operar as informações de modo a chegar ao conhecimento. Com isso, o trabalho docente adquire sentido ao promover a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e a aquisição de sabedoria necessários à permanente construção do humano. Não há docência sem conhecimento, assim como também não há docência sem discância. Para Paulo Freire (1996) essa relação é substanciada por uma prática educativa transformadora, fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando. A etimologia da palavra piedade, no sentido de afeição, de dever, vai ao encontro das ideias de Paulo Freire, quando evocamos o professor piedoso como aquele que cuida do outro, preocupa-se com a aprendizagem do outro, pautado pelo compromisso social e ético do ato educativo.

Para nós, o sentido da frase de Michel Serres revela que o ser e o estar na profissão docente perpassa o exercício do conhecimento e da reconstrução (pessoal e profissional), como atos plenos do compromisso social e ético com a aprendizagem dos educandos. E assim, imbuídos dessa premissa, realizamos esta pesquisa, que foi marcada por momentos de descobertas, de angústias, de alegrias, de dúvidas, mas, sobretudo, de encontros com pessoas e suas histórias de vida, que permitiram um novo olhar sobre nós mesmos, sobre a profissão docente e sobre a pesquisa.

Concomitante ao levantamento de dados e os encontros com os colaboradores desta pesquisa, desenvolvemos o trabalho de escrita. Foram várias versões do texto de cada seção e aprendemos que escrever é um ato de zelo, de elaboração e de reelaboração contínua do pensamento.

Com o intuito de compreendermos o processo de construção da identidade profissional dos docentes da carreira EBTT que lecionaram no PROEJA no município de Uberlândia, no

período de 2009 a 2016, estabelecemos a partitura da metodologia a fim de levantarmos os dados para respondermos aos nossos questionamentos e atingirmos o objetivo proposto para a pesquisa.

Diante da análise no que se refere às concepções de prática pedagógica os professores relataram que reproduzem práticas vivenciadas como estudantes, a partir das lembranças dos bons e maus professores, sendo que o foco ainda está na transmissão do conhecimento. É latente como os professores possuem teorias implícitas sobre a sua prática, o que influencia nas formas de como atuam e pensam a sala de aula.

Quanto à formação docente, apuramos que nenhum docente cuja formação inicial é em um curso de bacharelado possui formação na área de Educação, o que sinaliza que os docentes bacharéis que lecionam no PROEJA não buscam formação específica para a atividade-fim que desenvolve que é a docência. Os professores, apesar de enaltecerem a necessidade de ações formativas, de fato, pouco procuram imergirem nas questões próprias da profissão. Com isso, tem-se a impressão de que qualquer pessoa que tenha conhecimento em determinada área e seja comunicativo possa tornar-se professor, não necessitando de uma formação para atuar na docência, o que incide negativamente para afirmação da profissionalidade, sugerindo que a profissão docente não é dotada de saberes próprios. Esse é um quadro que precisa ser revertido no Brasil.

Os professores ressaltaram a necessidade de ações formativas no contexto do PROEJA. Salientaram que essas ações devem contemplar, principalmente, a reflexão e o conhecimento sobre a diversidade de público atendido pelo PROEJA. Os professores revelaram-se sensíveis às histórias de vida e de superação dos estudantes e apontaram indícios de um trabalho pautado no voluntarismo no PROEJA. Afirmaram também que o fato de lecionar no PROEJA os fazem repensar sua atuação em outros níveis de ensino.

Entre os anos de 2009 a 2016 foi oferecido um curso de formação para o PROEJA, pelo IFTM *Campus* Uberlândia, havendo pouca adesão por parte dos docentes da carreira EBTT e pouco incentivo da própria instituição de ensino, que, segundo relatos, não flexibilizou a carga horária dos docentes e técnicos-administrativos para participarem da ação formativa. Com isso, há indícios de que o PROEJA ocupa um lugar secundário dentro da própria instituição de ensino ofertante.

