



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

NATAL LÂNIA ROQUE FERNANDES

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES: PERCURSOS DE VIDA E
DE TRABALHO NO CONTEXTO DO PROEJA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

FORTALEZA, JUNHO DE 2012.

NATAL LÂNIA ROQUE FERNANDES

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES: PERCURSOS DE VIDA E
DE TRABALHO NO CONTEXTO DO PROEJA DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Pereira Barreto

FORTALEZA, JUNHO DE 2012.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- F41p 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 / Natal Lânia Roque Fernandes. – 2012. 174 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
 Área de Concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola – Eixo: Educação de jovens e adultos.
 Orientação: Profa. Dra. Sônia Pereira Barreto.
1. Ensino profissional – Fortaleza(CE). 2. Professores de educação de adultos – Fortaleza(CE) – Atitudes. 3. Prática de ensino – Fortaleza(CE). 4. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. I. Título.

NATAL LÂNIA ROQUE FERNANDES

**PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES: PERCURSOS DE VIDA E DE
TRABALHO NO CONTEXTO DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

APROVADA EM 19/06/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sônia Pereira Barreto - (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias-
Universidade estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Eliane Dayse Furtado
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Dante Henrique de Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

A minha mãe, D. Deca, doutora na vida e na arte de contar histórias, com quem aprendi a ouvir e a gostar de narrativas de vida (*in memoriam*).

Aos meus filhos Tuan e Tainan com os quais iniciei a arte de contar histórias.

Agradecimentos

À Deus pelo fortalecimento de minha espiritualidade.

Ao meu companheiro de jornada Dorgival Gonçalves Fernandes com quem tenho aprendido que a vida é um constante *devir*.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa sanduíche.

Ao IFCE, pelo convênio estabelecido com o MEC/UFC.

A minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Sônia Pereira Barreto, pelas discussões, confiança e estímulo a minha autonomia acadêmica, bem como pela amizade construída.

À Prof.^a Dr.^a Amélia Lopes pela disponibilidade de orientação durante o estágio na Universidade do Porto.

Aos professores da banca examinadora, pela análise e contribuições que muito serviram para expansão dos conhecimentos construídos.

Aos professores sujeitos da pesquisa, os quais abriram as portas de suas vidas profissionais e de suas salas de aula para que eu nelas adentrasse e realizasse meus estudos.

Aos núcleos de amizades formados nessa trajetória de vida cearense: os professores colegas de trabalho com quem socializo minha prática profissional; à amiga filósofa Cristiane Marinho pela companhia e discussões filosóficas regadas a alegrias e sonhos de futuras escritas acadêmicas; à amiga Teca pela gentileza e carinho de sua amizade e pela correção ortográfica; à Betânia e Lalinha pela amizade.

Ao casal luso-brasileiro Janaina e Ricardo pela acolhida e companhia na cidade do Porto, Portugal, durante o estágio de doutoramento;

As minhas amigas, irmãs de confraria: Luiza Pontello, Lucile Horn e Socorro Pimentel. Mulheres, mães, profissionais, com grande legado na vida, pessoas fundamentais em minha jornada cearense, com quem compartilho a labuta cotidiana, com muitas alegrias, tristezas e dose de ânimo pela vida.

Aos amigos(as) e irmãos(as) paraibanos(as), eternas presenças em minha vida, independente do tempo e espaço em que eu habito.

“No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. “Quem construiu Tebas das sete portas?”– perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso”.

Carlo Ginzburg

RESUMO

O presente estudo analisa processos identitários docentes de professores que lecionam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza. Com base no conceito de identidade como constructo dinâmico, formado por meio do jogo interativo entre as esferas subjetiva (pessoal) e objetiva (social), em diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos, tomou-se como referências os estudos sobre identidade (DUBAR, 2005, 2006; HALL, 2006; WOODWARD, 2000; LOPES, 1996, 2009, 2011), experiência (LARROSA, 2002, 2004; DUBET, 1994; DEWEY, 1971; JOSSO, 2004, 2004; TOMPSON, 1981; REALE, 1977;) e formação de professor, saberes e prática docente (NÓVOA, 1992; LAWN, 2011; MIZUKAMI, 2000, 2002; TARDIFF, 2002; SCHON, 2000; FARIAS 2006; PETEROSI, 1997; MACHADO, 2008, 2010, 2012). A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica (DELLORY-MOMBERGER, 2008; JOSSO, 2004; BERTAUX, 2010; GASTON PINEAU, 2006; SOUZA, 2006). Tais aportes teóricos nos favoreceram o conhecimento dos processos de formação profissional de seis professores. O acesso às informações sobre as experiências formativas e sobre a prática desses docentes ocorreu no período de abril a junho de 2010, por meio de observação em sala de aula (MACHADO, ALVES E GONÇALVES, 2011; VIANA, 2003; ESTRELA, 1994) e entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2005), as quais foram analisadas com base na análise compreensiva (BERTAUX, 2010; KAUFMAN, 1996) que tem como princípios de análise a criatividade, a imaginação e a ação do investigador sobre os dados. A análise evidenciou, entre os professores, percursos dinâmicos de encontros com a docência, ora por ato de pertencimento ou identificação, ora por atribuição. Observou-se a existência de processos inconclusos e alguns momentos contraditórios, permeados por uma reflexividade sobre o ato de ensinar a pessoas jovens e adultas, caracterizado por um jogo de identificação entre as identidades para outro, atribuídas pelos sistemas peritos - ser professor de EJA - e a identidade para si - ser professor da educação profissional. Diante dessa constatação, defende-se 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).

PALVRAS-CHAVE: Identidade, Docência, Experiência, Educação de Jovens e adultos, Educação Profissional, PROEJA.

ABSTRACT

The present study analyses processes of professional identity of teachers who works in the National Program of Integration of Basic Education in the Form of Youth and Adults Education – PROEJA, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará, campus of the Fortaleza. Based on the concept of identity as a dynamic construct, formed by the various experiences of the subject in the interactive game between the subjective (personal) and objective (social) spheres, was taken as reference studies about identity (DUBAR, 2005, 2006; HALL, 2006; WOODWARD, 2000; LOPES, 1996, 2009, 2011), experience (LARROSA, 2002, 2004; DUBET, 1994; DEWEY, 1971; JOSSO, 2004, 2004; TOMPSON, 1981; REALE, 1977;) and teacher education, knowledge and teaching practice (NÓVOA, 1992; LAWN, 2011; MIZUKAMI, 2000, 2002; TARDIFF, 2002; SCHON, 2000; FARIAS, 2006; PETEROSI, 1997; MACHADO, 2008, 2010, 2012). The study was developed on perspective of (self) biographical research (DELLORY-MOMBERGER, 2008; JOSSO, 2004; BERTAUX, 2010; GASTON PINEAU, 2006; SOUZA, 2006). These theoretical contributions favored us the knowledge about the processes of teacher education of six teachers. The access to the information about formative experiences and practice of these teachers happened between april-june 2010, through observation of them in the classroom (MACHADO, ALVES E GONÇALVES, 2011; VIANA, 2003; ESTRELA, 1994) and narrative interviews (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2005), and then it was analyzed on the basis of comprehensive analysis (BERTAUX, 2010; KAUFMAN, 1996) which as analysis' principles take the creativity, imagination and the researcher's action on the data. The analysis revealed, among the teachers, dynamic routes of the meeting with teaching, either by act of belonging or identification, either by assignment. Was observed the existence of inconclusive and sometimes contradictory processes, permeated by a reflexivity about the act of teaching young and adult people, characterized by a game of identification between the identities to another, assigned by expert systems – to be a teacher of adult education – and identity to you – be a teacher of professional education. Front this observation, it is argued that the idea that identity regarding to being a teacher of adult education, will be built by the interconnection between personal identity and formed social identity - teacher of professional educational/high school. It will be in

the interconnection of these experiences where it might occur the changes which will form the others identities (teacher of PROEJA).

Key Word: identity, teaching, Young and adult education, professional education, PROEJA, (auto) biography.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise da identidade segundo Dubar (2005).....	43
Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	83
Quadro 3 – Categorias de análise.....	95
Quadro 4 – Representação da interconexão das experiências identitárias.....	158

LISTA DE SIGLAS

ASIHVIF	Associação Internacional de História de Vida e Formação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETCE	Centro Federal de Educação e Tecnologia do Ceará
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)-biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional da Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicação
ENADE	Exame Nacional do Desenvolvimento da Educação
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ETC	Escola Técnica do Ceará
E.TEC	Escola Técnica Aberta
IFCE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei e diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PISA	Programa Internacional de Avaliação de alunos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos
PROEJATEC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Tecnológico

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEAMPO	Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Sociais
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
SESG	Serviço de Ensino Secundário Geral
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino superior
UAB	Universidade aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PARTE I - PROFISSÃO PROFESSOR: PROCESSOS IDENTITÁRIOS, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	36
CAPITULO I.....	37
PROCESSOS IDENTITÁRIOS DA DOCÊNCIA: ENTRE A ATRIBUIÇÃO E O PERTENCIMENTO	
1 A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE DOCENTE	46
CAPITULO II.....	57
PROFISSÃO DOCENTE: HISTORICIDADE DE PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	
1 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DOS MESTRES DE OFICIO AOS PROFESSORES DA EJA.....	66
PARTE II - A TESSITURA DA PESQUISA	76
CAPÍTULO III.....	77
CAMINHOS METODOLÓGICOS	
1 TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS DE PESQUISA.....	83
2 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	85
PARTE III - TECENDO A INTRIGA: NARRANDO PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA . 98	
CAPÍTULO IV	99
CENA 1- HISTÓRIAS DE PROFESSORES: A PESSOA E O PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA	
1.1 AS IDENTIDADES INSTITUCIONAIS: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO CEARÁ.....	100
1.2 COMPONDO AS PERSONAGENS: A PESSOA DO PROFESSOR	105
CAPÍTULO V	121
CENA 2- A PROFISSÃO DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: O SER E O FAZER DOS PROFESSORES NARRADORES	
2.1 IDENTIFICAÇÃO E ESCOLHA PELA PROFISSÃO DOCENTE.....	121
2.2 APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA.....	126
2.3 SER PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA MODALIDADE EJA	131
2.4 A PRÁTICA SOB O OLHAR DE SI E DO OUTRO QUE OBSERVA.....	140
2.5 EXPERIENCIAIS INDIVIDUAIS E SOCIAIS.....	149
PARTE IV - A CODA DE UMA HISTÓRIA	153
O FECHAMENTO DE UMA HISTÓRIA INCONCLUSA	154
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	171

INTRODUÇÃO

“O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são um representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós a constituímos”.

(Alfredo Veiga-Neto)

O presente estudo analisa como professores do Ensino Profissional e Médio constituem sua identidade de professores da Educação de Jovens e adultos - EJA, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. O estudo tem como âncoras três pilstras contextuais: a primeira refere-se à história da relação entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa; a segunda à especificidade da formação dos professores da educação profissional e da educação de jovens e adultos; a terceira às atuais demandas apresentadas aos professores, oriundas de políticas públicas para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

No que se refere à relação pesquisadora e objeto de pesquisa¹, posso dizer que desde a formação inicial, tenho me envolvido e sido envolvida com o ensino público. Nesse itinerário, vivenciei experiências como professora e formadora de professores da Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Primeiro, com a EJA, quando participava da equipe de assessores do Grupo de Trabalho Alfabetização de Jovens e Adultos do Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares – SEAMPO, da UFPB, acompanhando e colaborando nos processos de formação dos professores de EJA, em alguns municípios do interior da Paraíba. Vale salientar que, naquela época, também, atuava como professora de escola pública no município de João Pessoa-PB, trabalhando em séries do Ensino Fundamental. A experiência no SEAMPO me

¹ A versão ampliada de minha biografia educativa foi elaborada no ano de 2010, quando participei do Círculo Reflexivo Biográfico sob a coordenação da prof.^a Ercília M. B. de Olinda.

proporcionou conhecimento e sensibilidade para as problemáticas que norteiam os sujeitos professores e alunos de EJA. Assim, acompanhei a angústia daqueles docentes no processo de identificação de ser professor dessa modalidade e no desejo de acertar e contribuir de modo efetivo para a aprendizagem dos alunos.

Devido a mudanças no percurso de minha vida pessoal, encerrei esse ciclo experiencial e iniciei outra caminhada, desta vez no sertão paraibano, como pedagoga da escola pública. Estávamos na década de 1990. Esse momento da minha vida foi também de grande aprendizagem. Devido à necessidade de assessoria às escolas públicas, me aventurei nos solos sertanejos, onde presenciei situações bizarras e denunciadoras das condições da educação pública daquele período, como também, atitudes valorosas, nas quais professores em realidades precárias de trabalho e de salário desenvolviam atividades de ensino e projetos coletivos de trabalhos que nos devolviam a esperança por uma educação de qualidade para todos. Nessas andanças, a reflexão sobre a vida do professor, seus saberes, suas práticas, as demandas postas a sua profissão era constante. No entanto, não passava de “devaneios” de uma professora que tinha como aporte a experiência prática.

No final da década de noventa, um novo cenário é desenhado para a sociedade: desenvolvimento e expansão de novas tecnologias. Com isso, crescia a expectativa social por uma escola que preparasse os indivíduos para viverem em uma sociedade com mudanças tecnológicas constantes e, conseqüentemente, surgiram novas demandas para o professor. Nesse ínterim, visando uma formação e atendendo às exigências do Ministério da Educação e Cultura - MEC, fiz especialização em Novas Tecnologias na Educação. Com isso, participei do processo inicial de introdução da informática nas escolas públicas do Estado da Paraíba, sempre com o olhar voltado para nós, professores.

Esse cenário me motivou a continuar a formação e busquei o curso de mestrado. Naquele momento, meu desejo foi investigar o processo de formação de professores para o trabalho com a informática. Durante o Mestrado, entrei em contato com uma literatura que discutia muitas das inquietações e reflexões de minha prática como professora e formadora de professores. Como profissional, senti o prazer de perceber que não apenas o saber prático como também a vida do

professor ganharam espaços no mundo acadêmico e tive a possibilidade de fundamentar teoricamente o que eu já percebia na prática. Teóricos como Nóvoa (1992), Shulman (1987), Tardif (2002), Mizukami (2002) e tantos outros, foram meus aliados nesse percurso.

Ao concluir o curso de mestrado, novas questões me inquietaram. Como continuar o processo formativo? Como continuar pesquisando? Neste período ainda era professora do ensino público do Estado, no sertão da Paraíba, com salário irrisório e sem espaço para crescer profissionalmente.

Durante esse processo de buscas por respostas para tais questões, ingressei no corpo de professores do Centro Federal de Educação e Tecnologia do Ceará - CEFETCE². No início, como professora do Ensino Médio depois, do curso de formação de professor em Matemática e Física, na Unidade descentralizada da cidade de Cedro. Atualmente, morando e trabalhando em Fortaleza, a vida apresenta outro cenário e me vejo diante de outros desafios, novas expectativas e um processo identitário em movimento. Nessa realidade, devido à nova demanda governamental, reencontro-me com a EJA, desta vez formando professores em curso de especialização para trabalhar com o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Básico, na modalidade Educação de Jovens e Adultos e, novamente, presencio as ansiedades e inquietações de professores em atender as constantes exigências de sua profissão. É uma realidade diferente das relatadas anteriormente, no que se refere à situação socioeconômica e de trabalho que caracterizam os grupos. Porém, os processos que todos vivenciam, parece fazer parte da cultura docente: o enfrentamento da realidade social da profissão, as angústias e o medo do novo e a busca por novos fazeres e saberes.

As reflexões e o conhecimento construídos acerca da profissão docente, bem como, as discussões durante o curso de especialização com esses professores despertaram em mim a necessidade de conhecer a vida dos professores, principalmente no que se refere aos seus processos formativos da docência, para buscar entender o processo identitário profissional desses sujeitos com os quais tenho compartilhado minha vida.

² No ano de 2009, o governo mudou a estrutura organizativa do CEFETCE, transformando-o em Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

Em relação à especificidade da formação dos professores da educação profissional e da educação de jovens e adultos, podemos dizer que na história da educação profissional o processo identitário dos professores dessa modalidade de ensino tem sido ancorado na relação trabalho, educação e políticas públicas. Desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, sua função é ensinar um ofício do mundo do trabalho, cuja especificidade obedece a uma necessidade do mercado e às demandas das políticas públicas. Em sua maioria, os professores do ensino profissionalizante são formados em cursos de engenharias ou outros da área científica e tecnológica, não possuindo, portanto, formação pedagógica. Nesses cursos, geralmente a formação profissional é coerente com a lógica da racionalidade técnica/instrumental, que concebe a formação do profissional “como um conjunto de fatos e princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais” (MIZUKAMI, 2002, p.13).

A lógica da racionalização técnica, implantada pela teoria da administração taylorista, caracterizada pela fragmentação e hierarquização do trabalho, difundida no século XX, influenciou não apenas o mundo do trabalho, como também o processo educativo, determinando a forma de organização, princípios e propósitos da educação, que passaram a atender a demanda da economia por mão de obra qualificada, transformando-se em processo de racionalização de atividade e técnicas pedagógicas. Como resultado, o processo de ensino foi resumido em memorização de conteúdos e do professor foi exigida a capacidade de desenvolver e aplicar múltiplas técnicas de ensino. Neste contexto, não apenas a formação do professor foi influenciada pela Teoria do Capital Humano, como também as demais profissões, tal como a do engenheiro, que é transformada por uma racionalização de tarefas e diversidade de especialização na profissão. A racionalidade técnica como epistemologia da prática, originada da filosofia positivista diz que “os professores são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p.15).

Tomando como parâmetros a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e as necessidades formativas de seus professores, diríamos que existe uma intersecção entre a história dos engenheiros professores da educação profissional e

a dos docentes da EJA: ambos não têm formação específica para exercerem a docência em suas áreas específicas.

Na história da EJA, observa-se a precariedade na formação dos docentes, desde quando essa era direcionada apenas para o processo de alfabetização de adultos. Nas primeiras campanhas de alfabetização, realizadas na década de 1940, bem como no Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos – MOBREAL, implantado no período de ditadura militar, a falta de preparação dos professores para atender a esse público foi alvo de críticas e, além de outros fatores, influenciou nos resultados destes. Em sua maioria, os alfabetizadores eram voluntários incentivados pelo “espírito cívico” e um pequeno *pró-labore*. Vale ressaltar a importância de Paulo Freire para o desenvolvimento de uma pedagogia específica para os sujeitos dessa modalidade, inclusive para o professor. Não apenas na história da EJA, como em outros processos educativos, o método ativo, dialético, dialogal e participante, preconizado por Freire tem contribuído, ao longo da história da educação, para a formação de sujeitos críticos, capazes de organizar reflexivamente o pensamento e agir conscientemente (FREIRE, 1994).

Nas diversas campanhas e experiências vivenciadas com base no pensamento de Paulo Freire, um dos aspectos fundamentais era a formação dos professores. Como exemplo, podemos citar a sua experiência como secretário de educação do estado de São Paulo, durante a qual se empenhou na formação permanente dos professores, considerando-os como sujeitos capazes de criar e recriar sua prática, por meio de processos reflexivos (GADOTTI, 2012).

A institucionalização da EJA e a sua ampliação para as séries do ensino fundamental e médio, desde a década de 1970; a implantação do ensino supletivo, até a atualidade; a expansão de salas noturnas nas escolas de ensino regular e a falta de formação e infraestrutura para o trabalho denotam o descaso com o qual essa modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público no decorrer da história da educação. Soma-se a essa realidade, o rodízio constante de professores, o acúmulo da jornada de trabalho e atividade paralela de alguns professores em salas de aulas do ensino infantil, fundamental ou médio, em turno diurno. Essa situação problemática é motivo de preocupação para profissionais, entidades e movimentos sociais que lutam por um ensino de qualidade em EJA, alertando para

as consequências da falta de investimento na formação de docentes. As consequências da falta de formação foram analisadas na VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos [...] (UNESCO, 2010, p.21).

Em meio a esse cenário de desprofissionalização, espera-se desses professores o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como: capacidade de solidarizar-se com os educandos; disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes; confiança na capacidade de todos para aprender e ensinar (RIBEIRO, 1997, p.46). Diante desta demanda, pode-se indagar: é possível os professores desenvolverem tais habilidades em contextos tão contraditórios?

Atualmente, em relação à formação inicial dos professores de EJA, dados do INEP de 2006 revelam que dos 1698 cursos de Pedagogia existentes no Brasil, apenas 27 oferecem habilitação em EJA. Em média a formação é realizada em período de dois anos e geralmente nas fases finais do curso de graduação. Tais cursos contemplam fundamentos teórico-metodológicos e políticos, história da EJA e psicologia da aprendizagem de pessoas jovens e adultas (SOARES, 2008) e são oferecidos apenas em alguns cursos de Pedagogia para a formação de professores do primeiro segmento (1º ao 5º ano). Diante desses dados, emergem reflexões acerca dos professores da EJA que trabalham com o segundo segmento (6º ao 9º) e no ensino médio: Diante da inexistência de formação inicial, quais são os processos formativos em que esses professores constituem seus saberes, sua identidade de professores dessa modalidade de ensino?

Em relação aos saberes da docência, Tardif et al (1991, p.218-220) assinalam que a prática docente integra diferentes saberes, podendo-se, portanto, definir o saber docente como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Os saberes da formação profissional referem-se aos saberes das ciências da educação e ideologias e aos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes

das disciplinas têm relação com diversos campos de conhecimento, emergem dos valores culturais da sociedade e dos grupos sociais produtores de conhecimentos; os saberes curriculares correspondem aos objetivos, aos conteúdos e métodos que os professores aprendem e aplicam no desenvolvimento de sua disciplina; saberes da experiência são os saberes específicos desenvolvidos no exercício da função, construídos na prática cotidiana.

Isto posto, a partir da realidade que caracteriza esses professores e dos pressupostos apresentados pela literatura sobre a especificidade do corpo de conhecimentos e saberes necessários à docência, podemos dizer que, sem uma formação específica para a docência em EJA, os técnicos e engenheiros e os demais professores que ensinam nos cursos do PROEJA do IFCE têm forjado a sua identidade docente com base nos saberes específicos de sua formação inicial e dos saberes da experiência.

A terceira pilastra em que a pesquisa se ancorou foi o contexto sócio-político-educacional atual onde se observa um esforço coletivo por melhoria de atendimento às pessoas excluídas dos seus direitos sociais, dentre estes, o direito à escolarização. Nesse contexto, situa-se as políticas públicas para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Tais políticas têm convocado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, para participar do processo de inclusão de jovens e adultos, com escolaridade incompleta e sem qualificação profissional, por meio da oferta da educação específica para esse público. Composto essa realidade encontram-se os sujeitos da presente pesquisa: os professores do Programa de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade Educação de Jovens e adultos – PROEJA.

Para entendermos o contexto em que se situou a problemática central deste estudo é mister delinear o contexto geral em que o mesmo está inserido, conforme faremos a seguir.

Recentemente, vivencia-se no cenário educacional mudanças no que se refere à concepção de Educação. A partir da reunião realizada em Jomtien, na

década de 1990, preconizou-se uma educação para todos, priorizando-se o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, vários movimentos, em micro e macro instância da sociedade, foram organizados em busca de melhoria na qualidade, na ampliação e nos mecanismos de acesso e permanência na educação das pessoas em idade de escolarização.

Do final do século passado até os dias atuais, especificamente em relação à educação de jovens e adultos, podemos destacar, entre alguns acontecimentos que marcaram esse campo da educação, os seguintes: em 1996, a nova LDB afirma a EJA considerando-a como modalidade, superando assim, o conceito de ensino supletivo; em 2001, o Plano Nacional de Educação define metas para alfabetização da população não alfabetizada e garantia de acesso dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Ensino Médio; em 2004 é criado o Programa Brasil Alfabetizado.

Nesse cenário, a organização de entidades da sociedade civil em debates, críticas e ações para o acompanhamento das diversas políticas em EJA, foi e continua sendo de suma importância, destacando-se como uma das ações a realização, em 1997, da V Conferência Internacional de Educação de Adultos -V CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha. A partir desse evento, o conceito de EJA é ampliado, sendo concebida como uma educação que

engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade... (PAIVA, et all, 2004, p. 42)

É importante enfatizar nesse conceito a presença da relação educação e trabalho (qualificações técnicas e profissionais) como elemento importante para a participação do sujeito no processo de produção de bens da sociedade, bem como das necessidades individuais. Elementos esses, historicamente negligenciados nas políticas para esse público.

Em consequência da realização da V CONFINTEA e por convocação da UNESCO para organização de reuniões locais e nacional, tendo em vista a

preparação da conferência, foram organizados Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. As reuniões dos Fóruns, iniciadas em 1996, no Rio de Janeiro, são estruturadas nas diversas regiões do território nacional e são compostos por diversos atores sociais das esferas públicas e privadas, movimentos sociais e sindicais que estão envolvidos com a EJA. Como frutos dessa organização, surgiram os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, que desde 1999 têm sido realizados em vários estados. Os ENEJAS constituem a discussão coletiva dos representantes dos Fóruns e tem como objetivo criar meios de pressão política, para construção de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos nos âmbitos, municipal, estadual e federal.

Outras formas de organização e discussão, são os seminários de formação de educadores de jovens e adultos que, em sua terceira versão, têm contribuído com debates e produções acadêmicas acerca da formação docente; e as Agendas Territoriais de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, propostas como instrumentos de consolidação de estratégias para articulação territorial das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, valendo-se de análise diagnóstica, definição de objetivos e metas que subsidiem a implementação e gestão destas ações. (FÓRUNS EJA BRASIL, 2012).

Esse movimento por melhorias e garantia da qualidade em EJA tem relação com o fato de que vivemos numa sociedade denominada de sociedade do conhecimento, na qual o saber é elemento primordial para o sujeito participar e ter possibilidade de exercer seus direitos e deveres sociais. Desta forma, o desafio que se apresenta às políticas de EJA, dentre outros, é: como participar de uma sociedade que demanda saberes, habilidades, participação social, consciência ecológica, conhecimento tecnológico e tantos outros, sendo parte de um contingente que se encontra excluído dos bancos escolares? Esse desafio pauta-se no fato de que no Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, em 2009, cerca de 36,2 milhões de pessoas com mais de 10 anos de idade não tinham instrução e/ou tinham frequentado a escola por menos de quatro anos (BRASIL, 2012). Essa realidade mostra que o país ainda precisa concentrar ações positivas que garantam não apenas o acesso dessas pessoas à escolarização como também a permanência e qualidade de aprendizagem.

Diante da realidade educacional brasileira, o discurso sobre educação ao longo da vida, educação continuada ou escolarização cada vez mais se fortalece no meio acadêmico, político, educacional, demandando ações que viabilizem mudanças na realidade atual e que garantam a continuidade de estudos de milhões de pessoas excluídas da educação³. Em nossa sociedade, essa concepção – educação ao longo da vida -, reafirmada pela VI CONFINTEA, realizada em abril de 2010, no estado do Pará, ainda caracteriza-se como referência utópica, a ser buscada pelos sujeitos envolvidos na EJA – Estado e sociedade civil - tendo em vista que ainda não alcançamos sequer o direito à escola básica de boa qualidade. , como também, conforme apontado na VI CONFINTEA, alguns desafios referentes à valorização, financiamento e qualidade da EJA precisam ser enfrentados, pois muitas das expectativas construídas na V CONFINTEA não foram concretizadas.

De acordo com os conferencistas da VI Conferência, dentre os problemas que persistem na realidade da EJA em nível nacional, regional e global, encontram-se:

- 1- O papel e o lugar da aprendizagem e educação de adultos na aprendizagem ao longo da vida continuam a ser subestimados [...]
- 2- Não foi estabelecido um planejamento financeiro adequado e de longo prazo que permitisse à aprendizagem e educação de adultos oferecerem contribuição significativa para o futuro [...];
- 3- [...] o principal foco da oferta é a educação capacitação profissional e vocacional. Faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos[...];
- 4- [...] a aprendizagem e educação de adultos raramente aparecem em muitas agendas e recomendações internacionais de educação, e frequentemente são vistas como sinônimo da aquisição de alfabetização.[...];
- 5- [...] Raramente são realizadas avaliações de necessidades e pesquisas sistemáticas, no processo de planejamento, para determinar conteúdos, pedagogia, modo de provisão e infraestrutura de apoio adequadas[...] (UNESCO, 2010, p.19-21).

³ A concepção de aprendizagem ao longo da vida tem contribuindo também para se pensar políticas de valorização dos saberes de pessoas idosas que concluíram seus estudos e percursos profissionais e se encontram, de certa forma, ignoradas socialmente. Recentemente, percebe-se a inserção de pessoas idosas em processos de educação continuada, como forma de fortalecimento de sua identidade, enquanto sujeitos dignos, criativos e capazes de produzir novas situações de vida. Essa realidade tem suscitado investigações sobre idosos em processos formativos, como por exemplo, a Tese de Deuzimar Costa Serra. Gerontagogia dialógica intergeracional para autoestima e inserção social dos idosos. Defendida em 13/abril/2012 no Programa de Doutorado em Educação da UFC.

Embora esses problemas persistam, não podemos negar que existem tentativas políticas de inclusão de pessoas jovens e adultas em espaços educativos, de forma a dar continuidade a um processo iniciado, reiniciado e várias vezes abandonado por essas pessoas; muitas vezes pela realidade econômica social desses sujeitos, outras, por falta de uma política pública que garanta o acesso e a permanência nos estudos. Como exemplo de ação governamental, podemos citar o PROEJA, originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, revogado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 que amplia o programa, antes voltado para o ensino médio, para a educação básica. A partir desse Decreto, o programa foi denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O objetivo do Programa é resgatar e inserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso e formação profissional na perspectiva de uma formação integral.

O programa está alicerçado em uma política de formação baseada na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral e tem por princípios: a inclusão, garantindo acesso e buscando garantias de permanência e sucesso dos sujeitos a quem se destina o PROEJA; a educação como direito; a expansão do direito a educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento de formação dos sujeitos da EJA; condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como elementos centrais da formação humana e do modo como se produzem as identidades (MOURA, 2011).

Por meio desse programa, a EJA, que antes era responsabilidade dos governos estaduais e municipais, passa a ser responsabilidade também do Governo Federal, uma vez que o Art. 1º institui o programa no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica (atuais IFs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, estabelecendo o mínimo de dez por cento do total de vagas de ingressos dessas instituições para esse público.

Em nossa concepção, a oferta do ensino médio integrado a duas modalidades de ensino, que historicamente nunca estiveram articuladas - a

educação profissional e a EJA - coloca os professores dos Institutos Federais e das demais instituições mencionadas diante de alguns desafios. Tais desafios referem-se à relação dos professores com as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas dos sujeitos da aprendizagem, bem como à organização didática, incluindo o conteúdo, metodologias e demais elementos do processo.

O primeiro desafio constitui-se uma problemática em virtude da peculiaridade dos sujeitos estudantes da EJA, os quais são jovens e adultos historicamente marginais ao sistema, excluídos econômica, social e culturalmente da sociedade. Atualmente, em uma condição social cada vez mais excludente, num mundo de trabalho que exige qualificação e com pouca oferta de emprego, esses sujeitos sem estudo e sem formação profissional, cada vez mais, perdem esperança por condições dignas de sobrevivência, buscando saída no trabalho informal ou no subemprego. Como colocado poeticamente por Arroyo (2011),

Diria que esses jovens e adultos já perderam até o que Chico Buarque tanto falava: esperando alguém, esperando o trem, esperando o amanhã, esperando emprego. Isso porque esse horizonte da esperança pertencia a uma sociedade industrial, onde o jovem tinha como horizonte um emprego, mais ou menos qualificado, dependendo da formação que ele tivesse [...] Nesse modelo de trabalho não formal, de trabalho informal, onde a maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA estão, essa esperança se perde (ARROYO, 2011, p.8).

Tal realidade não é habitualmente vivida pelos professores do IFCE, pois embora tenham experiência docente com alunos do ensino médio, estes, diferentes dos alunos da EJA, em sua maioria são oriundos do Ensino Fundamental regular, não possuem história de evasão ou fracasso e não pertencem ao mundo do trabalho.

O segundo desafio se configura como consequência da realidade acima, visto que, com um histórico de vários fracassos, os alunos da EJA ingressaram no Ensino Médio em idade adulta e com defasagem de conhecimento, necessitando de atendimento específico. Além disso, esses sujeitos são jovens e adultos que, mesmo sem qualificação profissional, têm inserção no mundo do trabalho; e a relação que estabelecem com o conhecimento é diferente da que estabelece o público adolescente, pois suas necessidades de saber são outras; seu tempo de

aprendizagem é outro; a perspectiva de onde e como aplicar o conhecimento é outra. Essa realidade implica numa prática educativa que considere os conhecimentos prévios dos alunos, o potencial de aprendizagem, suas histórias de vida, desejos e necessidades culturais e educativas.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares do PROEJA propõem o desenvolvimento de um modelo curricular diferenciado, baseado na integração de conhecimento, por meio de variadas metodologias, como o trabalho por projetos, na tentativa de desenvolver uma aprendizagem significativa e contextualizada. Em outras palavras, “o grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos” (BRASIL, 2007, p.42). Mediante o desafio e a realidade histórica dos Institutos Federais, a implementação do programa representa um espaço para exploração de estudos e pesquisas diversas, vivências de novas práticas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos específicos para a Educação Profissional na modalidade EJA.

Na realidade do Instituto Federal do Ceará, campus de Fortaleza, o programa teve início no ano de 2007, oferecendo dois cursos: Telecomunicação e Refrigeração. O último, no ano de 2010, passou por uma mudança curricular, transformando-se em Curso de Refrigeração e Climatização. Para ingressarem nesses cursos os alunos participam de exame seletivo que contempla conhecimentos da língua portuguesa, redação e matemática.

Em pesquisa realizada sobre o perfil socioeconômico e de conhecimento dos 54 alunos que ingressaram nas primeiras turmas do programa, no semestre 2007.1, Fernandes e Araújo (2009) verificaram, em relação à faixa etária, que o grupo situa-se entre 18 e 30 anos de idade. Outro fator observado foi a situação profissional e a qualificação para o trabalho. No momento de ingresso no Instituto, 35,18% sujeitos estavam desempregados, 51,85% trabalhando sem qualificação técnica e 12,96% trabalhando eventualmente. Vale salientar que entre os dois últimos grupos, a maior renda salarial variava entre um a dois salários (40,74%).

Em relação ao desempenho na prova de seleção, dos 29 alunos do curso de Refrigeração, 71,42% apresentaram baixo rendimento em língua portuguesa e,

44,82 % em conhecimentos matemáticos. Em redação, observou-se uma melhoria, havendo oscilação maior nas notas obtidas, chegando a um intervalo de 3,0 a 9,9, com maior percentual concentrado entre 5,0 a 5,9 (27,58%). No que se refere aos 25 alunos do curso de Telecomunicação, assim como os de Refrigeração, eles apresentaram baixo rendimento em Português, atingindo intervalo entre notas 3,0-4,5 (80%). No quesito conhecimento matemático, esse grupo obteve rendimento mais baixo que o grupo anterior, alcançando notas entre 3,0-3,5 (44 %).

Estes dados mostram que os alunos participantes desse momento do programa possuem algumas características que, historicamente, compõem o perfil dos sujeitos da EJA, tais como: baixas condições socioeconômicas, descontinuidade de estudos, desprofissionalização, desemprego e defasagem de conhecimento. Tal perfil constitui o sentido da efetivação do programa pelo governo federal.

Em relação aos professores, observa-se que esses são escolhidos semestralmente de acordo com as necessidades curriculares e, sem ter clareza ou formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos, são convidados a ensinar nos cursos. Do semestre de 2007.1 até o semestre de 2009.2, participaram dos cursos 97 professores. Desse total, apenas dois fizeram curso de especialização em EJA, oferecido pela instituição e um fez doutorado em educação na Universidade Federal do Ceará – UFC. O grupo de docentes é composto por dois subgrupos: um de engenheiros e técnicos das áreas profissionais (Refrigeração e Telecomunicação) e o outro de licenciados e bacharéis na área de conhecimentos propedêuticos (Português, Matemática, Geografia, História, Biologia, Química, Física, Filosofia, Sociologia, Inglês e Artes).

A problemática posta nos conduziu a questões fundamentais: como tem sido constituída a identidade dos professores que ensinam nos cursos do PROEJA do IFCE e que papel a experiência exerce nesse processo? No intuito de desvelar essas questões centrais, outras indagações foram pertinentes, a saber: Como docentes experientes em ensino profissionalizante e sem formação em EJA constituem-se como professores dessa modalidade de ensino? Que concepção os docentes estão construindo sobre EJA e seus sujeitos? Quais experiências conflitam ou contribuem para o processo identitário? Como os professores realizam seus trabalhos com esses sujeitos, se sua formação inicial não contemplou tais

conhecimentos e tampouco participam de curso de formação continuada? Que saberes eles mobilizam em suas práticas? Que síntese eles fazem das duas experiências? Que implicações essa nova vivência trará à sua identidade docente? Quais processos formativos contribuem para o sentimento de pertença ao grupo de professores do PROEJA?

