



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAMINHOS DA DOCÊNCIA QUE SE ENTRECruzAM
E SE REVELAM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA COM OS DOCENTES DO PROEJA FIC**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Silvia Regina Montagner

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**CAMINHOS DA DOCÊNCIA QUE SE ENTRECruzAM E SE
REVELAM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
COM OS DOCENTES DO PROEJA FIC**

Silvia Regina Montagner

Dissertação apresentado à Banca examinadora e ao Curso de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Montagner, Silvia Regina
Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam
no processo de formação continuada com os docentes do
PROEJA FIC / Silvia Regina Montagner.-2013.
125 p.; 30cm

Orientador: Valdo Hermes Barcelos
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Formação continuada 2. Docência. Narrativas 3.
PROEJA FIC I. Barcelos, Valdo Hermes II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Silvia Regina Montagner. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: smsilviamontagner@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado**

**CAMINHOS DA DOCÊNCIA QUE SE ENTRECruzAM E SE
REVELAM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS
DOCENTES DO PROEJA FIC**

Elaborada por
Silvia Regina Montagner

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valdo Hermes Barcelos, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

André Boccasius Siqueira, Prof. Dr. (CESNORS)

Adriana da Rocha Maciel, Profa. Dra. (UFSM)

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, 26 de julho de 2013.

*Dedico este trabalho a minha família,
em especial minha mãe Irma e a mana Rosemari
pelo carinho, incentivo e dedicação.
As minhas amadas sobrinhas Giovanna e Valentina,
símbolo de felicidade e amor.
Um carinho todo especial aos docentes coautores desta pesquisa.
E aos amigos/colegas do IF Farroupilha.*

Agradecimentos

Este momento é mais que especial, é o momento de agradecer àquelas pessoas que foram e são fundamentais nesta caminhada dissertativa.

A Deus por estar presente em minha vida, pela proteção e cuidado durante as idas e vindas de Júlio de Castilhos/Santa Maria;

À família, minha mãe Ilma Montagner, mana Rosemari, cunhado Sergio, as lindas sobrinhas Giovanna e Valentina, a vocês dedico esta dissertação por compartilharem comigo dos momentos difíceis, compreenderem a ausência, dividindo alegrias e conquistas. Amo vocês.

Ao Alessandro, meu companheiro, mais que amigo, presença generosa de afeto, cuidado e compreensão.

Ao meu orientador Valdo Barcelos por ter me acolhido e acreditado nas minhas ideias.

Aos especiais Celso Henz e Adriana da Rocha sou profundamente grata pela força, afeto e contribuições.

Ao professor André meu carinho especial pelas contribuições.

Aos amigos, por todos os vínculos que estabelecemos, encontros e (des)encontros que a vida promoveu. Um abraço carregado de afeto para Marlize, Micheli, Joacir, Grazi, Valmor, Nisi, Mariglei, Simone Goularte.

Quero sobretudo agradecer aos docentes sujeitos coautores da pesquisa por aceitarem participar e visibilizarem suas vidas através de seus relatos para este estudo.

Aos colegas do grupo Kitanda e Dialogus pelos grandes encontros, momentos festivos, de estudo, de viagens... Amigos valeu a parceria.

Aos grandes amigos do IF Farroupilha, Direção, colegas da Direção de Ensino, da Direção de Pesquisa, Produção e Extensão e tantos outros que compartilharam comigo desabafos, alegrias. A vocês todo meu reconhecimento.

*Eu tenho uma espécie de dever
que é dever de sonhar
e sonhar sempre
pois sendo mais do que uma
espectadora de mim mesma
eu tenho que ter o melhor
espetáculo que posso
e assim eu construo a
ouro e sedas
em salas supostas,
invento palco, cenário
para viver o meu sonho
entre luzes brandas
e músicas invisíveis.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Projeto de Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CAMINHOS DA DOCÊNCIA QUE SE ENTRECruzAM E SE REVELAM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM OS DOCENTES DO PROEJA FIC

Autora: Silvia Regina Montagner
Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes Barcelos (UFSM)
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 26 de julho de 2013.

A presente investigação configura-se num estudo com docentes em formação continuada que participam do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Formação Inicial e Continuada – PROEJA FIC, tendo em vista a reconstrução de suas caminhadas, enquanto profissionais reflexivos e transformadores de sua própria prática. Sob esta orientação, esta pesquisa visou investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada e, para isso, utilizou das narrativas auto/trans/formativas como dispositivos de pesquisa-formação com os docentes que atuam no PROEJA FIC. Diante disto, propõe-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com interfaces na pesquisa participante com intersecções no processo da pesquisa-formação e no de desenvolvimento profissional, os quais foram sistematizados em um diário reflexivo e nos registros das falas, o entendimento das análises, segundo Bardin (2004), no intuito de verificar quais os caminhos da trajetória docente que podem ser significativos e presentes nas narrativas acerca da auto/trans/formação em busca do “Ser Mais”. Os coautores da pesquisa com os quais dialoguei são 8 docentes, 4 do sistema municipal de ensino de Tupanciretã e 4 Instituto Federal Farroupilha Câmpus Júlio de Castilhos. A pesquisa buscou aporte nas narrativas e na formação continuada e, assim, procurou estabelecer um diálogo com inúmeras referências sensíveis ao ser professor, que permeiam o trabalho, o que visa contribuir na análise dos movimentos de formação e nas trajetórias profissionais como um caminho de (re)construção docente. Assim, apontou para um potencial emancipador pelo olhar sobre nós mesmos, sobre a docência, a vida e a profissão da pessoa do professor, em especial quando construído o diálogo problematizador e reflexivo pela formação continuada, como foi o caso do PROEJA FIC.