A ausência de ações formativas leva-nos a compreender que a atuação docente no PROEJA, se faz primordialmente através da experiência, seja a experiência como estudantes, as lembranças dos bons e maus professores, a experiência laboral fora da docência, a experiência com seus pares e as situações de vida, que propiciam experimentações que são

reelaboradas e ressignificadas. A atuação docente não está ancorada em uma formação específica para a docência no PROEJA. Diante disso, apontamos sinais de que os saberes da docência são construídos e mobilizados pela experiência, com práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de tentativas de acertos, conforme o que nos revelou as narrativas.

Apesar dos professores narrarem que se identificam com seu trabalho de lecionar nos cursos PROEJA, há sinais de um enaltecimento do trabalho nos cursos de graduação e pós-graduação, o que nos revelou a análise dos Currículos *Lattes*, em que um número expressivo dos professores sinalizou essa atividade no documento. Em contrapartida, apenas sete professores registraram no Currículo *Lattes* que exercem/exerceram a docência nos cursos PROEJA. Com isso, podemos inferir que, entre os docentes da carreira EBTT, há uma valorização da docência na graduação e na pós-graduação, o que não ocorre nos demais níveis com os quais o professor também exerce a docência. Esses dados nos instigam a pensar que o PROEJA ocupa um lugar secundário no imaginário docente.

A análise do Currículo *Lattes* também revelou que a maioria dos professores possui um tempo considerável no magistério e pouco tempo no exercício de atividades fora do magistério. O PROEJA também apresenta em seu bojo o apelo pela integração da Educação Básica com a Educação Profissional, conferindo ao estudante uma qualificação profissional ou uma formação técnica, propiciando uma possível inserção no mundo do trabalho. Tais constatações nos convidam a pensar na atuação do docente que possui pouca experiência em atividades no campo profissional para o qual está formando os estudantes e, em contrapartida, é possuidor de um conhecimento acadêmico considerável, devido à sua formação em cursos de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado. Assim, de certo modo, pelo fato dos professores da carreira EBTT não terem a experiência profissional, pode-se incorrer em tratar o conteúdo vinculando-o a uma formação técnica e profissional opaca, no âmbito das suposições, sem, de fato, estar alicerçada nas necessidades prementes da formação para o mundo do trabalho.

Por outro lado não se pode reduzir o PROEJA às necessidades do “mercado de trabalho”, mas constituir um projeto orgânico que respeite as identidades dos alunos e imprima um movimento de aprender a aprender, pautado na formação integral e humana, tendo como referenciais a ciência, a cultura, a tecnologia e o mundo do trabalho.

A docência é uma profissão que exige saberes próprios. Assim, as narrativas dos professores revelaram que para ser um bom professor é necessário conhecer bem o conteúdo das disciplinas que lecionam, ou seja, os saberes disciplinares são imprescindíveis. Podemos destacar a valorização dos saberes disciplinares, principalmente por parte dos docentes bacharéis, pois esses saberes são próprios de sua profissão de origem.

Esta pesquisa apontou que a identidade profissional docente se constrói na interface entre a formação, a concepção de prática pedagógica e os saberes da docência substanciado pelas histórias de vida em um dado contexto histórico e social. É um movimento próprio do sujeito em se tornar o professor em que quer ser.

Consideramos a formação continuada como elemento basilar no processo de construção da identidade profissional dos docentes que lecionam nos cursos PROEJA. Portanto, sugerimos algumas ações coletivas que poderão contribuir para a reflexão do trabalho docente, fortalecendo a profissionalidade dos professores: 1) criação de uma rede colaborativa e interinstitucional³⁷ com as pessoas envolvidas na assessoria e na gestão dos cursos, com o intuito de fomentar a troca de experiências, buscando enfrentar os desafios impostos pela cotidianidade desse nível de ensino; 2) levantamento das necessidades formativas dos docentes; 3) criação de um grupo de estudo interinstitucional na perspectiva de uma prática reflexiva e, consequentemente, do professor intelectual crítico e reflexivo; e 4) fomento à pesquisa com a temática PROEJA e divulgação dos trabalhos exitosos que são desenvolvidos nesse nível de ensino, seja através de Seminários, Congressos, dentre outros, visando estabelecer o fortalecimento do PROEJA na cidade de Uberlândia.