Esses questionamentos nos remeteram a duas categorias chave: identidade e experiência. A primeira é concebida neste estudo como um constructo histórico, constituída por meio da interação entre o indivíduo e a sociedade e, portanto, representada tanto pela subjetividade (processos interiores) quanto pela objetividade (processos exteriores). Em outras palavras, o processo identitário do indivíduo se constitui por meio de relação dialética entre si e o outro, intermediada por diferentes linguagens. A segunda categoria, a experiência, é concebida como elemento constitutivo da identidade, pois, ao experimentar diversas histórias ou situações consigo e com o outro, o indivíduo se constitui sujeito individual e social.

Com base nesse pressuposto e tomando o saber experiencial como elemento importante na constituição do processo identitário da docência, partimos da hipótese que, não possuindo uma formação pedagógica e nem conhecimento no campo da educação de jovens e adultos, os docentes do PROEJA-IFCE estão desenvolvendo a sua maneira de ser professor dessa modalidade de ensino pelo viés da “pessoalidade profissional” (TARDIF, 1991), aprendendo a ser professor de EJA recorrendo mais à experiência do que a outros conhecimentos.

Defendemos que apenas o conhecimento experiencial não é suficiente para promover a reflexividade crítica necessária à identificação com a docência na modalidade EJA, pois a experiência dos professores está alicerçada em paradigmas diferentes aos da Educação de Jovens e Adultos e, além disso, o processo de identificação com essa modalidade teve início por uma dimensão de atribuição e não de pertencimento, uma vez que a participação do programa não se deu por escolha, por identificação com a EJA, mas em atendimento à convocação ou convite da esfera administrativa da instituição. Necessário se faz tomar essas experiências como base para processos formativos desses professores e construir referenciais teórico-práticos específicos para o trabalho no PROEJA. Acreditamos, assim, que se tornará um professor de educação de jovens e adultos aquele que não apenas se

deixar abordar pelas experiências que está vivenciando, mas também refletir sobre elas, construindo um campo referencial, tornando-as em verdadeiras experiências formadoras (JOSSO, 2004), transformando-se por meio destas.

A ideia subjacente a esse estudo é que ouvir os professores, valorizar e problematizar suas experiências e seus sentimentos diante das demandas do PROEJA seja o passo inicial para se pensar ações coletivas para o desenvolvimento de processos formativos para esses sujeitos e, assim, possibilitar a construção de sentimento de pertencimento à categoria de professor da EJA.

Na tentativa de elucidar as questões e compreender a dinâmica identitária dos professores em evidência, o estudo foi pautado nos seguintes objetivos.

Objetivo geral:

1) Analisar os processos identitários de professores do IFCE, campus Fortaleza, no contexto da proposta de integração da Educação Profissional com o ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, considerando o papel da experiência nesses processos.

Objetivos específicos:

1. Apreender as experiências formadoras intervenientes no processo identitário dos professores que atuam em salas de aula do PROEJA;
2. Identificar as concepções dos professores sobre a EJA;
3. Mapear os desafios, as dificuldades, as crises enfrentadas pelos professores e possíveis iniciativas inovadoras da prática educativa;
4. Compreender as relações construídas entre os professores, seus pares e os sujeitos alunos do PROEJA;
5. Compreender o processo de autoria da prática pedagógica que os professores desenvolvem.

O aporte teórico deste trabalho foi fundamentado em algumas abordagens que possibilitaram a compreensão da constituição da identidade docente. Nesse caso, foi necessária a contribuição dos seguintes campos teóricos metodológicos: o campo dos estudos sobre processos identitários docente

(NÓVOA,1992; MOITA, 1992; TARDIF, 2002; entre outros), dos estudos sociológicos sobre identidade (HALL, 2006; DUBAR, 2005; WOODWARD,2000), das formulações sobre experiência (LARROSA, 2002, 2004; THOMPSON, 1981; DUBET,1994; DEWEY, 1971; JOSSO, 2004) e pesquisa (auto)biográfica, privilegiando as narrativas de vida (JOSSO, 2004; PINEAU, 2006; BERTAUX, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2006, entre outros).

Especificamente, a importância da utilização de metodologias baseadas em pesquisas (auto)biográficas para a profissão docente está no fato de a maioria dos estudos sobre a profissão professor enfatizar a prática docente, necessitando-se, agora, como alerta Ivor Goodson (1992), escutar a pessoa a quem se destina o desenvolvimento. Ouvir os professores por meio de seus relatos implica desenvolver a escuta sensível e dar vez e voz aos professores sobre seu processo de desenvolvimento profissional. E, assim, “associar a essência e a estratégia” (p.69).

Esses estudos, seja na perspectiva sociológica, histórica ou psicológica, têm revelado a relação entre a pessoa do professor e a formação, a profissionalização, os saberes, a prática docente e o contexto em que essa se desenvolve. As investigações têm pontuado as vidas que há em cada relato e contribuído para o fortalecimento de identidades individual e coletiva dos professores, pois, ao contar as suas histórias, os professores dão sentido a suas experiências e a seu modo de ser.

Vários autores se debruçam sobre esse tipo de investigação, dentre outros encontramos: Nóvoa (1992), Michael Huberman (1992), Josso (2004), Pineau (2006), Bertaux (2010), Hernández (2006), Sousa (2008). De acordo com Nóvoa (1992), podemos pontuar que os estudos nessa área privilegiam objetivos teóricos, relacionados com a investigação; objetivos práticos, relacionados com a formação e objetivos emancipatórios, relacionados com a investigação-formação. Assim, cada estudo tem sua própria configuração e busca focalizar três dimensões: a pessoa do professor, as práticas e a profissão.

O aporte teórico proporcionou o conhecimento sobre os processos de formação profissional de seis professores que lecionam no curso de Refrigeração e climatização e no curso de Telecomunicação ofertados pelo PROEJA do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza. Os dados empíricos foram coletados no período de abril a junho de 2010, por meio de observação em sala de aula e entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2005) e, em seguida, analisados com base na análise compreensiva (BERTAUX, 2010; KAUFMAN, 1996), que tem como um dos princípios de análise a criatividade, a imaginação e a ação do investigador sobre os dados.

Com o objetivo de apresentar a dinâmica da tessitura da pesquisa, este texto foi organizado em quatro partes que compõem o enredo da tese:

Na Parte I, intitulada de Profissão professor: processos identitários, formação e experiências, são apresentados os referenciais teóricos que serviram de suporte ao estudo realizado, distribuídos em dois capítulos:

O CAPÍTULO I, com o título “Processos identitários da docência: entre a atribuição e o pertencimento”, aborda teoricamente os conceitos de identidades e identidade profissional, buscando compreendê-los com base em abordagens sociológicas de autores como: Hall (2006), Dubar (2005, 2009), Lopes (2009), Giddens (2002), Woodward (2000). São discutidos também conceitos de experiência e a importância desta para processos formativos da docência, tomando-se como aportes teóricos diferentes concepções de autores como: Larrosa (2002, 2004) DUBET (1994), DEWEY (1971), JOSSO (2004, 2004) TOMPSON (1981), REALE (1977).

No CAPÍTULO II, intitulado “Profissão docente: historicidade de processos constitutivos da identidade profissional”, tomando-se como referência os estudos de Nóvoa (1992), Brzenski (2002), Lawn (2011) e outros, são apresentados alguns cenários históricos e imagens atribuídas ao professor, no intuito de apreender o contexto em que a profissão docente foi constituída. São apresentados também, reflexões acerca da formação e prática dos professores da educação profissional (PETEROSI, 1994; MACHADO, 2008) e educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 1997; ARROYO, 2006, 2011).

A Parte II, denominada “A tessitura da pesquisa”, foi composta pelo Capítulo III, denominado de “Caminhos metodológicos”, no qual são descritas as

opções metodológicas e o percurso percorrido para a composição da tese. Nesse capítulo, à luz de autores como Dellory-Momberger, (2008) Josso (2004), Bertaux (2010) Gaston Pineau (2006), Souza (2006), são apresentados os estudos sobre pesquisa (auto)biográfica, narrativas de vida e formação. São apresentados também os sujeitos da pesquisa e os dispositivos de construção e análises das narrativas de formação.

Na parte III, com o título “Tecendo a intriga: narrando processos identitários de professores que atuam no PROEJA do IFCE – Campus Fortaleza” encontra-se o Capítulo IV, denominado de “Cena 1- Histórias de professores: a pessoa e o profissional da docência”, no qual são narradas as histórias constituintes do IFCE- campus Fortaleza e dos processos de formação profissional dos sujeitos narradores; o Capítulo V, intitulado de “Cena 2- A profissão docente e as experiências formadoras: o ser e o fazer dos professores narradores” apresenta as análises das experiências formativas, das concepções sobre docência e EJA, como também da prática educativa dos sujeitos da pesquisa.

Na Parte IV - A coda de uma história – onde se encontra a parte conclusiva da pesquisa, sob o título de “O fechamento de uma história inconclusa”, são apresentadas as conclusões do estudo e os indícios encontrados. No intuito de contribuir com o processo de identificação dos professores com o ensino em educação de jovens e adultos, numa proposta de formação profissional, são apontadas propostas de intervenções na prática docente.

Por fim, são apresentadas as fontes bibliográficas utilizadas como aporte teórico metodológico do estudo realizado.

PARTE I

PROFISSÃO PROFESSOR: PROCESSOS IDENTITÁRIOS, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

A primeira parte desta tese apresenta os referenciais teóricos nos quais se ancora a pesquisa realizada, tendo por referências duas categorias chave: a identidade e experiência. Com o entendimento de que “o sentido de uma identidade nunca se pode mudar, sem se mudar de identidade. Mas para permanecer, a identidade precisa de mudar, transformando significados, para se manter com sentido” (LOPES, 2011, p.5), discutiremos a experiência como um processo de reflexividade pelo qual os diferentes processos identitários são construídos e transformados. Noutro momento, a fim de compreender o momento presente dos professores sujeitos da pesquisa, recorreremos à história da profissionalização docente para entender a constituição da identidade da categoria da qual eles fazem parte: os professores da educação profissional.

Portanto, esta parte será composta por dois capítulos: o Capítulo I, intitulado “Processos identitários da docência: entre a atribuição e o pertencimento”, no qual, numa perspectiva sociológica, são discutidas as duas categorias de estudos: identidade e experiências. A partir de um olhar multirreferencial são apresentados os vários sentidos e significados construídos, acerca dessas duas categorias, por teóricos das áreas das Ciências Humanas. O Capítulo II, denominado “A docência na educação profissional e na educação de jovens e adultos: historicidade de processos de construção e desconstrução da profissão”, tem por objetivo desenhar o cenário da profissionalização, formação e saberes dos professores da modalidade Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, buscando refletir sobre as similaridades e singularidades presentes na dinâmica identitária desses profissionais.

CAPITULO I

PROCESSOS IDENTITÁRIOS DA DOCÊNCIA: ENTRE A ATRIBUIÇÃO E O PERTENCIMENTO

“A identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente. O passado é fonte de sentido e o sentido de uma identidade nunca se pode mudar sem se mudar de identidade. Mas para permanecer, a identidade precisa de mudar, transformando significados, para se manter com sentido”

Amélia Lopes

O caráter polissêmico do conceito de identidade revela-se nas diferentes abordagens cunhadas pelas áreas de conhecimento, todavia, observa-se que as diferentes conceituações pautam-se na relação entre interioridade e exterioridade, ora priorizando uma ou outra, ora a interação ou a possibilidade de interação entre elas. Historicamente, o conceito de identidade tem sido abordado por diferentes perspectivas em consonância com a concepção de sujeito forjada pelos diversos movimentos teóricos e ideológicos surgidos no decorrer da história. De forma geral, as diferentes conceituações podem ser agrupadas por duas grandes linhas de pensamentos: a essencialista defende a existência de um núcleo cristalino e, portanto, todos os indivíduos têm características iguais e imutáveis; a não essencialista considera as identidades comuns e as diferenças entre elas e argumenta sobre as transformações pelas quais passam as identidades ao longo do tempo.

Stuart Hall (2006), teórico representante do campo dos estudos culturais, movimento surgido na Inglaterra no século XX, desenvolvendo estudos com ênfase na identidade cultural, tem contribuído para o entendimento da polissemia de abordagens sobre o tema. No livro sobre a identidade cultural na pós-modernidade,

o autor distingue três concepções diferentes de sujeitos: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna.

Numa concepção iluminista, de cunho essencialista, o sujeito é considerado como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação. A identidade se constitui na existência de um núcleo interior central que nasce com ele e permanece imutável ao longo de sua existência. O sujeito é o ser racional, único, soberano. A razão, que é o centro do indivíduo, independente de influências exteriores, existe por si mesma e exerce controle sob as atividades do mesmo. A visão essencialista construiu a ideia de sujeito como uma imagem de si mesmo, individual, com uma identidade única, biológica e naturalmente fixa do nascimento até a morte. Esta concepção nega a existência de uma identidade social, prevalecendo, assim, apenas a interioridade na constituição da identidade. A concepção iluminista prevaleceu até o século XVIII, quando as sociedades modernas se tornaram mais complexas, demandando novas formas de vida. As transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçaram de maneira direta com a vida individual, fazendo surgir “novos mecanismos de auto-identidade que são constituídos pelas instituições, mas que também a constituem” (GIDDENS, 2002, p.9).

Em meio à complexidade da vida moderna, forja-se a concepção sociológica baseada na ideia de entrelaçamento do sujeito com o meio social, ou seja, a identidade é formada e modificada por meio de diálogo com as diversas culturas do mundo em que o sujeito habita. A formação da identidade se dá pela interação entre o “interior” e “exterior”; pela interação entre o sujeito e a razão; entre a subjetividade e a objetividade; entre o individual e coletivo. Embora exista a “consciência individual”, o modo próprio de cada indivíduo se comportar e interpretar a vida, existem, no interior de qualquer grupo ou sociedade, formas padronizadas de condutas e pensamento - uma identidade coletiva ou social. Em síntese,

Éstas identidades colectivas se refieren a sistemas de acción e interpretación que, siendo concebidos por los actores en interacción social, pueden, posteriormente, ser más o menos resistentes a, o elicitadores de, las tentativas individuales, o incluso grupales, de cambio. (LOPES, 2009, p.4).

A identidade social corresponde à ação social, aos papéis que cada indivíduo assume na sociedade. No entanto, os papéis sociais e a cultura não são suficientes para definir os elementos estáveis da ação porque os indivíduos não cumprem um programa, mas constroem uma unidade a partir dos elementos de sua vida social e da multiplicidade das orientações que eles utilizam. Assim, a identidade social não é um ser, mas uma prática (DUBET, 1994).

A terceira concepção identificada por Hall é a do sujeito pós-moderno. Calcada no pensamento contemporâneo de que se vive em novos contextos sociais, políticos e culturais de onde emergem processos culturais e econômicos globalizados, política de neoliberalismo e novos movimentos sociais e culturais, essa concepção tem difundido a formação de um sujeito que “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (HALL, idem. p.13). À medida que a sociedade se transforma, as culturas se modificam, surgindo uma multiplicidade de identidades com as quais os sujeitos se confrontam e possivelmente, se identificam.

Essa concepção representa a desconstrução das concepções de sujeito anteriormente apresentadas, pois nesta perspectiva a identidade não é estável, unificada ou interativa, mas composta de várias identidades, constituída por um processo provisório, problemático e complexo, marcado por diferentes componentes de discursos políticos e culturais e de histórias particulares. Portanto, são consideradas identidades descentradas. “A identidade é, portanto, uma noção contraditória e, também, multidimensional que leva em conta as diferentes dimensões (tanto afetiva, como cognitiva e social) que constituem a personalidade, o indivíduo” (POURTOIS e DESMET, 1997, p.59).

Dubar (2006), sociólogo francês, em estudo sobre crise identitária, utiliza o termo “formas identitárias” para conceituar as mutações e transformações que os indivíduos passam nos determinados tempos históricos. Para justificar o uso do termo, o autor situa as diversas acepções sobre identidade a partir de duas grandes correntes filosóficas, a saber: a essencialista e a nominalista ou existencialista. A primeira centra-se na ideia da existência de substâncias imutáveis e originais dos seres, ou seja, há uma permanência no tempo das características comuns aos seres (*mesmidade*), que impossibilita as mudanças. Essa concepção foi acrescentada pela

ideia da necessidade de categorizar os seres, reagrupá-los a partir de suas essências comuns. A essência comum a todos os seres semelhantes que os fazem diferentes de outras essências é chamada de *ipseidade*⁴, o que caracteriza o ser como ser único, singular, que é diferente do outro.

A segunda corrente, a nominalista ou existencialista, concebe a identidade como resultado de uma *identificação contingente*, nas palavras de Dubar (2006, p. 9), “são modos de identificação, variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal, afetações a categorias diversas que dependem do contexto”. Essas formas identitárias são construídas a partir de processos de atribuição, a que o autor denomina de *identificações para o outro*, o sujeito é o que o outro espera que ele seja, e de reivindicação, *identidade par a si*, o que o sujeito é a partir de suas escolhas. No entanto, esses processos não acontecem de modo fragmentado, eles podem coincidir ou divergir. O sujeito pode tomar para si uma pertença herdada e atribuída pelos outros como a única a se identificar ou pode se definir diferentemente das formas atribuídas pelos outros.

No intuito de analisar as diferentes maneiras segundo as quais foram pensadas diversas figuras identitárias, bem como para aprofundar a questão do significado subjetivo das formas de individualização nas sociedades contemporâneas, Dubar (2006) aborda três grandes processos históricos que influenciaram as mudanças dos processos de identificação, tais como: o *processo de civilização* de Norbert Elias, *processo de racionalização* de Max Weber e o *processo de libertação* de Marx e Engels. O autor tenta demonstrar que as discussões desses processos apresentadas por esses teóricos “são úteis, mas insuficientes para permitir a conceptualização do processo histórico das formas identitárias” (p.21).

Considerando que, após períodos de guerra, os totalitarismos políticos sujeitaram os indivíduos a desigualdades econômicas e à exclusão em massa do acesso à modernidade, Dubar (2006) defende a ideia que

nem a identidade de Corte, característica dos Estados burocráticos ‘modernos’, nem a identidade do empresário ‘racional’ impondo num

⁴Relacionado à “identidade compreendida no sentido de um si mesmo(ipse)[...] instruído pelas obras da cultura que aplicou a si mesmo” (RICOUER, 1997, p.425).

mercado uma lógica econômica capitalista, nem o militante revolucionário, fundido em sua Causa 'comunista' e o aparelho que pretende encarná-la, podem servir de polo de identificação comum, universal legítimo e desejável.

Na sociedade atual, embora existam atores coletivos, práticas sociais, diferentes relações de poder, diferentes movimentos sociais, nenhuma forma identitária pode ser concebida como dominante ou superior sobre todas as outras. Com isso, Dubar (2006, p. 50-52) defende a tese de que as ideias precedentes estão em “crise” e que essas formas identitárias constituem maneiras de identificar os indivíduos e, uma vez combinadas, permitem emergir formas resultantes das transações relacionais (comunitárias ou societárias) e de transações biográficas (para outro e para si). A forma de identidade “biográfica para outrem”, de tipo comunitária, é aquela que identifica os indivíduos por meio de pertença a um grupo, a uma cultura herdada, a uma linhagem de gerações. Pode ser denominada de forma **cultural**. A forma “relacional para outrem” define-se pela integração dos indivíduos em sistemas instituídos e hierarquizado; pelo desempenho de papéis sociais no âmbito da família, da escola, dos grupos profissionais, do Estado. Pode ser denominada de identificação **estatutária**. A forma “relacional para si” provém de uma consciência reflexiva a partir de um projeto de significado subjetivo e que implica a identificação a uma associação de pares, partilhando o mesmo projeto. Essa forma pode ser também denominada de **si próprio reflexivo**. A forma “biográfica para si” implica o questionamento dos indivíduos sobre as identidades atribuídas a si e um projeto de vida ao longo do tempo. Está relacionada à história individual de cada um, ao reconhecimento de si pelo outro e por si próprio. É o **si narrativo** ao qual Dubar, influenciado por Ricoeur, chama de identidade narrativa. Dubar ressalta que as formas apresentadas estão relacionadas com o que cada um gere, combina e planeja na vida cotidiana, sendo que o uso de determinadas formas depende do contexto das relações, como também dos “recursos de identidade”⁵ das pessoas visadas.

O termo identidade é tomado por Ricoeur (1997) no sentido de uma categoria da prática. Para esse autor, falar sobre identidade de um indivíduo é

⁵ Dubar (2006), em nota de rodapé p. 50, afirma que, numa perspectiva nominalista, os recursos identitários “só podem ser considerados como capacidades linguísticas, reservas de palavras, expressões, referência que permitem por em marcha estratégias, mais ou menos complexas, de identificação dos outros e de si próprio”.

responder às perguntas: quem faz tal ação? Quem é seu agente, seu autor? Em busca de resposta para essas questões ele forja o conceito de identidade narrativa, como a construção, em ação, das experiências significantes que inclui mudanças, mutabilidade. Em outras palavras, é a identidade pessoal representada.

A representação de si pressupõe a descrição simbólica do percurso de vida, do tempo, do espaço e do lugar que um acontecimento singular pode ocupar na existência do sujeito. Neste sentido, a identidade narrativa é o processo de biografização do sujeito que, segundo Delory-Momberger (2008, p.27), emerge como uma “*hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a um si mesmo”; é uma historicidade da consciência de si.

Enquanto sujeito histórico, o indivíduo escreve sua história não apenas sobre processo singular a sua existência, mas também sobre o ser social, membro de uma comunidade com modelos biográficos padronizados. Assim sendo, a individualização e socialização são partes integrantes da biografização. Segundo Delory–Momberger (idem), “assim entendida, a biografização não é somente um processo sócio historicamente inscrito, formal e estruturalmente determinado; é um processo essencial de socialização e de construção da realidade social” (p.28).

Isto posto, e, tendo em vista o objeto de nosso estudo, a identidade docente, e os estudos que entendem a profissão docente como uma profissão que integra a pessoa do professor ao profissional professor, adotamos como aporte teórico a concepção sociológica de identidade. Numa perspectiva em que o individual e o social se relacionam mutuamente, tomamos como eixo de análise a identidade profissional, que agrega as duas dimensões identitárias: a identidade individual, representada pela subjetividade presente nas escolhas, significações e práticas de cada um, bem como a identidade social, construída a partir dos valores institucionalizados e das relações com os pares.

Em relação à profissão docente, os estudos têm pontuado como marco da preocupação com a pessoa do professor, a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, em 1984. De acordo com Nóvoa (1992), essa publicação

coloca o professor no centro do debate educativo e das problemáticas de pesquisas e, conseqüentemente, observa-se o surgimento de literaturas sobre a vida, as carreiras, os percursos profissionais e desenvolvimento pessoal dos professores. Essas pesquisas têm contribuído para a compreensão de como o sujeito torna-se professor, da maneira de ensinar e ser professor, ou seja, da relação entre o eu profissional e pessoal. A constatação dos estudos é de que a construção da identidade não é um produto, ao contrário, é processo de lutas, conflitos e conquistas e que o professor é um profissional que produz sua identidade, saberes e conhecimento.

Olhando por este prisma, Moita (1992, p. 116) assinala que a identidade

é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica.

A partir do exposto, percebe-se a existência de um processo dual em que acontecem duas transações, conforme identificado por Dubar (2005): uma interna ao indivíduo, e outra, externa, entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Nesse sentido, não há uma separação entre a pessoa e sua profissão, que constitui sua identidade social ou uma prevalência de um ou outro, como acontece nas teorias psicológicas e sociológicas tradicionais, mas uma articulação dos dois processos identitários: subjetivo e objetivo. Para a teoria da socialização de Claude Dubar, a identidade nada mais é do que “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.136). Tomando como base a identidade profissional, pode-se indagar: esta seria o amálgama desses dois pólos? Como acontece essa relação? Como se dá a articulação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo na construção da identidade social?

Para a compreensão desse processo, Dubar (2005) sugere o estudo de duas categorias: a atribuição e o pertencimento, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 - Categorias de análise da identidade

Processo relacional	Processo biográfico
	*
	*
Identidade para o outro	Identidade para si
*	*
*	*
Atos de atribuição “Que tipo de homem ou de mulher você é” = dizem que você é	Atos de pertencimento “Que tipo de homem ou de mulher você quer ser”= você diz que você é
*	*
*	*
Identidade numérica (nome atribuído) – genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa de si (pertencimento reivindicado)
*	*
*	*
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
*	*
*	*
Transação objetiva entre – identidades atribuídas propostas – identidade assumidas incorporadas	Transação subjetiva entre – identidades herdadas – identidades visadas
*	*
*	*
Alternativas entre -cooperação – reconhecimento- conflitos -não reconhecimento	Alternativas entre – continuidades – reprodução – rupturas- produção
*	*
*	*
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência de estratificações , discriminações e desigualdades sociais”
*	*
*	*
Identificação com instituições consideradas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias consideradas atraentes ou protetoras
identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: DUBAR, (2005, p. 142)

A atribuição resulta das relações de força travadas no interior dos sistemas de ação entre os diversos autores. Nessa relação, acontecem os atos de atribuição da identidade pelas instituições e seus agentes, em que se define que tipo de homem/profissional se é. É um processo de identificação para o outro, ou processo relacional.

Em relação à profissão docente, percebe-se que, ao longo da história de sua profissionalização, foram-lhe atribuídas várias identidades pelos “sistemas peritos” (GIDDENS, 2002), tais como: professores críticos, construtivistas, tradicionais, competentes, reflexivos etc. A cada momento histórico, a cada

mudança de pensamento, seja político, econômico, acadêmico, social, é elencado um perfil docente que define o tipo de profissional que ele é ou deve ser.

A segunda categoria, o pertencimento, refere-se ao processo de incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, que Dubar denomina de legitimidade subjetiva e chama atenção para o fato de que só “pode ser analisada no interior das trajetórias sociais pelas quais e nas quais os indivíduos constroem identidades para si” (2005, p. 139) e definem que tipo de homem/profissional querem ser ou dizem que são. O processo de pertencimento se dá pela legitimação de valores, condutas e ação para si e para o grupo, a partir do qual o indivíduo define sua identidade individual. No entanto, esse grupo de pertença nem sempre é o mesmo que lhe foi atribuído por outrem (instituição), gerando uma desarticulação e, conseqüentemente, uma crise entre os dois pólos identitários. Para a redução da distância entre as duas identidades, criam-se, segundo Dubar (2005), “estratégias identitárias” que podem ser colocadas em práticas de duas formas:

de transações ‘externas’ entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada “objetiva”), ou a de transações ‘internas’ ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si. (DUBAR, 2005, p.140).

Consideramos que, ao fazer as transações para a construção de sua identidade, o sujeito realiza reflexão sobre si e seu papel social, sobre sua ação e consciência de mundo, valores, sentimentos. Esse processo implica uma trajetória através de diferentes situações de vida; uma imersão em si e na cultura. Implica viver a experiência de se constituir um sujeito individual e coletivo.

Essa concepção de identidade profissional ancora-se na Teoria Interacionista das profissões, a qual concebe a socialização profissional como um processo descontínuo centrado na relação dos sujeitos com seus pares e pelo reconhecimento social da profissão. Tal concepção contrapõe-se à Teoria Funcionalista que define a profissão como atividade ancorada apenas no saber científico e com padrões definidos que reúnem os mesmos valores éticos

profissionais formados por um processo linear, altruísta (DUBAR, 1997; RODRIGUES, 2004).

Com a concepção interacionista, alguns aspectos são introduzidos no âmbito dos estudos das profissões no que se refere à individualidade do sujeito profissional, à identidade de pertencimento à comunidade, à experiência prática, aos processos biográficos, dentre outros. Esses aspectos tornaram-se essenciais para o entendimento do processo de construção da identidade docente, pois, para compreender o profissional professor é necessário investigar não apenas a dimensão social em que a profissão é forjada, mas os processos individuais e relacionais que formam o ser professor.

Para compreendermos a implicação desses aspectos no processo identitário docente, no próximo tópico, lançaremos um olhar multirreferencial sobre a segunda categoria constitutiva de nosso estudo: a experiência e seu papel no processo identitários do professor.

1 A experiência como elemento constitutivo da identidade docente

Experiência é uma categoria presente nas grandes discussões teóricas acerca do conhecimento. De acordo com teóricos que discutem o conceito de experiência, tais como Dubet (1994), Larrosa (2004), Mahfoud e Massimi (2011), desde os filósofos clássicos, como Platão, Aristóteles e Santo Agostinho, o tema é norteado pela dualidade entre corpo e espírito, entre razão e emoção, entre indivíduo e sociedade, singular e universal, caracterizando-se como uma temática complexa devido à diversidade de abordagens e às contradições presentes nas discussões. Configura-se como categoria de estudo nos campos da filosofia, da epistemologia, da psicologia, da sociologia, da história e da educação.

Entre esses campos de conhecimento existem duas concepções de experiência: uma ligada à singularidade humana e outra que a converteu em experimento científico. Na primeira concepção, a experiência é uma maneira de

sentir, e, portanto, está relacionada ao lado emocional. O sujeito deposita toda a descoberta numa subjetividade pessoal, como no caso da experiência estética, amorosa, religiosa. Segundo Dubet (1994), essa noção é ambivalente, pois congrega duas perspectivas: por um lado, a experiência é propriamente individual, irracional, manifestação de uma história particular. Por outro lado, a experiência é a consciência individual da sociedade em que a emoção individual se une à emoção comum, coletiva, cultural. Na segunda concepção, a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de verificar, de experimentar. Trata-se da concepção racional da experiência, visto que os fenômenos são construídos a partir de categorias do entendimento e da razão científica.

Essa última perspectiva, forjada pelo pensamento científico moderno, é caracterizada pela separação em definitivo entre o espírito e a razão. Com o advento da revolução científica, é considerado verdadeiro o conhecimento produzido por meio da verificação metodológica, racional e científica, desconsiderando qualquer influência subjetiva ou do mundo sensível. Até a atualidade, essa concepção predomina como forma verdadeira de apreensão do mundo. No entanto, as indagações sobre o seu estatuto na aprendizagem do homem no mundo ainda permanecem e presencia-se uma crescente discussão acerca da legitimidade da experiência e seu papel fundamental para o processo de formação e aprendizagem humana. Destarte, indagamos: pode a experiência ser considerada exterior ao homem? Pode-se falar em diferentes tipos de experiências? Pode-se aprender pela experiência? A experiência é formadora?

Para Jorge Larossa (2004), a experiência tem sido menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna. Na filosofia clássica, mesmo sendo considerada como ponto de partida para o verdadeiro conhecimento, a experiência era entendida como um conhecimento inferior. O autor afirma que, para Platão, a experiência é o que está no mundo sensível, no mundo das aparências, portanto, o saber da experiência está mais suscetível à opinião do que a verdadeira ciência, por que a ciência é sempre o que é, do inteligível, do imutável. Na mesma perspectiva, para Aristóteles a experiência é necessária, mas não suficiente. Ela é inferior à arte e à ciência, pois pertence ao singular e a ciência é

universal. Na ciência moderna a experiência é objetivada, controlada, convertida em experimento.

Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma (LARROSA, 2004a, p.22).

Para o autor, experiência é o que nos passa, nos toca, nos acontece. Para ele não há separação entre a experiência e a vida, ela é a própria existencialidade do ser. Como a própria existencialidade, ela é fluida, indeterminada, singular. Portanto, deve-se pensar a experiência não a partir de uma lógica de ação ou da reflexão do sujeito sobre si mesmo como agente, mas pela lógica da paixão. Larrosa (2002) concebe o sujeito como passional no sentido de está aberto, exposto à experiência. Isso não quer dizer que o sujeito seja inativo, pois, para ele, da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclua uma política e uma pedagogia. No sentido de que a paixão refere-se a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro, por quem ou pelo quê se apaixona. Além disso, o sujeito passional, ao experienciar, se expõe, se posiciona, à medida que vai respondendo e dando sentido ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida ele mostra sua força por meio de seu saber, em forma de práxis.

Encontramos nos estudos históricos e sociológicos de Thompson (1981) e François Dubet (1994) a contribuição para o entendimento da experiência no âmbito da relação do sujeito com a cultura, com a sociedade. Ao expor a crítica sobre as ideias deterministas de Althusser, o historiador E. P. Thompson (1981) propõe que se os acontecimentos pelos quais os sujeitos passam são singularizados, mas frequentemente confrontados com a consciência social existente, eles podem gerar novos problemas, provocar mudança no ser social e dar origem à experiência. Para o historiador, “a experiência compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (p.15). A experiência não é algo inusitado e instantâneo. Ela surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento, pois é fruto da reflexão dos sujeitos sobre o que acontece a ele e

a seu mundo. Thompson alerta para o fato de que as pessoas experienciam o seu mundo não apenas como pensamento e ação, mas também pelos sentimentos.

Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentescos e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaborados) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p.189).

Esse é um conceito amplo, pois não se resume ao sujeito em sua singularidade, mas também as suas relações sociais, compondo a consciência social, afetiva, moral e cultural. Neste aspecto, Dubet (1994) sugere a noção de experiência social como uma noção que designa as condutas individuais e coletivas caracterizadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que constroem sentido para suas práticas no seio desta heterogeneidade. Para Thompson e Dubet, a noção de experiência está relacionada à ação do indivíduo, à consciência que ele tem do mundo e de si mesmo. Portanto, a experiência social não é um fluxo de sentimentos e emoção, ela não é a expressão de um ser único, pois é socialmente construída e envolve atividades dos indivíduos e sua capacidade crítica.

Nesse movimento entre os indivíduos e a atividade social, ou seja, da experiência social, é que segundo Reale (1977), emerge a cultura, que dialeticamente põe a exigência de novas experiências. Nesse ponto, cabe a discussão sobre a qualidade das experiências, visto que nem de toda experiência poderá emergir a cultura e nem toda cultura exige novas experiências, pois nem toda cultura está aberta a modificações, como no caso de uma sociedade totalitária. Portanto, o movimento dialético de emergência e exigência de novas vivências se dá num leque de objetivações sempre abertas a novos testes, pois,

Toda experiência por mais que pareça circunscrita à racionalidade pura ou a estritos relacionamentos factuais, alberga sempre um *sentido de valor*, sem o que não haveria seleção e a conseguinte apuração de resultados em virtude de sua adequação ou exigibilidade (requerredness) em função dos fatos. (REALE, 1977, p.22).

Se tomarmos como parâmetro as sociedades denominadas pós-industriais ou sistemas complexos, poderemos dizer que o caráter axiológico da experiência está na base dos conflitos culturais, pois como afirma Melucci (2001, p.71), a intervenção da sociedade dá-se sobre o sistema nas suas múltiplas lógicas reguladoras, “mas também sobre os indivíduos, sobre sua capacidade simbólica individual, sobre as possibilidades de cada um definir o sentido de sua própria ação”. Antagonicamente, nesse processo de intervenção e construção de sentido ou de valoração de suas ações ou experiências repousa a possibilidade de superação do controle ou regulação dos sistemas sobre os indivíduos, ou seja, em torno da reapropriação do sentido da ação se constituem novos conflitos. Nesse sentido, experiência é consciência de ação, que, por sua vez, compõe a identidade social, definida por Melucci como

a capacidade reflexiva de produzir consciência da ação (isto é, representação simbólica da mesma) além de seus conteúdos específicos. A identidade transforma-se em reflexividade formal, pura capacidade simbólica, reconhecimento da produção de sentido no agir, no interior dos limites colocados em um dado momento, pelo ambiente e pela estrutura biológica. (MELUCCI, 2001, p. 89).

Percebe-se que a experiência, como parte constitutiva da identidade, também abrange os dois campos dinâmicos dos indivíduos: uma interioridade e uma exterioridade e nesta relação entre si e o outro são forjadas as identidades. Neste aspecto, é primordial que a experiência seja elemento formativo.

Para refletir sobre a experiência como elemento formativo, faremos um recorte metodológico no sentido de compreendê-la no âmbito do processo educativo, a partir do conceito de experiência formadora utilizado por Marie-Christine Josso (2004). A autora aborda o conceito de experiência como vivência acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização. A autora, inspirando-se inicialmente no pensamento de Dewey, defende que as vivências atingem o status de experiências a partir de um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

O que faz uma experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação técnicas e valores no espaço tempo que oferece a cada um oportunidade de uma presença para si e para

a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade e registro. (JOSSO, 2004, p.39).

Nesta perspectiva, a experiência implica o sujeito em sua globalidade, pois comporta as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais que envolvem emoções, sentimentos, valores e imagens sociais, construídas ao longo de uma vida e que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Como elemento compósito de nosso devir identitário, ela constitui um referencial que nos auxilia para avaliar uma situação, uma ação, um acontecimento.

Para compreendermos a construção da experiência no processo formativo das pessoas, Josso (2004) sugere uma análise tomando-se como referências três modalidades, caracterizadas como experiências feitas *a posteriori* e *a priori*, tais como: “ter experiência”, que significa viver situações durante a vida que não foram provocadas pela pessoa; “fazer experiência”, que são as vivências de situações criadas propositalmente; “pensar sobre as experiências” independentes que elas sejam inusitadas ou criadas por si mesmo. Este processo de análise contribui para a distinção entre uma aprendizagem fortuita e uma refletida e para a compreensão de como o sujeito dá significação existencial ao conjunto de experiências vivenciadas. A autora chama a atenção para a distinção entre a “experiência existencial” que contempla a pessoa em sua totalidade, corresponde à identidade profunda do ser, e a “aprendizagem pela experiência” que está relacionada a pequenas transformações, contribui para mudar alguns aspectos da identidade, mas “não há verdadeiramente uma metamorfose do ser” (p. 55).