Palavras-chave: Formação continuada. Docência. Narrativas. PROEJA FIC.

ABSTRACT

Master Dissertation Project
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

WAYS OF TEACHING THAT INTERTWINE AND REVEAL IN THE PROCESS OF CONTINUING EDUCATION WITH THE TEACHERS OF FIC PROEJA

Author: Silvia Regina Montagner
Advisor: Prof. Dr. Valdo Hermes Barcelos (UFSM)
Date and place of presentation: Santa Maria, July 26th, 2013.

This research sets up a study with teachers in continuing education, that participate in the National Program for the Integration of Vocational Education in Basic Education in the Mode of Youth and Adult Education and Continuing and Initial Education - PROEJA FIC, with a view to rebuilding their walks as reflective practitioners and transformers of their own practice. Under this approach, this research aimed to investigate the ways of teaching trajectory in times of continuing education, and the narratives used auto / trans / formative devices as research training with teachers working in PROEJA FIC. Given this, it is proposed a qualitative approach to the research participant interfaces with intersections in the process of research training and professional development, which were systematized in a reflective diary and records of the speeches, the understanding of the analysis Bardin (2004) in order to examine the ways in which teaching trajectory that can be significant and present in the narratives about the self / trans / formation in search of Being More. The co-authors of the research which I dialogued with were 8 teachers, 4 of the municipal education Tupanciretã and 4 from The Federal Institute of Farroupilha Campus Julius Castilhos. The research sought to supply the narrative in the continuing education and sought to establish a dialogue with numerous references to be sensitive teacher, that permeate the work, which aims to contribute to the analysis of the movements in training and career paths as a way of teaching (re) construction. Thus, pointed to an emancipating potential by looking on ourselves, on teaching, life and profession of the teacher, especially when constructed the dialogue and reflective problem-solving for continuing education, as was the case of PROEJA FIC.

Keywords: Continuing education. Teaching. storytelling. PROEJA FIC.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A –	Convite aos docentes	119
APÊNDICE B –	Entrevista semi-estruturada	120
APÊNDICE C –	Folder com o cronograma da formação continuada	121
APÊNDICE D –	Quadro com o cronograma da formação continuada realizada em 2012.....	122

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre esclarecido	124
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEFET	– Centros Federais de Educação Tecnológica
CERTIFIC	– Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
IFF	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNED	– Unidade Descentralizada de Ensino

SUMÁRIO

ENCONTROS QUE SE REVELAM	13
1 MEMÓRIA E EMOÇÃO: REFLEXÕES DE UMA HISTÓRIA.....	16
2 A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS: UM OLHAR SENSÍVEL À MEMÓRIA, ÀS IMAGENS E ÀS PALAVRAS.....	26
2.1 Um pouco do contexto dos sujeitos da pesquisa do sistema municipal e federal, apresentação inicial dos professores, tempo docentes, formação, atuação no PROEJA.....	29
2.2 Percurso Metodológico: os meios capazes de responder inquietações e objetivos	31
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E LEGAIS	34
3.1 Histórico das Políticas Públicas para o PROEJA nos Institutos Federais	43
3.2 Os processos de investigação-ação no PROEJA nos Institutos Federais	47
3.3 A experiência do programa PROEJA no IF Farroupilha Campus Júlio de Castilhos um olhar a partir do histórico de atuação.....	50
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DO PROEJA FIC: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE O SISTEMA MUNICIPAL E O FEDERAL	54
4.1 Das histórias narradas às trajetórias auto/trans/formativas: um olhar sensível às investigações vivenciadas em educação.....	62
5 REVISITANDO AS NARRATIVAS E DESCORTINANDO POSSIBILIDADES... ..	76
O CAMINHAR CONSTANTE.....	109
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES	118
ANEXOS	123

ENCONTROS QUE SE REVELAM

*De repente despertai-nos
para um encontro
um entrecruzamento entre vidas
um olhar sensível
carregado de afeto
de amor
com encontros e desencontros
caminhos e experiências diversas
Enfim, um pouco de histórias docentes, inclusive a minha.*

Silvia Montagner/2013

Ao longo destes dois anos, apresento, nesta dissertação, a tessitura da pesquisa realizada no cotidiano escolar durante os encontros de formação continuada com os docentes do sistema municipal de ensino de Tupanciretã e com os docentes do Instituto Federal Farroupilha Câmpus¹ Júlio de Castilhos. O que foi tecido no decorrer do trabalho revela minha sensibilidade e meus limites que também fazem parte desta trajetória pessoal, acadêmica e profissional por mim vivida e sentida.

Essa trajetória, fruto de minhas inquietações, possibilitou tecer esta dissertação que foi configurada na busca de conhecer quem são esses docentes, sejam eles municipais ou federais, que se dedicam a profissão. Suas histórias e experiências narradas emocionaram-me e me fizeram acreditar ainda mais nos sonhos possíveis, assim como Paulo Freire nos permite acreditar o “Inédito-viável”. “Palavra na qual estão intrínsecos o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente, mudando o mundo e sendo por ele mudado.” (FREIRE, 2008, p.231)

¹ **NOTA LEXICOLÓGICA: Câmpus, campus, campi?**

Em português, o uso do termo **câmpus** para o singular e para o plural está perfeitamente de acordo com os cânones da gramática moderna, porque: i) a palavra já está incorporada ao vernáculo; ii) o acento (circunflexo) em *câmpus* está no mesmo paradigma de outras palavras terminadas em -us; no plural, *câmpus* mantém o mesmo modelo de vírus, bônus, cítrus/citros etc. com marca nos determinantes – os campus, os vírus, os bônus, os citros.