Salientamos que as ações propostas têm como intuito contribuir para a profissionalidade dos docentes, além de buscar o fortalecimento do PROEJA a partir de um referencial teórico-metodológico próprio para esse nível de ensino, visando integrar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Sugerimos também, a título de estudos posteriores, analisar a compreensão dos professores em relação aos seus saberes e suas práticas pedagógicas após participarem de uma ação formativa, como sugerido anteriormente. Assim, teríamos subsídios para desvelar as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade profissional docente no PROEJA.

Ressaltamos que a pesquisa não objetivou apresentar uma visão definitiva e acabada diante das questões que discutimos ao longo deste texto. Buscamos evidenciar nossa análise diante da temática, contribuindo para a instituição de movimentos interpretativos dos desafios enfrentados pelo trabalho docente e suas necessidades formativas, fortalecendo as discussões em torno da identidade profissional docente no cenário do PROEJA.

³⁷ Envolvendo as três instituições contempladas nesta pesquisa: ESEBA-UFU, ESTES-UFU e IFTM *Campus* Uberlândia.

REFERÊNCIAS

ALVES et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação e Linguagem**. Ano 10. nº 15. p. 269-283, jan.-jun. 2007.

ANDRADE, Luciana Borges de. **O processo de formação continuada de profissionais da rede pública do ensino**: um estudo de caso da especialização PROEJA do IFTM *Campus* Uberaba. Seropédica, Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012. (Dissertação de Mestrado)

ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília: 2004.

_____. Decreto Nº. 5.840, de 13/07/2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e dá outras providências**. Brasília: 2006.

_____. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: 2014.

BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes. (Org.). **Uberlândia revisitada**: memória, cultura e sociedade. 1.ed.Uberlândia: Edufu, 2008.

CALONGA, Maurilio Dantielly. A marcha para oeste e os intelectuais em mato grosso: política e identidade regional. In: XII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE HISTÓRIA, SEÇÃO MATO GROSSO DO SUL. **Anais de Congresso**: Democracias e Ditaduras no mundo contemporâneo. Mato Grosso do Sul, 2014.

CANÁRIO, Rui. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Vol. 1, Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: **FFLCH**, 2007, 85p. Disponível em:
["http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf"](http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf) . Acesso em: 09 jan. 2016.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 16 (2), p.221-236 – Universidade do Minho.
- COUTINHO, Ednaldo Gonçalves. **Capitalismo tardio e Educação Profissional**: as escolas agrotécnicas federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940 -1970). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2012. (Tese de Doutorado)
- DIAS, Marlei José de Souza; OLIVEIRA, Ângela Pereira da Silva; SILVA Nara Cristina de Lima. Uma experiência de implantação do curso de Segurança Alimentar na Manipulação de Alimentos, na modalidade Proeja-Fic, no IFTM-Campus Uberlândia. In: **Cadernos de Resumo – PROEJA-FIC**. Porto Alegre: 2010.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio & FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e formação**. São Paulo: Paulus, 2010. Cap. 03. p.81-95.
- DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional . **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n.146, p.351-367. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>
- ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESTES –UFU. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente - PROEJA**. Uberlândia, 2010.
- FAVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. **22ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu (MG). 26-30/9/1999.
- FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Processos identitários docentes**: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.
- FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**, 2011. p. 161-191.
- _____. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 59 out./dez. 2014.
- FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FREITAS, Josí Aparecida de. **A constituição do sujeito professor da Educação Profissional e tecnológica em um curso do proeja**: cartografando processos de

subjetivação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014. 105f. (Dissertação de Mestrado em Educação)

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: Possibilidades e Procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: educadores.educacao.ba.gov.br/system/.../pdf-pedagogiadaautonomia-paulofreire.pdf – Acesso em: jan. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade** (online). 2005, v. 26, n.92, p.1087-1113. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

FRIGOTTO. Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clemont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **Burguesia e trabalho**: política e legislação social no Brasil. 1917-1937. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. – ArtMed, 1998.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. **Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas**: novo campo da profissionalidade docente. FACED/UFBA. Salvador, 2009. 118f. (Dissertação de Mestrado em Educação)

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toytismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GUARATO, Monica. **Alfabetização de adultos**: a experiência do Mobral no município de Uberlândia-MG (1971-1985). – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2001. 181 f. (Dissertação de Mestrado em Educação)

_____; ARAÚJO, José Carlos Souza. Alfabetização de Jovens e Adultos: a experiência do MOBRAL em Uberlândia, MG. **Cadernos de História da Educação**, v.1, n.1, Jan/Dez. 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/313>> - Acesso em: 25 out.2016.