Neste corpo de referências, buscamos a contribuição de Dewey (1971), como protagonista, no âmbito da filosofia da educação, na reivindicação por uma teoria da experiência para pensar e praticar a educação. Criticando a educação tradicional devido à separação e fragmentação entre o conhecimento comum e o científico, pela concepção de educação como uma preparação para a vida futura e pela concepção de aprendizagem unilateral, que acontece de fora para dentro, Dewey propõe uma educação que cultive também a individualidade, a atividade livre, a necessidade do aluno, o tempo presente, o mundo em mudança e a experiência. Para ele a experiência é base para o processo formativo, para a construção de aprendizagens. Como os teóricos anteriormente citados, Dewey faz referência ao

sentido de valor das vivências, pois nem toda experiência é experiência. Tudo depende da qualidade, do sentido de valor da experiência, que repousa sobre o efeito dela sobre o indivíduo.

Com base na ideia de Dewey (1971, p.14) que “a crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas”, podemos dizer que nem toda vivência se transforma em experiência ou nem toda experiência é formadora. Concordando com o autor, acreditamos que para uma experiência ser formadora é necessário uma atitude reflexiva mediante a qualidade da situação vivenciada, ou seja, é preciso analisar o nível de influência para a criação de outras experiências. Estando em constante movimento, o seu valor não pode ser avaliado se não na base de para quê e para onde se encaminha. Esse é um aspecto caracterizado por Dewey como princípio da continuidade, ou “*continuum* experiencial” - toda experiência toma algo das experiências passadas e modifica as outras posteriores. Com base nesse princípio, no processo educativo, deve-se atribuir o sentido de transformação e criação. Deve-se refletir sobre as experiências que irão influenciar criadoramente nas experiências futuras, ou seja, sobre o seu valor educativo.

Dewey também caracteriza a experiência como um movimento interno e externo ao indivíduo, visto que a mesma não se processa apenas dentro da pessoa. Ela tem um lado ativo que muda, de algum modo, as condições objetivas em que as experiências acontecem.

[...] vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e cousas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores [...] Dispensável repetir que a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a faz surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente (DEWEY, 1971, p. 31).

Esta citação explicita o outro princípio formulado pelo autor, que é o da interação, a experiência ocorre na relação da pessoa com o meio, podendo este ser pessoas, objetos, ambientes. Nesse caso, a subjetividade e a objetividade têm influência direta nas vivências formativas. Embora Dewey afirme que toda experiência humana é, em última análise, social, pois envolve contato e comunicação, e discuta a questão do controle social, ele se distancia do conceito de

experiência social cunhado por Thompson e Dubet, na medida em que esses autores fazem uma leitura da experiência pela vertente histórico- social, concebendo-a como determinante, no sentido de que exerce pressão sobre a consciência social e, portanto, traz implícita a questão da transformação da realidade.

Dewey concebe o social não no sentido de sociedade ou sistema, mas de ambiência. A experiência não está ligada necessariamente à consciência social, mas a um organismo que interage com o meio em que vive e que precisa refletir sobre sua vivência para que tenha um processo formativo significativo. Nesse sentido, a experiência aproxima-se mais do sentido de adaptação ao social do que necessariamente de sua transformação. Ao reportar-se ao papel do educador no processo formativo, ele argumenta: “acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (1971, p. 32).

A partir das contribuições teóricas acima, conceituo a experiência como um movimento para si, mas que se realiza na interação com o outro, com o conhecimento, com a diversidade de práticas e vivências sociais cotidianas, intermediado por um movimento de reflexão sobre a experiência. No entanto, o processo de refletir e transformar passa necessariamente pelo sentimento de pertencimento, conforme pontuado por Dubar (2005), e, por algumas atitudes que, segundo Nóvoa (1992), caracterizam o processo identitário docente, tais como: Adesão, Ação e Autoconsciência. Com base nesse pensamento, posso dizer que ser professor de EJA implica em adesão aos princípios e valores da educação de jovens e adultos, o que demanda conhecimento da história, propostas, sujeitos e concepções políticas pedagógicas para, assim, investir nos sujeitos aprendentes; implica em desenvolver ações e posturas pedagógicas condizentes aos alunos, escolhendo métodos e técnicas adequadas; e em autoconsciência, no sentido de que o professor deve desenvolver o pensamento reflexivo sobre sua própria ação tendo em vista possíveis mudanças.

O pensamento reflexivo do professor constitui um aspecto relevante nos estudos no campo da epistemologia da prática docente. De acordo com Donald Schon (2000), pioneiro das investigações sobre a prática reflexiva, o pensamento

prático do professor é constituído por três processos, a saber: o conhecimento na ação, reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

O conhecimento-na-ação é constituído pelo conhecimento que se encontra implícito na ação. É um saber mobilizado espontaneamente, sem uma reflexão anterior, no enfrentamento das situações cotidianas, proporcionando os resultados esperados pelo professor. “Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita” (SCHÖN, 2000, p31). Por mais que tentemos, a descrição da ação será sempre aproximações. O conhecimento-na-ação refere-se às habilidades, ações, decisões, atitudes que o professor toma espontaneamente, rotineiramente sem deliberações conscientes.

A reflexão-na-ação é o movimento cognitivo do professor questionar-se diante das situações conflitantes em suas atividades rotineiras. Nesse processo reflexivo, o professor reflete durante os acontecimentos de sala de aula, nas ações dos alunos, problematizando as situações e colocando novas questões. É uma reflexão consciente; tem uma função crítica; ajuda a estruturar as estratégias de ação sem uma sistematização teórica.

Esse momento de refletir na ação é um processo sem o rigor, a sistemática e o distanciamento requerido pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes, com a grandeza da improvisação e criação (PÉREZ GOMES, 1997, p.104).

O processo da reflexão sobre a reflexão-na-ação refere-se ao processo realizado após a situação vivenciada. Nesse estágio, o professor faz uma retrospectiva de suas ações em situações problemáticas, mobiliza seus conhecimentos para analisar, interpretar as ações anteriores e, assim, reconstruir a sua prática. Refletir sobre a reflexão-na-ação possibilita a descrição verbal da ação. Esse processo proporciona o diálogo entre o pensar e o fazer, o qual aciona mais competência e habilidade para compreender o problema. (SCHÖN, 2000).

A partir da década de 1990, a epistemologia da prática proposta por Schön influenciou os estudos sobre a docência. Nesses estudos o professor é concebido como um profissional que, além de ter domínio do conhecimento de sua

disciplina, do programa que ela integra e de conhecimentos da ciência da educação e pedagogia, desenvolve um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 1991). Portanto, considera-se que eles refletem sobre suas experiências de sala de aula e constroem uma visão de contexto, que é usada como lente para interpretação das situações que ocorrem na prática e na aplicação de outros conhecimentos. Nesse processo de reflexão, o professor constrói teorias práticas, que são conhecimentos implícitos, construídos a partir da sistematização de seu trabalho no momento em que o professor planeja, toma atitude, tem gestão de turma, enfrenta os dilemas, relaciona-se com os alunos, conduz sua aula, entre outros.

Os estudos demonstram também que as particularidades das práticas pedagógicas cotidianas têm revelado um saber-fazer docente que representa alternativa de dar sentidos aos métodos e aos recursos na sala de aula. Por fim, pode-se dizer que ao inventar, criar e pesquisar sobre os seus instrumentos de trabalhos os professores constroem maneiras cotidianas de ensinar que tecem e dão formas às práticas sociais produtoras de conhecimentos. A maneira de fazer de cada docente implica em opções que se faz na profissão. No entanto, como Nóvoa (1992, p.17) argumenta, as opções que fazemos como professor “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam de nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”, ou seja, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Em outras palavras, os saberes que emergem da prática formam um conjunto de representações pelas quais os professores compreendem e interpretam a sua profissão, constituindo, assim, a “cultura docente em ação”. Como assinala Tardif et al (1991), os saberes da prática representam

O conjunto dos saberes atualizados, adquiridos no quadro da profissão docente, e que não provém das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias...Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o (a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação (TARDIF et al, 1991, p.228).

É importante assinalar que como a ação docente é uma atividade relacional realizada em rede de interação com outras pessoas, envolvendo saberes, sentimentos, emoções, etc. o saber da experiência não é uma construção solitária. Segundo Tardif (1991), os saberes da experiência têm três objetos-condições com os quais interagem: as relações e interações com os diversos atores da prática educativa, as normas e obrigação da profissão e a instituição. Através do enfrentamento das demandas postas por esses objetos-condições, o professor vivencia experiência, construindo, assim, os saberes da prática.

A pertinência da apropriação desses campos teóricos para a compreensão do objeto de nosso estudo aporta-se no aspecto de que todas as categorias inerentes ao estudo são concebidas no entrelaçamento do individual e coletivo, do singular e plural nos dando possibilidade de compreensão do objeto para além do real estabelecido.

CAPITULO II

PROFISSÃO DOCENTE: HISTORICIDADE DE PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

“Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribui para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...”

António Nóvoa

Os estudos sobre a história da profissão docente no Brasil (BRZEZINSKI, 2002; VICENTINI E LUGLI, 2009) evidenciam a existência de uma exterioridade no que se refere à autonomia e ao estatuto próprio da profissão, visto que, desde o início de sua constituição, encontra-se ora sob o julgo da Igreja, ora do Estado. A relação de exterioridade da profissão docente, também foi identificada por Nóvoa (1999), ao investigar a história da profissionalização docente em Portugal. O autor assinala que a elaboração de um corpo de saberes e técnicas necessárias à docência, bem como de normas e valores reguladoras da profissão em Portugal, em sua gênese, pautou-se em bases religiosas e sem nenhuma especialidade, sendo considerada uma atividade de segundo plano para religiosos e leigos de diversas origens. Com a intervenção do Estado, inicia-se um processo de regulamentação da função docente, definindo um perfil profissional que contribuiria para a legitimação e regulamentação da entrada na profissão. O Estado determinaria as regras, as normas, os valores e as relações do processo educativo, colocando o professor como mediador entre a escola e a cultura dominante. Nesses termos, os professores enquanto “agentes culturais são também inevitavelmente, agentes políticos” (NÓVOA, 1999, p.17).

De acordo com Nóvoa (idem) durante os séculos XIX e XX, observou-se um movimento em busca da constituição do professor profissional. Foi um período de reivindicações por formação específica e elaboração de estatuto próprio da profissão e reconhecimento social. No decorrer desses séculos, a identidade do professor foi cunhada por um discurso coletivo oficial. Como funcionários pertencentes ao corpo estatal, foram solicitados como “guardiões” da identidade nacional, contribuindo para o desenvolvimento da nação, tendo seu trabalho controlado por agentes educacionais e aparatos tecnológicos.

Lawn (2011), analisando a produção de identidade dos professores ingleses, afirma que durante o século XX as ações do Estado foram as principais formas pelas quais a identidade dos professores eram “fabricadas”. Embora os estudos de Lawn e Nóvoa façam referências a realidades diferentes da realidade brasileira, eles corroboram a história do processo identitário dos professores brasileiros, relativa às ações iniciais da igreja para o magistério quanto à relação centralizada do Estado com essa categoria profissional.

No entanto, no Brasil, a história da profissionalização docente mostra também que, em meados do século XIX e durante o século XX, vivenciou-se outro processo de constituição da profissão. Segundo Vicentini e Lugli (2009), embora não se possa ter precisão no mapeamento das tentativas de organização dos professores brasileiros, pode-se pontuar que as primeiras ações foram protagonizadas por professores primários, na cidade do Rio de Janeiro e nos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul, na segunda metade do século XIX.

Com o fortalecimento das associações docentes no século XX, o professor passa a ser protagonista de sua história, organizando-se em associações, contrapondo-se a algumas diretrizes e políticas estatais que influenciavam nas determinações de necessidades e valores para a definição da carreira docente. Coletivamente, os professores reivindicaram a construção de um profissional crítico e lutaram pela defesa de seus direitos e pelo delineamento de sua carreira profissional. Atualmente, com as demandas por conhecimento advindas das mudanças ocorridas na contemporaneidade, tais como: revolução tecnológica, globalização, mundialização da cultura, novos paradigmas produtivos, éticos e morais, o professor é alvo de políticas e programas públicos que têm influenciado o

processo identitário do profissional da docência no que se refere à construção de novos perfis docentes.

No final do século XX e início do século XXI, no Brasil, a categoria docente tornou-se o centro das atenções de políticas públicas que responsabilizavam os professores pelo desprestígio profissional e pela má qualidade da educação. Portanto, a desatualização de conhecimento e a falta de formação continuada foram apontados como problemas a serem enfrentados pelos professores. Com isso, o professor foi e é responsabilizado pelo desenvolvimento não apenas de sua profissão, como também por elevar a qualidade do ensino. Baseadas nessas premissas, tais políticas buscam definir o perfil para o docente ideal, com competências e habilidades a serem adquiridas e que se coadunam com o novo cenário político e produtivo.

Neste contexto, ganham corpo e visibilidade algumas literaturas nas quais se encontram elencadas competências e habilidades necessárias para o novo professor, a saber:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens.
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- 5- Trabalhar em equipe.
- 6- Participar da administração da escola.
- 7- Informar e envolver os pais.
- 8- Utilizar novas tecnologias.
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- 10- Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p.12-21).

O Estado brasileiro, adepto da política de Estado Mínimo, nesse novo cenário político educacional, vigente a partir da década de 1990, viabilizou as políticas de formação em busca desse docente ideal. Uma das ações foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº1/2002. No Art. 6º, as diretrizes apresentam as competências que os cursos de formação devem considerar na construção do projeto pedagógico. No rol de competências estabelecidas encontram-se:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2011, p.3).

Tais competências são coerentes com algumas exigências para a formação do novo professor, divulgadas por literaturas como as apresentadas por Perrenoud (2000) e que estão, de certa forma, ligadas aos pilares para a educação no século XXI, elaborados pela UNESCO e identificados como: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (DELORS,1999). Tomando o último pilar por referência, percebe-se que no elenco de competências e habilidades para os docentes não se encontram explícitas competências que façam referência ao aprender a ser. Para a profissão docente, esse pilar é de suma importância, pois diz respeito à pessoa do professor, ao seu desenvolvimento como ser humano, que passa pelo reconhecimento de si para poder conviver com o outro, como também, ter condições de gerenciar seu desenvolvimento profissional.

Em conjunto com as diretrizes, outros cenários para a prática educativa são criados com programas e projetos a serem vivenciados pelos professores em suas salas de aula, bem como são criados sistemas de avaliação que contribuem para medir a performance docente em sala de aula, uma vez que, geralmente, os discursos sobre os resultados da avaliação dos alunos incidem sobre a formação e o trabalho docente. Alguns exemplos desses processos avaliativos são: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB⁶, Exame Nacional do Desenvolvimento da Educação- ENADE⁷, Programa Internacional de Avaliação de

⁶ Avalia alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

⁷ Avalia o rendimento dos alunos os cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências a serem formadas.

Alunos-PISA⁸, Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES.

Segundo Correia e Matos (2001), essas avaliações que transcendem o espaço privado da sala de aula, legitimam a intervenção do Estado Avaliador, criando e naturalizando uma hierarquia das escolas e dos professores, pois quanto maior os escores obtidos nas avaliações, maior valorização e reconhecimento as escolas e seus professores recebem publicamente. Não estamos negando as possibilidades das avaliações no tocante à melhoria do ensino público, o problema centra-se na homogeneização de conhecimento e na ênfase aos aspectos cognitivos da ação educativa, bem como na falta de participação dos professores na definição dos critérios e metas. Elas contribuem para que o trabalho docente seja submetido a um julgamento público em que prevalecem dimensões cognitivas em detrimento das dimensões relacionais, sócio-afetivas e comunicacionais. “que, assim, tendem a ser excluídas da definição da profissão mesmo que elas desempenhem um papel imprescindível na estruturação dos produtos cognitivos” (Idem, p.118).

Paralelo a esses cenários se fortalece a literatura que evidencia o saber do professor, a especificidade de sua profissão, a defesa da prática como *locus* de formação e construção de conhecimento da docência (TARDIF, 2002; SCHON, 2000; MIZUKAMI, 2000; SHULMAN, 1987), bem como sobre a pessoa do professor, protagonizada pelo movimento biográfico (PINEAU, 2006; NÓVOA, 1992, 1998; OLINDA e CAVALCANTE JUNIOR, 2008; SOUSA, 2008) Diante dessa nova realidade, algumas questões são relevantes para entender o processo identitário desse profissional, a saber: o olhar da literatura direcionado à prática docente fortalece o docente enquanto profissional possuidor de um saber e que constrói, no interior de sua sala de aula, conhecimentos idiossincráticos sobre sua prática. Portanto, não são apenas executores de ideias de outrem, mas profissionais com saberes específicos, capazes de reconstruir sua ação. Por outro lado, ao evidenciar a melhoria do ensino, com propostas de programas e projetos para os professores executarem, e de cursos voltados para a formação continuada na modalidade de formação em serviço, o Estado atribui a responsabilidade da educação aos professores. A individualização do discurso neoliberal da concepção de ser

⁸ Avalia o letramento em leitura, matemática e ciências de alunos na faixa de 15 anos, matriculados nas últimas

professor por meio da construção de competências tende a enfraquecer a concepção coletiva de carreira profissional, no sentido de que os novos perfis almejados para os docentes criam uma cultura de excelência e, conseqüentemente, de concorrência, liderança e individualização.

A atribuição de responsabilidade ao professor pelo sucesso do processo educativo traz implícita a concepção de professor como agente de mudança e implica fatores cognitivos e reações de diversas ordens. De acordo com Farias (2006, p. 69), essa concepção requer do professor “a capacidade de se relacionar com os colegas, de ser criativo, de tomar decisão, ter abertura à inovação e ao trabalho coletivo e diversificado”. A autora assevera que o envolvimento ou não dos professores com as propostas de mudanças depende da análise que eles fazem mediante a sua atuação, no que se refere aos benefícios, às exigências pedagógicas e cognitivas, aos ganhos, às perdas, os esforços em termos de tempo e energia. “Enfim, consideram se a mudança é ou não gratificante profissionalmente” (p.71).

A profissão docente é regida por leis, normas, como também é alvo de políticas, programas, projetos que, dependendo do contexto que em são criados, suscitam, cotidianamente, inovações e requerem mudanças no trabalho docente. As mudanças provocam movimentos no tempo e espaços da prática pedagógica e impedem práticas arraigadas que não condizem com o momento atual. Portanto, o problema não está apenas na participação do professor em tais inovações, pois, de uma forma ou outra, ele está inserido num contexto mutável que requer sua participação, seja em micro ou macro instância da profissão. Portanto, concordando com Farias (Idem), é preciso considerar não apenas as competências técnicas, políticas, e humana dos professores, como também as relações de poder e de autoridade, ética política que norteiam tais inovações.

No percurso em busca da constituição da identidade, a formação do professor exerce papel relevante, sendo alvo de estudos e críticas diversas. Os vários olhares lançados sobre os cursos de formação docente têm contribuído para a construção e reconstrução de concepções que fundamentam esses cursos em

determinados contextos sócio-políticos e econômicos do país, e conseqüentemente, para o delineamento da identidade do profissional da docência.

Autores como Nóvoa (1992, 1999), Catani (1997), Marcelo (1999), André (2001), Mizukami e outros (2002) têm contribuído com análises, reflexões, críticas e propostas para a formação do professor, tomando como parâmetro a diversidade de denominações que têm caracterizado o professor nas últimas décadas do século XX, tais como: professor especialista, professor pesquisador, reflexivo, prático, competente, crítico.

Nesta perspectiva, Marcelo (1999) apresenta algumas conceituações que usualmente têm fundamentado os cursos de formação inicial, dentre elas destacam-se:

A. Orientação Acadêmica que prioriza o processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais tendo em vista a formação do profissional especializado em determinado conteúdo disciplinar;

B. Orientação Tecnológica fundamentada nas investigações sobre processo-produto e enfatiza a aprendizagem de organização e técnicas de ensino;

C. Orientação Personalista voltada para a pessoa do professor no processo de ensino objetivam proporcionar aos professores a capacidade de ser pessoas com auto conceito positivo;

D. Orientação Prática, na qual se enfatiza o conhecimento prático, concebendo-se a experiência como a base de conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar. Portanto, aprende-se a profissão pela experiência e pela observação. Em outras palavras, por meio da reflexão o professor aprende a construir novas teorias e estratégias de ação para o enfrentamento de situações problemáticas;

E. Orientação Social-Reconstrucionista relacionada à teoria crítica. Essa orientação dá ênfase à formação do compromisso ético e social do

professor, buscando desenvolver sua capacidade de análise social do contexto em que é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem.

Face à diversidade de perspectivas, Marcelo (1999, p.49) ressalta que “nenhuma das orientações ou perspectivas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores”. Assim sendo, temos que considerar a diversidade de realidades postas nos diferentes contextos em que ocorre a formação, bem como os variados espaços profissionais em que se encontra o professor, ou seja, a classe econômica, a modalidade de ensino na qual leciona, o nível de ensino, a rede de ensino a qual pertence. No Brasil, esses referenciais são importantes para entendermos a complexidade que caracteriza a profissão docente, bem como para entendermos o binômio identidade e diferença, pois esses elementos criados pelos sistemas simbólicos para demarcar os espaços e tempos do exercício profissional provocam diferentes processos de identificação. Como assevera Woodward (2000),

as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2000, P.39).

A imagem social do professor tem sido constituída por uma rede de relações sociais, históricas, políticas e econômicas que repercutem na subjetividade do sujeito professor, influenciando na forma de ser docente. Em outras palavras e, reforçando a ideia já apresentada anteriormente, a imagem social do professor tem sido produzida a partir de uma hierarquização constituída de acordo com o espaço-tempo em que o profissional se encontra. Desta forma, historicamente, há diferenças entre ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem sua imagem ligada ao sacerdócio, à vocação, e ser docente de áreas específicas que, por sua vez, tem uma imagem social ligada à área de conhecimento a qual pertence.

Assim, o professor da área de ciências da natureza e matemática ocupa um *status* diferenciado, exercendo, no interior da escola, um poder diante dos docentes das demais áreas. A diferença é mais fortemente explicitada quando comparamos a docência dessas duas categorias com o profissional do ensino

superior, que ocupa o *status* de intelectual da educação. Metaforizando com a divisão de classe na sociedade capitalista, podemos dizer que ele ocupa o topo da pirâmide profissional.

Tal hierarquização é ao mesmo tempo origem e consequência de demandas de políticas públicas de formação, salários, infraestrutura de trabalho, enfim, de valorização ou desvalorização da profissão que são definidas a partir da categoria a que se destina. Assim, pensar políticas para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental é diferente de pensar política para o docente do ensino superior, conseqüentemente, essa realidade provoca um processo de profissionalização desigual.

Nesse aspecto, a identidade docente é construída por meio da marcação da diferença, não apenas diante de outra profissão, como também em relação a sua categoria, no sentido que o tratamento diferenciado dado a cada grupo de professor contribui para a classificação do professorado, construindo, assim, imagens sociais diferentes, como por exemplo: os professores da educação profissional e os da educação de jovens e adultos. Se considerarmos que os primeiros encontram-se, em sua grande maioria, em exercício na rede federal de ensino, e, portanto, com condições objetivas de trabalho, salário e formação mais estruturadas do que os das redes estaduais e municipais, onde se concentra a maioria dos professores da EJA, sem formação específica e relegada à sorte nos turnos noturnos, podemos dizer que, ao atribuir aos professores da educação profissional o papel de professores da EJA, passa-se a criar mais uma classificação de professores dessa modalidade.

A diferenciação entre os tipos de professores no Brasil tem provocado crise identitária na categoria profissional, uma vez que repercute em sua imagem social e, conseqüentemente, na subjetividade dos docentes. Nesse contexto, o processo de profissionalização constitui um cenário conflituoso em busca da valorização e respeito social⁹, visto que essa realidade não apenas tem

⁹ No momento de escrita desta tese, entre agosto e outubro de 2011, os professores dos IFs encontravam-se em greve por reajuste salarial, melhoria da educação e concurso público (<http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/10/em-greve-professores-bloqueiam-esplanada-dos-ministerios.html>). Além da greve dessa categoria, a sociedade brasileira acompanhava também os conflitos gerados pela greve dos professores da rede pública estadual do Ceará, em prol de melhorias no plano de carreira e piso salarial; na ocasião, alguns professores que protestavam nos corredores da Assembléia Legislativa foram brutalmente

consequências no processo identitários dos professores como também na identidade do campo em que atuam: a educação.

Em relação aos professores da Educação profissional, como das demais categorias docentes, o processo de profissionalização é um processo conflituoso. O desenvolvimento da carreira é permeado por avanços e retrocessos, por “pacotes” de políticas públicas, por inconstantes e imprevisíveis processos identitários. Dentre os elementos que compõem a base dos conflitos para esses professores encontra-se a formação para a docência, que, desde início do século XX até os dias atuais, é alvo de várias ações políticas e discussões acadêmicas. A discussão mais ampliada sobre a formação será apresentada no tópico a seguir.

1 Formação e prática dos professores da educação profissional: dos mestres de ofício aos professores da EJA

Com base nos estudos de Peterosi (1997), Machado (2008), Rehen (2009), será feita rápida incursão sobre a história da formação dos professores da Educação Profissional. Tais estudos revelam que embora essa história tenha iniciado na década de 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofício, que formou professoras para trabalhos manuais em escolas primárias e professores mestres e contramestres para as escolas profissionais, a falta de sistematização e preocupação em formar professores para essa modalidade de ensino, perdurou por muitas décadas.

No âmbito da legislação nacional, iniciativas para a formação para docência no ensino profissional foram previstas pela Lei orgânica do Ensino Industrial – Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – na qual se observou uma preocupação em formar professores para o ensino profissional. Tais tentativas, no entanto, não passaram de cursos e políticas específicas e temporárias, como os cursos de Didática, oferecidos nas escolas profissionais e que se estenderam até a

LDB de 1961. Vale ressaltar que o art. 59 da LDB de 1961 previa que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica” (PETEROSI, 1994, p.73). A partir desse artigo, a LDB de 1961 instaurou a diferença entre duas categorias de professores: uma de nível superior, outra de nível especial.

Uma tentativa de minimizar essa discriminação entre a categoria dos professores de ensino médio e técnico foi o artigo de nº 30 da Lei nº 5.540, de 1968, que determinou a formação de professores para o ensino de segundo grau a ser realizada em cursos de nível superior, seja para o ensino de disciplinas gerais ou para o ensino de disciplinas técnicas. No entanto, devido ao despreparo de formadores de professores para o ensino técnico nas universidades, a referida Lei foi complementada pelo Decreto nº 464 que limitou a formação de professores para o ensino técnico apenas ao exame de suficiência, em lugar do curso de formação pedagógica.

Mediante a demanda por formação em nível superior, algumas Diretorias do Ensino Técnico propuseram sugestões para a qualificação de professores, como por exemplo: a criação de licenciatura de curta duração, proposta pela Diretoria do Ensino Comercial e os cursos denominados de Esquema I e II, propostos pela Diretoria de Ensino Industrial em 1969 e criado pela Portaria Ministerial nº 339/70. O primeiro foi destinado aos profissionais com nível superior para terem a formação pedagógica e o segundo, para profissionais com nível técnico médio. Estes receberiam, além da formação pedagógica, conhecimentos sobre tecnologias especializadas.

É interessante ressaltar que, de acordo com Peterossi (1994, p. 78), o plano apresentado pela Diretoria de Ensino Industrial recomendava que os professores de disciplinas gerais, ao serem admitidos no ensino técnico, recebessem orientação sobre princípios, objetivos e administração do ensino industrial e orientação educacional. Essa exigência pode representar um esforço para o fortalecimento da identidade do ensino técnico, pois, ao delimitar um campo de conhecimento necessário para a docência no nível técnico, ou seja, a formação complementar de conhecimento técnico para os docentes das disciplinas gerais e de

conhecimento pedagógico para os docentes de disciplinas técnicas, o plano dava elementos para a criação de um perfil docente e para a melhoria da qualidade de ensino técnico.

Na década de 1970, com a Lei nº 5692/71 que instalou o caráter compulsório do ensino profissional do segundo grau, houve uma demanda por maior certificação de professores para esse nível de ensino, levando à instituição de curso de licenciatura plena para a formação de professores das disciplinas especiais do 2º grau, pela Resolução nº 03 de 25/02/1972. Como tantas outras tentativas, a licenciatura não obteve sucesso. Até a década de 1980, o que aconteceu foram tentativas de consertos dos erros por meio de resoluções, portarias e pareceres que versavam sobre cursos emergenciais, adaptações dos cursos, alterações em artigos, extinção de órgãos como o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR e a criação de secretarias como a Secretaria do Ensino de Segundo grau - SESG/MEC, que, a partir de 1986, ficou responsável pela elaboração de proposta de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no final do século XX e início do XXI, têm exigido novos perfis profissionais e, conseqüentemente, novas qualificações com base em conhecimentos e habilidades que possam formar o trabalhador que saiba resolver problemas de ordem prática, social e produtiva. Neste sentido, reforça-se a superação de uma formação profissional técnica para uma formação integral, a partir de currículos integrados que contemplem ao mesmo tempo saberes necessários ao mundo do trabalho e aos valores humanos e sociais. A exigência por novas formas de educação profissional requer pensar-se no sujeito que desenvolve a formação, ou seja, o professor. Diante dos novos perfis profissionais, o professor tem sido alvo de estudos, pesquisas e políticas que buscam delinear o novo perfil do profissional docente que ensina na educação profissional.

Rehen (2009), ao estudar sobre o perfil dos professores da educação profissional técnica, identifica algumas preocupações dos envolvidos com essa modalidade de ensino, tais como: a real possibilidade de construir um novo perfil

profissional que atenda as novas demandas; as capacidades dos professores para contribuir com a construção do novo perfil; a defasagem de formação docente; falta de formação pedagógica; poucos cursos de formação; desatualização do aparato legal para formação os professores. O perfil elencado pela autora demanda a formação de um profissional que seja mediador da aprendizagem, capaz de criar um clima propício para a aprendizagem; tenha domínio do conteúdo e seja capaz de transformá-los em conteúdos ensináveis; tenha conhecimento das exigências sociais, do campo profissional e do mercado de trabalho; seja participativo no processo de discussão e formulação de propostas da escola. Poder-se-ia dizer que este é um perfil desejado para o professor de qualquer nível de ensino, porém, a docência no ensino profissional deve ter como base o trabalho como princípio educativo, buscando relacionar o mundo do trabalho com as necessidades humanas e sociais. Como assinala Machado,

é próprio do ensinar-aprender tecnologia, e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2010, p.12).

Vale salientar, que a LDB nº 9394/96 traz alguns avanços no que tange à educação brasileira. No entanto, no Título VI, que trata dos profissionais da educação, não faz menção à formação do professor da Educação Profissional, versando apenas sobre a formação dos professores da educação básica e da educação superior (Art. 62 e Art. 66). O Decreto nº 2.208/97, que instituiu mudanças na organização dessa modalidade de ensino, embora mencione curso de licenciatura entre os espaços de formação dos professores, não representou avanço para a formação de docentes do ensino profissional, ao contrário, representou “um retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional” ao reforçar, no Artigo 9º, a ideia de atuação de professores instrutores e monitores para o ensino médio, tendo por base a experiência profissional (MACHADO, 2008, p.8).

Refletindo sobre os cursos de formação do professor e as tendências para o ensino técnico, Peterossi (1994) identifica um movimento reflexo entre esses dois âmbitos. Ampliando o olhar e tomando a formação como elemento constitutivo

da identidade docente, podemos dizer que o processo identitário do professor do ensino profissional é influenciado pelo processo evolutivo dessa modalidade de ensino, na medida em que suas identidades vão sendo “fabricadas” a partir das características das tendências que foram construídas no decorrer da história da educação. Assim, dependendo do contexto histórico, esse profissional teve diferentes imagens sociais, tais como: mestre de ofício, professor do magistério profissional, professor técnico, professor licenciado. O último, estando em discussão desde década de 1970, é um processo ainda em construção.

Nesse processo de constituição da docência, consideramos relevantes dois fatos apontados por Peterossi (id) como característica da formação: o primeiro é que esses professores antes são profissionais ligados ao mundo produtivo e segundo, a universidade esteve alheia à formação deles. A omissão das universidades teve como consequência “a não produção de um saber, uma cultura e de fazer capazes de subsidiar criticamente o ensino técnico, a partir de experiências acumuladas ao longo dos anos” (p.91). O não envolvimento das universidades com a educação profissional ainda é um desafio. Mesmo diante das demandas para formação desses professores, não se observa manifestação em relação, por parte das universidades, a essas demandas, salvo convênios e parcerias financeiras, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos Tecnológico - PROEJATEC, que, por sua vez, não conseguiu envolver essa instituição como um todo, restringindo-se apenas a pequenos grupos de professores. Nesse ínterim, alguns Institutos Federais, em atendimento à Lei 11.892/2008, vêm se responsabilizando com a formação desses profissionais, realizando cursos de formação especiais, pós-graduação e licenciatura. Conforme determinação da lei, dentre os objetivos dos institutos, encontram-se:

VI- ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, CAP.II SEÇÃO III ART. 7º).

Atualmente, a discussão acerca da formação tem sido encaminhada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC, que intermediada pelo Departamento de Políticas e Articulações Institucionais, constituiu um Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica e realizou, no ano de 2006, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudo e pesquisa - INEP, um simpósio que contribuiu para recuperar as discussões sobre essa problemática. O trabalho desse GT resultou em uma proposta que abrange diferentes espaços de formação para professores desta modalidade. De acordo com a análise apresentada por Machado (2010), o GT propõe quatro tipos de cursos: Curso de licenciatura para graduados; Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em Tecnologia; Curso de licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente; Curso de Licenciatura para Concluintes do Ensino Médio. A licenciatura é considerada não apenas como espaço privilegiado de formação inicial como também,

pele importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc.(MACHADO, 2010, p.10).

A proposta sugere um perfil docente abrangente, que possa contemplar a complexidade de saberes e habilidades necessárias à docência nesta modalidade de ensino, tais como: sujeito da reflexão e da pesquisa, que tenha compreensão do mundo do trabalho e a relação com a educação; que tenha conhecimento de sua área de trabalho, dos valores, limites e possibilidades do trabalho de formação que precisa realizar.

Apesar de a proposta ter tramitado e chegado aos Institutos para possível implementação, pode-se dizer que, passados mais de cem anos da criação das escolas profissionais, chegamos aos dias atuais sem cursos de licenciaturas em Educação Profissional que contemplem em seu currículo um corpo de conhecimentos necessários à construção dos saberes da docência nesta área.

Além disso, a Educação Profissional, de acordo com o Decreto nº 5.514/2004, é composta pelo ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrada ao ensino médio, bem como na modalidade de educação de jovens e adultos; pelo ensino superior e formação inicial e continuada de trabalhadores. Cada uma das formas do ensino técnico e modalidades de ensino requer trabalho específico do professor. Tendo como parâmetro o ensino técnico, que é realizado em diferentes formas e, mais uma vez, a contribuição de Machado (2010), observa-se que a atividade docente nessa forma de ensino requer vários conhecimentos e habilidades do professor, a saber:

no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação (MACHADO, 2010, p.18).

Se considerarmos que na realidade, com a consolidação dos Institutos Federais, alguns professores trabalham tanto nas diferentes formas do ensino técnico quanto no ensino superior, pode-se inferir que o professor para essa modalidade de ensino teria que ser um super docente, com um conjunto de conhecimentos e habilidades superior a qualquer outro profissional da educação. Esta realidade torna-se cada vez mais complexa quando se amplia a necessidade de integração desse campo de ensino com o ensino médio e a educação de jovens e adultos, pois, além das primeiras habilidades apresentadas pela autora supracitada, deseja-se formar um profissional que possa atuar de forma criativa nas atividades de ensino e aprendizagem e prevê condições e alternativas possíveis

para desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (MOURA, 2010).

A questão da licenciatura para tais professores é importante para o fortalecimento da profissionalização, tanto no sentido de assegurar a identidade enquanto grupo sócio profissional com conhecimentos e ética definida, quanto para despertar um processo identitário biográfico de ser professor, pois o espaço de formação propicia também a profissionalidade docente, desenvolvendo valores, fundando ideias e estratégias necessárias para a sua ação em sala de aula.

A história da constituição da docência dos professores da educação profissional tem alguns aspectos convergentes com a dos docentes da EJA, no que se refere ao processo identitário e a formação. É importante lembrar que assim como os docentes da Educação profissional, os docentes da Educação de Jovens e Adultos também enfrentam problemas de identidade e com sua formação. Como afirma Arroyo (2006, p.17), “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. A falta de formação e infraestrutura para o trabalho denota o descaso com o qual essa modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público no decorrer da história da educação. Neste contexto, observa-se, além da falta de preparação específica, o rodízio constante de professores, o acúmulo de jornada de trabalho, pois, em algumas realidades, os professores, no turno diurno, estão engajados no ensino regular em salas de aulas do ensino infantil, fundamental ou médio.