Portanto, a adoção da palavra **câmpus** para uso tanto no singular quanto o plural está conforme com o uso gramatical do português.

Caminhar conjuntamente com estes docentes coautores desta dissertação que abriram suas vidas, relataram suas trajetórias, seus saberes, sonhos, desafios, medos despertou em mim uma vontade, um desejo de seguir com este trabalho na certeza de sua amplitude, ao mesmo tempo, da responsabilidade a mim imposta pela sua relevância na Educação Profissional e Tecnológica. Esta força veio munida pelo sentimento de acreditar que seguir nesta caminhada, com apoio de amigos e professores, seria necessário para meu aprendizado.

Neste entendimento, dialoguei com diferentes autores (Freire, Nóvoa, Tardif, Arroyo) e trago princípios meus acerca do que apresento e desejo que seja uma leitura envolvida de emoção assim como é a nossa vida de docentes, cheia de surpresas e conquistas.

Ao tecer esta pesquisa, optei por alguns caminhos escolhidos e novas questões se colocaram sobre meu olhar de pesquisadora, fazendo com que a pesquisa fosse modificada durante o trajeto, o que é próprio do processo de elaboração da mesma, que no seu tempo e no seu ritmo foi (re)configurada nesta grande aventura desafiadora que é pesquisar.

O que proponho com este estudo é investigar os caminhos e trajetórias docentes nos momentos da formação continuada a partir das narrativas auto/trans/formativas dos docentes que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Formação Inicial e Continuada – PROEJA FIC.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, com interfaces no processo da pesquisa-formação e no desenvolvimento profissional, utilizou da análise do discurso com aporte de Bardin (2004), com vistas às possibilidades presentes nas narrativas. Neste sentido, buscamos aproximações entre as narrativas, que apontavam para a emoção e o sentimento como características desta categoria de análise.

Num primeiro momento, apresento e (re)vivo minha memória por meio de minha história enquanto filha, aluna e docente pesquisadora. Este encontro revisitado na minha trajetória busca contar um pouco de mim, da aluna dedicada e tímida que fui, bem como dos professores responsáveis pela minha formação e qualificação. E como não contar de minhas experiências docentes na Educação Infantil e atualmente no Instituto Federal Farroupilha Câmpus Júlio de Castilhos como Pedagoga.

No segundo momento apresento os delineamentos da pesquisa, problema, objetivos, os caminhos escolhidos, metodologia, os sujeitos envolvidos, contando um pouco de cada um.

No terceiro momento, reporto-me a Educação Profissional e Tecnológica, seus marcos legais, epistemológicos e históricos, enfatizando o PROEJA FIC e sua implantação no Instituto Federal Farroupilha Câmpus de Júlio de Castilhos como uma política pública que versa pela elevação da escolaridade e a verticalização do ensino.

No quarto momento, a Formação Continuada ganha destaque como dispositivo de aprendizagem e, a partir das narrativas auto/trans/formativas e do olhar sensível dos docentes, apresento a fundamentação teórica e os entrecruzamentos com as narrativas gravadas durante os encontros de formação continuada, em 2012, e as entrevistas individuais semiestruturadas, agendadas, gravadas e transcritas com os docentes do IF Farroupilha. Fazendo um dueto entre os docentes do sistema municipal de Tupanciretã e do Sistema Federal de ensino.

No quinto momento, retomo os objetivos e destaco os pontos pertinentes da pesquisa com foco na formação continuada e no PROEJA FIC, as relações estabelecidas a partir das narrativas, nas trajetórias docentes e na prática pedagógica e o constante diálogo com a formação profissional de professores reflexivos.

Por fim, esta leitura caminha para a etapa final, ou o momento de concluir, ou melhor: “O Caminhar Constante”, de dialogar comigo mesma e o que ficou com esta pesquisa, pela caminhada que percorri, pelas escolhas que fiz.

Entreguemos-nos agora a leitura dos capítulos que seguem.

1 MEMÓRIA E EMOÇÃO: REFLEXÕES DE UMA HISTÓRIA...

Problematizar a nós mesmos, pode ser um bom começo, sobretudo, se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Porque somos professores (ARROYO, 2000, p. 27).

O presente Memorial aborda a desafiante tarefa de descrever sobre minha história de vida, a qual é marcada por sentimentos, emoções, recordações, reflexões e muitas memórias e as quais igualmente me reporto subjetivamente neste texto.

Assim, o referido Memorial revela minha história como estudante e docente em formação contínua/permanente; e, num processo de autoavaliação, revivo as memórias mais significativas de uma trajetória instigada por revelações e imagens, que apontam os momentos a serem lembrados, porque nos tocaram e nos transformaram. Reporto-me a Arroyo (2000, p. 67), identificando-me na condição da humana docência que: “Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas, antes de tudo, revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência”.