GUIMARÃES, Selva. **Ser Professor no Brasil**: História Oral de Vida. Campinas: Papirus, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM. **Anuário IFTM – Campus** Uberlândia. Uberlândia, 2015a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Auxiliar Administrativo - PROEJA**. *Campus* Uberlândia, Uberlândia, 2015b.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p.192-202, 2004.

JULIANO, Adir. SOARES, Beatriz Ribeiro. Migrantes em Uberlândia/MG no período recente. In: **Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos – Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças – Espaço de Diálogos e Práticas**. Porto Alegre: 25 a 31 de julho de 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia** – 2012, Vol. 20, nº 2, 355 – 368. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, v.32, n. 116, Campinas, Jul-Set 2011, p.689-704.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Há serpentes no Paraíso. In: SOLLER, Maria Angélica e MATOS, Maria Izilda (Orgs). **A cidade em debate**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____ ; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**. v. 25 n. 87 Campinas: Maio/Ago. 2004.

MELO, Geovana Ferreira. Docência: Uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim técnico do SENAC**: a revista da Educação Profissional. v. 35, n. 1. Rio de Janeiro: Senac, janeiro/abril, 2009.

_____. Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2007. 233f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MOREIRA, Priscila Rezende. **Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. 2012. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. 137 f. (Dissertação de Mestrado em Educação)

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Editora Plano, 2002.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a rede federal de Educação Profissional e tecnológica. In: **EJA e a formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Boletim 16, Salto para o Futuro, Ministério da Educação, 2006.

_____ ; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: **Formação de Educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal – RN: CEFET RN Editora, 2007.

NÓVOA, António. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009b, p. 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf - Acesso em: 05 out. 2017.

OLIVEIRA, Letícia Borges de; SOUZA, Sauloéber Társio de. A alfabetização no Moberal, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, São Paulo, v. 1, n. 13, p. 11-37, Set. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática? **Caderno de Pesquisa**, n. 94, p. 58-73, Agosto de 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf> - Acesso em: 05 out. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez Editora, 2012. 296 p.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

ROCHA, Juliana Andrade. História da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1888/1988). In: Encontro de História da Educação da Região Centro Oeste – III EHECO 2015. Catalão, **Anais**. Agosto 2015. p.366-377.

_____. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos em Uberlândia-MG (1990/2008)**. Catalão: Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Programa de Pós - Graduação em Educação, 2016. (Dissertação de Mestrado).

ROCHA, Luciana de Fátima Sopas; LÉDA, Denise Bessa. Reflexões sobre o Magistério Superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, **Anais**. Outubro 2015.

ROMERO, Márcia Cicci. **Política de incentivo à leitura no governo de Zaire Rezende 1983 – 1988**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós – Graduação em Educação, 2016. (Dissertação de Mestrado).

RUMMERT, Sônia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SARAIVA, Karla. Produzindo Engenheiros. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, n. 1, p.48-56, 2008. <https://doi.org/10.15552/2236-0158/abenge.v27n1p48-56>

SILVA, Carla Odete Balestro. **Admirando o professor de formação técnica:** o fazer-se docente no encontro com o PROEJA. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. (Dissertação de Mestrado)

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (em estudo no município de Araguari, MG, Brasil).** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **História da educação de adolescentes e adultos:** as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947-1963). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2015. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SOUZA, Marlei José de. **Docência na educação superior em cursos de tecnologia:** formação, identidade e impactos da sociedade informacional, 2015. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. 134 f. (Dissertação de Mestrado em Educação)

STUTZ, Beatriz Lemos. **Técnico em enfermagem no município de Uberlândia:** a construção histórica de uma profissão e a primeira instituição escolar. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009. 249f. (Tese de Doutorado)

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.** ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul. **História oral:** a voz do passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VIEIRA, Maria Clarisse; GUIMARÃES, Selva. **Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil:** Experiências e desafios no município de Uberlândia-MG (anos 80 e 90). Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1819t.PDF>>. - Acesso em: 23 set. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - MODELO DA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA
REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LINHA DE PESQUISA: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 14 de outubro de 2016.