Além disso, a educação de jovens e adultos, baseada nas ideias de Paulo Freire, tem se constituído historicamente com uma metodologia problematizadora, que prioriza o diálogo, questionamentos, investigações e ações transformadoras. Com a institucionalização da EJA e sua caracterização como ensino básico, outras metodologias foram introduzidas na prática em sala de aula. Além disso, há um consenso na literatura (OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 1997) e entre as pessoas que trabalham com EJA de que ela tem fortes laços com a subjetividade dos sujeitos, no que se refere ao fortalecimento da autoestima e a valorização das identidades.

Outro aspecto é o fato de que, por muito tempo, recorreu-se, em várias experiências de EJA em escolas públicas, à metodologia infantilizada, descontextualizada da cultura dos alunos. Com isso, os recentes debates e diretrizes para essa modalidade de ensino propõem uma prática por meio de estratégias significativas para os sujeitos, tais como: relatos orais para narrativas de vida e, em conjunto aos relatos de vida, acrescentam-se: rodas de leitura, trabalho em grupo, dramatização, debates, pesquisas, momentos individuais e coletivos, exercícios, resolução de problemas, oficinas que valorizem as habilidades artísticas e manuais de cada um, feiras, entre outros. No entanto, pode-se questionar: tratando-se do ensino profissional e ensino médio, é possível desenvolver uma prática envolvendo estas estratégias? Como construir novos processos identitários tendo por base um corpo docente que ainda não tem parâmetro acerca de seu perfil, no caso, os professores de EJA?

Partindo do pressuposto de que a profissão docente é constituída por um corpo de conhecimentos (SHULMAN, 1987) específicos que delimita o fazer e o campo de atuação do professor e a história da não formação para a docência dos professores da Educação Profissional, podemos, ainda, indagar: esses profissionais podem ser denominados de professores? O que caracteriza a docência na educação profissional?

Por serem profissionais, na maioria, ligados ao setor produtivo, os professores do ensino profissional trazem para sala de aula o saber da experiência com o conhecimento específico e não o saber pedagógico do conteúdo. A sua metodologia atende a uma racionalidade ligada à tecnologia específica de sua área de conhecimento que lida com a criação de um produto tecnológico. Desta forma, a transposição didática desses conhecimentos, necessária para a sua transformação em conteúdo de ensino, constitui uma ação complexa, pois requer uma mudança da racionalidade técnica para uma racionalidade pedagógica específica.

Desenvolver uma prática que contemple, além do estatuto próprio da docência, o mundo do trabalho e a formação humana torna-se uma ação complexa devido às demandas da sociedade mercadológica que criam e impõem necessidades de produção e consumo que requerem perfis profissionais para além

das necessidades reais, humanas e sociais. Diante destas demandas, alguns aspectos são relevantes:

1. Os professores do PROEJA necessitam construir um corpo de conhecimentos não apenas referentes ao mundo do trabalho, à tecnologia, à ciência, à cultura, como também, aos princípios, às concepções e especificidade dos sujeitos da EJA;
2. Os pressupostos metodológicos, construídos historicamente para a educação de jovens e adultos, estão voltados aos processos de alfabetização e ao ensino fundamental. Desta forma, é necessária a construção de um aporte teórico metodológico que fundamente e subsidie o professor neste novo cenário educativo.
3. Devido à especificidade do conteúdo da educação profissional e dos sujeitos da educação de jovens e adultos, pode-se instalar uma crise identitária (DUBAR, 2005) entre ser professor da educação profissional ou ser professor da educação de jovens e adultos.

Em relação aos primeiros aspectos, pode-se dizer que se trata de pontos críticos e desafiantes, visto que não é tarefa fácil construir um novo corpo de conhecimento a partir de duas modalidades de ensino que, historicamente, enfrentam problemas de identidade e de formação que incidem no perfil de seus professores.

A realidade descrita justifica a necessidade de ouvir os professores e reconstruir, por um recorte metodológico, a história da constituição de sua docência para entender o lugar em que ele se encontra na implementação de mais uma demanda para sua profissão. A compreensão da constituição da profissão docente requer conhecimento sobre processos identitários e experienciais pelos quais são formados os sujeitos professores.

PARTE II

A TESSITURA DA PESQUISA

Nesta parte exponho os referencias teóricos metodológicos e os cenários que serviram de aporte para o desvelamento dos processos identitários dos professores do PROEJA-IFCE. Para tanto, tomei como âncora a pesquisa (auto)biográfica para apreensão das experiências formativas que contribuíram para a constituição da docência desses professores. Especificamente, além do aporte teórico, são apresentados os sujeitos da pesquisa, local e dispositivos de construção das informações sobre os processos formativos dos sujeitos, como também as categorias e a descrição das análises efetuadas.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Situar os cenários e as personagens que compõem o contexto escolar é uma tarefa imprescindível quando se pretende compreender o vivido, o cotidiano. Trata-se de uma parada obrigatória no roteiro de viagem daquele que interroga e observa, buscando ver o invisível”

(Isabel M. S. Farias).

Na constituição do *corpus* desta pesquisa, foi adotado como referencial metodológico o campo de estudo sobre história de vida e formação, cuja utilização tem evoluído em áreas como a Literatura, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação. No Brasil, esse tipo de pesquisa é denominada de pesquisa (auto)biográfica ou método biográfico. A opção por esse referencial justifica-se por ele ser considerado um meio potencial para a compreensão do diálogo entre a realidade individual e a sociocultural dos sujeitos participantes da pesquisa; como método de pesquisa qualitativa essa abordagem atribui estatuto à subjetividade e às experiências dos sujeitos e contribui para o entendimento de como constroem e dão sentido a suas identidades.

A relação entre a importância das narrativas (auto)biográficas e identidade é comunicada por autores como Josso (2004), Delory-Monberger (2000) e Larrosa (2004). Este último autor ressalta que

El sentido de lo que somos o, mejora aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir de las autobiografías, autonarraciones o historias personales. (LARROSA, 2004b, p.12)

Como método de pesquisa, as “histórias de vida”¹⁰ foram introduzidas nas Ciências Sociais sob a influência da Escola de Chicago, com o *Paysan Polonais*, de W.I. Thomas e F. Znaniecki, no início do século XX. Em tal trabalho, a partir da abordagem em pauta, o pesquisador retratou a realidade de imigrantes nos Estados Unidos e problemas sociais concernentes à época. Na Alemanha, Wilhelm Dilthey (1910) introduz a perspectiva nas Ciências Humanas, considerando-a como uma hermenêutica da experiência e compreensão da vida. Com a Segunda Guerra Mundial, há um retraimento desse tipo de pesquisa, sendo revitalizada apenas na década de 1960, com trabalhos na área da Antropologia, Sociologia e Psicologia. (JOSSO, 2004, 2006; PINEAU, 2006).

O movimento surgido na área social influenciou as Ciências da Educação, que, desde o final da década de 1970, vêm integrando a abordagem em suas investigações. Seja no âmbito da pesquisa-formação, como nos currículos da formação de professor, evidencia-se uma “sensibilidade à história dos aprendentes e de sua relação com o saber”. (JOSSO, 2004, p. 19). De acordo com Josso (idem), o interesse crescente pela perspectiva biográfica acontece inseparável da reabilitação do sujeito e do ator. A autora situa como um dos marcos para essa reabilitação a Teoria do Sistema proposta por Bertalanffy, na década de 1970, que, baseada no conceito de *autopoiesis*, reintroduziu a abertura e a indeterminação na visão determinista, distinguindo, na área social, as individualidades. Autores como Carl Rogers, Paulo Freire e Bernard Honoré, são citados pela autora como referenciais no campo da Psicologia e da Educação como teóricos que contribuíram para a ampliação da abordagem biográfica na perspectiva da formação tendo como referência o sujeito aprendente.

Em relação à contribuição de Paulo Freire para essa abordagem, vale ressaltar o estudo de Olinda (2011), no qual são destacados alguns “pontos de encontros” entre a concepção de Freire e a pesquisa (auto)biográfica. A autora apresenta dez pontos, tais como: ser humano é encarado como síntese totalizadora; multirreferencialidade; inter/transdisciplinaridade; história de vida como fonte de conhecimento; valorização da experiência; educação intercultural; reflexividade crítica; registro e valorização das lutas e resistências populares; efetivação do

¹⁰ Conforme ressaltado por Josso (2006).

trinômio ação-reflexão-ação e corpo e emoção como fonte de conhecimento. A partir desses pontos convergentes, Olinda reafirma a influência de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica, pois toda sua obra “é um chamamento a tomar o sujeito aprendente como centro dos processos formativos, respeitando-se e valorizando sua história pessoal” (p.174-180).

No decorrer de sua constituição, os estudos sobre história de vida e formação têm circulado em dois grandes eixos: as histórias de vida como projetos de conhecimento e história de vida a serviço de lógicas de projeto. Conforme distingue Josso (2004),

[...] as histórias de vida posta ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as história de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria. (JOSSO, 2004, p. 51).

Com o objetivo de situar os períodos em que o movimento de história de vida e formação tem se destacado, Gaston Pineau (2006), tomando como parâmetro as datas da edição de produções escritas, de fundação de associações, de rede e de diplomas de formação, evidencia três períodos, que vão de 1980 a 2005. O primeiro período foi caracterizado como **período de eclosão**, tendo como marcos a publicação de seu livro *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, a formação da rede sobre História de vida e formação, ambos em 1983; o lançamento de dois números da revista francesa *Education permanente*, intitulado *Les histoires de vie entre la recherche et la formation*, em 1984; a realização de um colóquio sobre história de vida na Universidade de Tours, França; a publicação do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, de Antonio Nóvoa e Mathias Finger da Universidade de Lisboa, que foi reeditado no Brasil no ano de 2010, pelas editoras UFRN e Paulus; e a obra *Histoires de vie*, publicada em dois Tomos, sob a coordenação de Pineau e Jobert (1989). Essas publicações representam a gênese de uma mudança paradigmática na pesquisa científica, buscando dar outros sentidos aos acontecimentos pessoais e sociais no processo formativo dos indivíduos.

O segundo período, identificado por Pineau como **período de fundação**, tem início com a criação da *L'Association Internationale des histoires de vie et*

formation (ASIHVIF), em 1990. Em seguida, assistiu-se a organização em diversos países de associações e redes nacionais e regionais, tais como na Suíça, Quebec e França. Assiste-se, também, o lançamento em Paris da Coleção *Histoire de vie et formation*, em 1996, que tem garantido o espaço de publicação na área. O diálogo e o intercâmbio com a Associação Internacional e a consolidação das pesquisas contribuíram para o fortalecimento deste movimento no Brasil. Josso (2004) caracteriza a década de 1990, como o período em que o conceito de experiência foi apresentado “como um conceito aglutinador dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida” (p.27).

Considerar a experiência como elemento constitutivo do decurso da vida do sujeito é considerar a experiência enquanto constructo singular, biográfico. Nesse sentido, o biográfico é concebido como “categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

O terceiro período é o de **desenvolvimento diferenciado** que se inicia nos anos 2000 e tem sido representado pela refundação de associações, retomada de colóquios e pela emergência de novos autores e atores que têm fortalecido o movimento com novas publicações e ações, de onde emergem novas abordagens que visam responder a novas questões teóricas e metodológicas. Como fruto desse movimento, foi realizado na cidade de Porto Alegre, em 2004, o I Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica – I CIPA o qual oportunizou a criação de uma rede de pesquisa (auto)biográfica brasileira. Os congressos do CIPA têm repercutido pela sua contribuição nas investigações sobre formação e práticas (auto)biográficas nas diversas áreas de conhecimentos. Sua quarta versão foi realizada no ano de 2010, na cidade de São Paulo, com o tema Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar, o qual teve como horizonte, “potencializar, simultaneamente, o exame do lugar instituído pelos estudos e perspectivas (auto)biográficas e pelo espaço de produção subjetivo e intelectual dos atos (auto)biográficos” (IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2012).

O crescente uso de histórias de vida em formação fez surgir várias correntes e uma diversidade de denominações de abordagens. Pineau (2006, p.339-341) apresenta algumas diferenciações metodológicas, tais como: **Biografias**, definida como a escrita da vida de outro, sendo considerada como abordagem biográfica; a **Autobiografia** é a escrita da própria existência, da história individual. Este modelo representa um “exercício em um círculo diferente do “curvar-se (fechar) reflexivo e do desdobrar-se (abrir) narrativo”; **Relato de vida** é a descrição de forma narrativa de um aspecto ou parte da vida experienciada; **História de vida** é expressão escrita ou oral da experiência vivida, podendo ser usada, “a serviço de um projeto” ou abarcar a “globalidade da vida em todos os aspectos”, conforme salienta Josso (2004).

Pineau (idem), com base em estudo anterior (PINEAU e LE GRAN, 2002) e, tomando como referência o papel que ocupa o pesquisador, na utilização dessas abordagens, apresenta três modelos diferentes, a saber: modelo biográfico, em que a relação sujeito e pesquisador é caracterizada por um distanciamento, cada um exercendo o papel de acordo com o lugar que ocupa; o modelo autobiográfico, centra-se na singularidade do sujeito, sendo desnecessária a presença do investigador e o modelo interativo ou dialógico fundamenta-se na relação interativa entre o sujeitos pesquisador e narrador, tendo em vista a co-construção e sentido da história narrada.

Elizeu Clementino Souza (2006), no texto intitulado *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação* (2006), tomando como referências autores como Pazos (2002), Frago (2002) e Pineau (1999), discute sobre as diferentes tipificações utilizadas nas investigações no campo das abordagens biográficas. Independente da abordagem tomada como aporte, o fato é que esse tipo de pesquisa utiliza-se de diferentes *modos de narração* para acessar e apreender as experiências formativas dos professores. Seja por meio de relatos orais e escritos, ou por meio de diários, memórias, cartas, entrevistas narrativas, fotografias, ateliês biográficos, as vidas são narradas e lembradas, valorizando-se suas singularidades.

A importância desse tipo de pesquisa foca-se no fato de que, durante muito tempo, contar a sua própria história sempre foi privilégio de membros da

classe dominante: “o ‘silêncio’ das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres” (LEJEUNE, 2008, p.113). Graças à expansão dessas investigações, as pessoas consideradas anônimas têm suas histórias evidenciadas e registradas como fonte de entendimento da vida singular e em sociedade. Como afirma Pineau (2006,p.69), “neste início de milênio, a vida que busca entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que, querendo tomar suas vidas na mão, se lançam nesse exercício, reservado até aqui à elite”.

Na constituição da presente investigação, a abordagem foi utilizada como método para a elaboração de narrativa de vida profissional dos professores. De forma oral e dialógica, os sujeitos foram convidados pela pesquisadora a contar suas experiências através de um filtro (BERTAUX, 2010). Nesse sentido, as narrativas dos professores foram compreendidas como fragmentos de experiências formativas que constituíram e constituem os processos identitários dos sujeitos pesquisados.

Fragmentos porque relataram parte de sua vida, especificamente, como se tornaram professor. Além disso, quando uma vida é narrada, ela não é narrada em sua totalidade, pois a vida é constituída por diversos enredos ou histórias e, mesmo que se escreva um livro, algo escapa da memória do narrador. Na tessitura de uma narrativa, os fios são tecidos a partir das histórias que brotam das lembranças que o narrador considera importante; são fragmentos de memórias, de uma cultura, de uma época, de um sujeito.

Ao narrar sua história o sujeito revela-se a si e aos outros, apropria-se de sua vida e se faz presente no mundo. Como argumenta Delory-Momberger, “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (2008,p.37). Tomando como parâmetros as realidades que são expressas no ato de narrar uma história, Jovchelovitch & Bauer (2005, p. 110) elencam algumas proposições das narrativas, a saber:

A narrativa privilegia a realidade do que é *experienciado*¹¹ pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é *real* para o contador da história.

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.

As narrativas não estão abertas à comprovação e não põem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem um sistema de referente.

Em referências às ideias expressas pelas autoras supracitadas, pode-se dizer que há uma historicidade no exercício da narrativa, os sujeitos estão inseridos numa história, numa cultura, num mundo social e isso os faz sujeitos singular-plural, individual-coletivo e ao contar a sua história, eles narram a partir da realidade sócia histórica e cultural nas quais se constituíram sujeito e às quais pertencem.

1 Tempos, espaços e sujeitos de pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, com os professores que lecionam nos cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no campus de Fortaleza.

No ano de 2007, o IFCE-Fortaleza iniciou dois cursos nessa especificidade, sendo um na área de Telecomunicação e outro na área de Refrigeração. No semestre em que a parte empírica dessa pesquisa foi iniciada, 2009.2, cada curso era composto por 32 professores, sendo que nove ensinavam nos dois cursos. Dos 64 professores, 14 eram do sexo feminino e 50 do masculino. Em relação à formação acadêmica, 29 eram formados em cursos de Engenharias e 35 em licenciaturas ou cursos das áreas específicas das disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com base no critério, tempo de experiência docente nos cursos em investigação, no início do plano de estudo, selecionamos um grupo

¹¹ Grifos dos autores

com nove professores que trabalhavam há mais tempo nesses cursos (cerca de dois anos e meio), sendo três da área de formação geral e seis das áreas específicas: três da Telecomunicação e três da Refrigeração. Tendo em vista a disponibilidade de tempo de três sujeitos, participaram da pesquisa seis professores: dois da área de formação geral, dois da Refrigeração e dois da Telecomunicação. A quantidade de sujeitos também é justificada pela existência de fluxo razoável de docentes nos cursos, principalmente no de telecomunicação.

A análise das narrativas proporcionou, em primeiro momento, a identificação do nível de formação e experiência docente dos sujeitos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2: Caracterização dos sujeitos

Sujeito	Formação de base	Formação continuada / formação para a docência	Anos de experiência na docência
1	Engenharia de Pesca	Esquema II Mestrado em educação	36
2	Licenciatura em Matemática	Especialização em EJA Mestrado em Ensino de Ciências	14
3	Engenharia em Eletrônica	Mestrado em Eletrônica	27
4	Engenharia Mecânica	Esquema I	24
5	Engenharia Elétrica	Especialização em Mecatrônica	12
6	Engenharia Mecânica	Esquema I Mestrado em Metrologia Dimensional	18

Fonte: Narrativas dos sujeitos

Vale ressaltar que para não expor os nomes dos sujeitos da pesquisa, optei por identificá-los a partir de perfis construídos com base nos indícios ou expressões deixadas por eles nas narrativas, que para mim, caracterizam a imagem de suas formas de ser professor.

Com esse intuito, o professor que narrou sobre sua aprendizagem para docência em uma área para qual não tinha formação específica, nem pedagógica, afirmando ser autodidata, identifiquei como **Professor autodidata**. O docente que enfatizou sua formação básica e considera a docência como qualquer outra profissão, no viés da responsabilidade profissional, eu denominei de **Engenheiro**

professor. Outro sujeito falou que não percebeu quando deixou de ser técnico para ser professor e que a docência é algo natural nele, chamei-o de **Professor vocacionado.** Nomeei de **Professor laboratorista,** o docente que enfatizou suas atividades em laboratório, ensina no laboratório, preocupa-se com a organização das aulas. O sujeito que tem formação em licenciatura em matemática e dá ênfase ao seu saber matemático e a sua experiência prática docente, identifiquei-o de **Professor de matemática.** O último sujeito deu ênfase a sua relação afetiva com os alunos, a forma de saber lidar com as pessoas. Enalteceu sua experiência religiosa, gosta de ler mensagens nas aulas e tem cuidado com os alunos, por isso, denominei-o de **Professor motivador.**

É importante ressaltar que a identificação não tem intenção de fixar uma identidade, a caracterização é apenas uma organização metodológica dos sujeitos de pesquisa.

2 Procedimentos e análise dos dados

No âmbito da pesquisa qualitativa, as preocupações e proposições a cerca de suas metodologias têm recebido nos últimos tempos profícua atenção. Destas, tem emergido uma quantidade efetiva de possibilidades no que se refere aos instrumentos empregados na coleta de dados e de procedimentos para efetivar sua análise, entre elas, as mais utilizadas são a observação e a entrevista. Especificamente, na pesquisa (auto)biográfica, podem ser utilizados dispositivos, técnicas e instrumentos variados, tais como: diários, fotografias, memoriais, documentos e artefatos pessoais, atelier biográfico, entrevistas narrativas, biografias educativas, entrevistas reflexivas, círculos reflexivos biográficos. No caso desta pesquisa, considerando que a identidade do professor é constituída por um processo formativo que envolve socialização, conhecimentos, saberes e práticas docentes e, embora compreendamos que as entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2005) são fortes dispositivos para evidenciar processos identitários, optamos por usar também a observação em sala de aula, uma vez que esta, além de contribuir para a construção de uma representação da realidade, por parte do

observador, amplia o entendimento dos fatos e relações entre os eventos do passado e presente, narrados pelos entrevistados.

2.1 Observação da prática docente

A observação é uma das mais importantes técnicas de recolha de dados utilizadas nas pesquisas qualitativas. É considerada a mais disponível entre as técnicas, podendo ser utilizada em variadas situações e contextos para a compreensão de fatos, comportamentos, valores. No entanto, assim como qualquer outra, deve estar ancorada no processo de pesquisa de modo bem planejado, com objetivos e procedimentos claramente formulados.

Numa perspectiva hermenêutica, a observação pode ser caracterizada como um trabalho de interpretação que implica um processo relacional entre o observador e o observado. No entanto, essa relação não se resume numa atitude apenas de alteridade, o outro que observa ou é observado, como também de interioridade; “um observador que se observa enquanto observa e um observado que se observa e observa o observador” (MACHADO; ALVES E GONÇALVES, 2011, p.8), Nesse jogo interativo, não existe um observador neutro, nem um observado passivo, ambos possuem graus de influências diferentes no processo. Os autores sublinham a existência de três problemas que essa concepção de observação pode acarretar, tais como:

- a) Os problemas de **legitimação** do observador no plano ético (será que o observador é justo?), no plano político (qual o estatuto do observador perante o observado?) e no plano científico (que conhecimentos possui o observador para observar?);
- b) Os problemas **metodológicos** da observação propriamente dita no que respeita à postura do observador (independente, participante ou ajudante?), aos objetos (factos ou representações, atributiva ou narrativa, alopecia ou introspectiva?) e finalmente, à natureza da observação (sistemática vs. Observação experimental);
- c) Os problemas de **usos** da observação, para conhecer (a observação ao serviço da investigação), para regular (a observação ao serviço da melhoria) ou para emitir um juízo (a observação como instrumento para a classificação), (MACHADO; ALVES E GONÇALVES, 2011, p.8-9).

A técnica de observação se caracteriza pela complexidade que envolve a relação entre o sujeito observador e o sujeito observado, pois a forma como o observador utiliza seus sentidos e o grau de preparação dele pode influenciar no processo e modificar o espaço observado. O grau de influência depende do planejamento e das opções que o pesquisador faz na organização da técnica, devendo ter clareza sobre o que observar, como vai observar, quais procedimentos e qual a natureza de sua relação com a situação a ser observada.

Em relação à natureza, seus objetivos e forma de execução, ela pode ter várias configurações (CERVO, BERVIAN, DA SILVA, 2007), a saber: estruturada (assistemática, controlada), quando as hipóteses e demais elementos são preestabelecidos; não-estruturada (assistemática, antropológica) quando não há o emprego de qualquer técnica ou instrumento. Este tipo consiste “na possibilidade do observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o mundo por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida do possível” (VIANA, 2003, p. 26).

Outra forma de caracterizar a técnica de observação da prática educativa encontra-se em Teixeira (2011, p.25-34), o qual distingue dois enfoques, a saber: os Sistemas Fechados de Observação (SFO) e os Sistemas Abertos de Observação (SAO). No primeiro sistema há uma predeterminação dos elementos a serem observados, como por exemplo: os sistemas de sinais em listas de confirmação destinadas a observar condutas específicas, por meio de listas de comportamento, fichas codificadas; os sistemas categoriais priorizam as interações comunicativas verbais, as relações disciplinares ou os processos avaliativos, por meio de grupos de condutas previamente categorizadas; os sistemas de valoração trabalham com categorias e condutas pré-definidas, mas requer um juízo de valor sobre a observação realizada.

O segundo sistema (SAO) consiste em observações ambientais e globais que implicam alto grau de inferência. Em detrimento das listas padronizadas ou indicadores de condutas, é priorizada a percepção analógica para a apreensão de comportamentos, relações. As anotações são feitas em linguagem natural e abrigam três modos de observação: descritivo, narrativo e tecnológico. Os sistemas descritivos contêm categorias pré-fixadas, tem baixo nível de inferência e pretendem

recolher informações não interpretadas. Teixeira faz crítica a esse tipo de sistema, afirmando que na observação de uma prática pedagógica é impossível distinguir a coleta dos dados de sua interpretação; os sistemas narrativos priorizam o contexto em que acontece a observação e dão sentidos as relações causais, temporais e espaciais dos diferentes eventos da prática e fora dela; os sistemas tecnológicos são os recursos utilizados para registro e observação de aula, tais como: vídeo, gravador. O autor em referência critica esse tipo de registro, argumentando que com ele é possível fazer apenas um recorte temporal ou redutos de comportamento analógicos dos observados e, se usado por si só, não tem valor, devendo, portanto, ser acrescido de interpretações e análises.

Em relação ao papel ou postura do pesquisador, a observação pode ser não-participante. Nesta, o observador desempenha o papel de espectador, não se envolvendo com o contexto, podendo fazer uso de instrumentos de registro e o controle de variáveis em estudo. Ela também pode ser participante, “quando de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (ESTRELA, 1994, p.31). Muito utilizada nas pesquisas em educação, o último tipo de observação constitui um processo em que deve acontecer uma parte descritiva, que se caracteriza pela descrição dos sujeitos, diálogos, comportamento, falas, ocorrências e outra reflexiva, considerada como um processo inicial de análise, quando o observador faz suas reflexões acerca dos conflitos, dos procedimentos, opiniões, expectativa, perspectivas surgidas durante a tessitura do trabalho.

Diante das diferentes classificações, percebemos a influência do estatuto científico tradicional de pesquisas das áreas das ciências exatas nas “ciências do humano”, segundo expressão de Josso (2004). Observamos que, mesmo nos libertando das amarras científicas racionalistas, somos influenciados a pensar a prática investigativa de forma fragmentada e mensurável, conforme paradigma da ciência moderna; metodologicamente, a academia impõe modelos nos quais os estudos devem ser enquadrados para ser validados. Independente do estatuto epistemológico, temos que fazer “escolhas” pré-definidas. Em sua maioria os métodos devem ser “transparentes” em suas categorias ou discursos, a escolha pauta-se numa polaridade, “ou isto ou aquilo”, como poetiza Cecília Meireles.

Com base em perspectivas que concebem a complexidade do método em estudos qualitativos (Garcia, 2003; Moraes e valente, 2008) e das que apontam a possibilidades de plurimetodologias (Santos Filho; Gamboa, 1995), sustentamos a ideia de que num processo de observação do cotidiano, os sujeitos e o contexto são suscetíveis a mudanças e, conseqüentemente, o método pode ser alterado ou ampliado para apreender a realidade com mais valibilidade. Portanto, num processo de observação da prática pedagógica, os sistemas abertos, apresentados por Teixeira, podem estar presentes de acordo com a necessidade do contexto. Assim, num processo de investigação pode-se optar por fazer uma observação não-participante, com relatos descritivos e, no decorrer do processo, devido a eventos cotidianos, mudar-se o papel do observador e a forma de anotações dos dados.

A partir do exposto e no intuito de perceber as nuances da prática docente dos sujeitos da pesquisa, optei por realizar observação não-estruturada em sala de aula, cujas anotações nos revelaram as ocorrências, comportamentos e a dinâmica do ensino desenvolvido pelos docentes. De início, exercitei o papel de observadora não-participante, no intuito de não influenciar o contexto, negando assim, as nuances do “jogo de espelho”, entre observador e observado. Como nenhuma presença é neutra e considerando o meu envolvimento, de certa forma, com os sujeitos observados, logo percebi a interação com o professor e os alunos, os quais faziam perguntas e esperavam reação de minha parte. Mediante a inferência, o papel de observadora tomou outro perfil. Mesmo não podendo interferir na aula, pois não se tratava de pesquisa intervenção, em algumas aulas, eu era participante do contexto e me senti à vontade para, sutilmente, pedir ao professor esclarecimento de alguma atividade, para chegar próximo aos alunos e observar a nuances na resolução dos exercícios propostos pelos professores. Tal interação se estendeu aos corredores da escola, o que proporcionou subsídios para discussão analítica do objeto de pesquisa.

Antes de iniciar as observações, entrei em contato com os professores, informando a cada um, individualmente, os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e justificando a sua escolha como sujeito do estudo. Nesse momento, solicitei a colaboração e a permissão para observar as aulas. Todos os professores foram muito receptivos. A dificuldade enfrentada foi organizar os horários devido à

quantidade de sujeitos e a carga horária dos mesmos. Além disso, alguns professores tinham aulas duplas no mesmo horário; por este motivo, as observações foram intercaladas, numa semana, assistia à aula de um, na outra, acompanhava outro professor.

Essa etapa da pesquisa foi realizada no período de abril a maio de 2010, tendo como *locus* as turmas do 2º e 3º semestres do curso de Refrigeração e Climatização e a turma do 2º semestre do curso de Telecomunicação. Vale lembrar que a dinâmica de observação dependeu do horário de aula referente a cada professor, além disso, a rotina de observação foi quebrada por motivos de licença médica do professor de Mecânica, indisposições físicas da observadora e quando o professor informava que iria aplicar provas escritas. Por esses motivos, foram realizadas 18 observações no total. O número de alunos presentes nas aulas observadas variava entre doze a quinze alunos. Vale salientar que em uma aula observamos a presença de sete alunos, apenas. Observamos um fluxo de aluno entre o início e o fim da aula. Devido a fatores, tais como horário de saída do trabalho e atraso do transporte coletivo, alguns alunos chegavam depois que a aula iniciava.

Para registro das observações optei por sistemas descritivos e narrativos. Durante as aulas descrevia o contexto, fazia os apontamentos gerais, e, em outro momento, logo após o final das observações, as organizava em forma narrativa¹².

2.2 Entrevista narrativa

Tendo como fito a análise do processo identitário dos professores do PROEJA-IFCE e concebendo a narrativa de vida como método para as pessoas relatarem seus processos formativos e experiências que construíram sua vida individual e coletiva, adotei a entrevista narrativa como dispositivo para conhecer os processos de formação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa.

¹² Exemplos dessa etapa encontram-se nos apêndices A e B.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005, p.95) a entrevista narrativa “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”. Por meio desse tipo de entrevista, as perspectivas e concepções do sujeito entrevistado são reveladas em suas histórias, visto que ele se expressa espontaneamente sem muitas interrupções do entrevistador. No entanto, existem algumas regras de procedimentos da técnica proposta por Schütz (2011) e reelaboradas por Jovchelovitch e Bauer (2005, p.96 a 100) que contribuem para a qualificação da entrevista narrativa como método de pesquisa, dentre outras encontram-se: exploração do campo, não interrupção da narrativa, esperar os sinais de finalização (“coda”), não discutir sobre contradição, fazer anotações depois da entrevista.

Familiarizada com os docentes, devido à fase de observação, marquei as entrevistas conforme suas disponibilidades, não encontrando nenhuma dificuldade com o grupo dos seis. As entrevistas foram realizadas em quatro fases, com as regras propostas pelos autores citados anteriormente, que compõem a entrevista narrativa.

Na primeira fase, denominada de iniciação, informei o contexto da pesquisa e os procedimentos da entrevista ao sujeito narrador, informando-lhe o tópico central da entrevista que foi a constituição da docência. Como esse tipo de entrevista não tem um guião a ser seguido, os professores contaram livremente suas histórias, tendo como parâmetro: a entrada na profissão, a formação, a prática, até os dias atuais, com o PROEJA.

Na segunda fase, a narração central, os entrevistados narraram suas histórias sem interrupções do pesquisador, indicando o início e o fim da mesma. Nesta fase, fui anotando questões a serem esclarecidas ou completadas. Após a escuta atenta da narração, iniciei a terceira fase: questionamento. Fiz algumas perguntas em busca de novas informações ou de esclarecimentos sobre questões deixadas em aberto pelo entrevistado. Como cada um tem a maneira singular de narrar seu percurso, as questões versavam sobre temas diferentes, dependendo da narrativa de cada sujeito, ou seja, temas não mencionados ou que precisavam ser esclarecidos. Em síntese, foram feitas questões sobre: as aprendizagens, a formação, a prática, EJA, análise das experiências. Ex: O senhor falou que aprendeu

a docência em sala de aula, por meio da relação com os alunos, com os seus questionamentos e falou que fez o Esquema II. Qual o papel do curso Esquema II nesse processo?

Ao finalizar a entrevista, dei continuidade, com discussões descontraídas entre entrevistador e entrevistado. Foi a fase da fala conclusiva, a qual serviu para conhecermos a opinião dos professores sobre o programa e como incentivo às propostas de intervenção. Os professores ficavam mais livres para tecer qualquer comentário. Vale ressaltar que dos comentários emergiram algumas propostas reveladoras da implicação de alguns sujeitos com o PROEJA e da consciência de necessidade de mudança.

Os professores fizeram suas narrativas sobre o percurso formativo experienciado ao longo da carreira e no momento atual, tendo como parâmetros as experiências formativas dos diversos espaços e tempo da formação profissional e prática docente. As entrevistas foram realizadas nas dependências do IFCE, atendendo-se à disponibilidade de tempo dos professores. No primeiro momento, as narrativas foram gravadas, em seguida transcritas e devolvidas aos sujeitos para seu conhecimento e possíveis acréscimos.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005), as narrativas são expressão da realidade vivida pelo narrador, propõem interpretações particulares do mundo e expressam a verdade de um ponto de vista. No entanto, elas estão sempre inseridas no contexto sócio histórico. Neste sentido, ela representa tanto a história do sujeito narrador quanto a história do mundo além do sujeito. Essas proposições apresentadas pelos autores denotam a complexidade que envolve o trabalho com narrativas e por consequência o processo de análise, pois requer do pesquisador “muita sensibilidade para perceber as imaginações e distorções que configuram toda narrativa humana”, como também, para “prestar atenção à materialidade de um mundo de história” (p.110).

A complexidade que envolve o conteúdo de uma entrevista narrativa tem levado alguns teóricos a investirem na busca de procedimentos de análise mais adequados e mais eficazes para a compreensão das histórias contidas nas narrativas. Os estudos realizados têm proposto diferentes procedimentos, dentre

eles se encontram: a análise de conteúdo, como apresentada por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995), composta por seis fases que compreendem a pré-análise, clarificação, compreensão e organização do *corpus*, organização categorial e o somatório das histórias de vida.

A análise temática, um dos tipos da análise de conteúdo, é apontada por Jovchelovitch e Bauer (Op.cit) como um dos procedimentos de análise das narrativas coletadas. Entre as outras técnicas indicadas por esses autores, uma é a proposta de Schütze, que indica seis passos, tais como: transcrição, divisão do texto em material indexado e não indexado; ordenamento dos acontecimentos; análise do conhecimento; agrupamento e a comparação das trajetórias e identificação de trajetórias coletivas. O outro procedimento é a análise estrutural, que focaliza os aspectos formais da narrativa. Nesse tipo de análise, todos os acontecimentos, pessoas, situações e ações são ordenados, mapeados e comparados, buscando-se entender como os narradores usam o tempo e as explicações ou razões que dão sentidos aos acontecimentos. Os autores advertem que

Compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo. (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2005, p.93).

Daniel Bertaux (2010) sugere um processo de análise que compreende uma etapa de reconstituição dos fatos e outra de interpretação dos acontecimentos. Na primeira etapa, o autor propõe que, após a transcrição das narrativas, busque-se “reencontrar a estrutura diacrônica da história reconstituída”. Para tanto, é importante distinguir, as ordens de realidades presentes na narrativa. A primeira compreende uma realidade histórico-empírica da história vivida pelo narrador, denominado por ele de *percurso biográfico* (grifo do autor) que inclui não apenas a cronologia dos fatos, mas também a forma como o sujeito experienciou os acontecimentos. A segunda realidade, a psíquica e semântica, está relacionada ao que o sujeito diz e pensa de sua história, como também à síntese que ele faz de suas experiências. A terceira compreende a realidade discursiva da narrativa que se refere à compreensão do que o sujeito quis dizer no momento de relatar sua história para o entrevistador.

Reencontrar a estrutura diacrônica da narrativa se refere à reconstituição da sucessão temporal dos acontecimentos, de forma que esses tenham relação entre si e deem sentido ao percurso e isso implica no reconhecimento da relação entre a temporalidade biográfica do sujeito e o tempo histórico coletivo. Assim, esse trabalho de análise objetiva preparar o entrevistador a

[...] buscar caminhos de causalidade sequencial, processos de encadeamento susceptíveis de ser reencontrados em outras narrativas de vida. Ela constitui também um treinamento para recolocar, na imaginação, os percursos de vida em seus contextos sócio históricos (BERTAUX, 2010, p.108).