Num primeiro momento, apresento minhas origens, as quais fundamentam minha história: sou Silvia Regina Montagner, nasci aos 04 de julho de 1975, no município de Tupanciretã, filha de Adagir Sari Montagner e Ilma. Maria Stochero Montagner. Meus avós paternos, José Montagner e Ida Sari Montagner. Avós maternos, Andrea Stochero e Santa Lorenzoni Stochero. Agricultores, Italianos buscavam no trabalho o sustento das grandes famílias e, na religiosidade, a fé como fundamental e necessária para suas vidas e para o convívio na comunidade.

Vale ressaltar que meus pais, quando jovens, moravam no interior e as escolas ofereciam somente até a 5ª série, portanto, concluir o Ensino Fundamental significava sair da roça e ir para cidade estudar, o que era impossível, já que os filhos tinham que ajudar no sustento e, desde cedo, trabalhavam na roça, salvo aqueles que optaram pela vida religiosa e foram estudar, como é o caso da minha mãe que teve três irmãs religiosas, orgulho de toda família.

Mas mesmo com pouco estudo, minha mãe foi quem passou seus ensinamentos de caráter, de fé, e a importância de uma formação, uma profissão. Assim, ela, por estar mais presente na minha vida, fez de tudo para que eu e minha

irmã tivéssemos o ensino superior, “uma profissão e o nosso dinheiro”, o que nos prepararia, assim, para a vida...

Dentre os percursos da história pela qual vim me constituindo com os outros e com o mundo ao meu entorno, incita-me falar sobre a trajetória na escola, a qual foi marcada por muitos sentimentos e diferentes aprendizagens. Assim, permito-me reconhecer melhor, ou seja, enquanto as lembranças resgatam a trajetória de minha vida, bem como os impactos destas na ação docente, revisito-me constantemente.

Fischer (2011, p. 169), entende que: “memória e narração são interfaces das lembranças e dos esquecimentos, as quais se inscrevem num espaço e num tempo, circunscritas em acontecimentos e experiências de vida-formação”.

Neste sentido, lembrar da minha infância me conduz para um momento especial, em que somos livres, espertos, ingênuos e felizes... até o momento mais esperado chegar: o do ingresso na escola.

Toda a expectativa de entrar numa primeira série e aprender a ler e a escrever, poder fazer muitas perguntas e “criar” tantas possíveis respostas, foi e é realmente algo mágico. Mas, neste caso, não foi bem assim, uma vez que a sala de aula não era prazerosa como eu imaginava; a aprendizagem acontecia, porém com muita punição, medo, e eu – com seis anos – não sabia diferenciar o que era uma boa professora de uma professora exigente. Assim eu acreditava que ela estava preocupada em ensinar; mas, agora, percebo a crueldade que se fez comigo e com meus colegas... aliás, marcas que trago ainda, quando relembro meus primeiros anos na escola e que, com certeza, levarei para minha vida.

Estas lembranças me invadem, por meio de um sentimento amargo, pois, toda a vez que recordo da minha primeira escola lembro-me dos professores punitivos, autoritários e bravos, os quais jogavam apagadores nos meus colegas, quebravam régua em nossas cabeças em troca de total silêncio para que os conteúdos fossem decorados ou assimilados.

Recordo que meu rendimento era bom, não como melhor aluna, mas aquela que obedecia a professora e estudava para passar sem exames, condicionada aquela realidade opressora. Arroyo (2000, p. 42) coloca que:

Não apenas convivemos com a infância como Pedagogos. A ela, à nossa infância, voltamos como referência. Por ela recomeçamos cada dia, quanto nos repensamos Pedagogos. Ser Pedagogo é um dever de estarmos em percurso de formar-nos, de tornar-nos possíveis.

A citação me lembra de professores que, de acordo com sua formação, construída no tempo em que eram alunos, refletem atitudes radicais e exigem silêncio, classes enfileiradas, “decoreba” e filas de meninos e meninas. Nesta perspectiva, penso, interrogativamente, sobre que construção esses professores tiveram na sua vida para reproduzir estas atitudes? Eu as trago com o sentimento de que temos e podemos fazer diferente e de que posso ser melhor, sim, para meus educandos, do que minhas professoras foram comigo.

Nas séries finais, em outro contexto, numa escola da Ordem Religiosa da Congregação Notre Dame, em que havia melhores recursos e uma boa estrutura física, segui meus estudos e não sinto que estes aspectos fossem fundamentais para marcar uma trajetória, mesmo com professores mais acessíveis, que procuravam entender os alunos e trabalhar os conteúdos de forma dinâmica. Mas penso que suas contribuições foram pequenas e mais focadas no aspecto religioso. Recordo-me que tínhamos que nos confessar semanalmente na capela da escola.

Claro que a religiosidade esteve sempre presente na minha vida, como filha e neta de Italianos, em que a missa, no domingo, é sagrada. Mediante isso, até que, na escola, não era difícil falar com o Padre, mas, agora, ao lembrar esses momentos, percebo que todos, independente de religião, de acreditar ou não, frequentavam a capela, o que não deixava de ser uma estratégia, uma festa para “fugir” de certos professores de quem não gostávamos.

Quero destacar um momento bem importante na 8ª série, quando os professores perguntaram qual carreira queríamos seguir no Ensino Médio. Ao levantarmos o braço e falarmos que a carreira escolhida era o Magistério, os professores não apoiavam a escolha e diziam que deveríamos procurar algo melhor para fazer.

E aqui torno a dialogar com Arroyo:

A escola é importante, influencia, e muito, nossas vidas. O que levamos de tantas horas vividas no tempo da escola? Levamos hábitos sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto-imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir (ARROYO, 2000, p. 112).