Ao Professor

Ednaldo Gonçalves Coutinho

Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmico-científica

Eu, Nara Moreira, brasileira, casada, pedagoga, inscrita no CPF sob o nº 046.854.736-39, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFG), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, sob o número de matrícula 11612EDU020, juntamente com Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, brasileiro, Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, inscrito no CPF sob o nº 557.094.866-04, servimos do presente instrumento para solicitarmos à Vossa Senhoria a autorização para realização da pesquisa acadêmica, preliminarmente intitulada: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS PROEJA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de desenvolvimento da identidade docente dos professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) que atuam no PROEJA, no município de Uberlândia, identificando como a sua formatação impacta nas práticas pedagógicas e como a experiência de atuar nesses cursos influenciam na formação de suas identidades. Assim, para atingirmos o objetivo proposto será necessário a coleta de dados no acervo documental referente ao PROEJA, alocado no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do IFTM – Campus Uberlândia e a entrevista com alguns docentes que lecionaram no PROEJA, no período de 2009 a 2016. Quanto à entrevista, os docentes serão convidados a colaborarem com a

pesquisa, tendo a liberdade para interromper a participação em qualquer momento, sem justificar a decisão e isso não trará nenhum prejuízo ao docente e/ou a instituição.

Enquanto pesquisadores, comprometemo-nos a:

- 1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Na expectativa de contar com a inestimável atenção de Vossa Senhoria no atendimento desta solicitação, desde já, agradecemos-lhe.

Nara Moreira

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

APÊNDICE B -MODELO DA CARTA-CONVITE E TERMO LIVRE E ESCLARECIDO

CARTA – CONVITE E TERMO LIVRE E ESCLARECIDO

Uberlândia, novembro de 2016.

Caríssimo(a) Professor(a):

Eu, Nara Moreira, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas e meu orientador, Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, vimos convida-lo a participar de uma pesquisa intitulada: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS PROEJA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. O projeto foi apresentado à Direção Geral da instituição na qual você está vinculado, e a mesma mostrou-se favorável a execução do estudo.

O objetivo geral do trabalho é compreender o processo de desenvolvimento da identidade docente dos professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) que atuam no PROEJA, no município de Uberlândia, identificando como a sua formação impacta nos saberes e nas práticas pedagógicas e como a experiência de atuar nesses cursos influenciam na formação de suas identidades.

Para atingirmos o objetivo proposto, a sua participação se configura através de uma entrevista gravada, primando pela confidencialidade, onde as informações coletadas para o estudo serão tratadas de forma ética e sigilosa e sua identidade será preservada, não sendo revelada em qualquer hipótese.

Salientamos que você poderá ter acesso a todos os dados e informações coletados, tanto no decorrer e no término da pesquisa. Ressaltamos também, que em qualquer momento, você terá a liberdade para interromper sua participação sem justificar a decisão e isso não trará nenhum prejuízo ao docente e/ou a instituição.

Assim, reafirmamos, enquanto pesquisadores, o nosso compromisso em:

- 3- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 4- Assegurar a privacidade das pessoas contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizaremos as informações coletadas em prejuízo

dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Sua colaboração é muito importante para o levantamento dos dados para a pesquisa. Colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvida, podendo contatar-nos através dos telefones (034) 3214 – 8587 ou (034) 9 -9651-2112, bem como pelos e-mails naramoreira@iftm.edu.br ou nara_moreira22@yahoo.com.br.

Agradecemos pela sua colaboração.

Atenciosamente,

Nara Moreira e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Eu, _____,
confirmo que a mestrande Nara Moreira explicou-me os objetivos da pesquisa intitulada: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS PROEJA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA e esclareceu como se dará a minha participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento livre e esclarecido e, assim, concordo em consentir minha participação como voluntário(a) desta pesquisa. Este documento possui duas vias, que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, e ambos terão posse de uma das vias.