A interpretação da história é processada por meio da análise compreensiva que tem como elementos chave a imaginação e o rigor. Através da imaginação o pesquisador mobiliza seus conhecimentos interpretativos, pois, muitas vezes, ao contar uma história, o narrador não deixa implícita a lógica dos acontecimentos. Nesse caso, o pesquisador constrói uma representação das relações e processos que compõem o enredo, identifica os fatos marcantes e coloca-os em status de indícios da história situada.

Outro tipo de interpretação, mencionada por Bertaux (id) é a análise comparativa que envolve a confrontação das narrativas coletadas em diferentes casos. A comparação das histórias permite a identificação das semelhanças e diferenças que as distinguem, como também, a descoberta de mecanismos sociais nos diferentes percursos narrativos.

De acordo com Thiollent (1984), a metodologia de uma pesquisa é um conjunto de conhecimentos com o qual o investigador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas e a escolha do método é efetuada de acordo com seus objetivos. Assim sendo, tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa e a complexidade que envolve o trabalho com narrativas, optei por desenvolver uma análise utilizando metodologias que considere mais pertinentes para a compreensão do mundo subjetivo e objetivo presentes nas narrativas. Considerando a especificidade desta pesquisa, fiz uma adaptação dos procedimentos propostos por Bertaux (2010) e para a reconstituição das histórias individuais e para compreender as narrativas coletivamente.

No primeiro momento, corroborando a ideia de Bertaux (2010), de que ao narrar sua vida o sujeito passeia, salta adiante, depois retrocede, toma caminhos diversos e, com o objetivo de apresentar as histórias de cada um dos sujeitos, durante a análise das entrevistas narrativas foi feita a reconstituição da estrutura diacrônica conforme propõe o autor. Com isso, tentei encontrar o núcleo comum das histórias, estruturando-as a partir dos fatos marcantes que se sucedem antes/durante/depois, situando as relações presentes na “tessitura da intriga” dos principais acontecimentos e, assim, reconstituir o percurso biográfico profissional dos professores. No plano formal, o tecer da intriga é definido “como um dinamismo integrado, que tira uma história una e completa de um diverso de incidentes, ou seja, transforma esse diverso em uma história una e completa” (RICOUER, 1995, p.16)

Este foi um trabalho de montagem e desmontagem, conforme orienta Lejeune (2008), no qual foram eliminados os elementos considerados não pertinentes ou redundantes para a reconstrução ou remontagem da narrativa. Essa etapa foi importante devido à existência de anacronias (retorno ao passado e antecipações) nas falas dos sujeitos, resultando numa escrita mais organizada. Além disso, “a narração ‘montada’ é fundamentalmente unificadora e dá ao desenrolar de uma via uma clareza que ela não possuía forçosamente de início para o próprio interessado, mas na qual ele se reconhece” (LEJEUNE, 2008, p.178). Após reconstruir as histórias na terceira pessoa, as submeti novamente à apreciação dos professores, para que eles reconhecessem suas histórias, obtendo aprovação de todos.

Após essa etapa, as entrevistas narrativas foram retomadas em busca dos significados contidos nas falas dos sujeitos. Ciente da impossibilidade de compreender todas as significações contidas nas narrativas, busquei identificar nas histórias relatadas elementos que representassem não apenas as experiências formadoras específicas de cada professor, como também as que fossem comuns ao coletivo, ao grupo de docente. Para tanto, foram efetuadas várias leituras dos textos transcritos, a fim de apreendermos o conteúdo das narrativas. Nesse percurso, íamos anotando os temas que emergiam de cada entrevista¹³. Concluída esse momento, reorganizei as anotações de forma a compor um desenho desta etapa de

¹³ Um exemplo desse trabalho analítico encontra-se no Apêndice C.

análise. Os temas emergidos durante a leitura foram organizados em três blocos de categorias, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3: Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Formação e tempo de experiência	Formação de base Exercício profissional
Profissão docente	Escolha, influências Aprendizagens Imagens construídas sobre a docência Formação para a docência
Educação de Jovens e Adultos	Início da docência Concepções Prática Críticas Problemas

O trabalho com narrativas de vida profissional, além de servir para a apreensão das informações sobre a construção da docência dos sujeitos pesquisados, revelou também o quanto é difícil narrarmos sobre a vida, relatarmos sobre nossas ações no mundo, mesmo que tratemos de fragmentos delas. Observei, na maioria dos sujeitos, sentimentos como nervosismo, vergonha, tensão, que sumiram ao longo da narração¹⁴. O desafio em desenvolver esse tipo de metodologia de pesquisa é construir uma relação entrevistador e entrevistado, de forma que o segundo sinta-se a vontade para contar sua história diante do outro e do gravador, pois como afirma Benjamim (1994, p.108),

[...] são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privado de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

¹⁴ Esses sentimentos também foram vivenciados por mim, durante a escrita de minha (auto)biografia no círculo reflexivo biográfico. Além da quebra de paradigma da escrita acadêmica, que provoca insegurança e incerteza pela subjetividade presente no processo, (re)construir uma narrativa de vida provocou a sensação de desnudez diante do outro e diante de mim.

No mundo contemporâneo, cada vez mais automatizado, cada vez mais virtual, individualizado, o ato de narrar uma história, evidenciar as experiências vai se tornando cada vez mais distante das ações humanas. Assim, as narrativas não apenas reconstituem as histórias dos professores, como também são contributos para o resgate de uma ação antropológica que é contar história. A narrativa por muito tempo fez parte da vida em sociedade, servindo em muitas culturas como ação educativa entre os povos da mesma comunidade, contribuindo, assim, para o fortalecimento da cultura identitária dos indivíduos. Existe uma dimensão tríade entre indivíduo, experiência e narração, no ato de contar uma história, pois ao narrar uma história o narrador recorre às suas experiências e, ao contar, ele as incorpora nas experiências de seus ouvintes, imprimindo, assim, a sua existência. Nas palavras de Walter Benjamim (1994, p. 9), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação e não transmite o “puro em si”. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Na tentativa de coerência entre pesquisadora e objeto de pesquisa, busquei imprimir uma identidade na organização das análises e atribuir um teor narrativo em sua estrutura. Com isso, metaforicamente, a análise foi organizada de forma que representasse as dimensões individual (a pessoa) e coletiva (profissional) dos professores. Foram criados dois cenários distintos, mas que se relacionam, denominados de Cena 1, onde os sujeitos personagens são apresentados e a outra, Cena 2, onde são discutidos os aspectos presentes nas narrativas que se configuram como indícios dos processos identitários dos professores.

PARTE III

TECENDO A INTRIGA: NARRANDO PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA

A terceira parte deste estudo resulta do encontro entre pesquisadora e sujeitos que enfrentaram o medo, o embaraço, a desconfiança e os transformaram em momentos fúlgidos de trocas de experiências. Evidenciar esses momentos e dar importância ao trabalho dos professores que participam do PROEJA foi um dos objetivos implícitos nesse estudo sobre processos identitários da docência. Esse processo traz em seu bojo o desejo de registrar caminhos percorridos por sujeitos professores que têm contribuído com a educação profissional de muitos jovens e, atualmente, são chamados a contribuir com a educação de pessoas jovens e adultas.

Metaforicamente, para construir um cenário onde as histórias são narradas em partes que se interligam dando vida ao enredo, organizamos esta parte em dois capítulos: Capítulo V, intitulado de Cena1- Histórias de professores: narrando a pessoa e o professor, onde são encontradas a história identitária do IFCE e as narrativas dos seis professores, reconstruídas; Capítulo VI, sob o título de Cena 2- O profissional professor: experiências formadoras, constituído da análise dos elementos revelados por meio das observações e das narrativas.

CAPÍTULO IV

CENA 1- HISTÓRIAS DE PROFESSORES: A PESSOA E O PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

“De tempo somos
Somos seus pés e suas bocas.
Os pés do tempo caminham em nossos
pés. Cedo ou tarde, já sabemos, os
ventos do tempo apagarão as pegadas.
Travessia do nada, passagem de
ninguém? As bocas do tempo contam a
viagem”.

(Eduardo Galeano)

Com o fito de dar visibilidade às personagens que compõem as narrativas aqui analisadas, se fez importante começarmos conhecendo suas histórias. Experiências vivenciadas pelos professores ou que eles esperam viver e espaços/tempos diversos são aqui lembrados, desejados e reconfigurados pelos filtros da memória, compondo cenários em que passado, presente e futuro teceram a “intriga”. Ouvir as narrativas desses sujeitos sobre seu percurso profissional foi uma forma de compreender o contexto atual da docência no PROEJA e cuidar para que os ventos do tempo não apaguem as pegadas.

Quando os professores narram sobre si, eles se situam como sujeitos históricos inseridos numa realidade sócio-econômico-cultural que exerce influência sobre a formação e a prática e que, dialeticamente, pode ser modificada pela coletividade desses sujeitos. Assim, as narrativas não apenas são reveladoras de processos individuais, como também revelam a interação existente entre os processos sociais e pessoais. Portanto, antes de apresentarmos as narrativas individuais, faremos uma pequena viagem no tempo para conhecermos a história identitária do IFCE-Fortaleza, instituição onde os professores exercem sua profissão e, portanto, um dos espaços constitutivos da identidade social. Em seguida, serão narradas as experiências vivenciadas pelos professores sujeitos dessa pesquisa,

reveladas a partir da técnica denominada “entrevista narrativa”, segundo Jovchelovitch e Bauer (2005).

1.1 As identidades institucionais: das Escolas de Aprendizes e Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará

A implantação da EJA no IFCE- Fortaleza aconteceu em um processo de mudanças vivenciadas pela instituição há algum tempo e que, conseqüentemente, tem influenciado na identidade do Instituto e dos professores. Especificamente, o campus de Fortaleza tem seu processo identitário paralelo ao da Educação Profissional no Brasil, sendo uma das primeiras instituições do estado do Ceará a ofertar o ensino profissional.

Sua história inicia em 1909, quando o Presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7566, criando as Escolas de Aprendizes Artífices em vários estados da federação. Essas escolas, destinadas “aos pobres e humildes”, eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas para o ensino industrial, mas custeadas pelo Estado (BRASIL, 2005). Segundo Santos (2007), em Fortaleza, a escola foi instalada em 24 de maio de 1924, em um prédio que abrigava a Escola de Aprendizes de Marinheiros, onde hoje fica a Secretaria de Finanças do Estado do Ceará (Sefaz), na Rua Alberto Nepobuceno, s/n. Antes de ser instalada, em 1952, no endereço que se encontra atualmente, Avenida Treze de maio, no bairro Benfica, a instituição mudou de endereço cinco vezes.

Além da inconstância de endereço, a partir do ano de 1937, quando por meio da Lei nº 378, passou a ser denominada Liceu Industrial de Fortaleza, a instituição vivenciou processos de mudança identitária que perdura até os dias atuais.

Na década de 1940, época de crescente desenvolvimento industrial no Brasil e, conseqüentemente, de preocupação com formação de qualificação técnica profissional, a instituição passa pela primeira mudança identitária, quando, em 1941, em atendimento ao contexto sócio econômico do país, é transformada em Liceu

Industrial do Ceará e, em 1941, o Decreto nº 4.121 transforma a instituição em Escola Industrial de Fortaleza (SANTOS, 2007, p.22). Nesse período, foram instituídas as Leis Orgânicas de Ensino referentes ao Ensino Industrial, Decreto nº 4.073/42 e ao Ensino Técnico-Comercial, Decreto 6.141/43, que provocaram uma dualidade no ensino profissional, estabelecendo o acesso à universidade aos alunos do ensino industrial, ainda que na mesma área, resumindo a formação do ensino comercial e agrícola ao ensino primário e técnico, sem dar acesso ao ensino superior, reforçando, assim, as diferenças de escolarização entre os jovens que podiam frequentar os cursos na área da indústria e os que acessavam os cursos de técnico comercial e agrícola. Segundo reforça o Parecer CNE/CEB nº 16/99:

No conjunto das leis Orgânicas da educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam (sic) ingressar precocemente na força de trabalho (BRASIL, 2005, p.25).

Na década de 1960, a instituição passa para o poder federal, recebendo o nome Escola Industrial Federal do Ceará, por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Em 1968, a instituição ganhou identidade mais autônoma, quando foi transformada em Escola Técnica Federal do Ceará – ETFCE. Desde aquele momento exerceu autonomia didática e de gestão e aumentou o número de técnicos para trabalhar no mercado industrial. Com o investimento federal e o trabalho dos docentes, a Escola tornou-se uma instituição respeitada e reconhecida pela sociedade devido ao ensino de qualidade que desenvolve até os dias atuais.

Essa identidade institucional durou cerca de 21 anos, até ocorrer a mudança para Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE - em 1999. Pode-se considerar esse período como o mais marcante no processo identitário do instituto, tendo em vista as transformações institucionais sucedidas com consequências em seu projeto político pedagógico. Com essa identidade, a instituição vivencia a experiência de descentralização, tendo sob sua responsabilidade duas Unidades Descentralizadas (UNEDs), uma na cidade de Cedro e outra na cidade de Juazeiro. Além disso, foi implantada a verticalização dos cursos, passando a ofertar também o ensino superior na área de Tecnologia para formação de tecnólogos e de Licenciaturas para formação de professores na área de

Ciências da natureza e Matemática, ampliando a atuação em áreas de ensino, pesquisa e extensão.

A educação profissional brasileira vivenciava naquele período a sua reforma, sob o Decreto 2.208/97, que impôs a extinção da integração entre educação geral e profissional, pôs fim a equivalência com o ensino médio e priorizou o mercado como base para formação profissional. O Decreto provocou uma reforma curricular que remonta à concepção Taylorista/Fordista da Educação Profissional, com currículo fragmentado e aligeirado. A revogação desse Decreto se deu com o Decreto 5.514/2004, que retoma a integração entre os níveis de ensino e baixa outras determinações. Segundo Frigoto et all (2011) a luta pela revogação partiu especialmente dos servidores e estudantes das instituições federais.

Vale salientar que nesse processo não houve contratação suficiente de novos professores, cabendo ao corpo docente já existente a execução dos novos cursos. Tais inovações provocaram um movimento reagente da categoria docente, que percebia as consequências não apenas na instituição como na identidade do professor, tendo em vista que as novas responsabilidades para o trabalho docente da escola traziam questões acerca da formação, da prática em sala de aula e de sua carreira. Instalando-se nesse momento um processo de crise identitária, referente ao jogo entre a identidade de pertencimento da categoria (o que os professores desejariam ser) e a identidade atribuída (o que deveriam ser ou o que queriam que eles fossem).

A instituição que, há algum tempo, pensava-se consolidada, tendo uma identidade socialmente reconhecida, enquanto espaço de formação profissional de qualidade, passou por período de instabilidade no ensino e na carreira de seus docentes. Tal momento histórico foi lembrado pelo professor Autodidata:

A gente passou por uma fase muito difícil dentro do Instituto que foi a época do governo Fernando Henrique que foi muito difícil para a gente. Nós tivemos a situação de transformar a escola técnica em CEFET. Foi uma luta que durante muito tempo perpetuou aqui dentro da instituição [...] a situação da instituição começou realmente a passar por dificuldades, muita dificuldade. A própria condição de laboratório, a própria estrutura física da instituição e a parte pedagógica que começou a declinar porque o salário realmente era uma coisa absurda, nós passamos oito anos sem ter aumento salarial. (Professor Autodidata, p.4)

Naquele contexto, iniciou-se investimento na formação dos professores para ensino superior, novas contratações de docentes qualificados e o fortalecimento da luta pela carreira profissional dos docentes dos CEFET, dentre outras ações.

Essa “nova identidade” teve curta duração, menos de dez anos. Em meios aos esforços para consolidação do CEFETCE na sociedade e prestes a completar cem anos de existência, a instituição passa por mais uma mudança, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará, sob a vigência da Lei 11.892/2008. Conforme o art. 2º,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2011).

Com a estrutura organizacional em multicampi, o Instituto é representado por um Reitor, cinco Pró-Reitores e o Diretor-geral de cada campus. Com essa estrutura, a sede do CEFETCE, em Fortaleza, não apenas passa a ser um campus entre os doze que compõem a instituição atualmente, como também tem parte do corpo docente e servidores redistribuído para os novos campi para contribuir como processo de implantação e implementação dos mesmos. Essa ação emergente provocou um déficit de professores em alguns cursos do IFCE – Fortaleza, que, aos poucos, tem aumentado o número de docentes por meio de concursos públicos.

Atualmente, com a expansão da rede, o Instituto é composto por doze campi, mais dez campi avançados e cinco núcleos avançados. Especificamente, o campus de Fortaleza oferece cursos em vários níveis, tais como: Técnico (integrado ao ensino médio regular e à modalidade EJA, como também o técnico subsequente), Superior (Tecnológico, Licenciaturas, Engenharia), Pós-graduação lato sensu, entre estes, encontra-se o Curso de especialização do PROEJA, e, stricto sensu (Mestrado). Por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC), o IFCE tem ofertado também ensino a distância.

A diversidade de cursos retoma questões sobre a identidade dos professores, visto que alguns trabalham em todos os níveis de ensino ofertado pela

instituição, muitas vezes por falta de professores para atender as demandas da reforma. Essa realidade tem repercutido no trabalho docente em sala de aula, devido à diversidade de sujeitos e conteúdos com os quais os professores têm que aprender a trabalhar, como relatado por alguns professores durante as entrevistas realizadas.

Nós temos os cursos técnicos, nós temos 03 níveis: que é o EJA, que é o Integrado, que é o Modulado, só no curso técnico. E nos superiores, nós temos 02 níveis na realidade: nos cursos que eu dou aula é na Engenharia Mecatrônica e no Tecnólogo, ou seja, se você tem 05 níveis diferentes dentro da instituição, a convivência da mesma matéria tem que ter efeitos diferentes nas pessoas que estão assistindo e também ela tem automaticamente que ter objetivos mais extensos para uma ou pra outra situação. (Prof.Laboratorista, p.3)

Teve uma mudança no CEFET, passamos a dar aula para a Telemática, nível superior, agora para Engenharia também e foram abertas essas turmas de educação de jovens e adultos, o EJA.[...] É diferente, não tem nem como planejar muito a didática da aula porque há uns três semestres atrás eu estava com uma turma do EJA, com uma turma do superior, uma turma da engenharia e uma turma do técnico [...]. Ai fica complicado, você tem que ter mais jogo de cintura e bom senso para poder dar aula e tentar ter um bom rendimento com as turmas. Como a diversidade é muito grande, não tem nem como você chegar e tentar planejar como seria a sua aula. (Engenheiro Professor, p.1 e 3).

Tal diversidade, não é apenas resultado das mudanças efetivadas na identidade da instituição, como também é justificada pelo plano de cargo e carreira no qual o professor do IFCE é identificado como profissional do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (LEI Nº 11.784/2008), deixando implícita a possibilidade do mesmo exercer a função nos três âmbitos de ensino e, com isso, deixa-se de lado questões sobre a qualidade do trabalho docente, repercutindo numa realidade conforme descrita pelos professores.

A história do Instituto faz parte da história dos professores sujeitos desse estudo, pois, em sua maioria, desde o tempo da Escola Técnica suas vidas se cruzam com a da instituição, fazendo parte fortemente de seu processo identitário profissional. Portanto, as narrativas que se seguem são histórias de sujeitos que ajudaram a construir esse percurso institucional.

1.2 Compondo as personagens: a pessoa do professor

Convidados a contar a história de como se tornaram professores, os docentes reconstruíram os acontecimentos que os levaram à profissão docente, relatando suas experiências individuais e coletivas no que se refere aos eventos e pessoas que os influenciaram e influenciam no processo identitário. As vidas narradas expuseram cenários e trouxeram à tona acontecimentos históricos que permearam o percurso de vida profissional de cada um e influenciaram nas escolhas e no desenvolvimento profissional dos professores, tanto em nível macro como em micro nas instâncias da sociedade.

Na esfera educacional, dois fatos são lembrados e corroboram com a história dos professores da educação profissional, no que se refere ao seu perfil e a sua formação. Dos quatro professores com formação em engenharia, três iniciaram como professores do ensino profissional, na condição de técnico, ou seja, fizeram o curso técnico de nível médio na Escola Técnica Federal do Ceará e, logo após, prestaram concurso para professor, pois “naquele tempo podia”, isto é, não era necessária ou obrigatória a formação em licenciatura para o ingresso e a permanência na docência do ensino profissional. Assim, no início de sua carreira, esses sujeitos foram técnicos professores. Vale ressaltar que, mesmo com a verticalização dos cursos e a exigência de titulação para o concurso de professor do IFCE e a inexistência de licenciatura na área tecnológica, na atualidade, os engenheiros continuam ingressando na carreira docente sem formação específica para a docência.

No que se refere à formação, três professores participaram dos cursos de Esquema I e II (1989), de preparação para a docência, propostos pela Diretoria de Ensino Industrial, em 1969, conforme informado por Peterossi (1994). Apenas o professor Autodidata fez o Esquema II, que era destinado aos profissionais com nível superior para terem a formação pedagógica e os demais fizeram o I que era destinado aos professores técnicos.

No percurso, são lembradas também as mudanças políticas, econômicas e educacionais pelas quais a antiga Escola Técnica Federal passou, transformando-

se em CEFET (1994) e atualmente em Instituto (2008), bem como os efeitos dessas transformações no cotidiano da instituição, principalmente, no trabalho docente. Isto posto, apresentamos a seguir as narrativas construídas.

O Professor Autodidata

O professor nasceu em Acarape-CE, é engenheiro de pesca, professor de Biologia e ensina há 36 anos. Seu encontro com a docência aconteceu de forma inusitada e para “passar o tempo”, pois seu sonho era ser engenheiro mecânico. Quando era criança, em sua cidade existia uma usina de cana-de-açúcar que o deixava encantado ao ponto de sonhar em ser engenheiro para entender o trabalho naquela usina. No entanto, em sua cidade não existia escola que ofertasse estudo além do ensino primário. Por isso, na década de 1960, veio morar em Fortaleza-CE, onde concluiu seus estudos.

Ao término da educação básica, em busca de seu sonho, ele prestou concurso vestibular para engenharia, mas não foi aprovado. Por intermédio de uma senhora, amiga da família, recebeu uma bolsa de estudo para fazer o curso pré-vestibular em um cursinho importante de Fortaleza, o CIPAM. Novamente, fez vestibular e não foi aprovado, no entanto, como se tornou amigo das pessoas do cursinho, continuou lá, desta vez estudando e trabalhando. Pela terceira vez, prestou vestibular, sendo aprovado com boa pontuação, o que lhe proporcionou a possibilidade de escolha do curso. A escolha foi movida pela oportunidade de mercado e escolheu Engenharia de pesca que, naquela época, era uma nova demanda. Assim, ingressou na Universidade Federal do Ceará e continuou trabalhando no cursinho, organizando o horário dos professores. No entanto, desejava dar algumas aulas para ganhar um dinheirinho enquanto terminava o seu curso universitário.

Foi nesse período que aconteceu sua primeira atividade na docência. Um amigo do cursinho, inesperadamente, o convidou para “dar aula”. Foi tudo muito imediato, pois ele teve um dia apenas para se preparar para a sala de aula. Ele

lembrou que sua primeira aula foi preparada para 50 minutos e em trinta, ele já tinha concluído o conteúdo.

Posteriormente, ele saiu do cursinho e foi trabalhar em dois grandes colégios da cidade: Colégio Nossa Senhora das Graças e Colégio Batista. Ele considerou essa mudança como a grande transformação de sua vida, pois foi onde lhe ensinaram a ser professor, a fazer plano de ensino, a ter responsabilidade com a sala de aula, construindo, assim, a sua noção pedagógica do processo de ensino. Esse foi um processo lento para ele, pois tinha uma formação positivista de engenheiro e experiência docente em curso preparatório para vestibular. Assim, a experiência de trabalhar em Colégio com ensino médio, com adolescentes de classe média e com orientação pedagógica, proporcionou uma experiência diferente da profissão, levando-o a assumir a docência com muito orgulho, e a profissão de engenheiro foi ficando cada vez mais distante. Hoje, ele chega à seguinte confirmação: “Adoro ser professor, acho uma coisa muito importante na minha vida”.

Na década de 1980, ao fazer o concurso para professor da Escola Técnica Federal do Ceará, sua vida profissional passa por outro processo de mudança. Naquele momento, iniciava a sua história com o ensino profissional. De início, achou tudo diferente e não sabia como iria trabalhar naquela estrutura, visto que ensinava Biologia no curso de Programa de Saúde e várias vezes pensava que não tinha sentido ensinar no curso técnico. Contudo, a relação construída com os professores das disciplinas da área social e com os alunos o fez perceber que poderia fazer um bom trabalho na instituição. Essa possibilidade foi vivenciada no curso de programa de saúde, quando desenvolveu um trabalho mais direcionado aos interesses dos alunos, debatendo temáticas como a sexualidade. Assim, suas atividades foram se tornando mais significativas.

Diante dos desafios postos as suas atividades docentes, cada vez mais ele se conscientizava de como era importante o aspecto pedagógico para a sua prática. Por isso, quando o governo federal ofertou os cursos Esquema I e II, sob a responsabilidade do CEFET de Minas Gerais, ele se sentiu estimulado para cursar. Além disso, na época, a lei exigia a formação docente para o exercício da profissão. A participação no curso contribuiu definitivamente para sua formação docente, proporcionando-lhe conhecimento das ciências da educação. O professor deu

continuidade a sua formação, participando de cursos sobre avaliação da aprendizagem e dos encontros pedagógicos oferecidos pela instituição, dentre outros.

O processo formativo lhe fez repensar sobre a representação que a instituição tinha em sua vida, surgindo a necessidade de maior integração com aquela. No entanto, a disciplina Biologia não tinha muito espaço na escola, não existia infraestrutura para realizar um trabalho de qualidade. Além disso, a sua formação não era em Biologia.

O professor lembrou que passou por uma fase muito difícil na instituição, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Época em que a Escola Técnica foi transformada em Centro Federal de Educação e Tecnologia – CEFET, após muita luta para garantir a qualidade de ensino e debate dos profissionais da instituição sobre a identidade deles e da Escola. Dentre as dificuldades ele pontuou: a condição do laboratório, a estrutura física e a parte pedagógica começaram a declinar; o salário dos professores ficou muito baixo e, por oito anos, não tiveram aumento salarial.

Toda a mudança pela qual a escola passava deixou o professor desencantado e sem perspectiva, levando-o a pedir licença sem vencimentos e passar três anos fora da instituição, trabalhando em instituição privada. Após o período de três anos, por convocação da instituição, ele retomou as atividades e iniciou uma nova fase, representada por três grandes experiências: a primeira foi vivenciada na época em que retornou ao CEFET, quando o ensino médio e o profissional não eram mais integrados. O professor ensinava aos alunos do ensino médio, preparando-os para o vestibular. Naquele período, experienciou grandes alegrias, ao desenvolver uma prática diferente, com metodologias diversas, mais dinâmicas, com processos avaliativos mais flexíveis e formativos para cada turma específica, incentivando a criatividade dos alunos. O professor evidenciou em suas memórias uma turma que apresentou uma atividade sobre mamíferos e que, com autonomia e criatividade, montou uma enquete de telejornal, na qual foi contemplado todo o conteúdo esperado.

A segunda experiência é representada por sua entrada como aluno do curso de Mestrado em Educação, incentivada pela professora Ana Dias, da UFC, sua ex-aluna do terceiro ano do ensino médio, no início de sua carreira, no Colégio Nossa Senhora das Graças. A seleção para o mestrado foi um processo exaustivo de estudos, provas e entrevistas, sendo aprovado apenas na segunda tentativa.

A terceira experiência se iniciou enquanto estava fazendo o curso de mestrado. Naquele momento, o CEFET passava por outra mudança, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia e, em conjunto, acontecia a introdução da Educação de Jovens e Adultos na instituição. A partir desse momento, teve início sua história com a EJA, que aconteceu por meio de escolha da gerência de ensino. Não podendo recusar, ele aceitou a “contragosto”. A entrada na sala de aula foi um choque de realidade ao se deparar com a diversidade presente na turma e sem saber o que fazer. No entanto, tinha consciência de que não podia trabalhar da mesma forma que trabalhava com as outras turmas. Então, iniciou um processo de reflexão sobre a prática, ensaiando iniciativas docentes, ora errando, ora acertando, em busca de um trabalho diferenciado.

A sua concepção sobre EJA foi ampliada, não apenas pela prática como também pelo curso de doutorado que faz na UFC, em parceria com o IFCE vinculado ao PROEJATEC, que tem proporcionado fundamentos epistemológicos para seu trabalho, mudando sua concepção de ser professor, de ser cidadão e acerca do aluno de EJA.

Ele percebe, também, que a EJA é parte significativa da instituição e que precisa ser assimilada por ela. Neste aspecto, ele acrescentou que os alunos, apesar de demonstrarem orgulho por estar estudando no IFCE, têm sentido falta de apoio e estão decepcionados com a falta de investimento da instituição.

O Professor de Matemática

O professor é formado em Licenciatura em Matemática, tem especialização em Educação de Jovens e Adultos e vinte anos de experiência no magistério. Sua identificação com a profissão iniciou quando cursava o Ensino Médio, momento em que despertou o gosto pelo conhecimento matemático e, durante as aulas, participava, resolvia questões na lousa e era um dos melhores alunos da disciplina. O gosto pela matemática despertou o desejo de ser professor, levando-o a concorrer ao vestibular para Licenciatura em Matemática, no qual obteve êxito e ingressou na UFC, onde iniciou sua formação para a docência. Ele lembrou que, de sua turma, apenas ele terminou no prazo previsto.

Sua experiência em sala de aula teve início quando cursava o primeiro semestre do curso de graduação. Tinha então 18 anos, quando foi professor de matemática nas últimas séries do Ensino Fundamental (atual 6º ao 9º ano), e com 19 anos assumiu as turmas do ensino médio. Assim, concomitante à formação acadêmica, o professor foi construindo o seu conhecimento prático em sala de aula.

O tempo foi passando, ele concluiu o curso de graduação, fez concurso para professor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFETCE, sendo aprovado com nota 9,8 na prova prática, fato que ele atribui a sua experiência com o ensino fundamental. Desta forma, começou sua história com os alunos do ensino profissional, pois ensinava matemática no ensino técnico. Posteriormente, lecionou para o Ensino Médio Integrado ao Técnico e depois, com a introdução do Ensino Médio regular na instituição, ficou com a regência de turmas nesse nível de ensino. A partir de 2003, o CEFETCE passou a ofertar o ensino superior e ele teve que integrar a equipe de docentes no curso de Licenciatura em Matemática, passando dois anos ensinando no nível superior. Após os dois anos de experiência, ele retornou a lecionar nos cursos do ensino médio integrado ao técnico.

Em 2007, com a introdução da Educação de Jovens e Adultos na instituição, participou do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo governo federal para a formação dos professores da rede, por meio do PROEJA. Ao concluir o curso, iniciou como professor nas turmas do ensino médio

integrado ao técnico na modalidade EJA. Sente-se gratificado por ensinar nessas turmas, tem facilidade em trabalhar e boa relação com os alunos, de forma que ele compreende as necessidades e dificuldades deles.

Tendo conhecimento de que alguns alunos estavam há dez anos sem estudar, trabalham, fazem hora extra ou saem tarde do emprego e, por isso, faltam muito e não acompanham o conteúdo, apresentando dificuldade de aprendizagem, o professor busca desenvolver uma prática mais adequada ao nível de conhecimento deles. A facilidade de adequação, ele credita a sua experiência inicial com os alunos do ensino fundamental. Assim, ele “baixa o nível”, que significa voltar aos conteúdos do ensino fundamental para suprir as necessidades de conhecimentos prévios dos alunos. Para exemplificar, ele comentou que quando ensina um conteúdo que tem como pré-requisito o conhecimento sobre fração, por exemplo, e o aluno não detém esse conhecimento, ele explica o conteúdo fração para, assim, continuar o conteúdo da aula.

Outra forma de adequação do conteúdo que ele lembrou foi aproximar a matemática do conteúdo da formação profissional, informando ao aluno para que serve o conteúdo estudado. Como por exemplo: o conteúdo de gráfico exponencial que é necessário para o conhecimento de eletricidade e temperatura. Além disso, leva para a sala de aula cópias de textos e livros com informações de mercado ou de outros tipos que tenham gráficos para os alunos analisarem. O professor relatou que um aluno comentou: “– professor, bem que o senhor me disse, na aula de temperatura o professor passou o aparelho e escreveu justamente equação exponencial e eu lembrei de sua aula”.

Outra forma de trabalho com os alunos é a avaliação contínua. Ele informou que não faz provas, faz exercício todos os dias e aproveita todo tipo de atividade. Durante as aulas faz atividade em grupo; pede para um aluno explicar a resposta de uma questão valendo 1,0 ou 2,0 pontos. Sua avaliação é um processo flexível, em que ele negocia com o aluno de forma que o mesmo não seja prejudicado em sua avaliação.

A sua aproximação aos alunos faz com que esses revelem os seus sentimentos sobre a instituição, confessando sentirem-se abandonados, pois a

instituição não investe na estrutura dos cursos, que por sua vez são muito teóricos, faltando laboratórios. Essa realidade deixa os alunos desanimados e com vontade de abandonar o curso. Outro problema é a questão do perfil de entrada dos alunos que, a cada dia, se diferencia mais do perfil desejado para ingressar no curso, pois alguns alunos têm o ensino médio. Para ele a instituição precisa rever a seleção dos alunos e ser mais criteriosa, para dar oportunidade realmente a quem atende ao perfil estabelecido.

Professor Vocacionado

O professor é engenheiro e tem 27 anos de carreira docente. Sua história com o IFCE iniciou no ano de 1979, quando ingressou na antiga Escola Técnica como aluno. Naquele período, desenvolveu atividade de bolsista e monitoria de laboratórios eletrônicos. A monitoria foi a primeira experiência em que acompanhou o desenvolvimento do conhecimento do aluno, auxiliando o professor e observando o trabalho docente em sala de aula e no laboratório. Para ele, era uma atividade fascinante, pelo fato de as ações não serem repetitivas, pois a cada semestre tinha nova turma e era necessário dá outro enfoque à disciplina; gostava muito dos alunos e de observar os resultados obtidos. Essa primeira identificação com a ação docente o influenciou, mais tarde, para a escolha de sua profissão, ou seja, no momento de escolher entre ser técnico ou ser professor. Esse fato o faz sentir a docência como algo natural.

Profissionalmente, o professor teve duas experiências como técnico: uma antes de ser professor e outra concomitante à docência no IFCE. A primeira, como técnico da Empresa Brasileira de Telecomunicações S.A (EMBRATEL), até o momento em que surgiu o concurso para professor da Escola Técnica do Ceará. Devido a sua identificação com a docência, desde o tempo de aluno, concorreu à vaga, foi aprovado e saiu da empresa. A segunda experiência foi como técnico no Serviço Federal de Processamento de dados (SERPRO). Por ocupar, paralelamente, o cargo de professor na escola, teve de optar entre a função de técnico e de professor e, mais uma vez, ele decidiu permanecer na docência.

Era 1983, ingressou como professor da educação profissional da Escola Técnica Federal do Ceará, no curso de Telecomunicação, com regência nas disciplinas Eletrônica e Prática de laboratório. Quando concorreu ao cargo ainda não tinha o curso de graduação, fato que não constituía um empecilho para concorrer ao cargo, visto que, na época, era permitido ao técnico ser professor em cursos de sua área. Desde então, tem desenvolvido seu trabalho em sala de aula, especificamente, com turmas dos últimos períodos do curso, compostas por alunos com nível de conhecimento em matemática e em física satisfatório, como também com conhecimento técnico preliminar suficiente para frequentarem a disciplina que o professor leciona e terem bom desempenho. Neste percurso, também exerce cargo de administração quando necessário.

A sua história como professor da Educação de Jovens e Adultos iniciou em 2007, por convite do gerente do curso da área de Telemática. Naquele momento, a sua representação sobre a EJA era a de uma modalidade de ensino que apresentava muitos problemas e dificuldades para os professores. No entanto, ao ser convidado, aceitou com a concepção de que seria mais uma turma e não seria diferente das demais.

Diferente de sua experiência anterior com alunos dos quinto e sexto semestres dos cursos, na EJA, ele iniciou em turmas do segundo semestre, com alunos que apresentavam nível de conhecimento insatisfatório para acompanhar a disciplina, requerendo dele, maior atenção e novas formas de trabalhar para suprir a falta de conhecimentos dos alunos. Esta realidade tornou a experiência muito interessante. Diante dos alunos, sentiu que eles estavam esperançosos para aprender. Isto fez com que ele mudasse a representação sobre o aluno.

Atualmente, sua representação sobre o aluno é que ele deve receber um tratamento diferenciado pelos professores, em sala de aula, porque ele vem de uma área profissional diferente ou de um período muito longo de ausência de sala de aula e esqueceu muitos conhecimentos básicos, necessários para continuar os estudos, precisando, assim, de revisão. Por isso, argumenta que os professores precisam também ter consciência disso, para ter um pouco mais de paciência com os alunos, revisar os conhecimentos e procurar não fazer uma ligação desses

alunos com os alunos dos cursos integrados ou das engenharias porque, na verdade, são modalidades distintas de ensino.