Aproximadamente em 1990, ingressei no Magistério e esta opção se deu, pelo fato do curso habilitar profissionalmente com o Ensino Médio. Sei que fiz a escolha certa e que esta etapa escolar foi uma das mais significativas, uma vez que era uma turma de 35 meninas com praticamente os mesmos sonhos: o de buscar uma profissão e, logo, um espaço no almejado mercado de trabalho. Neste período, muitos professores contribuíram para a nossa formação pedagógica, principalmente os que ministravam as matérias didáticas e nas práticas de estágios.

Ao me reportar à época em que éramos desafiadas nos pré-estágios, percebo como foram significativas estas vivências, pois, ao conduzir uma turma e ensinar/aprender com ela, sentíamos o que era se “testar”, na condição de aluna/docente em formação. Estas experiências significativas é que despertaram minha curiosidade, que geraram reflexões a cerca da importância do meu papel frente ao aluno; ao mesmo tempo em que sentia dificuldade pela imaturidade de uma adolescente, ainda com muitas dúvidas sobre a profissão e, principalmente, pelo compromisso que é ser professora, pensamento já existente neste período.

Após o mal estar para a escolha do ensino superior, decidi ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, em 1996. Durante o curso, não se tem bem presente como se dá à formação de um Pedagogo. Essa constatação se faz presente uma vez que as aulas são dadas de maneira descompromissada, umas melhores e importantes para a formação futura, outras nem tanto, conforme quem as ministrava. Ou seja,

O que levamos e nos será útil nas situações mais variadas da vida será uma mistura indefinida dos conteúdos aprendidos, dos procedimentos postos em ação e dos hábitos internalizados. As habilidades simbólicas. A forma que damos à mente, à emoção, à memória e às atividades humanas com que construímos nossa história e a história. Com que nos construímos (IBIDEM, p. 112).

Mas, o que realmente importa é que o período que estava na universidade fosse bem vivido, como eu o fiz, pois tenho o sentimento de que aproveitei as oportunidades e sei como estas foram e são importantes na formação. Neste sentido, para Libâneo (2001, p. 65), a identidade do ser professor caracteriza-se:

Isto acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho, tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão.

Ao procurar respostas sobre a profissional que sou, penso na minha construção e afirmo que me tornei professora graças à aluna que era no período em que ingressei na Pedagogia, qual seja, interessada em saber mais, ou disponível para desenvolver projetos de pesquisa com o tempo todo dedicados para a formação e, concomitantemente, sujeito de reflexão e da reconstrução do saber ensinado, convirjo com Freire, (1996) no que tange para a responsabilidade do ser educador em formação inicial ou continuada, reconhecendo os condicionamentos e o inacabamento próprios do ser humano, sempre com possibilidades de “Ser Mais”.

Assim, acredito numa prática alicerçada na problematização e na reflexão, pela qual os educadores tenham consigo a busca constante pela formação inacabada e permanente, e reflexão sobre a mesma, já que somos inacabados e inconclusos. Assim, considero-me em permanente formação, na busca de construir saberes capazes de ampliar cada vez mais os caminhos da docência que dão todo o aporte, coerência e significação sobre a minha prática.

Com relação aos trabalhos de pesquisa dos quais participei, penso terem sido fundamentais para a minha formação, bem como os projetos e programas sociais realizados por meio de “casas-lar” e os programas de alfabetização direcionados as pessoas da região do Nordeste do Brasil. Neste sentido, refiro-me a uma formação pautada em princípios do ensino, da pesquisa e da extensão aproximando-se de Demo (1998, p. 7), que compreende a pesquisa como “... habilidade de (re)construir conhecimento próprio, para inovar (qualidade formal) e intervir (qualidade política)”.

Com referência aos trabalhos citados, estes oportunizaram aos participantes, assim como a mim, ser uma pessoa melhor, ou seja, ao conviver com diferentes realidades, ao buscar as melhores ou mais concisas ações para melhorar a situação dos sujeitos da pesquisa, foi possível a compreensão que ser professora não se restringe a quatro paredes. Ser professora e, neste momento, acredito ter me encontrado como tal, é vivenciar politicamente a educação, ser sensata e flexível perante os problemas do cotidiano educacional e da vida.

Em março de 2000, teve início a minha atividade profissional. Neste período já estava formada, cheia de ideias e sonhos, com vontade de trabalhar, ganhar um salário fruto da profissão escolhida e pronta para colocar em prática os “ensinamentos” do Curso de Pedagogia. Ideias e sentimentos que provavelmente perpassem pelo pensamento da maioria dos educadores ao ingressarem no cotidiano da escola.

Mas não foi fácil assim, uma vez que nos primeiros momentos sentia-me perdida, não estava em sala de aula, pois fui convidada para trabalhar como supervisora pedagógica em uma escola de Educação Infantil no município de Júlio de Castilhos; e foi então que percebi, naquele momento, que não tinha sido preparada para tal função. E como ser capaz de suprir tal deficiência?