Assinatura do Professor Participante

Nara Moreira

Uberlândia, _____ / _____ / _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Você foi escolhido(a) para participar de uma pesquisa. Nossa objetivo é compreender o processo de desenvolvimento da identidade docente dos professores da EBTT que atuam no PROEJA, no município de Uberlândia, identificando como a sua formação impacta nos saberes e nas práticas pedagógicas e como a experiência de atuar nesses cursos influenciam na formação de suas identidades.

Sua identidade será preservada. Manteremos o anonimato dos professores colaboradores.

→ **Identificação do professor entrevistado:**

- Nome / idade / Religião / Etnia / Estado civil.

Quais são as histórias de vida e de formação dos professores que atuaram no PROEJA no município de Uberlândia?

- 1) Fale-me sobre sua família, infância/ juventude, formação escolar e profissional.
- 2) Há momentos de sua vida (seja na infância, na adolescência, na juventude) que lhe remetem ao desejo de lecionar? Relate esses momentos.
- 3) Qual foi o momento decisivo de sua vida que culminou na escolha pelo magistério como profissão?
- 4) Fale-me sobre o início de sua carreira docente, sobre suas experiências, suas concepções de educação.
- 5) Há quanto tempo você atua no magistério?
- 6) Você contou com a ajuda de alguém ou houve alguma situação marcante na relação com os estudantes, os colegas, e/ou outros profissionais da instituição, nesse período inicial de sua carreira no magistério? Relate-o.
- 7) O que você considera importante e necessário para a constituição de um bom professor?
- 8) Você participou de algum curso de formação inicial? Qual(is)? Qual sua avaliação quanto aos cursos de formação inicial?
- 9) Relate o seu processo de formação acadêmica: especialização, mestrado, doutorado... como você avalia a importância desses cursos para a sua atuação docente, especialmente no PROEJA?
- 10) Há quanto tempo você atua no PROEJA como professor?
- 11) Antes de atuar no PROEJA, teve alguma experiência com a EJA? Relate essa experiência.
- 12) A carreira docente no PROEJA exige algo especial, diferente do trabalho em outros níveis de ensino? Explique.
- 13) Você possui experiência em outras áreas profissionais, além da docência? Você considera que essa experiência é importante no seu trabalho como professor e, de modo especial, como professor do PROEJA? Explique.
- 14) Você já participou de algum curso de formação docente específico para o trabalho com o PROEJA? Você tem interesse em participar? Por que? Como poderia ser a formatação desses cursos de formação?

Como os professores constroem seus saberes e suas práticas necessários para a sua atuação docente no PROEJA?

- 1) Você, atualmente, leciona para quais níveis de ensino? Há diferença entre ser docente no PROEJA e em outro nível de ensino? Por que?
- 2) Você considera que seus saberes são suficientes para desenvolver o seu trabalho docente com diferentes públicos, como é o caso de sua carreira, EBTT, uma vez que poderá trabalhar com cursos técnicos, cursos superiores, especialização, PROEJA...? Explique.
- 3) Você acredita que há saberes específicos para lecionar no PROEJA? Quais? Exemplifique.
- 4) Que saberes foram adquiridos ao longo de sua formação inicial e de sua experiência docente que são essenciais para o desenvolvimento de suas aulas no PROEJA?
- 5) Para você, o que é uma boa prática pedagógica?
- 6) Quais são os métodos ou estratégias de ensino que você usa em seu cotidiano em sala de aula no PROEJA?
- 7) Quais os aspectos analisados ao selecionar um método ou estratégia de ensino?
- 8) Entre as práticas utilizadas, qual você considera despertar maior interesse dos estudantes do PROEJA?
- 9) Como você seleciona/organiza o conteúdo para explicar a matéria, em que se baseia para fazer estas tarefas?
- 10) Na sua opinião, o que dificulta ou facilita o entendimento de sua disciplina pelos alunos?
- 11) Como você estabelece a articulação entre teoria e prática?
- 12) Qual a sua concepção de avaliação? Que instrumentos e formas de avaliação você utiliza no PROEJA?
- 13) O fato de atuar no PROEJA, propicia a você a análise e a avaliação da sua atuação em outros níveis de ensino? Explique.

A experiência de atuar nos cursos PROEJA influencia na formação de suas identidades profissionais?