Considera, contudo, a experiência positiva, pois os alunos mantêm com ele uma relação muito boa em sala de aula e não tem problema de ausência, uma vez que estão sempre presentes, mesmo os que chegam atrasados, devido ao horário do trabalho ou ao atraso do transporte coletivo. Para ele, o professor tem que compreender essa realidade. Além disso, existe o fato de sua disciplina na EJA tratar de manutenção de computadores, sobre a qual os alunos têm muita curiosidade e, para despertar mais ainda a curiosidade deles, o professor leva equipamentos, componentes do computador e, às vezes, instala uma ou outra ferramenta no computador para os alunos conhecerem.

A experiência com esses sujeitos tem ensinado ao professor que é necessário o planejamento e a formação para os professores do IFCE aprenderem a trabalhar com a EJA, pois eles têm experiência em ensino profissionalizante nas modalidades de integrado, técnico, tecnólogos e engenharias, frequentados por alunos oriundos de cursinho preparatório ou concluintes do ensino integrado e se prepararam para um vestibular mais difícil, portanto, com mais possibilidades do que os alunos do PROEJA, que vêm de um período longo de ausência de sala de aula e, em sua maioria, são trabalhadores.

Para o professor seria importante uma equipe para acompanhar todo o processo pelo qual o IFCE passa, bem como mais apoio do MEC, para que se consigam resultados melhores, pois sua preocupação é que, com o tempo, o programa se desgaste naturalmente, não tendo mais a oportunidade de dar uma chance aos alunos e aos profissionais que estão fora do mercado.

O Professor Motivador

A história desse professor com o ensino profissionalizante e com o IFCE teve início quando ele estudava no Liceu Cearense e seu professor de inglês lhe informou sobre os cursos técnicos da antiga Escola Técnica do Ceará - E.T.C. Na época, o Liceu, em parceria com a Escola, ofertou um curso na área de mecânica e ele, ao participar do curso, apaixonou-se pela Escola. Tal paixão o motivou a fazer um curso técnico de nível médio. Assim, ao terminar o curso do Liceu, ele concorreu à seleção na E.T.C e ingressou no Curso Técnico em Mecânica, tornando-se aluno regular. Naquele momento, ele estava casado e em lua de mel, já trabalhava como desenhista mecânico, profissão adquirida no SENAI e, por isso, fez o curso à noite. A paixão pela escola, o contato com novos professores e a admiração pela forma deles trabalharem fizeram emergir o desejo de ser professor, professor da E.T.C!

Tal desejo se realizou cinco anos após terminar o curso, quando trabalhou como professor temporário e, em seguida, foi lotado no regime de trabalho estatutário, passando a ser professor efetivo. Desta forma, ele iniciou sua carreira como técnico professor, sem curso superior nem formação para a docência. Não possuindo curso superior, ele fez sua formação para docência no Curso Esquema I, oferecido pelo governo federal para formar técnicos que eram professores da educação profissional. O currículo do curso era composto por disciplina da engenharia mecânica e depois de formação pedagógica. Para esse professor, o curso contribuiu para modificar a sua maneira de desenvolver o trabalho em sala de aula.

Sua formação acadêmica não teve continuidade, por isso, não tem Mestrado nem outros cursos de pós-graduação, o que para o professor não significa estar ocioso, pois, com o conhecimento que construiu, continua realizando suas aulas com compromisso e, muitas vezes, substituiu alguns professores que saíram para fazer mestrado ou doutorado. Essa realidade, em que entra em jogo o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, deixa o professor indignado, pois a valorização do primeiro em detrimento do segundo acarreta uma desvalorização do profissional que não prioriza a titulação. Ele faz uma crítica à política do governo pelo descaso no atual Plano de Cargos e Carreira destinado aos

professores dos Institutos Federais por priorizar a titulação em detrimento da prática em sala de aula, para a valorização do profissional.

A sua aprendizagem para a docência foi um processo que recebeu influências tanto do curso Esquema I, quanto da experiência de ser membro da igreja Presbiteriana, pela qual faz palestras e apregoa o evangelho para diferentes públicos, tais como: jovens, idosos, mulheres e gerentes de empresas. Essas experiências proporcionaram conhecimento pedagógico de organização e de relações interpessoais, facilitando sua compreensão de como lidar com a diversidade de alunos e ter maior aproximação com os mesmos, compreendendo os problemas e as necessidades deles. Seu saber técnico, iniciado nos cursos técnicos, foi aprimorado durante os dez anos de experiência que “viveu dentro da fábrica”. O trabalho na fábrica proporcionou a ele longa experiência de como fazer e de trabalhar com os alunos de forma que eles se tornem capacitados ao terminem o curso.

O trabalho com a EJA teve início quando foi solicitado pela coordenação para dar aula de Tecnologia Mecânica no curso. Diante do desafio, ele adaptou o conteúdo programático que utiliza nos outros cursos técnicos para trabalhar no curso de Refrigeração, pois o objetivo da disciplina no curso é dar noção dos elementos de máquinas que são utilizadas na refrigeração. No entanto, o problema é a carga horária com poucas aulas, o que dificulta a prática no laboratório. Para o professor, é preciso pensar nas metodologias além dos cálculos, algo que “mexa no raciocínio deles”. Por isso, ele avalia a aprendizagem dos alunos utilizando prova pesquisada, trabalho em grupo.

Para este docente, os sujeitos da EJA são pessoas com “cabeças feitas”, que são responsáveis e sabem o que querem; são mais receptivos, mais comportados nas aulas e não faltam. Por isso, tornam-se uma turma ótima de lidar. O problema é a falta de base desses alunos para aprenderem os conteúdos. A maneira como eles entendem é diferente dos alunos oriundos de um ensino fundamental bem feito e, portanto, com boa base de conhecimento. Por isso, ele afirmou que explica os conteúdos detalhadamente. E, para motivar os alunos para a aula, ele inicia sempre com uma mensagem, seja do evangelho, de amor, sobre princípios humanos, motivação, para depois começar o conteúdo específico da aula,

de forma bem organizada de maneira que cada aluno tenha uma cópia do material a ser utilizado. Na aula expositiva, com conteúdo exposto no projetor de imagens, como os alunos em sua maioria não têm o conhecimento fabril, logo após a exposição, ele exibe vídeos do Telecurso 2000 para complementar o conhecimento teórico, uma vez que alguns vídeos demonstram o uso de determinados princípios da mecânica em uma fábrica. Algumas vezes, quando dá, eles fazem visita a indústrias ou vão à oficina do curso.

O professor considera que a sua história tem alguns pontos de identificação com os alunos da EJA, pois quando fez o técnico já tinha mais de vinte anos, já era casado, trabalhava e estudava à noite. A diferença está no conhecimento, pois diferentemente dos alunos, ele já tinha o segundo grau e não tinha problema de falta de conhecimento básico.

O Engenheiro Professor

O professor é engenheiro elétrico, iniciou seu conhecimento profissional como aluno do curso em eletrotécnica na antiga Escola Técnica do Ceará – E.T.C, dando continuidade a sua formação na Universidade Federal do Ceará, onde cursou Engenharia Elétrica. Durante o curso de graduação, dava aulas particulares para ganhar um “dinheirinho”. Iniciando, assim, sua história com a docência: como professor leigo. Na época, também fez concurso para técnico administrativo da E.T.C, retornando à escola, não mais como aluno e sim como funcionário, para exercer o cargo de técnico administrativo.

Quando terminou a graduação, na década de 1990, participou mais uma vez de outra seleção na E.T.C, desta vez para o cargo de professor. A opção por fazer o concurso para professor foi motivada pelo momento político econômico que o Brasil passava naquela época, quando se falava de privatizações de empresas estatais ligadas à esfera econômico-produtiva do país. Então, ser professor de uma instituição federal de ensino lhe proporcionaria mais segurança profissional.

Para esse professor, a profissão docente não é questão de amor, mas de profissionalismo. Por isso, para ele, na docência como em qualquer outra profissão, o profissional tem que ter compromisso. Por ensinar uma disciplina técnica, percebe que não é diferente de ser engenheiro numa grande empresa que precisa fazer treinamento com o pessoal. Em relação ao ensino, considera que ensinar nos dias de hoje é diferente do tempo quando ele estudava, pois o nível de cobrança aos alunos é baixo e o investimento dos alunos também. Lembra que quando fazia bacharelado existia muita cobrança e o aluno tinha que estudar muito para ser aprovado.

Em suas aulas valoriza mais o conhecimento teórico do que o prático, por acreditar que se não tiver uma boa base teórica, o profissional repete as mesmas ações todos os dias e se algum elemento mudar, não terá capacidade de analisar e resolver o problema. Além disso, a evolução na parte de tecnologia é muito rápida e por isso não tem como trabalhar o conhecimento prático na mesma velocidade. Diante desta realidade e dessa concepção, ele conclui que ensinar nos cursos de EJA do IFCE é um desafio, pois os alunos não têm disponibilidade de tempo para estudar e muitos param há algum tempo. Somando-se a esse fato, o curso tem carga horária reduzida, quando precisaria de mais tempo para os alunos se prepararem devido a seu histórico de vida e escolar. Além disso, na conclusão do curso, recebem diploma com valor igual aos do curso com carga horária maior.

Outro aspecto relatado pelo professor foi a diversidade de idade e conhecimento das turmas de EJA que, em conjunto com a diversidade de cursos nos quais o professor leciona, dificulta a realização de uma prática de boa qualidade. Ele ressaltou que os cursos têm realidades distintas de níveis: técnico, tecnólogo, engenharia e técnico da EJA e, conseqüentemente, de sujeitos. Isso gera um grande volume de trabalho, impossibilitando um processo de planejamento específico para cada turma e a organização de trabalho pedagógico adequado.

O Professor Laboratorista

A história deste professor com a educação profissional começou quando, incentivado por amigos, ingressou na antiga Escola Técnica do Ceará como aluno do curso Técnico em Mecânica. Após concluir o curso, resolveu continuar na escola, matriculando-se em outro curso, o qual abandonou pela metade.

Com a formação em técnico em mecânica, iniciou sua história com a docência após concorrer duas vezes à seleção para professor da Escola Técnica. Nos primeiros anos de docência, fez o curso Esquema II em Mecânica, ofertado pelo governo federal, que o habilitou como professor do Ensino Profissional. Continuando seu processo formativo, ingressou no curso de Mestrado em Engenharia Mecânica, na área de Metrologia Dimensional, da Universidade de Santa Catarina. Após concluir o Mestrado, retornou às atividades profissionais, ficando responsável pela disciplina e pelo laboratório de metrologia, para os quais estava habilitado.

No início de sua carreira docente, como professor leigo, apenas com o curso técnico, considerava suas ações docentes “tímidas” no que se referia ao enfrentamento das situações adversas que apareciam em sala de aula. Sentia-se ansioso diante do desafio de ensinar, de saber se os alunos aprendiam o assunto ministrado pro ele. O amadurecimento de seu trabalho aconteceu com o tempo, por influências de experiências diversas. Assim, a sua aprendizagem para a docência ele atribui ao curso Esquema II, mas a maior influência é atribuída à convivência com diferentes pessoas, ao enfrentamento às situações diversas, às experiências como técnico em mecânica em duas empresas, ao cargo de coordenador do curso, ao curso de Neurolinguística e à prática do dia a dia na escola. Todas essas experiências proporcionaram aprendizagem na forma de lidar com os alunos e com a diversidade presente em seu trabalho, como também contribuíram para o desenvolvimento da pessoa e o profissional que ele é hoje.

Em relação a ser professor da EJA, considera a entrada dessa modalidade de ensino no IFCE muito importante. A prática com os alunos da EJA tem ensinado a lidar com eles. Diz ter consciência das dificuldades dos alunos e considera o bom relacionamento entre professor e aluno e a flexibilidade nas

atividades, que são realizadas com base nos outros cursos, como dois elementos chave para que os alunos tenham bom desempenho na aprendizagem. É por meio do bom relacionamento que o professor tem conseguido aproximar o aluno do conhecimento da disciplina. Tem recebido crítica pela forma “liberal” de tratar o aluno, mas acredita que o principal é alcançar o objetivo maior, que é fazer com que os alunos aprendam. Para ele, ser professor da EJA é fazer com que os alunos tenham capacidade e, para isso, ele tem que “aproveitar bastante cada um dos pontinhos da capacidade que eles têm. E ai desempenhar melhor nossa vida de professor”.

Para o professor, a introdução da EJA na instituição acentuou os desafios que os docentes enfrentam nesta. Além da própria diversidade dos sujeitos da EJA em sala de aula, existe a diversidade de cursos existentes, nos quais os professores lecionam a mesma disciplina nos diferentes níveis: técnico, técnico EJA, tecnólogo e engenharia. Essa realidade é um desafio para os professores, pois “a disciplina tem que provocar efeitos diferentes nas pessoas que estão assistindo e por isso tem que ter objetivos mais extensos para uma ou outra situação”.

Tomando por base o percurso identitário do Instituto, bem como o processo de identificação dos professores aqui narrados, percebe-se a complexidade que envolve a docência no PROEJA, para os sujeitos entrevistados, devido aos diversos aspectos que compõem o processo formativo da docência desses professores. O próximo capítulo versará sobre alguns aspectos que sobressaíram em suas narrativas e compõem as experiências formativas do grupo.

CAPÍTULO V

CENA 2- A PROFISSÃO DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: O SER E O FAZER DOS PROFESSORES NARRADORES

“No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar”.

Paulo Freire

Neste capítulo, analiso a construção dos processos identitários dos professores narradores. A partir da concepção de identidade como processo dinâmico e interativo em que o sujeito, por meio das experiências consigo e com os outros, se faz presente no mundo, busquei encontrar indícios, nas narrativas dos sujeitos e em suas práticas em sala e aula, que revelassem os espaços-tempos e as circunstâncias em que os sujeitos tornaram-se professores. Os indícios apontaram para experiências diversas que influenciaram desde a identificação e escolha pela profissão, passando pela formação até os dias atuais, em que os professores, sem conhecimento teórico-político-metodológico em EJA, vão se adequando a uma realidade até então desconhecida.

2.1 Identificação e escolha pela profissão docente

A identidade profissional é uma das dimensões da identidade social. Como parte constitutiva do sujeito, ela é o resultado do processo dual entre a identidade biográfica e a identidade social; é constituída por atos de pertencimento ou de atribuição (Dubar, 2005). A dinâmica identitária profissional acontece num processo de socialização do sujeito, pelo qual o sujeito recebe influências, vivencia

experiências, faz suas escolhas e constrói seu desenvolvimento profissional. Nesse processo de interação com o outro, os professores sujeitos desta pesquisa fizeram suas escolhas pela profissão docente.

Em relação à identificação dos seis professores pesquisados, apenas dois – um da área profissional e um da área geral – demonstraram que não tinham identificação com a profissão docente antes de fazer a opção por ela e apenas os dois que pertencem à área de formação geral não foram alunos da instituição. Esses dados são relevantes porque dos professores da área profissional apenas um não tinha desejo de ser professor e para os demais (três), a escolha não apenas passou pela identificação com a profissão, como também, com a instituição, com o conhecimento específico e com a prática de antigos professores. Como lembraram alguns professores:

No período de estudante, praticamente durante todo o curso, eu desenvolvi atividades de bolsista e monitoramento dos laboratórios eletrônicos e quando entrei na Escola Técnica, como professor, eu fui para essa área de aulas, de professor de eletrônica também nas aulas práticas dos laboratórios. (Prof. Vocacionado, p.1).

Quando o professor estava dando a matéria, eu dizia assim: - “Rapaz, quando eu vier ensinar aqui vou dar essa matéria desse jeito assim”. Eu sonhava em ser professor daqui [...] Tive que ralar para passar aqui por média, Eu sempre fui um bom aluno na sala de aula, Graças a Deus! Desde criança eu fui destacado. E é assim, quase todo professor foi bom aluno (Prof. Motivador, p.1 e 3).

O meu início foi exatamente no curso técnico. Eu terminei o curso técnico integrado, na época em que era integrado. Depois eu fiz o curso de eletrotécnica pela metade e depois a gente fez aqui... Depois disso, eu passei no concurso para ser professor do CEFET (Prof. Laboratorista, p.1).

Alguns aspectos estão presentes nas falas desses sujeitos. O primeiro, a lembrança de antigos professores remonta aos estudos sobre a profissão docente que situam a socialização pré-profissional como espaço inicial de identificação com a docência. Alguns estudos argumentam que a prática docente manifesta saberes apreendidos durante a socialização anterior à formação inicial (TARDIF, 2002; MIZUKAMI, 2000). Os resultados desses estudos apontam que não apenas antigos professores são lembrados pelos sujeitos entrevistados, como também familiares, amigos. O segundo aspecto refere-se à importância conferida pelos professores à

instituição. A relevância do Instituto na formação desses docentes, principalmente, para três professores da educação profissional, foi percebida desde o tempo de aluno, passando para a escolha da profissão, até os dias atuais: “Eu adoro o que faço! Há 24 anos sou professor da escola [...] sou assim há 24 anos. Nesse calor!”¹⁵(Prof. Motivador, p.2).

O professor de matemática iniciou a narrativa reforçando a sua escolha profissional. Ele evidencia a identificação com a área de conhecimento, pela sua desenvoltura desde cedo em explicar as resoluções de problemas matemáticos, situando-as como primeiras experiências que lhe provocaram o desejo de ser professor. Esse docente iniciou sua fala da seguinte forma:

Eu sempre gostei de matemática, sou professor de matemática e desde o segundo grau, já no primeiro ano do Ensino Médio, eu comecei a tomar gosto por Matemática [...] No terceiro ano do Ensino Médio, eu já ia para a lousa resolver exercícios. Só tirava 10, modéstia à parte, não é?...Na Matemática. Aí, meus colegas diziam: - Rapaz, ele vai ser professor de Matemática (Prof. de Matemática, p.1).

Dubar (2005, p.147) situa a escola elementar como “um momento decisivo para a primeira construção da identidade social, frequentemente, bem desconectada do universo profissional”. No caso dos professores entrevistados, a influência da escola se estende até o ensino médio ou técnico, de forma a relembrar em seus relatos de momentos escolares, em que fluía a identificação com a atual profissão e que os influenciaram para a sua escolha. Por ser um espaço permeado pelo universo da docência e sabendo-se que aprender a ensinar inicia-se antes da preparação formal (MIZUKAMI, 2000), pode-se inferir que a identidade social desses docentes não se deu totalmente desconectada do universo profissional da docência, como assevera Dubar.

Com base nas narrativas dos professores de Matemática, Vocacionado, Motivador, como também do professor Laboratorista, constatei que a escolha da profissão foi um processo endógeno, iniciado pela identificação com a profissão muito cedo. Para os demais professores, a escolha foi motivada por fatores exógenos, ou seja, a docência foi algo que surgiu por intermédio de outrem, sejam

¹⁵ A expressão refere-se à empolgação do professor com o trabalho na escola.

esses, indivíduos - como no caso do Professor Autodidata que recebeu convite inesperado de um amigo para ensinar em um cursinho – sejam instituições, como aconteceu com Engenheiro Professor, que escolheu a docência como alternativa entre um emprego privado e um emprego público federal, que a priori, representava estabilidade.

Teve o concurso aqui do CEFET, eu fiz o concurso do CEFET. Dei preferência, no caso, a trabalhar na iniciativa pública, por causa desses problemas que eu ouvi dizer da iniciativa privada, que estava acontecendo no Brasil. A gente começou no CEFET, dava aula somente para o curso técnico (Engenheiro Professor, p1)

E um dia surgiu quando um professor amigo meu, Claudio Gomes, foi lá em casa me convidar, me convidar não, me avisar, isso foi num domingo à tarde, que segunda feira de manhã eu tinha aula [...] nunca passou pela minha vida, pela minha cabeça, de ser professor. Isso era uma coisa que não passava, mas não passava mesmo. Foi até mesmo porque a profissão de professor, era tida assim como uma coisa que não era bem rentável mesmo na minha época. E depois eu me dei muito bem, inclusive na parte financeira eu consegui ter um bom resultado na minha vida e isso refletiu também lá em casa: a minha mulher é professora, meu filho é professor, a minha filha quer ser professora, eu sou professor. Então, foi uma coisa que a gente deixou pelo menos isso como imagem para os meninos (Prof. Autodidata, p. 1 e 3).

Nas falas desses dois professores estão implícitas duas ideias da profissão professor relacionadas à rentabilidade do profissional e que influenciaram na escolha desses sujeitos. Primeiro, a profissão é considerada como ocupação que não era bem remunerada. Por isso, não tinha vontade de ser professor. Segundo, ela pode subsidiar uma boa sobrevivência pelo nível salarial e estabilidade que ela pode oferecer. Portanto, o Engenheiro professor opta por deixar a empresa privada para ser professor em uma instituição pública e o Professor Autodidata, identificou-se com a profissão e conseguiu sucesso financeiro, refletindo na opção dos seus familiares em ser professor. Esses testemunhos dão indícios que a docência pode ser uma profissão com uma perspectiva promissora, gratificante e socialmente valorizada.

No entanto, tem de se considerar que a primeira situação apresentada ainda é uma realidade no Brasil e, talvez seja uma das causas de evasão na profissão. Conforme análise de Ristoff (2010, p.48) sobre demandas de professores da educação básica, “o número de licenciados é consideravelmente maior do que o

número de professores licenciados atuantes, indicando forte evasão profissional, apesar da grande disponibilidade de postos de trabalho”.

A situação paradoxal presente na fala dos professores retoma a ideia sobre a hierarquização da docência existente no Brasil. É bom lembrar que um dos professores trabalhou em grandes escolas privadas e ambos são professores da rede federal de ensino. Se compararmos aos profissionais das redes estaduais e municipais, cujos salários são inferiores ao da rede federal, veremos que a primeira ideia é procedente. Retomando as discussões presentes no primeiro capítulo desta tese, reforçamos o fato de que a identidade social do docente é construída a partir da diferença, no sentido que há um tratamento diferenciado para cada grupo de professor. Como afirma Woodward (2000, p.41), “as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições”.

Embora a relação com o outro tenha influenciado para a escolha profissional desses professores, sabemos que a opção pela carreira sempre passa por um filtro pessoal, resultado da experiência de um jogo estratégico, em que construímos um saber sobre o que realmente desejamos ser. Sobre esse jogo identitário entre o eu e o outro, Dubar (2005, p.147), comenta:

Dessa dualidade entre identidade para o outro conferida e identidade para si construída, mas também entre identidade social herdada e identidade escolar visada, se origina um campo do possível no qual se desenvolvem já na infância, na adolescência, e no decorrer da vida, todas as estratégias identitárias

Assim sendo, as experiências sociais vivenciadas pelos professores assumem uma dimensão importante para o processo de identificação com a docência; a docência foi iniciada por processos exógenos e ressignificada pelos professores, que, cumprindo o seu papel ou buscando melhor forma de exercê-lo, criam espaço para uma identificação. As experiências vividas, os acontecimentos cotidianos, as opções que são feitas no percurso da vida pessoal e profissional suscitam mudanças no processo identitário. Conforme afirmação de Rêgo (2003, p.357), “esses ‘acidentes’ não previsíveis atestam, por um lado, a não possibilidade

de controle absoluto de todas as variáveis envolvidas no processo de constituição da singularidade”.

Se no decorrer da vida se desenvolvem todas as estratégias identitárias, a questão do tempo é relevante para a constituição da docência. Por não ser dada a priori, a docência é construída aos poucos, ao longo de um percurso, influenciada por diversos espaços de socialização e experiência; é através do tempo que o *Eu pessoal* interage com o *Eu profissional*. Neste aspecto, “o tempo não é somente um meio [...] é também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador” (TARDIF, 2002, p.108).

2.2 Aprendizagens da docência

É consenso entre alguns estudiosos da profissão professor que a aprendizagem docente acontece em um movimento permanente (SHULMAN,1987; TARDIF, 2002; MIZUKAMI, 2000,2002). De acordo com Mizukami (2000, p. 140), a aprendizagem é construída por processos contínuos de formação “inicia-se antes da preparação formal, prossegue ao longo dela e permeiam toda a prática profissional do professor”. Tomando como referência a formação para a docência, as narrativas são reveladoras de que todos os docentes iniciaram a profissão como professores leigos, sejam os que “faziam uns bicos”, dando aulas, sejam os que fizeram concursos no IFCE como engenheiros.

[...] eu comecei a dar aula com 18 anos. É tanto que eu vim dar aula aqui e tirei 9,8 na aula porque eu já tinha prática em sala de aula. (Prof.Matemática, p.3).

Então, eu fui ser professor para passar o tempo enquanto eu terminava a faculdade e daí eu ia seguir a minha vida profissional. Ledo engano! (Prof. Autodidata, p. 1).

Quando eu já fazia engenharia, eu dava umas aulas particulares [...], eu fazia uns "bicos", dando aula. Isso eu tive paciência, acho que eu era um dos que tinha mais paciência, foi o que ajudou (Engenheiro Professor, p.2).

Embora tenham iniciado a profissão como leigos, sem formação, essa experiência marca o processo identitário dos professores, visto que, em outros momentos, a prática desenvolvida nesse período também foi lembrada como aprendizagem da docência.

É válido salientar que, dos quatro professores da área profissional, apenas o Engenheiro Professor iniciou na instituição com a graduação em engenharia. Os demais entraram na profissão docente após terminarem o curso técnico na Escola, prestando concurso para ser professor da mesma, tornando-se técnico professor.

Na época quando eu fiz o concurso para professor, assim que eu terminei o CEFET, o primeiro curso de mecânica (que podia fazer naquele tempo), e fiz o concurso como técnico, mesmo pra ser professor (Prof. Laboratorista, p.1).

Na verdade, quando eu entrei para dar aula eu ainda não tinha minha graduação. Na época não era preciso ser graduado, isso a gente está falando de 1983, pois o profissional que era do técnico estava habilitado a fazer parte do sistema de seleção (Prof. Vocacionado, p.3).

[...] esse sonho se realizou cinco anos depois que eu terminei a curso e fiz o concurso para temporário, o que hoje corresponde ao substituto. Na época, o pessoal conseguiu passar de celetista para estatutário. E depois eu fiz o curso superior (Prof. Motivador, p.1).

A questão da formação para docência é um aspecto que sobressai entre os sujeitos dessa pesquisa, visto que apenas dois são engenheiros sem formação pedagógica. Dos demais, três participaram dos cursos Esquema I e II, e um tem licenciatura plena e apenas o Engenheiro Professor não participou da formação pedagógica. Sua entrada no Instituto se deu após a realização dos cursos. Corroborando a constatação de Mizukami e outros (2002), podemos inferir que a aprendizagem docente dos sujeitos iniciou antes da formação inicial.

Em relação aos professores da educação profissional, retomando a história da sua profissionalização, sabe-se que no final da década de 1960, com a demanda para a formação superior dos professores, foram desenvolvidos os cursos de Esquema I e II, visando à formação pedagógica destes. No entanto, os cursos não tiveram continuidade. Nos dias atuais, a falta de formação é uma realidade que perdura, pois ainda não se conseguiu materializar a exigência efetiva de uma

formação para o ingresso e a permanência na docência na Educação Profissional, o que faz predominar a existência de engenheiros professores, sem formação para a docência, compondo o grupo de docentes nessa área.

Conforme salientado anteriormente, as narrativas dos sujeitos revelaram que a maioria tem formação pedagógica. O interessante é que, pelo discurso presente nas narrativas acerca da educação, da influência do curso, da relação com o aluno ou do conhecimento construído, percebe-se a influência da formação para a construção do conhecimento da docência para maioria desses profissionais. Em relação à influência dos cursos Esquema I e II, as falas seguintes são representativas da influência do curso para a aprendizagem da docência.

[...] depois, eu fiz o curso superior, a Licenciatura Plena. Fiz aqui na escola, aquele curso "Esquema II" que era Mecânica depois Pedagogia, muito bom por sinal [...] Foi um curso superior muito bom e a parte pedagógica foi ótima porque o engenheiro, por ele não poder ser professor, teria que ter Licenciatura em Engenharia, que não existe. Depois do curso que eu fiz de Pedagogia¹⁶...Olha! Foi muito diferente a maneira como eu passei a dar aula (Prof. Motivador, p.1).

[...] era um curso dado para facilitar a gente realmente, no final de expediente. Às vezes, era dado na semana do mês de férias. Então, eu comecei a descobrir as cadeiras pedagógicas. Eu fui ver o que era Psicologia da aprendizagem... Aí, a gente foi começando, a gente... eu, individualmente, fui me encantando com aquela coisa. Como que isso é importante para a formação do professor! E me veio em definitivo, a partir dessas coisas, a realidade do professor na sala de aula e as disciplinas pedagógicas (Prof. Autodidata, p.3).

[...] Esquema 2 é exatamente o curso que é mais voltado para a gente aprender as coisas mais rápido e representar isso mais rápido [...] mostrou muitos caminhos, eu tive muitas experiências com professores antigos daqui que faziam curso com a gente. (Prof. Laboratorista, p. 3 e 4).

Nas falas acima, observa-se o papel da formação como fio condutor de mudanças na identidade profissional dos professores, proporcionando-lhes novos olhares, novos conhecimentos sobre educação e ampliando a dimensão do saber experiencial. No entanto, embora reconheçam a contribuição da formação pedagógica, os sujeitos não deixam explícitos, objetivamente, aspectos pedagógicos em que o curso contribuiu. As afirmações sobre os efeitos são generalizadas: "E me

¹⁶ O professor refere-se ao curso Esquema II.

veio, em definitivo, a realidade do professor na sala de aula”; “mostrou muito caminhos”, “foi muito diferente a maneira como eu passei a dar aula”. Tais expressões não trazem informações sobre o aprender fazer a docência, aprendizagem importante para o desenvolvimento da profissionalidade do professor.

Tardif (2002) argumenta que os saberes da docência são plurais e heterogêneos e oriundos de várias fontes. Assim sendo, os espaços e tempos de aprendizagem também são plurais e heterogêneos. No caso dos sujeitos narradores, a socialização escolar, quando eram alunos, o espaço de formação de base e formação pedagógica, como também o dia a dia da prática docente foram citados como espaços/tempo onde aprenderam a ser professor. Neste aspecto, tanto os professores da formação geral, quanto os professores da formação profissional colocam a experiência prática não apenas como mais uma fonte de aprendizagem da docência, mas também como o mais significativo, seja a experiência vivenciada com outras escolas, na relação com os alunos, seja no trabalho da indústria ou em outros lugares, como narram os professores abaixo:

Veio a grande transformação na minha vida, em todos os colégios. Colégio Batista (Santos Dumont) e o Colégio Nossa Senhora das Graças, que me ensinaram a ser professor. Aí, eu fui aprender o que era um plano de curso, fui aprender um pouquinho sobre a responsabilidade de ser professor. Eu fui realmente ver o que significava a parte pedagógica dentro de uma escola (Prof. Autodidata, p.2).

Essa experiência descrita pelo professor revela a importância da aprendizagem de aspectos objetivos da função docente, tais como o planejamento e a organização do trabalho. Aprendizagens específicas da profissão, conhecimentos didáticos pedagógicos, que deveriam ser apreendidos nos cursos de formação, no entanto, ele só aprendeu na prática escolar. Esse sujeito demonstra consciência da importância desse saber fazer para a sua profissão, elegendo a experiência como a “grande transformação” na vida dele.

Outro professor também pontuou uma transformação em sua forma de ensinar a partir da aprendizagem na prática.

A gente perdeu essa parte mais tímida de ensinar e passamos a ter uma visão melhor do que realmente é a educação com o dia a dia dos alunos, com as experiências do dia a dia mesmo. A gente

aprende muito com os alunos, a maneira como os alunos são, a diversidade dos nossos alunos, hoje, que são muitas. O que mais motivou foi isso [...] o que mais me marcou, me deu essa experiência, foram relações que a gente teve em dois empregos e também nesse curso de Neurolinguística (Prof. Laboratorista, p. 1 e 4).

A narrativa desse sujeito é interessante, pois, em outros momentos, ele enfatizou a parte mais objetiva do ensino, tais como: planejamento, recursos, objetivos, mas no momento de falar da aprendizagem, ele expressa a importância da intersubjetividade presente nas relações com os alunos, do conhecimento adquirido em outros empregos e no curso de Neolinguística como espaço de aprendizagem da docência.

Esses eventos, emergidos da memória, são *recordações-referências* que descrevem mudanças no percurso profissional desse docente, revelando a importância da experiência, tanto para a imagem social, haja vista a melhoria do papel de professor diante da comunidade escolar, quanto para a imagem de si, transformando seus valores, sentimentos e emoções diante de sua profissão. Podemos denominar essa experiência como *momento-charneira* (JOSSO, 2010), em que esse sujeito confrontou-se consigo mesmo num processo de conhecimento e, diante da possibilidade de mudança, toma a decisão de transformar a sua prática. São momentos em que os sujeitos escolheram ou sentiram-se obrigados

a uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou na sua maneira de pensar atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflitos, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) (JOSSO, 2010, p.70).

O conhecimento prático também foi enfatizado pelo professor de Matemática, que iniciou na docência aos 18 anos e deposita o crédito por ter conseguido nota 9,8 na aula que realizou no concurso para professor do CEFET à prática em sala de aula, e pelo professor Motivador,

Trabalhei na indústria 10 anos, antes de vir para cá, como professor, então, tenho uma longa experiência de como fazer, de como trabalhar com o aluno para ele sair daqui capacitado. Eu sei como fazer isso, eu vivi dentro. Diferente de quem nunca trabalhou, só tem noção teórica da coisa. (p.2)

Este último fragmento da fala do professor Motivador denota uma concepção de saber prático não ligado à docência, mas ao saber específico de sua formação de base. Vale salientar que, em outro momento, ele fala de sua relação com os alunos, trazendo à tona sua experiência com a igreja, em palestrar para diversos públicos como fontes de aprendizagem em lidar com o outro, com os alunos de forma humanizada e paciente.

As falas dos professores demonstram a importância dos saberes adquiridos nas diversas experiências como fundamentos da competência deles. A prática é um processo de aprendizagem por meio da qual os professores mobilizam e selecionam os saberes construídos nos diversos espaços de formação e os adequam de acordo com as necessidades cotidianas de sua profissão. “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2002, p.53).

2.3 Ser professor do ensino médio integrado na modalidade EJA

Na busca da compreensão do processo atual em que os docentes estão enfrentando a demanda por novas formas de ser professor, identifiquei nas narrativas algumas imagens da docência que constituem indícios de imagens da docência que os sujeitos têm construído no decorrer de seus processos identitários. Com isso, não tenho a pretensão de fixar uma identidade, pois além de concebê-la como processo dinâmico, o próprio movimento de ser engenheiro e professor impede a centralização de uma única e determinada tipologia. No entanto, assim como Dubar (2005), compreendo que no jogo identitário, em algum momento, uma ou outras identidades são enfatizadas. Portanto, os escritos seguintes são aproximações do que é ser professor para os sujeitos participantes dessa pesquisa.

2.3.1 Imagens da docência

Nas narrativas encontram-se algumas representações sobre a docência que trazem em seu bojo imagens ou concepções da profissão de professor, tais como: o professor Motivador prioriza as relações e o reconhecimento dos alunos no processo; o professor competente, que trabalha a partir de um planejamento, tem objetivos formulados para desenvolver as habilidades dos alunos; o profissional técnico desempenha as atividades que lhes são inerentes na instituição; o vocacionado concebe a docência como algo natural em si. A fala seguinte é representativa de umas das imagens que o professor tem da sua profissão.

Quando eu fui fazer a entrevista aqui, foi perguntado se tinha amor...tinha amor à profissão. Ai eu disse: Não, isso aqui para mim, eu vejo como uma profissão como outra qualquer, eu me formei na minha área de engenharia porque eu quis exercer. Eu estou sendo pago, então, tenho que fazer meu trabalho da melhor forma possível. Eu encaro dessa forma, aqui para mim é uma atividade que eu estou exercendo algo que eu estudei lá na engenharia, não é uma coisa à parte, e para mim é uma atividade como outra qualquer. (Prof. Engenheiro, p. 2).

Na fala desse professor, observa-se um discurso que prioriza a sua formação básica de engenheiro, pois, embora reconheça que a docência é uma profissão como outra qualquer, ele não se reporta ao sentido de que a docência tem suas próprias características e que constitui um campo de saber específico, como as demais profissões, mas apenas no sentido de ter responsabilidade no exercício, como qualquer profissional deve ter, como ele argumenta: - “Eu estou sendo pago, então, tenho que fazer meu trabalho da melhor forma possível”. Além disso, a identidade de engenheiro é enfatizada no momento quando afirma: -“eu me formei na minha área de engenharia porque eu quis exercer”. O discurso do professor não denota a preocupação em ser um professor ideal; não tem o idealismo de ser o professor que se espera que ele seja. Ele se pronuncia pelo viés do profissionalismo, denominando-se um profissional que realiza suas atividades com compromisso.

Outro professor, que desde o ensino técnico envolveu-se com a docência, sendo monitor em sala de aula e em laboratório, considera essa experiência como

espaço de identificação e aprendizagem para a atividade docente e o marco do despertar da sua vocação docente.

Eu acredito que a questão de ser professor é uma coisa natural em mim, até porque nos três anos e meio que eu passei como aluno eu já desenvolvia atividades de laboratório [...]Para mim, é muito natural o processo da sala de aula, a relação com o aluno. É uma coisa que eu gosto de fazer e que eu não tenho dificuldade. (Prof. Vocacionado, p. 3).