Enfim, o início da carreira não foi nada fácil. Foi, por vezes, desafiante, pois tinha a expectativa de fazer o melhor, já que eu era a única com ensino superior na escola. Porém, ao mesmo tempo, faltava-me a “experiência”, e ficava aflita sobre minhas atribuições e problemáticas do cotidiano da profissão. Mediante esta realidade, reportava-me às leituras, reflexões, estágios que realizei durante minha formação, o que serviu de suporte e aos quais eu recorria na prática; assim, percebia que este processo, mesmo com suas falhas, tinha sido significativo, pois durante a formação sabíamos que seríamos preparados para atuar nas escolas, porém, a realidade vem à tona e percebemos que, de fato, isso não aconteceu e se aconteceu foi pouco significativo.

Após tais passagens, percebo que o tempo e a experiência são grandes formadores e aliados à soma da vida do profissional com a formação inicial, das práticas em estágios, da participação nas atividades em projetos, as nossas referências à carreira como docente, entre outras situações que se inter cruzam na construção do humano.

Sei que cada ano é único, cada experiência é inovadora e, por vezes, estar “preparado” significa nunca estar e, sim, saber resolver as situações cotidianas com desprendimento e, o mais importante: gostar muito do que se faz, aliás, o que demanda unicamente de nós, como bem desvenda Freire (1996, p.69-70) “ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos”.

Foi então, a partir destas reflexões e em busca de constante qualificação, após a experiência de me sentir despreparada, que ingressei no Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional na UFSM, que foi concluído em 2002. Este período foi extremamente significativo, já que estava a exercer a função de supervisora na Rede Municipal. Nesta passagem da formação os encontros com as leituras, com as produções científicas contribuíram para orientar o trabalho, desafiando-me a novas reflexões em relação ao papel do ser um professor capaz de procurar solucionar as “problemáticas” do conflitante cotidiano da escola.

Vale salientar que os onze anos em que atuei na Rede Pública Municipal de Júlio de Castilhos e de Itaara, como professora na Educação Infantil e seis anos de experiência na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, do Município de Júlio de Castilhos, exigiram de mim momentos de constante aprendizado, responsabilidade, iniciativa e tomada de decisões.

E foi, ao refletir as complexidades desta busca constante que, em fevereiro de 2009, iniciei uma nova Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ PROEJA no Instituto Federal Farroupilha - Câmpus Júlio de Castilhos, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Acredito que este curso foi uma “alavanca” na minha atuação profissional, uma vez que complementou formações anteriores e oportunizou novas reflexões e novos saberes sobre a Educação de Jovens e Adultos, especificamente sobre o PROEJA; este curso profissionalmente possibilitou-me coordenar programas governamentais do Ministério da Educação - MEC, como por exemplo, o PROEJA FIC, que me motiva nesta pesquisa, essencialmente por se tratar de uma nova modalidade de ensino, capaz de ajudar a restituir o direito à educação e a cidadania das pessoas.

Foi em 01 de julho de 2010, que começou uma nova etapa em minha trajetória profissional, como Pedagoga do Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos. Somado a isto, o ingresso no Mestrado em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação PPGE/UFSM, depois de quatro tentativas, nestes onze anos após o término do Ensino Superior. Finalmente tive a oportunidade tão desejada, e que considero fundamental nesta caminhada, de um(a) docente em constante/permanente e inacabada formação humana e profissional.

Neste sentido, insurge a reflexão que expressa Zitkoski, (2008, p. 380): “o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade”. A busca pela constante releitura de mundo pertinente à formação dos formadores, que almejam a criticidade e criatividade, com alegria e seriedade, em seu fazer educativo. Enfim, voltando novamente a Arroyo,

Os traços de personalidade, de ser humano se aprendem vendo, convivendo. Pelo estágio-contágio entre humanos. [...] Em outras instâncias e experiências de nossas vidas outras imagens se acrescentam e com todos esses aprendizados, por vezes resistindo a eles, fomos construindo

nossa identidade pessoal e profissional. A imagem da professora, do professor que tivemos não explica com exclusividade a imagem que cada um de nós carregamos (ARROYO, 2000, p. 125).

É nesta busca de “ser mais” que esta pesquisa se insere e desafia, não somente a mim mesma como pesquisadora, mas também a um grupo de professores envolvidos na docência da Educação de Jovens e Adultos. Daí a trama e a ênfase no tema “Caminhos da Docência que se Entrecruzam e se revelam no Processo de Formação Continuada com os Docentes do Proeja FIC”.

Esta proposta coloca o desafio da experiência do PROEJA, como campo de investigação e produção e ressignificação de conhecimentos, de metodologias, propostas curriculares e da formação de professores voltados ao público da Educação de Jovens e Adultos - EJA integrada à educação profissional. Josso (2010, p. 205) nos diz que:

O processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito, tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior), e na sua relação consigo mesmo, quanto nas interações sociais e em relação com o meio ambiente.

Considera-se, portanto, a formação continuada como um campo de possibilidades investigativas capazes de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos para a integração curricular, de maneira a constituir, também, uma cultura democrática de debate coletivo. Nesta perspectiva, considera-se o educador sujeito da ação, o qual permite valorizar suas experiências pessoais e profissionais e, assim, ser capaz de (re)significar saberes e atribuir novos significados a sua prática, na medida em que compreende e enfrenta os desafios postos na atividade docente. Zitkoski, no Dicionário Paulo Freire, nos remete a pensar que: (2008, p. 233):

Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. E continuando na reflexão “Portanto, na realidade são as barreiras, as “situações-limite” depois de “percebidos-destacados”, que permitem o sonho da realização da utopia da humanização, da concretização do Ser Mais e da autêntica Democracia.