- 1) Para você, o que é ser professor do PROEJA?
- 2) Você gosta de atuar no PROEJA?
- 3) Como você se relaciona com os desafios e problemas enfrentados cotidianamente no PROEJA?
- 4) Para você, o seu trabalho no PROEJA tem uma dimensão de inclusão social? Explique.
- 5) O fato de atuar no PROEJA influencia no seu processo de construção de sua identidade profissional, enquanto docente? De que maneira?

APÊNDICE D – INSTRUMENTAL QUESTIONÁRIO

Convite - Participação em Pesquisa Acadêmica Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Esclarecimentos

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que foi apresentada à Direção Geral do IFTM *Campus* Uberlândia e a mesma mostrou-se favorável a execução do estudo. Após receber as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, pedimos a gentileza de responder o questionário, que estará disponível na próxima seção, após o item "Dados da Pesquisa", clicando no ícone "PRÓXIMA".

São apenas 5 questões! Ajude-nos a tornar mais rica a nossa investigação!

Desde já agradecemos a sua valorosa colaboração,

Nara Moreira e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Dados da Pesquisa

Título: A construção da Identidade Docente dos professores que atuaram nos cursos PROEJA no município de Uberlândia.

Objetivo: Compreender o processo de desenvolvimento da identidade docente dos professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) que atuaram no PROEJA, no município de Uberlândia, no período de 2009 a 2016, identificando como a sua formação impacta nos saberes e nas práticas pedagógicas e como a experiência de atuar nesses cursos influenciam na formação de suas identidades.

Responsável pela Pesquisa: Nara Moreira

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Telefone para contato: 034 – 9 -9651 -2112

Importante: Comprometemos assegurar o sigilo e a sua privacidade, bem como garantir que não utilizaremos as informações coletadas em seu prejuízo e/ou da instituição, respeitando as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes nem suas iniciais, cada protocolo será identificado por um código.

Questões

1. Qual importância você atribui ao Currículo Lattes? Explique o seu posicionamento.

2. Em algum momento de sua carreira docente no IFTM - Campus Uberlândia você lecionou nos cursos PROEJA. Você acrescentou essa atividade em seu Currículo Lattes? Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

Em caso negativo, por que não o fez?

3. Você acredita que o Currículo Lattes reflete a sua identidade enquanto docente? Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

Explique.

- 4 - Você se identifica com o trabalho realizado no PROEJA? Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

Justifique a sua resposta

- 5 - O fato de lecionar ou ter lecionado nos cursos PROEJA propiciou algum tipo de reflexão em relação a sua prática docente em outros níveis de ensino? Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

Justifique o seu posicionamento.

APÊNDICE E - MODELO DE SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 14 de outubro de 2016.

À Pedagoga
Marlei José de Souza Dias
Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia

Assunto: Solicitação de documentos referente ao PROEJA no IFTM – *Campus* Uberlândia

Eu, Nara Moreira, brasileira, casada, pedagoga, inscrita no CPF sob o nº 046.854.736-39, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, sob o número de matrícula 11612EDU020, juntamente com Astrogildo Fernandes da Silva Junior, brasileiro, Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, inscrito no CPF sob o nº 557.094.866-04, servimos do presente para solicitar à Vossa Senhoria:

1 – Análise do acervo documental referente ao PROEJA, alocado no Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do IFTM – *Campus* Uberlândia;

2 – Listagem dos docentes que atuaram nos cursos PROEJA, no período de 2009 a 2016 e

3 – Quadro com o quantitativo de estudantes ingressantes e concluintes nos cursos PROEJA, oferecidos pela instituição, no período de 2009 a 2016.

Tal solicitação se justifica para a composição da pesquisa acadêmica, preliminarmente intitulada: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS PROEJA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de desenvolvimento da identidade docente dos professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) que atuam no PROEJA, no município de

Uberlândia, identificando como a sua formação impacta nas práticas pedagógicas e como a experiência de atuar nesses cursos influenciam na formação de suas identidades.

Enquanto pesquisadores, comprometemos assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizaremos as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Na expectativa de contar com a inestimável atenção de Vossa Senhoria no atendimento desta solicitação, desde já, agradecemos-lhe.

Nara Moreira

Astrogildo Fernandes da Silva Junior

Recebido em: ____ / ____ / ____

(Assinatura)

2º VIA