A fala do professor remonta à concepção de magistério por vocação, como algo inato, natural. No entanto, ao buscar na memória sua atividade de monitoria, ele prenuncia que a sua identificação não vem de uma “essência docente” ou herdade, conforme os preceitos iluministas, mas de um processo de socialização com professores e alunos com os quais observava e desenvolvia atividades de ensino, cuja dinamicidade o fascinou, influenciando na escolha pela profissão, posteriormente.

A naturalização da aprendizagem da docência foi citada também por outro professor, porém, não com uma conotação de vocação, mas de auto suficiência.

Além do mais eu não tinha uma formação de biólogo, a minha formação é de engenheiro de pesca. Quer dizer, eu sou praticamente um autodidata em biologia. Posso dizer que tudo o que eu aprendi para ensinar eu aprendi sozinho, assistindo algumas aulas de colegas que davam aula, etc. e tal, mas ai eu fui um grande autodidata (Prof. Autodidata, p.4).

Esse professor, anteriormente, fala da não identificação com a docência e, ao se deparar com a profissão, buscou sozinho o seu percurso, negando, assim, a presença do outro em seu processo de desenvolvimento docente, naturalizando e individualizando seu saber. Ao naturalizar o saber ensinar, tanto o professor Vocacionado quanto o Autodidata atribuem a si a aprendizagem da docência. Tardif (2002, p. 78) chama a atenção para o fato de que “essa naturalização e essa personificação são tão fortes que resultam em práticas as quais, muitas vezes, reproduzem os papéis e as rotinas institucionalizadas da escola”, revelando o quanto o indivíduo responde às normas institucionalizadas.

Na narrativa do professor laboratorista está presente a preocupação com o processo de planejamento, com os objetivos a serem alcançados, com os

recursos. Inclusive, ele relata que preparou um material para facilitar a aprendizagem dos alunos. Tais recursos, eu conheci durante as observações em suas aulas. Cada aluno tem sua apostila com conteúdos e exercícios para resolver. Durante a narração ele demonstrou uma busca pela melhoria de sua prática, pois a achava “tímida” e, atualmente, considera que ser professor é saber fazer com que os alunos aprendam.

Hoje a gente tem que fazer com que as pessoas vão, realmente, como é que se diz...elas vão ter a capacidade. A gente tem que ir em busca do pouco de capacidade que elas têm. E aí, tem que aproveitar bastante cada um dos pontinhos da capacidade deles para que a gente possa desempenhar melhor a nossa vida de professor baseada exatamente nessa capacidade de cada um dos alunos. (Prof. Laboratorista, p.3)

É importante destacar que esse professor narra a sua história utilizando a primeira pessoa do plural, como se o sujeito professor que ele narra não fosse um ser individual, ele em si mesmo e por ele mesmo, mas o ser coletivo, ou seja, o profissional competente. Pode-se inferir que a sua relação com o IFCE é tão forte, que ele atribui para si uma identidade “estatutária” ou uma forma identitária “relacional para o outrem”, construída por meio da sua integração à instituição. Neste sentido, em sua narrativa ele toma para si um “Eu socializado” pelo papel de professor que desempenha, e narra a si como um “eu que se tornou plural” – nós (DUBAR, 2006, p.51).

O Professor Motivador enfatiza a relação de carinho e atenção que tem com os alunos do ensino médio, lembrando de fatos e ocorrências e das atitudes dele diante dos acontecimentos: “O aluno às vezes está com problema, eu visito aluno na casa dele, telefono para os pais, aí vou lá, com a minha esposa, e pergunto: - O que está acontecendo? Os pais estão separando, ou tão brigados, problemas financeiros[...]” (p.2). Assim, suas atitudes ultrapassam a sala de aula, quando conversa com alunos nas salas de professor, dando conselho, incentivando e quando os acompanham para além do muro da escola. O espírito motivador desse professor é traduzido em sala de aula pela metodologia com a qual desenvolve parte de seu trabalho com EJA, para relaxar os alunos que chegam cansados do trabalho: “às vezes boto mensagem de amor, mensagem de princípios, de motivação [...] Eu fico tão feliz em passar o conteúdo e eles adoram também” (p.4).

2.3.2 O encontro com a EJA e com os sujeitos aprendentes

Surpreendidos pelo convite para ensinar nas turmas do ensino integrado na modalidade de EJA, com exceção do professor de matemática que fez o curso de especialização do PROEJA, os demais docentes não tinham conhecimentos sobre essa modalidade de ensino. Alguns apenas tinham informações “das problemáticas comentadas nos corredores e das dificuldades que alguns professores já tinham passado” (Prof. vocacionado). Portanto, pode-se dizer que, de início, os professores tinham uma representação negativa da EJA construída por meio de poucos conhecimentos ou não tinham conhecimento nenhum, tendo que enfrentar sozinho a “nova” sala de aula. Essa realidade é narrada pelo professor Autodidata ao descrever o seguinte acontecimento:

Quando eu entrei na sala de aula aquilo me assustou de uma forma muito forte porque eram alunos que tinham passado trinta anos sem estudar, eram alunos que tinham acabado o Ensino Médio, eram alunos que estavam cursando o Ensino Médio, eram ex-alunos daqui, gente casada, gente que trabalhava, gente que não chegava na hora, gente que não estudava (p.7).

Huberman (1992), estudando o ciclo de vida dos professores, certifica a ocorrência de choque da realidade em professores iniciantes ao primeiro contato em sala de aula. Tal choque é representado pela dificuldade e dilema enfrentado pelo docente em relacionar a prática com a teoria estudada na formação. O Professor Autodidata, mesmo tendo experiência em outras modalidades de ensino, ao assumir uma turma de EJA pela primeira vez enfrentou dificuldades. Esse fato corrobora o estudo realizado por Fernandes (2008), com memoriais elaborados por professoras da EJA de algumas escolas públicas, no qual constatou a existência de choque da realidade nas professoras no início com a EJA. No entanto, diferente dos professores pesquisados por Huberman (1992) o choque enfrentado pelo Professor Autodidata e pelas professoras analisadas pela pesquisadora, não ocorreu pela ausência de competência para relacionar a teoria estudada com a prática, mas pela ausência das duas experiências e/ou conhecimentos. Em outras palavras, devido à falta de formação inicial em EJA ou mesmo de formação continuada e à falta de experiência em ensinar a adultos, o Professor Autodidata e as professoras

pesquisadas por Fernandes (2008) enfrentaram conflitos ao iniciar essa prática com EJA.

No cotidiano da sala de aula, os professores do PROEJA foram se aproximando da realidade dos alunos, identificando as necessidades deles e construindo uma representação mais objetiva e realista dos sujeitos aprendentes. Tal representação indica indícios de possíveis mudanças na forma de percebê-los, conforme expressaram os professores:

Tem gente lá que faz 10 anos que não estuda e com esses eu converso, tenho relação de amizade com eles. Têm uns que dizem: - Professor, amanhã vou ter que fazer hora extra. [...] Eu sei onde é que eles trabalham. Um é trocador, o outro é pedreiro. (Prof. de Matemática, p.3)

O pessoal do EJA tem a questão deles terem parado de estudar, alguns com a idade avançada, alguns são mais novos, inclusive diversidade na própria turma, mas eles têm essa dificuldade porque pararam de estudar por um tempo (Engenheiro Professor, p.4)

As dificuldades que eles têm são muitas, se a gente não tiver um bom relacionamento, uma boa flexibilidade, em tudo o que a gente faz para os outros cursos, eles não conseguem uma evolução muito boa (Prof. Laboratorista, p.2).

As falas dos professores trazem à tona concepções sobre os alunos de EJA considerando três aspectos: a escolarização, o trabalho e a faixa etária. Sabe-se que atualmente os teóricos da EJA defendem a ideia de que identificar os sujeitos dessa modalidade de ensino apenas por essas características não é suficiente para compreender a especificidade dos alunos. Segundo Arroyo (2000) situar os sujeitos pela escolarização é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador. Nega-se, assim, a condição de pessoas “jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (p.23), como sujeitos da história. A diversidade apontada por Arroyo encontra-se explícita também no documento de base do PROEJA, no tópico referente aos sujeitos a quem se destina o programa.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais com raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros e quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das

múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p.11).

Ambos perfis revelam a importância de se considerar aspectos como a cultura e a marca de exclusão nos sujeitos. Tais aspectos estão relacionados a questões sobre o macro poder; ao sistema econômico social caracterizado por diferenças sociais que oprimem e excluem as camadas mais pobres da sociedade. A partir de uma visão histórico crítica, defende-se a inserção dessas camadas a processos educativos para terem acesso a formação integral ou emancipatória que lhes proporcionem sair do lugar de marginalizados/excluídos. Essa visão tem constituído a EJA ao longo dos tempos. No entanto, tomando como parâmetro as condições em que o PROEJA foi implementado, bem como os comentários de alguns professores, pode-se dizer que para compreender os sujeitos que frequentam o PROEJA atualmente é necessário um novo olhar sobre seu perfil. Segundo comentaram os professores abaixo:

[...] hoje 90% já tem o segundo grau. Não é supervisionado [...]a cada dia que passa vai entrando muito menos pessoas do EJA. (Prof. de Matemática, p.4).

Eu tinha um aluno aqui, o Tomé. Eu disse: "Tomé você veio pra cá por que?". "Professor eu achava legal estudar, mas hoje eu venho mais para cá porque um dos maiores orgulhos da minha neta é dizer que o avô dela é aluno do CEFET". Então isso são coisas interessantíssimas. Outro aluno eu disse assim: "Porque você está fazendo aqui o curso de refrigeração?". Ele: "Professor podia ser qualquer curso que tivesse aqui eu queria estar era aqui no CEFET" (Prof. Autodidata, p. 9).

O primeiro comentário denuncia problemas do programa na instituição, no que se refere à fragilidade das estratégias adotadas para entrada dos alunos ou a “covardia” das pessoas, usando a expressão de um professor, em burlarem a burocracia para ter acesso a profissionalização. Se considerarmos o fato de que a identidade do ensino médio no Brasil sempre foi ambígua, com indefinição entre o ensino profissionalizante, propedêutico ou integrado; servindo na década de 1970 como parâmetro para a dualidade de ensino, como também o fato de dos poucos jovens que fazem o ensino médio (45%), “aproximadamente, 60% o fazem em situação precária-noturno e/ou supletiva” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, P.7), não podemos julgar sem um olhar crítico uma pessoa que busca uma

profissionalização em espaço público, sem tampouco considerar que essa realidade pode ser denunciadora do fosso que ainda existe no tocante a profissionalização no Brasil, principalmente entre os sujeitos da educação jovens e adultos. O segundo caso denota o poder simbólico que a instituição exerce mediante a comunidade, a ponto de, para o aluno, estudar no Instituto é mais significativo do que ser aluno da EJA; a instituição confere-lhe status.

Os dois casos são importantes por trazerem demandas diferentes das dos sujeitos de experiências anteriores em EJA, sobre os motivos e condições que levaram os alunos a frequentarem uma sala de EJA. Observa-se a existência de demandas de “cunho imediatista”, tomando a expressão de Fischer (2006, p.37), como a certificação ou status de pertencer a uma instituição de excelência. Poderíamos dizer que são “expressões de demandas que não estão articuladas com algo mais emancipatório” (Idem) e sim mais cotidiano, mais individualizado. Esses comentários dos professores deixam subsídios para se buscar novos referenciais em futuras pesquisas sobre os sujeitos do PROEJA, os quais atentem para as singularidades existentes no coletivo dos sujeitos; que atentem para os novos parâmetros socioeconômicos que influenciam nessas singularidades.

O entendimento sobre quem são sujeitos aprendizes do PROEJA, para além da idade/escolaridade/trabalho, como sujeitos com uma história, com uma cultura, sujeitos concretos, reais, que pertencem a uma sociedade complexa, diversa, que influencia cada vez mais na subjetividade dos sujeitos, pode ajudar na construção identitária do sujeito professor, pois é pelo reconhecimento do outro que eu me reconheço como sou.

A forma como foram escolhidos para lecionar nos cursos, a realidade inusitada relatada pelo professor e o conhecimento que eles construíram por meio da aproximação com os alunos, faz-nos reportar à metáfora criada por Esteves (1999) para exemplificar as possíveis reações dos professores diante a mudanças sociais, educativas. O autor compara a situação desses profissionais com um grupo de atores que,

vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-

moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Quer fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que oiçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. (ESTEVES, 1999, p. 97).

Os professores, sem “prévio aviso”, “deram a cara” e iniciaram sua história com a EJA. Esse fato pode ter influência na concepção sobre essa modalidade de ensino, demonstrada pela maioria no momento da narração, pois sem ter ideia da realidade que iriam enfrentar, eles estão construindo, aos poucos, uma concepção por intermédio da prática em sala de aula, pela relação que estabelece com os sujeitos aprendentes. Além disso, alguns professores, durante a entrevista, reportavam-se à EJA, usando a expressão “o EJA”. Tal forma de se expressar pode estar relacionada ao fato de que, para eles o encontro com educação de jovens e adultos se deu como um programa a ser executado, “o PROEJA”, e não como uma educação a ser desenvolvida. Ao ouvirmos a expressão, corremos o risco de julgarmos como erro gramatical ou vocabular dos professores, no entanto, percebemos que o problema é conceptual.

O fato de que todos os professores quando narram sobre a docência nessa modalidade de ensino enfatizam o aluno, seja para falar da dificuldade de aprendizagem, seja para falar sobre sua relação com eles, leva-me a inferir que o primeiro passo para tornar-se professor de EJA já foi iniciado pelos professores, pois estes demonstraram estar construindo uma consciência da cultura e da especificidade dos alunos. Não tendo formação para o trabalho com EJA, os docentes estão construindo esse conhecimento no dia a dia, pela aproximação com os alunos, pela “disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 2002), elemento primordial no processo de ensino aprendizagem de pessoas jovens e adultas, como pronunciado por Paulo Freire, ao assinalar a perspectiva dialógica como fundamento da prática educativa. É por meio da escuta aos alunos que os professores, aos poucos, reconhecem a identidade cultural dos sujeitos aprendizes.

A partir da ideia de que a experiência para ser formadora precisa ser reflexiva, compreendo a necessidade de processos formativos teóricos para que os professores ampliem a experiência de diálogo com os alunos e, construam saberes inerentes ao trabalho com EJA que possam contribuir para a reflexão sobre sua prática com essa modalidade de ensino. Para tanto, a formação deve ir além de cursos de especialização, caracterizando-se não apenas como espaços contínuos de estudos e debates com os pares, como também espaços de autoformação.

2.4 A prática sob o olhar de si e do outro que observa

A prática pedagógica configura-se por uma relação tríade, estabelecida entre o professor, o aluno e o conteúdo. Como mediador entre a cultura científica e o aluno, o professor precisa, primordialmente, ter conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento sobre o aluno. Sem o domínio desses três conhecimentos, torna-se difícil desenvolver uma prática educativa significativa e com condições viáveis de aprendizagens discentes.

A sala de aula, sendo o lugar privilegiado da prática docente, constitui-se como espaço instigador de sentimento de pertença profissional. É também por meio da prática que o professor cria, controla seu saber, suas atividades e constrói o reconhecimento profissional diante de si e dos outros. Para tanto, desenvolve um ensino não apenas pautado no que lhe é atribuído como também por meio de uma performance singular. Tal dinâmica faz do ensino uma atividade composta de dimensões objetivas e subjetivas.

Com base no pressuposto, lancei o olhar na prática dos professores que participaram desse estudo, para assim, ampliar o conhecimento da realidade em que eles estão inseridos. A análise evidenciou os elementos que compõem a prática de ensino, tais como: organização do ambiente, conteúdos, recursos didáticos, dinâmica interna da classe (elementos objetivos), bem como as performances pessoal, didática e relacional dos professores (elementos subjetivos), sobre os quais, discutiremos a seguir.

As salas onde foram desenvolvidas as aulas eram amplas, ventiladas, com boa estrutura física. Quanto aos laboratórios, o primeiro era bem estruturado com divisórias delimitando os ambientes de atividades práticas e teóricas e com instrumentos a serem utilizados nas aulas e em números suficientes para a turma. No entanto, o ambiente destinado às aulas teóricas não era amplo. O segundo laboratório tinha bancadas destinadas aos equipamentos utilizados pelos alunos na aula, mesa e lousa para o professor. Os aparelhos existentes não eram suficientes para o número de alunos. Por isso, eles ficavam em grupos para trabalhar. Embora o professor atendesse a cada grupo, notei que alguns alunos não tinham chance de exercitar com os equipamentos. O terceiro laboratório tinha a mesma estrutura que o segundo, apenas diferia no tipo de aparelhos. Neste, embora houvesse computadores suficientes, não houve utilização dos mesmos, pois as aulas observadas abordavam sobre o conceito e o funcionamento de alguma parte deles, necessitando apenas que o aluno reconhecesse as estruturas das peças que o professor trazia para o laboratório.

Durante as observações realizadas, os seis professores desenvolveram os seguintes conteúdos: na disciplina Eletricidade CA: Sinais CC e CA e Potência em circuito RLC; em Metrologia: Medições (micrômetro, paquímetro); em Tecnologia mecânica: Parafusos; em Hardware: HD; em Biologia: Dinâmicas das populações e Megalópoles; em Matemática: Inequações e função exponencial.

Os professores demonstraram o domínio do conteúdo específico em sua área de conhecimento. Além disso, alguns docentes acrescentavam ao conteúdo informações sobre o conhecimento geral da matéria de ensino e de uma cultura geral. Seja em forma de metáforas, conforme fez o prof. Vocacionado que, para os alunos entenderem o conceito de formatação, cria uma metáfora com um sistema de loteamento explicando da seguinte forma:

Primeiro, divide-se o terreno em lotes e depois faz-se uma tabela para identificar os dados de cada lote, para acompanhamento da venda, ficando assim, com uma visão do todo, qual foi vendido, qual está disponível, a localização". E conclui: "a formatação do HD é similar com que acontece com o terreno. A formatação cria condições no HD para o computador mandar acessar as áreas sem se perder. (Aula do dia 14/05/2010).

Seja em informações atualizadas como o prof. Matemático, que discutiu questões sobre o ENEM e chamou a atenção para o conhecimento de outras disciplinas e o prof. Autodidata, que demonstrou ter uma cultura geral, informando dados que auxiliam na compreensão dos temas debatidos em sala de aula, como a informação que no mundo morre mais pessoas por falta de água tratada do que por guerra e doença e que, na década de 1970, o número de filhos era de 5,9 por casal e em 2009 diminuiu para 1,9. (Aula do dia 15/04/2010).

Em síntese, os saberes expostos pelos professores são saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2003), oriundos da formação inicial e fazem parte de uma tradição escolar cultural. Os conteúdos apresentados em sala de aula são os estabelecidos para a formação de técnicos nas áreas de telecomunicação e refrigeração. Apenas os conteúdos trabalhados pelo professor Autodidata, pareceu não seguir uma linearidade curricular, os temas emergiam a partir das discussões.

Em relação aos materiais didáticos, na disciplina de Metrologia, o professor elaborou uma apostila e deu a cada aluno. Além da parte conceitual, a apostila é composta por exercícios que são respondidos em sala de aula, para auxiliar na parte teórica. Além do professor, os alunos dispõem de um monitor para auxiliá-los. No laboratório de eletrônica, os recursos não são suficientes. A falta de equipamentos em número adequado dificultou o desempenho do professor e a aprendizagem dos alunos, visto que alguns só ficaram observando, sem ter oportunidade para manusear o aparelho. Além dos equipamentos, os alunos recebem um modelo de relatório para ser preenchido sobre as atividades práticas realizadas. No laboratório de informática, as aulas observadas eram teóricas, tendo como recurso didático a lousa e uma peça de computador que o professor levou para demonstrar aos alunos.

No que se refere às disciplinas de formação geral, o recurso utilizado foi apenas a lousa, principalmente nas aulas de matemática. No caso da disciplina de Biologia, talvez a ausência de recurso didático, seja opção metodológica do professor que, em sua narrativa, relatou que, após reflexão sobre sua prática em EJA, busca tornar as aulas mais significativas para os alunos, construindo o conteúdo com a turma, sem ter um modelo fechado a seguir.

Diante das observações realizadas, algumas questões sobre o material didático fazem-se pertinentes, tais como: sendo um grupo de alunos que trabalha o dia todo e, portanto, com pouco tempo para estudar, a presença de um material didático para explorar em sala de aula ou em outras ocasiões, não auxiliaria na aprendizagem dos alunos? A vivência de cinco anos de experiência em EJA, não proporciona aos professores conhecimentos para a elaboração de material didático específico? Quais elementos impedem tais ações?

Em quase todas as aulas, observou-se um processo interativo intenso entre os alunos e entre professores e alunos. Os alunos participavam das aulas, seja indo à lousa para demonstrar como resolveram questões, responder a perguntas que os professores faziam e, em algumas salas, trabalhando em grupo. Apenas nas turmas do S2 e S3 de Telecomunicação, os alunos demonstraram pouca interação com o conteúdo desenvolvido pelo professor. Especificamente, na turma S3, talvez por estarem presente apenas sete alunos.

As observações realizadas em sala de aula permitem-nos inferir que alguns aspectos configuram a prática desses professores, dentre eles se destacam a abordagem do conteúdo e a metodologia. Em relação ao primeiro aspecto, percebe-se que os professores esforçam-se para desenvolver uma prática diferenciada da realizada com os alunos das outras modalidades de ensino. No entanto, a diferença se dá pelo nível de aprofundamento do conteúdo. Como os princípios e a organização curricular (disciplinar) dos cursos do PROEJA são os mesmos que os das outras turmas do técnico integrado, os professores buscam desenvolver o conteúdo numa “cadência” mais lenta.

Em aulas como as de Matemática, Mecânica, Metrologia, os professores, algumas vezes, revisaram rapidamente determinados conteúdos do ensino fundamental, necessários para a compreensão do conteúdo que estava sendo trabalhado na aula e que os alunos não sabiam ou não lembravam. Essa prática foi corroborada pelos professores no momento em que narraram sobre a sua prática pedagógica em EJA.

Eu **desço o nível** o mais baixo possível para eles entenderem (grifo nosso). A gente fala assim bem o histórico de cada assunto, mostra uma peça para eles, para eles terem em mente. E eles estão bem,

comigo são ótimos, entendem os questionamentos, as perguntas. (Prof. Motivador, p.4)

A vantagem dessas últimas turmas é que eu consigo já dar uma matéria bem reforçada, não tão reforçada como pela manhã, mas eu estou aumentando o nível e eles estão entendendo. Só que eu vou mais devagar, mais cadenciado, dou mais exercício porque sempre tem aqueles dois ou três alunos que têm mais dificuldade, eu trabalho em cima deles. (Prof. de Matemática, p.2).

É oportuno assinalar e problematizar o fato de que a expressão “desço o nível” foi usada por três professores como a forma de atender as necessidades de conhecimentos prévios dos alunos e ajudá-los a diminuir a dificuldade de aprendizagem em sua disciplina. A expressão está relacionada ora com a forma de abordar o conteúdo, ora de voltar ao nível do ensino fundamental. Um fato ocorrido em uma das salas de aula reafirma o que os professores relataram: na segunda aula observada, o professor Laboratorista explica como calcular medidas apresentando alguns cálculos que envolvem números decimais, quando ele termina, pergunta:

- Entenderam?

Dois alunos disseram que não. O professor insiste.

- Não entenderam o quê?

- Tudo! Respondem os alunos.

O professor ao insistir no questionamento, percebeu que os alunos não sabiam operar com números decimais. Então, retomou o conteúdo do ensino fundamental, fração, para explicar como operar com números fracionários.(Aula do dia 04/05/2010).

Esse evento mostra a atitude do professor diante da dificuldade dos alunos, buscando identificar onde situava o não saber deles e por que eles estavam com dificuldade para compreender o conteúdo. Ao verificar a defasagem de conhecimento sobre um conteúdo que deveria ter sido aprendido anteriormente, naquele momento, ele procurou ajudar no desenvolvimento das condições cognitivas dos alunos para que eles pudessem progredir no aprendizado da disciplina.

As atitudes dos professores demandam alguns questionamentos, referentes ao curso. Diferente do curso técnico integrado com o médio, desenvolvido em quatro anos, os cursos na modalidade EJA do IFCE tem duração de três anos. A organização do curso em três anos tem consequência na formação dos sujeitos de

EJA, primeiro, porque eles chegam à sala de aula com defasagem de conhecimento e com pouco tempo de estudo pois, em sua maioria, são trabalhadores com intensa jornada de trabalho, precisando, portanto, de mais tempo para sua formação. Segundo, porque os professores têm que ensinar com a mesma base científica dos cursos de quatro anos, tendo em vista a formação de um trabalhador bem qualificado. Diante dessa realidade a saída que os professores encontraram foi trabalhar os conteúdos numa “cadência mais lenta”, no entanto, trabalhar respeitando o tempo e a necessidade dos alunos em um curso com carga menor do que dos demais, não provocará cada vez mais déficit de conhecimento? Como formar um trabalhador bem qualificado, na mesma área, com currículos diferentes?

Em relação à linearidade metodológica das aulas no sentido da dinâmica em sala de aula. Salvo o fato de que a ação de cada professor em sala de aula é idiossincrática, a maioria das aulas observadas seguiu sempre a mesma sequência didática: a demonstração do conteúdo na lousa, o manuseio de peças ou aparelho (disciplinas profissionais), chamadas à lousa e exercícios escritos. Esta dinâmica também foi descrita pelos professores:

Eu procuro sempre colocar muita prática, na medida do possível, junto com a teoria: levando equipamentos, levando componentes do computador e, às vezes, até instalando uma ou outra coisa no computador para que o aluno veja como é. E isso, eu noto que desperta uma curiosidade muito grande na turma. Então, eu acho que também é um facilitador para mim. (Prof. Vocacionado, p.2).

Minha aula é assim: eu dou no projetor depois ainda passo uma tele aula, para confirmar aquilo que foi visto na teoria. Quando dá, a gente faz uma visita também na indústria, a gente desce na oficina, mostra alguma coisa prática (Prof. Motivador, p.4).

Nessa parte de gráficos, eu sempre procuro trazer uns práticos, eu trago assim de livros, faço xerox, algo prático mesmo...eu bato xerox. Ai, eu coloco um sobre mercado financeiro. Subiu, desceu... aqueles gráficos de linha para mostrar o que é crescimento, o que é decrescimento, e eles adoram (Prof. de Matemática, p.3).

Nas metodologias observadas, percebemos alguns equívocos referentes à relação teoria e prática quanto ao lugar que a prática ocupa. A prática geralmente resume-se ao aluno ter contato com os recursos ou a reproduzir um procedimento em um equipamento, sem nenhuma reflexão crítica. Esse dado remete-nos a dois ensinamentos do pensamento de Paulo Freire (2002): o primeiro que a reflexão

crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática; o segundo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (p. 52).

Os teóricos defensores do conhecimento prático compreendem que a teoria e prática são dimensões que se complementam, a prática nasce da teoria e, dialeticamente, é produtora de conhecimento. Segundo Schön (2000), numa aula prática os alunos devem aprender fazendo, exercitando, envolvendo-se em atividades que o pensar e o fazer sejam incorporados de forma que levam a autonomia cognitiva deles. Os alunos devem ser encorajados a terem liberdade de pensar seu projeto, de reinventar os experimentos. No ensino prático

os estudantes devem aprender um tipo de reflexão-na-ação que vai além das regras que se podem explicitar – não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio [...] mas também para construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas (SCHÖN, 2000, p. 41).

Em nossas observações não verificamos os alunos explorando os fundamentos discutidos em aula, testando as possibilidades desses conhecimentos num equipamento, criando outras ou até mesmo refletindo sobre as mesmas. E como fazê-lo sem tecnologias suficientes ou sem utilizar dispositivos que possibilitem aos alunos aprender criticamente?

Um ensino crítico requer professores criadores, estimuladores, críticos, comprometidos com o saber dos alunos, curiosos. Segundo Freire (2002)

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (p. 29)

A realidade das práticas observadas pode ser representativas da formação inicial baseada numa racionalidade técnica. No entanto, a maioria dos professores participou da formação pedagógica por meio dos Esquemas I e II. Observa-se, pelo discurso dos professores, que a formação contribuiu para a profissão docente, para entendimento do processo educativo, da relação professor aluno, mas não foi mencionada a influência desses cursos para aprendizagem de

metodologias específicas que transformem os conhecimentos específicos da área tecnológica para conteúdo de ensino, com estratégias eficazes para promover a aprendizagem dos alunos. Talvez por isso, alguns professores enfatizem experiências que transcendem a formação acadêmica como espaço para a aprendizagem da docência.

Vale ressaltar que, embora a dinâmica das aulas observadas tenha seguido a mesma metodologia, um sujeito desenvolveu metodologia diferenciada. O professor de Biologia, por meio do movimento de reflexão na prática e sobre a prática, tem tentado outras formas de realizar as aulas. Como ele relata: - “eu percebi o que é que eu poderia fazer, eu tinha que tentar chegar onde eles estavam através da matéria e tentar colocar aquilo no dia-a-dia deles, isso ai ficou na minha cabeça”. Depois de várias tentativas e erros, esse professor considera ter encontrado um caminho para trabalhar com os alunos: - “eu voltei à minha experiência com Ecologia, só que eu tirei a parte vestibulanda, meio formal e fui trabalhar com a parte mais do dia-a-dia. Ai eu consegui. Em alguns pontos, eu descobri que tinha sido bem atraente para eles” (Professor Autodidata, p.7). Durante a observação das aulas desse professor, verifiquei que as mesmas são dialogadas. Os alunos se organizam em círculos e, após apresentar o tema da aula, colocando o esquema na lousa, o professor vai construindo o conteúdo com o aluno, colocando questões e exemplos a partir da realidade social e do dia a dia dos alunos, instigando-os a discutirem o tema abordado.

Observa-se que a prática desse professor é uma prática refletida, caracterizada por um movimento de ação-reflexão-ação. Diante de sujeitos diferentes dos que ele trabalhava, percebendo a peculiaridade dos mesmos e os desafios que teria de enfrentar para desenvolver um ensino condizente com os “novos sujeitos”, ele inicia um ciclo de reflexão na ação e sobre sua ação. Como resultado desse processo, observa-se uma metodologia mais fluida, com maior participação dos alunos, sem as amarras de metodologias que preparam para vestibulares.

Ao tomar como parâmetro o conceito de experiência formadora e a concepção de que “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio

pode tornar-se um suporte eficaz de transformação” (JOSSO, 2004, p.51), pode-se supor que o professor, ao refletir sobre sua experiência com a EJA, buscando novas práticas, ele estar a aprender por uma experiência direta e a oportunizar um caminhar para si e para a situação que enfrenta e, portanto, buscando uma identificação com a docência nessa modalidade de ensino.

Outro aspecto da prática lembrado pelo Professor Autodidata, e pelos professores de Matemática e Motivador, foi metodologia de avaliação dos alunos. Os docentes afirmaram colocar em prática processos de avaliações contínuas e flexíveis. O professor de Matemática não faz prova “porque prova... eles chegam cansados, às vezes passam o dia trabalhando, então a qualidade na aula não é a mesma coisa” (p.2). Por isso, ele desenvolve trabalho em grupo, em sala de aula, atividades individuais e aproveita a produção do aluno, tais como: participação na lousa e a explicação de um exercício; o Professor Motivador faz prova pesquisada, trabalho em grupo. Quanto ao professor Autodidata, ele relata:

As minhas avaliações são feitas coletivamente, inicialmente eles leem a prova, respondem e depois eles conversam entre si de dois em dois, de três em três e depois eles podem até conversar em grupo. Eu descobri isso, porque foi uma aluna que me disse isso, ela disse: - Professor, eu nunca estudei tanto biologia quando eu estudei hoje, nessa prova! (p.8).

Com esta dinâmica, avaliativa o professor, descobriu que a mudança na concepção e na prática incentivou os alunos a estudarem e aprenderem o conteúdo. Essa maturidade em seu trabalho pedagógico, ele atribuiu ao estudo que realizou sobre avaliação em seu processo de doutoramento, cuja tese versa sobre a EJA. A ressalva feita pelo professor traz implícita a importância também da formação contínua específica como espaço de construção de conhecimento sobre os princípios e valores da EJA, a qual servirá de suporte para fundamentar as reflexões docentes sobre a experiência.

A partir do exposto, podemos inferir que os dados evidenciam práticas pedagógicas solitárias. Os professores organizam seu trabalho e realizam suas ações individualmente; não atentam ou não existem espaços para a construção de um processo de aprendizagem coletiva, baseado na troca de experiências e do saber de cada um. Essa realidade é problemática em relação à efetivação das

possíveis mudanças que se esperam na instituição no tocante ao desenvolvimento de um currículo integrado, de práticas significantes, de um trabalho coletivo, pois a mudança solitária na sala de aula é importante, mas não suficiente para o sucesso de políticas públicas ou para o desenvolvimento de um projeto político pedagógico que envolva trabalho e educação para a EJA. É necessário buscar caminhos para o envolvimento coletivo das pessoas envolvidas com o PROEJA para superar a prática solitária dos professores.

Farias (2006), defende que reconhecer que o sucesso da mudança está para além do trabalho individualizado do professor, impõe dupla tarefa:

Por um lado, superar o discurso da hiper-responsabilização do professor pela qualidade do ensino, bem como o enfoque 'pedagogizante' da escola e da atuação de seus profissionais; por outro, atribuir ao professor a condição de sujeito, produto e produtor das experiências vividas no contexto em que se encontra, o qual delimita potencialidades, circunstâncias e limitações. (FARIAS, 2006, p.70).

Ao transportar a ideia da autora para os espaços e os sujeitos deste estudo, é importante ressaltar que existe uma hiper-responsabilização a ser superada pelos sistemas responsáveis pelas políticas, no entanto, acrescentamos que apenas atribuir aos professores a condição de sujeito não é suficiente. É necessário que eles se sintam e se coloquem como sujeitos capazes de mudar sua prática por um ato de pertencimento, por identificação com a causa. Em relação ao enfoque pedagogizante, a partir das observações realizadas, podemos inferir que pela dificuldade de planejamento, como colocado pelo Engenheiro Professor, pela metodologia linear observada, pela falta de reuniões, pela escassez de recursos, não existe um enfoque pedagogizante na instituição. Parece que a superação da prática solitária observada não será uma tarefa fácil, devido à complexidade que envolve a educação profissional, no tocante aos aspectos discutidos nesta pesquisa.

2.5 Experienciais individuais e sociais

A identidade pessoal, subjetiva é reflexo das identidades sociais ou profissionais e estão destinadas a mudar ao longo da vida. Logo, o sujeito “deve gerir sempre esta dualidade, afrontar sempre, nas interações quotidianas, as projeções sobre ele próprio de categorias objectivadas” (DUBAR, 2006, p.171). Esta dualidade ou este jogo identitário entre o processo biográfico e coletivo permeou toda narrativa dos sujeitos professores.

Enquanto relatavam sobre o ser professor, e, portanto, objetivado, categorizado, como sujeito social, eles revelavam seus processos idiossincráticos. Percebi, nas narrativas, diferentes sujeitos, com variadas histórias de vida, com lembranças que marcaram a história desses professores e sua subjetividade, como por exemplo: “Eu, em lua de mel, fiz o concurso aqui na escola para aluno e passei” (prof. Motivador, p.1); “Eu fui sempre aluno de escola pública, estudei poucas vezes em escolas particulares” (Prof. Laboratorista, p.1); Eu sou de uma cidade do interior chamada de Acarape. Lá em Acarape tinha uma grande usina de cana-de-açúcar para produzir álcool e produzir açúcar. E aquilo me encantava muito! (Prof. Autodidata, p.1).

Ao iniciarem suas narrativas com expressões como, eu sou, eu fui, os professores demarcam sua identidade pessoal, sua presença e primeira manifestação no mundo: sou uma pessoa, tenho subjetividade, tenho nome, tenho uma história. Simbolizam assim, o tempo, o lugar e o espaço que ocupa a sua singularidade.

As narrativas revelaram fatos vividos pelos sujeitos em diferentes etapas da vida profissional. De uma etapa a outra, os sujeitos passaram por conflitos intensos, às vezes profissionais, para decidir entre a profissão de engenheiro e a de professor; outros familiares, optando por estudar para fazer concurso do CEFET, estando recém-casado, em lua-de-mel; conflitos em perceber-se tímido para desenvolver uma profissão que requeria habilidades que ele não tinha ou perceber que a prática dele era elitizada. Foram momentos em que os sujeitos encontraram-se consigo mesmo, entrando num estado de intensa reflexividade, o qual os conduziu a tomarem decisões e transformações que contribuíram para o reconhecimento de si, do seu papel e do outro diante do contexto atual da prática no

PROEJA. O reconhecimento de si e do outro, ou para si e para o outro é expresso pelos seguintes professores:

Isso me leva a pensar que os professores que estão nessas disciplinas precisam também ter ciência disso para ter um pouco mais de paciência com os alunos e buscar trazer esses conceitos e procurar não fazer uma ligação desses alunos com os alunos dos cursos integrados ou das engenharias porque na verdade são modalidades distintas de ensino. (Prof. Vocacionado, p.2).