A partir desta reflexão, em que os sonhos possíveis deverão estar a serviço da coletividade, destaco as disciplinas vivenciadas no Mestrado, que permitiram rever conceitos, autores e que, por meio das discussões e reflexões podemos rever e pensar cotidianamente o papel da instituição escola, sua função social e como que, historicamente, esta muda a serviço de quem e para quê ou quem?

Parece pertinente analisar o impacto da frase de um professor do Mestrado que, em aula falava: “a escola funciona exatamente como ela é, porque não funciona”. Estas palavras, proferidas por um professor marcou muito este período e se faz presente ainda hoje em minhas reflexões, porque passei 17 anos de minha vida na escola e, considero ainda estar em constante aprendizado e formação. Ao parar e pensar o que me marcou, interrogo-me sobre o que, afinal, aprendi nestes anos todos?

Busco respostas referentes à construção da minha formação docente, associada à profissional que sou hoje. Sei que este processo é uma caminhada e que muitos questionamentos virão, assim como respostas, alegrias e tristezas, mas o mais importante é a sistematização deste processo por ser dialógico, necessário, cativante e motivador.

Também é importante destacar a participação dos professores do Mestrado, que, por meio de suas pesquisas, vivências e experiências nos mostraram várias formas de trabalhar a investigação, como ela foi construída por eles, autores referendados, metodologias, temas. Todas estas contribuições são exemplos de que a trajetória é percorrida por cada um, individualmente, de acordo com o que se acredita e se predispõe a pesquisar.

Desta forma, torna-nos livres para seguir o nosso caminho na (re)construção da pesquisa; e, nesta perspectiva, torna-se importante o embasamento de minha história na escola como aluna, como docente, na formação continuada e nos projetos de pesquisa. Esses momentos instigam a necessidade de ser pesquisadora, construir com originalidade e (re)significar as mudanças que ocorrem como pessoa/educadora a procura de uma qualidade no fazer pedagógico. Assim como para Demo (1998, p. 87):

A tarefa essencial do professor e do aluno é praticar o questionamento reconstrutivo, como propedêutica e como base profissional, com o objetivo de cultivar a competência de sujeito, capaz de projeto próprio, teórico e prático. Busca-se superar ostensivamente tanto a condição de um professor que apenas ensina, como a de um aluno que apenas aprende, emaranhados na mediocridade da reprodução copiada de conhecimento.

Nesta perspectiva, busco o elo desta pesquisa com Freire (1992) no que pode se aproximar do diálogo problematizador e sua capacidade dialética de corroborar para a sistematização de novos conhecimentos e saberes pertinentes à ação docente.

Acredito que os processos de escolarização acontecem, no momento em que o educador reflete e intervém na sua própria prática, num processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e de experimentação, em que se pode aprender e ensinar, concomitantemente, ao revisitar e desenvolver o próprio conhecimento sobre o ser/fazer docente.

Barcelos (2007, p. 181) refere-se à ação educativa como: “(re)pensar sua prática a partir da (re)significação das suas experiências, vivências e representações imaginárias sobre sua condição de educador(a) e de pessoa.” Neste intuito, ao repensar minha formação, na tentativa de compreender como as práticas exercem influência em nossa vida profissional, busco compreender se esta mudança que aconteceu no decorrer da carreira foi importante e para quê?

Enfatizo a ideia de Barcelos (2007), com o discernimento de que os caminhos percorridos ao analisar as narrativas dos sujeitos deste estudo, apontam uma sensível mudança, neste processo de aperfeiçoamento constante que é ser professor, uma busca por diálogos que contribuam com a investigação.

Neste sentido, corrobora com novos saberes que tem como produto final a qualificação da ação docente em sala de aula, capazes de restituir um direito universal dos seres humanos: uma educação crítica, sensível, reflexiva, capaz de emancipar-nos das opressões características nas sociedades atuais.

Ao pensar a formação docente e o desenvolvimento profissional, que tem por objetivo estudar, investigar, conhecer acerca da profissão professor e suas relações com concepções e práticas de formação inicial e continuada, preconiza-se um espaço sensível ao estudo da formação do humano que tem na cultura, nas interações e experiências de histórias de vida, os conceitos e saberes que dialogam com o fazer docente, que, segundo Tardif (2002, p. 31-55), “*Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente*” e suas inter-relações que questionam a importância dos diferentes aspectos e influências na formação dos profissionais da educação.

2 A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS: um olhar sensível à memória, às imagens e às palavras

“você vai acabar se tornando mais sensível, então isso é aprendizagem, você acaba escutando mais, colocando mais, provocando mais diálogo e entender muitas vezes que ainda temos pessoas que precisam, por isso que o PROEJA FIC pra mim foi uma escola.” (P6, Economia).

O desenvolvimento deste estudo constituiu-se da análise das narrativas no espaço da formação continuada com quatro docentes do sistema municipal de Tupanciretã e quatro docentes do Instituto Federal Farroupilha câmpus Júlio de Castilhos, todos envolvidos no Programa Nacional de Educação Profissional de Educação Básica - PROEJA FIC. As narrativas auto/trans/formativas foram constituídas a partir da sistematização dos percursos na carreira docente, que buscam na infância, no tempo de escola, na escolha do curso, durante a formação inicial, o significado de ser professor e de sua prática docente com interfaces nos saberes que nos formam e nos transformam no decorrer de nossas vidas.

A escuta das narrativas buscou relacionar o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento pessoal e a relação da construção da identidade e dos saberes pertinentes à formação dos docentes.