Hoje eu sou um professor, posso dizer, que aceita todos os desafios da instituição, aceita os desafios do dia a dia do aluno, os desafios do dia a dia dos nossos colegas, da sociedade e a gente tenta, de uma maneira ou de outra, conviver com essa situação. (prof. Laboratorista, p.2)

Então eu me vejo dentro de um processo que não tem retorno, eu acho que a educação de jovens e adultos é uma parte significativa dentro do instituto, e que precisa ser assimilada pela instituição como tal, na contribuição social que a gente está dando pra esses alunos. (prof. Autodidata p. p.9).

Os momentos decisórios lembrados pelos professores, em que se viram em “passagem” de um lugar para o outro, foram “momentos-charneiras”, como denominados por Josso (2004).

As experiências individuais lembradas pelos sujeitos e, portanto, significantes, são constituintes das experiências profissionais. O percurso percorrido, as escolhas realizadas fizeram deles os professores que são. E, como professores, estão inseridos em processos sociais que influenciam no desenvolvimento da profissão. As narrativas revelaram histórias singulares de professores experientes com percursos pessoais e profissionais constituídos por diferentes caminhos, mas com vários aspectos comuns para identificação enquanto grupo de professores da educação profissional do IFCE, campus Fortaleza, tais como: a docência leiga, a formação para a docência, mesmo que em cursos especiais, como o Esquema I e II; a busca pela formação continuada em cursos de pós-graduação na área, seja na área específica da formação inicial, seja na educação; a identificação com a instituição, dentre outras.

Assim, enquanto grupo profissional, os professores socializaram a formação para a docência: “Fiz aqui na escola, aquele curso “Esquema II”, que era Mecânica depois Pedagogia, muito bom por sinal. Inclusive, tinha vários amigos

meus que hoje são doutores” (Prof. Motivador, p.1); vivenciaram as mudanças provocadas pelas demandas das políticas públicas para a educação profissional, e, mesmo desenvolvendo práticas solitárias, experienciam, coletivamente, os conflitos de ser professor da EJA, numa instituição de ensino profissional.

A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis e interagem de maneira problemática, pois existe uma relação mútua e conflituosa, o eu depende do reconhecimento do outro. No entanto, o que é atribuído pelo outro nunca é totalmente absorvido pelo eu, pois este cria estratégias para forjar a identidade para si. Como afirma Dubar:

Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura (DUBAR, 2005, p.135).

Desta forma, a história profissional dos sujeitos revela um pertencimento ao grupo profissional com os quais construíram sua identidade docente, seja pela identificação com o conhecimento de formação inicial - área técnica ou científica, pela identificação com os alunos do ensino técnico, pela consciência das influências das mudanças sociais exercidas sobre seu trabalho. No entanto, os caminhos percorridos por cada um para tornar-se professor são diferentes e singulares, com espaços de socialização diversos. Cada um é o professor que até o momento conseguiu ser e procura (re)construir-se para buscar um pertencimento ou não ao grupo da EJA. Nesse percurso, reflete sobre as experiências vivenciadas, para entender a prática atual, cria concepções sobre os alunos e críticas ao programa.

PARTE IV

A CODA DE UMA HISTÓRIA

Como concluir uma história que apenas começou? Uma história que fala de processos inacabados, complexos, por se tratar de trajetórias de formação de indivíduos, pessoas, profissionais? Como afirma Paulo Freire, nós somos seres inacabados, inconclusos. Portanto, o final de uma tese que fala de vidas nunca é o final da história. Ao contrário, deve ser o início para outros enredos. Além disso, se considerarmos, como Bachelar (1978), que o importante é manter em discussão os resultados adquiridos sobre um objeto, e aqui acrescento, com sujeitos, pois não se chega a conclusões fechadas sobre uma realidade, ao contrário, os resultados de uma investigação são sempre aproximações, poderemos dizer que, teceremos a seguir, a coda de uma história, que apenas começou.

O FECHAMENTO DE UMA HISTÓRIA INCONCLUSA

“Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”.

Eduardo Galeano

A gênese do estudo teve como problemática central a introdução da educação de jovens e adultos no IFCE, na qual estão envolvidos os professores da educação profissional. Em meio à realidade desenhada, busquei compreender como tem sido constituída a identidade dos professores que ensinam nos cursos do PROEJA do IFCE e que papel a experiência exerce nesse processo. Em busca dessa compreensão, algumas questões foram necessárias, tais como: Como docentes experientes em ensino profissionalizante e sem formação em EJA constituem-se como professores dessa modalidade de ensino? Que concepção estão construindo sobre EJA e seus sujeitos? Quais experiências conflitam ou contribuem para o processo identitário? Como os professores realizam seus trabalhos com esses sujeitos, se sua formação inicial não contemplou tais conhecimentos e tampouco participam de curso de formação continuada? Que saberes eles mobilizam em suas práticas? Que síntese eles fazem das duas experiências? Que implicações essa nova vivência trará a sua identidade docente? Quais processos formativos contribuem para o sentimento de pertença ao grupo de professores do PROEJA?

A hipótese que permeou a pesquisa foi que, diante dessa nova demanda posta a sua profissão e pela sua identidade inicial de engenheiros ou de docentes do ensino regular, os professores, em seus diversos espaços – tempo de prática, têm construído a identidade de docente de EJA a partir de seu saber experiencial. A compreensão das questões postas proporcionou o conhecimento do processo de (re)construção da identidade docente dos professores que, na história de sua profissionalização, enfrentam vários desafios oriundos de políticas públicas das

quais participam como executores, como também, os desafios que emergem no dia a dia da sala de aula.

À luz de estudos sobre identidade, experiência e narrativas (auto) biográficas e profissão docente, analisei os percursos identitários de seis professores que ensinam no PROEJA do IFCE desde o início de sua implantação. O olhar lançado sobre as histórias dos sujeitos levou-me a algumas considerações, a saber:

Evidenciei a importância do uso de narrativas (auto) biográficas como dispositivo para conhecermos processos identitários. Tomando como parâmetro a premissa de que “um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio” (RICOUER, 1997, p. 425), ao desenvolver narrativas com os professores vislumbrei um mergulhar de cada um em sua história de formação, em suas práticas e seus saberes. Ao colocar os professores em contato com suas experiências, abri um canal de diálogo e de socialização das experiências por eles vivenciadas, o qual me proporcionou compreensão dos processos formativos por eles experienciados e, conseqüentemente, dos contextos atuais da política do PROEJA no IFCE. Assim, a articulação entre os processos de formação profissional, as experiências de vida e o exercício profissional revelou elementos significativos para pensar a constituição da docência em EJA dos professores participantes da pesquisa.

Percebi um percurso dinâmico de encontro com a docência, ora por ato de pertencimento ou identificação, ora por atribuição. Observei a existência de processos inconclusos e alguns momentos contraditórios, permeados por uma reflexividade sobre o ato de ensinar pessoas jovens e adultas. Tais processos constituíram-se por um jogo de identificação entre as identidades para outro, atribuídas pelos sistemas peritos - ser professor de EJA, e a identidade para si - ser professor da educação profissional. Esse jogo sugere que os atos de atribuições não são determinantes num processo identitário, pois são colocados em confronto com as trajetórias percorridas pelos indivíduos, dependendo de um processo de “negociação identitária” para serem aceitas.

Em relação às questões iniciais da pesquisa sobre como os professores estão se constituindo professores, tomando o coletivo dos sujeitos pesquisados,

percebi que, ao narrarem sobre a sua identificação com a profissão, os professores confirmaram sua existência como docente; a constituição da docência se deu em um contexto econômico e social de classe média baixa, na qual está inserida a metade desses sujeitos, levando-os a iniciarem a docência tomando-a como “um bico” para ganhar um “dinheirinho” ou “passar o tempo” e, mais tarde, a permanecer na profissão. No que se refere a ser professor de PROEJA, posso dizer que, em alguns professores, encontrei indícios de uma identificação pelo fato de ter construído uma relação interativa e dialógica com os alunos em sala de aula e pelo enfrentamento dos desafios postos pelos sujeitos aprendizes;

Vale ressaltar que a prática pedagógica é caracterizada pela ação do professor em sala de aula. No entanto, sua ação não se dá de forma isolada das demais instâncias externas à sala de aula, pois é norteadada por normas, regras e políticas institucionais e governamentais que influenciam ou determinam o trabalho docente. Diante das demandas impostas pelas instâncias reguladoras, enquanto profissional, o professor pode assumir uma atitude de assimilação ou adaptação do que é instituído ou de questionamento e intervenção no contexto. A experiência docente com as instâncias reguladoras da prática foi pontuada por alguns professores como um aspecto que dificulta o seu desenvolvimento profissional e, no contexto atual, não contribui para a constituição da docência em EJA. Neste cenário, eles enfatizaram as mudanças institucionais que têm conflitado a identidade do Instituto e, conseqüentemente, a dos professores.

Em referência ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, podemos dizer que, embora os professores demonstrem ter consciência da realidade sociocultural dos sujeitos aprendentes, ainda não houve transformação na prática educativa, no sentido de atender a um dos princípios da EJA, que é considerar o universo cultural e profissional dos alunos como um dos pontos de partida para a prática pedagógica. Os professores têm formação pedagógica, têm o discurso pedagógico, mas se deparam com uma realidade em que a racionalidade instrumental predomina. Além disso, não possuindo formação específica para ensinar ao público de EJA, reproduzem o trabalho que realizam com os estudantes dos demais cursos, fazendo pequenas adaptações.

Os saberes que os professores mobilizam para lidar com a “nova realidade” são saberes dos conteúdos específicos, estabelecidos por um currículo disciplinar, os saberes da experiência, construídos em vários tempos e espaços diferentes do espaço da Educação de Jovens e Adultos e os saberes pedagógicos adquiridos no início da carreira de professor da educação profissional. No entanto, parece que a experiência do professor com os saberes específicos e as leis do mercado prevalecem na prática curricular, dificultando possíveis mudanças, visto que esses estão distantes da realidade dos sujeitos da EJA. É preciso percorrer um caminho para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e encontrar uma forma particular de ensinar o conteúdo específico da disciplina que ele leciona para sujeitos específicos, com características e necessidades formativas peculiares, como os da EJA.

Para além das dificuldades postas pelas leis do mercado ou pela instituição, alguns aspectos são relevantes para refletirmos sobre os processos identitários dos professores do PROEJA-IFCE, pois ao desenvolverem aulas para os sujeitos da EJA, da mesma forma como desenvolvem para os sujeitos do ensino profissionalizante regular, com exceção ao “nivelamento” da linguagem ou do conteúdo, os professores demarcaram o sentimento de pertença ao grupo de docentes da educação profissional. Seria esta atitude uma “estratégia identitária” dos professores, a fim de preservar uma parte de suas identificações anteriores?

Tomando-se como parâmetro a especificidade de educação profissional e dos professores, outras questões são postas: Será possível se desenvolver uma prática baseada na realidade sociocultural dos discentes, numa realidade em que a cultura mercadológica tem predominado? Como os professores podem realizar uma prática diferenciada sem a existência de processos formativos permanentes e isoladamente em suas salas de aulas? Que aspectos serão priorizados para compor o corpo de conteúdos específicos para formar um cidadão profissional?

A concepção que os professores têm da EJA é similar à que eles têm sobre os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Eles sabem caracterizá-los, têm consciência da problemática que envolve os alunos, tais como: defasagem de conteúdo, jornada de trabalho, condição de vida, mas não conceituam a EJA. Percebe-se que a concepção é alicerçada em dois aspectos: um negativo, a

EJA é espaço de sujeitos trabalhadores com pouca escolaridade e, portanto, têm dificuldade de estudar, requerendo dos professores maior conhecimento, maior empenho; outro positivo, os alunos são pessoas afetuosas, disciplinadas, esforçadas, empenhadas em aprender.

O não saber e a realidade social dos alunos, bem como a falta de conhecimento dos professores sobre EJA e o pouco investimento da instituição foram apresentados como aspectos que conflitam e dificultam possíveis atos de pertencimento do grupo pesquisado, a EJA. Constatei também a mobilização de experiências anteriores com alunos de outra modalidade de ensino como parâmetro para os professores reconhecerem a especificidade dos alunos de EJA. Diante da compreensão da diferença entre os sujeitos aprendizes, os docentes tentaram estratégias de aproximação, usaram linguagem considerada conveniente e dialogaram com os alunos. Tais constatações levou-me a inferir que a relação positiva construída entre alunos e professores é uma experiência que contribui no processo identitário dos professores.

Percebe-se que para a maioria dos sujeitos, ser professor de EJA ainda é um processo de atribuição, pois muitos foram convidados ou convocados e, em sua prática, demonstram cumprir uma tarefa que a ele foi atribuída, como um dos professores relata: “hoje eu sou um professor, posso dizer, que aceita todos os desafios da instituição, aceita os desafios do dia a dia do aluno, os desafios dos nossos colegas, da sociedade e a gente tenta de uma maneira ou de outra, conviver com essa situação”. (Prof. Laboratorista, p.2). Percebe-se que a identidade profissional para o outro se sobressai para atender as demandas da profissão.

Tomando por referências as atitudes que, de acordo com Nóvoa (1992), caracterizam a formação da identidade docente, tais como: adesão, ação e autoconsciência, alguns aspectos são relevantes: como a maioria dos professores ainda não tem conhecimento sobre os princípios, valores e concepções da EJA, não se deve considerar as atitudes observadas como adesão dos professores a essa modalidade de ensino; suas ações e postura ainda não estão condizentes aos alunos, no entanto, observa-se um processo de autoconsciência representado por pensamentos reflexivos sobre sua ação e a necessidade de mudança na prática, o que pode representar o início do caminho para o processo de identificação, no

entanto, não é suficiente como ato de pertencimento à educação de jovens e adultos.

Considerando que toda transformação ocorre num processo gradual, não se pode esperar que os professores, em um passe de mágica, mudem a sua maneira de ser professor de forma imediata, sem ponderar a história profissional, a experiência prática construída e a identificação com o objeto de mudança que influi na possibilidade, ou não, de contribuir para as inovações necessárias. As experiências vivenciadas e narradas traduzem o processo complexo e dinâmico da constituição da docência dos professores, sujeitos desta pesquisa. A sua constituição é fruto de processos socializadores, nos quais as identidades pessoal e social interagem com valores e normas institucionais, com seus pares, com os alunos em sala de aula e consigo mesmo, dando vida ao profissional professor. Olhando para o objeto de pesquisa, identidade do professor do PROEJA, defendo a ideia seguinte: a identidade desse professor será construída pela interconexão entre a identidade pessoal, a identidade social e a identidade profissional construída – professor da educação profissional/ensino médio. É na interconexão dessas experiências onde ocorrem as transformações que, possivelmente, forjar-se-ão outras identidades - professor do PROEJA. Uma possível representação dessa interconexão pode ser expressa na seguinte gravura:

Quadro 4 – Representação da interconexão das experiências identitárias



Com base nos estudos e análise desenvolvida, chego a seguinte conclusão: para os professores construírem uma identificação com o ensino de pessoas jovens e adultas, não se faz necessário mudar simplesmente a sua identidade de professor da educação profissional, para uma “nova identidade” – professor do PROEJA. Isso seria negar o cabedal de experiências construídas no decorrer da vida profissional. As experiências vividas somam-se, interpenetram-se, intercambiam-se com novas experiências com EJA para redesenhar os processos identitários formadores do professor do PROEJA. Neste caso, ser professor da educação profissional e ser professor do PROEJA se complementam no processo identitário profissional desses docentes.

Diante do exposto e considerando a realidade constatada e os indícios de não pertencimento dos sujeitos narradores ao grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos, proponho a participação mais efetiva da instituição no processo de conhecimento dos professores para essa modalidade de ensino. Tal participação poderá ser efetuada por meio de ações que favoreçam atividades de formação continuada de maneira mais efetiva e assídua que contemplem todos os professores que estão envolvidos no programa, bem como a contratação de professores com perfis mais específicos ao ensino de EJA.

Considerando a formação continuada como um dos elementos que podem contribuir para a identificação dos docentes com essa modalidade de ensino, proporcionando-lhes conhecimentos para a construção de conceitos, princípios e metodologias específicas para o trabalho no PROEJA e, conseqüentemente, para o fortalecimento da profissionalidade dos professores, sugiro algumas ações coletivas, tais como:

- formar um grupo de trabalho com pessoas envolvidas com a modalidade de ensino para organizar, representar os cursos e assessorar a prática dos docentes;
- fazer levantamento das necessidades formativas dos professores;
- criar grupo de estudo sobre a perspectiva do ensino reflexivo e a formação do profissional reflexivo e metodologias integrativas, tendo em vista a construção de um currículo diferenciado;

- organizar grupo de estudo para realizar pesquisa e produção de material didático para o PROEJA;
- formar grupos de estudos sistemáticos sobre as práticas pedagógicas, através de ateliês socializadores, que tenham por base a experiência do professor;

subsidiar o planejamento dos professores com o diagnóstico do perfil dos alunos, em relação à cultura, saberes e necessidades, realizado na seleção dos ingressos;

Vale salientar que tais ações visam não apenas contribuir para o processo identitário dos professores, como também para a construção coletiva de um referencial teórico metodológico que fundamente o trabalho na Educação de Jovens e Adultos no processo de integração com a Educação Profissional no IFCE, de modo que envolva os professores como sujeitos reflexivos e pensadores de sua prática e não como executores de planos de outrem, bem como construir uma identidade para EJA nesse novo contexto.

A produção de conhecimento gerado pela investigação contribuiu cientificamente para o campo de pesquisa, tendo em vista a existência de poucos estudos, seja na área de EJA ou da Educação Profissional, que abordem a profissão docente na integração dessas modalidades de ensino. Especificamente, sobre a formação de educadores da educação de Jovens e Adultos, Di Pierro (2012), em consulta aos bancos de Tese da CAPES, localizou apenas dezoito estudos, realizados entre o período de 1998 a 2008. Destes estudos, oito eram Teses e dez Dissertações. A pesquisadora averiguou lacunas de conhecimentos sobre o perfil social e à identidade, principalmente de estudos biográficos, trajetórias profissionais e as práticas educativas em que os professores estão inseridos. Em relação às pesquisas sobre identidade de professores da educação profissional, adotando os mesmos instrumentos de Di Pierro, encontrei apenas nove trabalhos com essa temática, sendo apenas um de Doutorado. Essa realidade denota que as duas modalidades de ensino constituem espaços de pesquisas e teorização, necessitando de olhares investigativos diferenciados.

Outra contribuição verifica-se no fato de que os professores do IFCE iniciaram sua experiência com EJA no primeiro semestre de 2007 e acompanhar a

sua história, desde o início de experiência, foi de suma importância, visto que, na cultura brasileira, na implementação de políticas públicas, o professor sempre cumpriu o papel de coadjuvante, executando as atividades e cumprindo as metas estabelecidas. Pouca atenção foi dada a sua identidade. Além disso, a pesquisa foi um espaço de reflexão acerca da prática profissional, gerando subsídios para se pensar processos de formação continuada como contributo para o processo de identitários dos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>>. Acesso em 2011.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.17-32.

BACHELAR, Gaston. **A filosofia do não**. Trad. Joaquim J. Moura Ramos. São Paulo: Abril cultural, 1978. Coleção Os pensadores.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL, Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. **Educação Profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed.- Brasília: Secretaria de educação Profissional e tecnológica., 2005.

BRASIL, MEC, SECAD. **Diferentes e diferenças: educação de qualidade para todos**. São Paulo: Publisher Brasil. P. 16-21, 2006.

_____, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e adultos - PROEJA. **Documento Base**. Brasília, 2007.

_____, Ministério do Planejamento; Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2009**. Rio de Janeiro 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf> Acesso em: junho de 2012.

_____**RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em janeiro de 2011.

_____**Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Disponível

em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm>. Acesso em outubro de 2011.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em novembro de 2011.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Disponível em: www.cielo.br. Acesso em abril de 2007.

CATANI, Denice B. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CERVO, Amado L. BERVIAN, Pedro A. e DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica.** 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 4: Espaço (auto) biográfico: arte de viver, conhecer e formar. São Paulo, 2010. Disponível em <WWW.ivcipa.fe.usp.br>. Disponível em novembro de 2011.

CORREIA, José A; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores.** Porto: Edições ASA, 2001.

DELORY-MOBERGER, Christine. **Biografia e educação.** Trad. Maria da Conceição Passegi, João G. da Silva Neto, Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1971. Trad. De Anísio Teixeira.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: **III Seminário de formação de educadores da EJA.** Disponível em <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snfpoa.pdf> Acesso em abril de 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento. 2006.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience.** Paris: Editions du Seuil. 1994.

ESTEVEES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto Editora LTDA, 1999. P. 93-124

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4ª ed. Porto-Portugal: Porto editora LTDA, 1994,26-51.

FARIAS, Isabel M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERNANDES, Natal Lânia. R. Lembrar a vida e refletir a profissão: a escrita de memorial num processo de formação docente. **Anais** do III Colóquio Internacional de políticas e práticas curriculares, João Pessoa-PB, 2007.

FERNANDES, Natal Lânia R; ARAÚJO, Ana Cláudia U. A educação de jovens e adultos integrada ao ensino médio profissionalizante: quem são os sujeitos aprendizes? **Anais** do 19º EPENN, João Pessoa, 2009.

FISCHER, Nilton B. Formação de professores de EJA.: comentários interativos com o professor Miguel Gonzáles Arroyo. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, P. 33-44.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 20º Ed. 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; MARISE, Ramos (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FÓRUNS EJA BRASIL. Disponível em <WWW.forumeja.org.br>. Acesso em janeiro de 2012.

GADOTTI, Moacir. Teoria, método e experiências Freireanas. Disponível em <http://forumeja.org.br/node/590>. Acesso em abril de 2012.

GALEANO, Eduardo. **Bocas do tempo**. Porto alegre, RS. L&PM, 2010. Trad. Eric Neponuceno.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Identidade e modernidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. Tradução de; Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro.

HERNÁNDEZ, F. História de vida de professores: o que se pensa na Espanha? **Educação em questão**, Natal, v.25, p.224-234, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Tradução de; Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p.31.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Vieira. São Paulo: Cortez editora. 2004.

_____. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu C; BARRETO, Maria Helena M.(org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, P. 21-40.

_____. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDURFN; São Paulo: Paulus, 2010. P.59 -80.

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KAUFMAN, Jean C. L'entretien compréhensif. **Collection Sociologie 128**. Ed. Armand Colin. Disponível em: <<http://ikinix.info/2011/kaufmann-jean-claude-l-entretien-compra-copy-hensif>>. Acesso em abril de 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas – SP. N. 19, jan fev mar abr. 2002.

_____. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

LAWN, Martin, Os Professores e a fabricação de identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. Disponível em: < <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em maio de 2011.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rouseau a Internet. Org. Jovita Maria G. Noronha: Tradução de Jovita Maria G. Noronha e Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 113 a 205.

LOPES, Amélia. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas. In: **Professorado** – Revista de curriculum y formación del professorado. Disponível em: <[www.urg.es local recfpro rev113COL1 pdf](http://www.urg.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf)>. Acesso em: maio de 2009.

_____ Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. In: **O particular e o global na virada do milênio**: cruzar saberes em educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa em Ciências da Educação. Edições Colibri. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15481/2/48262.pdf> > Acesso em nov. de 2010.

MACHADO, Eusébio André; ALVES, Maria Palmira; GONÇALVES, Fernando R.(Org.) **Observar e avaliar as práticas docentes**. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2011. p.7-16.

MACHADO, Lucília R. de S. Formação de professores para a Educação profissional e tecnológica: perspectiva históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP (ORG). **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª Ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, V.8 P.67-82.

----- **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Disponível em <[www.diaadia.pr.gov.br /det/arquivos](http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos)>. Acesso em 2010.

MAHFOUD, M. & MASSIMI, M. (2008). **A pessoa como sujeito da experiência**: contribuições da fenomenologia. Memorandum, 14, 52-61. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/mahfoudmassimi02.pdf>>. Acesso em dezembro de 2011.

MARCELO, C. **Formação de professor**: para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

MELUCCI, ALBERTO. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo A. do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da G.N. et all, **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Tradução de; Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

MORAES, Maria C; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MOURA, Dante H. **Ensino integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores.** Disponível em <www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos>. Acesso em 2010.

_____. Proposta pedagógica. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Salto para o futuro**, Brasília, Boletim 16, p. 3-25, setembro de 2006. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>> Acesso em novembro de 2010.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores.** Tradução de Maria dos Anjos Caseiros e Manuel F. Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa A. **Profissão professor.** Tradução de Irene L. Marques, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. In FÁVERO, Osmar; IRELAND, Thimoty Denis (org) **Educação como exercício da diversidade.** Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2007, p. 61-84.

OLINDA, Ercília Maria B. de. As contribuições de Paulo Freire para uma abordagem biográfica de pesquisa e de formação. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). **O pensamento pedagógico hoje.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

OLINDA, Ercília Maria B. de; CAVALCANTE JUNIOR, FRANCISCO S.(org.) **Artes do existir: trajetórias de vida e formação.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004.** Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETEROSSI, Helena G. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago, 2006.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática.** Oeiras: Celta Editora, 1995. Trad. João Quintela.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação Pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola.1997. Tradução de Yvone M. de C. Teixeira da Silva.

REALE, Miguel. **Experiência e cultura:** para a fundação de uma teoria geral da experiência. São Paulo: Grijalbo, Ed. Da universidade de São Paulo, 1977.

REHEN, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo: Editora Senac SãoPaulo, 2009.

RIBEIRO, Vera M. **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa/MEC, 1997.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo II). Trad. Marina Appenzeller. Revisão técnica Maria da Penha Villela Petit. Campinas-SP: Papirus. Campinas, SP: Papirus, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo III). Campinas-SP: Papirus. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Revisão técnica: Maria da P. Villela-Petit. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RISTOFF, Dilvo. **Mapa da Demanda Docente na Educação Básica** (2008). disponível em: <http://www.angrad.org.br/areacientifica/palestras/mapa_da_demanda_docente_na_educacao_basica/655> Acesso em 2010.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões.** Oeiras, Portugal: Celta, 1997.

SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Deribaldo. **Os cem anos do CEFET/CE:** compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado. Fortaleza, EdUECE, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harward Education Rewiew. Vol.57, nº 1, February 1987.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação de educadores de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria M. (org). **Formação de educadores de jovens e adultos.** II seminário nacional. SECAD/MEC/UNESCO. Brasília, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiência e formação. In. PASSEGI, Maria da C; SOUZA, Elizeu Clementino de.(org)**(Auto)biografia: formação, território e saberes.** Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre- RS, nº 4, p.215 -233.1991.

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

TEIXEIRA, Francisco. Da natureza da observação pedagógica: da objetividade à interpretação. In: MACHADO, Eusébio André; ALVES, Maria Palmira; GONÇALVES, Fernando R. **Observar e avaliar as práticas docentes**. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2011, p.17-45.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

UNESCO/MEC. **Sexta Conferência Internacional de educação de Adultos- CONFINTEA VI**: Marco da ação de Belém. Brasília, 2010.

VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (org.) HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Exemplo de organização de diário de campo

Narração sobre desenvolvimento de aula observada

Dia 13/05

Disciplina: Biologia

Turma: S2 de Refrigeração

No início da aula havia 13 alunos, sendo 04 mulheres. No decorrer da aula chegaram mais alunos e a turma ficou com 16.

Hoje o conteúdo foi Megalópoles

Esta é a segunda aula que assisto desse professor. Como de costume, ao chegar, discretamente, fiz um gesto pedindo permissão para adentrar à sala. Evitado fazer muito movimento e chamar atenção dos alunos, sentei-me numa cadeira exposta no início da sala.

Da mesma forma que a aula anterior, hoje a aula transcorreu numa dinâmica de “conversa informal”, numa relação dialógica dinâmica e descontraída. Os alunos estavam em círculo e o professor, de início estava em sua mesa e depois foi sentar-se no círculo. Antes de sentar, virou-se para mim e comentou que conseguiu muita coisa nesse semestre: uma foi a atitude dos alunos se colocarem em círculo e se sentirem livre para participar da aula. Esse é um fato interessante, pois o professor não propõe a organização da sala, os alunos organizam-se entre si, antes do professor entrar em sala de aula.

O professor vai em direção à lousa e escreve a pauta da aula:

Questões centrais: O que é megalópoles?

Que problemas são mais destacados nas cidades com grande contingente populacional?

Que soluções poderiam ser apontadas para estas megalópoles?

Para discutir o tema o professor faz questões sobre a rotina dos alunos e vai refletindo com os alunos até chegar ao entendimento conceitual das questões. Então, o professor volta ao conteúdo.

Para introduzir os problemas das megalópoles, o professor coloca em debate a locomoção dos alunos, tais como o transporte urbano e os outros meios de transporte que eles usam no dia a dia. Durante a discussão dos alunos sobre a realidade nos transportes públicos que tomam para se locomover, observei a empolgação dos alunos em relatar seu cotidiano nos ônibus em Fortaleza, relatando acontecimentos bizarros e incômodos durante os percursos que devem fazer diariamente. O professor lança outras questões para aprofundar o problema e dá exemplos de outros países que não tem problema de transporte público.

No decorrer do debate vão surgindo outros temas recorrentes, tais como:

-atendimento à população com necessidades especiais;

-o poder dos movimentos de luta;

-o problema das ciclovias;

-o problema da superlotação dos metrô e trens urbanos;

-droga

- pobreza – esta questão suscitou muita polêmica entre os alunos, ao debaterem sobre os valores da pobreza. (muito interessante)

O professor, mediante as discussões, escreve mais um tema na lousa: Segurança. Inicia o debate e logo acrescenta outro tema: Lixo

A discussão centra-se mais numa aluna (Isabel), que demonstra segurança e informação com desenvoltura.

Em meio ao debate, um aluno questiona:

- Será que se investirem nas cidades do interior, os problemas das megalópoles diminuiriam?

O professor devolve a pergunta à turma:

- O que vocês acham?

E os alunos se colocam sobre a questão.

Daí saiu outro tema suscitado pela aluna. Lazer.

Professor aproveitou a deixa da aluna e questionou: - lazer é problema de megalópoles? O que é lazer para vocês? E retomam a discussão.

A aula transcorreu com essa dinâmica até o final. Agradei ao professor e me despedi da turma. Com essa dinâmica acho que o professor conseguiu explorar o conteúdo com profundidade sem cansar os alunos.

APÊNDICE B - Exemplo de organização de diário de campo

Narração sobre desenvolvimento de aula observada

O4/05/2010

Disciplina: Eletricidade CC

Turma S2 de Telecomunicação

A aula foi desenvolvida em um laboratório de eletricidade. Ao entrar na sala, procurei um lugar no fundo do laboratório, depois das bancadas. Na aula estavam presentes 15 alunos. No início da aula, o professor entregou uma lista de exercícios aos alunos para levar e responder em casa. Em seguida, explicou a metodologia de trabalho do dia, que devido à falta de aparelhos e a quantidade de alunos, a aula será desenvolvida em grupo. Enquanto isso, o restante dos alunos poderia discutir os exercícios para ajudar quando fossem resolver em casa.

*Ao terminar de explicar, voltou-se para mim e informou que tinha feito a aula teórica no dia anterior sobre Sinais CC e CA – valor eficaz, e, hoje era a prática.

Depois que deu as orientações, o professor ligou um aparelho disposto em cima de uma bancada e pediu para os alunos formarem o primeiro grupo e irem para perto dele, na bancada. Assim, o professor dá a aula a um grupo de quatro alunos, enquanto os demais leem o exercício ou apenas conversam. Ao terminar a explicação para o grupo, chama outro e continua a explicação, assim, sucessivamente.

Para a aula prática o professor entregou aos alunos um esquema de relatório com
Título da aula.

Objetivo: (não tinha nada escrito)

Desenvolvimento: orientações para realizar as ações no gerador de sinais e no osciloscópio, para o aluno preencher de acordo com o que era solicitado. Depois de cada procedimento, uma pergunta síntese. Ex: Qual a diferença básica entre um sinal CC e um sinal CA?

Conclusão: no final da aula o aluno faz a conclusão com suas palavras.

*Achei interessante esse material para o aluno relatar suas aprendizagens, embora com resposta pré-definida.

Apenas em um dos grupos observei manifestação de uma aluna durante a explicação do professor. O professor explicava o procedimento nos aparelhos, mostrando, mexendo, calculando. O grupo ficava apenas olhando e anotando. Apenas uma aluna, fazia pergunta de vez e quando: Ex: _ Professor, e, se eu ponho em 0,1?

Diante da pergunta o professor pega uma calculadora e calcula os volts com a aluna e chegam à resposta. Encerra com este grupo e chama outro.

Cheguei perto de um grupo cujos membros pareciam ter dúvida, demonstrando não saber o que fazer para calcular os sinais. Conversavam entre si, mas não chegavam a uma solução. Até que resolveram chamar o professor e pedi-lhe explicação.

A aula transcorreu numa dinâmica não muito interessante, pois a falta de equipamento dificultou a aprendizagem, a dinâmica de explicação grupo a grupo rendeu muito tempo da aula e, além disso, os alunos ficavam dispersos, até chegar a vez de receberem explicação e realizar o exercício em grupo.

APÊNDICE C – Exemplo de leitura da entrevista narrativa.

Leitura e anotações da entrevista narrativa do professor de matemática.

Identificação com a docência

Eu sempre gostei de matemática, sou professor de matemática e desde o Segundo Grau, já no primeiro ano do Ensino Médio, eu comecei a tomar gosto por Matemática. No Ensino Médio que antigamente era o Segundo Grau. No Terceiro Ano do Ensino médio eu já ia para a lousa resolver exercícios, só tirava 10, modéstia parte não é? na Matemática. Ai meus colegas diziam: "Rapaz ele vai ser professor de Matemática". Ai aquilo ali foi... Ai eu cursei (fiz) pré-vestibular, consegui passar na UFC, terminei.

Professor depois

Início no CEFET

Ai continuando, como é que começou minha docência mesmo, por que? Eu comecei a lecionar em 1990. Naquela época, o aluno fazia o primeiro semestre direcionado, só precisava ser aluno de universidade. Ai eu fui de novo, 18 anos eu comecei a dar aula. Comecei a dar aula na quinta série. Dei aula na quinta, sexta, sétima, oitava série. Peguei essas quatro séries iniciais, ai passei dois anos. Com 19 anos já fui para o Segundo Grau, dava aula no primeiro, segundo e terceiro ano. Ai fui dominando isso ai. Foi passando o tempo, quando foi em 1994 fiz o concurso para o CEFET, passei, vim para o CEFET e comecei a dar aula para o técnico. Aquela aula pela manhã, então ficava sempre no Ensino Médio até 1997. Em 1999, quando o técnico acabou, eu fui para o Ensino Integrado que antigamente eram três anos e agora são quatro, continuei no Ensino Médio e em 2003 o CEFET passou a ter cursos superiores e eu dei dois anos nos cursos superiores porque tinham alguns colegas terminando o doutorado. Ai eu fui lá, dei aula dois anos, eles voltaram, eu voltei para o Ensino Integrado. Quando foi em 2007 eu fiz especialização para o PROEJA aqui pelo Instituto. Em 2008 comecei a lecionar definitivamente no PROEJA, eu peguei as primeiras turmas. Eu tanto elaborava as provas, todas as elaborações, é tanto que eu: até para elaborar é fácil, alguns professores foram tentar elaborar e não deu certo porque eles...

Professor Temporário

Prática técnico superior

formação EJA

Experiência

Problemas de especificidade dos sujeitos em sala

"baixar" o nível
 ↓
voltar aos conteúdos básicos do ensino fundamental.

Eu acho assim, a minha facilidade de EJA é eu ter trabalhado lá no começo da minha carreira em 1990. Eu ensinei quinta, sexta, sétima, oitava então quando eu peguei o EJA eu não tive dificuldade de baixar o nível, "Professor eu não sei o que é uma fração" eu ia lá explicar. Fração é isso, isso, aquilo. Enquanto que colega meu disse: "Rapaz num tem condição não, eu ensinar fração"? Porque para ele, ele é um número... Essa relação de eu dominar assim... Ter relação com os alunos do EJA e eles gostarem é exatamente isso: o fato de eu trabalhar igual com o meu começo da minha carreira nas séries iniciais. Então eu sei baixar o nível, eu estou lá calculando e, terminado o cálculo, estou lá para o que disserem. Agora o que eu digo é assim: as primeiras turmas de EJA, eu sempre digo isso para você nas entrevistas. As primeiras turmas de EJA realmente é aluno de EJA. Eu perguntava dos 30 quantos faziam 10 anos que não estudavam e 25 levantavam o braço. Nessa última turma eu perguntei dos 30 quantos fazem 10 anos que não estudam, 2 levantaram o braço. Tem aluno novo, eu dou aula para eles, tem aluno que fica irritado, "professor mas não preciso tá no EJA", o que é que ta acontecendo? os alunos que não estão passando de manhã tão vindo para o EJA. Ai o que acontece aí é que muitos professores vão por aqueles alunos e a evasão tá ai. Então a coordenação tem que ter cuidado, professor se o aluno sabe ... meu amigo se o aluno sabe eu não

do mo EJA: o tratamento referente ao PROEJA... O curso do... ou está implícito um não conhecimento da EJA?