A partir das experiências construídas ao longo da vida, as narrativas transitam entre o vivido, o passado, o presente e as projeções para o futuro. Com estes relatos, potencializam-se questionamentos da função que exercem e, por meio da convergência destes saberes, a possibilidade de transformação, conforme sinaliza Tardif (2002).

Cabe aqui apresentar questões que me inquietam como Pedagoga, com o intuito de aprofundar a problematização da presente pesquisa, a saber: Como aprendemos a ser professores? Que relações são estabelecidas entre as narrativas auto/trans/formativas e o processo de formação e auto-formação no contexto da prática docente no PROEJA FIC?

Estas indagações que orientam o trabalho de pesquisa articuladas com pressupostos epistemológicos e metodológicos, demarcam os objetivos do projeto e,

também se constituem enquanto pesquisa-formação², centrada na análise e sistematização das narrativas, as quais buscam entender as nuances da constituição do ser professor pelos processos de formação continuada.

As narrativas das trajetórias docentes ficam expressas nos sujeitos, suas experiências, seus saberes, sua subjetividade e singularidade como princípio de conhecimento de si, por meio do ato de revisitar as lembranças; e, ao narrá-las, estas poderão evidenciar os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida e a sua história auto/trans/formativa.

Neste sentido, Josso (2007, p. 413), coloca-nos que: “as narrativas centradas na formação, ao longo da vida, revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular, plural, criativa e inventiva do pensar, do agir, e do viver junto”.

Com as narrativas auto/trans/formativas, buscou-se compreender os processos de constituição dos saberes docentes e os processos de desenvolvimento pessoal, para considerar o professor o construtor da profissão e o próprio sujeito de sua história, capaz de refletir e produzir o seu próprio ofício. Para NÓVOA (1992) existe um grande desafio que está na:

[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (p. 27).

Assim, compreendo que os saberes pertinentes à profissão docente, necessitam da interferência pessoal que se adquire a partir das experiências significativas que deixam marcas ao longo de uma carreira em educação.

A investigação recorreu às narrativas e à formação continuada para estabelecer um diálogo entre o PROEJA com autores como Freire (2007) pelo viés do politizar-se na ação-reflexão, Tardif (2002) e a gama de saberes pertinentes à formação e ação docente, e Nóvoa (1992) e a organização do trabalho docente. Esta possibilidade de análise dos movimentos da auto/trans/formação e das trajetórias de vida, como um caminho de (re)construção docente, indica um potencial emancipador pelo olhar sobre nós mesmos, sobre a docência, a vida e a

² A pesquisa-formação contribui, para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. (JOSSO, 2007, p. 421)

profissão, sempre considerando os contextos sócio-histórico-culturais de cada época e local.

O docente analisa e reavalia sua prática docente, concomitantemente com sua atividade profissional, por meio de um processo que resignifica de modo contínuo e progressivo suas histórias – passado, presente e perspectivas futuras. É preciso compreender o entrelaçamento entre a realidade social, as histórias de vida e a formação de professores; ou seja, os espaços de formação se constituem como um momento de expressão das experiências de vida e formação, como um expoente de construção coletiva, dialógica e intersubjetiva, não obstante cada um(a) seja o sujeito da sua auto/trans/formação. Para Freire (2005, p. 79), “ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A pesquisa apresenta interfaces com a pesquisa-formação que contribui para a formação dos sujeitos, no momento em que realizaram reflexões sobre seu percurso de vida. Neste sentido, pretendeu-se verificar quais os caminhos da trajetória docente que se entrecruzam e se revelam em suas práticas no PROEJA FIC, por meio de problematizações que surgiam durante os encontros de formação, na busca de uma relação a partir da análise dos registros das narrativas docentes.

Com isso, pretendeu-se uma análise mais complexa, capaz de refletir sobre o educador e o processo de sua auto/trans/formação, para assim trilhar caminhos e possibilidades que os desafiem na prática pedagógica em busca do “Ser Mais”.

Vale lembrar que o problema de pesquisa buscou investigar as relações que são estabelecidas nos processos de entrecruzamento da formação continuada com os docentes no PROEJA FIC, enquanto aprendentes e transformadores de suas práticas.

O objetivo geral desta pesquisa buscou investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada e utilizou as narrativas auto/trans/formativas como dispositivos de pesquisa-formação com os docentes que atuam no PROEJA FIC.

Dentre os objetivos específicos foi possível compreender os diferentes processos auto/trans/formativos que os docentes que atuam no PROEJA FIC aprendem e são necessários à prática docente.

Outro objetivo que almejou a pesquisa foi a possibilidade de investigar como os docentes que atuam do IF Farroupilha nas turmas de PROEJA FIC caracterizam seus processos de aprendizagem no exercício da docência, para desvendar quais

saberes subsidiam sua prática pedagógica e como foram construídos em sua trajetória profissional. Para tanto, também foi necessário compreender os processos auto/trans/formativos individuais vividos pelos docentes PROEJA-FIC. Tudo com vistas a elucidar como a articulação destes conhecimentos e saberes melhora a ação docente.

Neste sentido, também foi possível compreender que estas mudanças nos processos de formação contribuem para uma prática pedagógica diferenciada com a Educação de Jovens e Adultos/PROEJA FIC.

2.1 Um pouco do contexto dos sujeitos da pesquisa do sistema municipal e federal, apresentação inicial dos professores, tempo docentes, formação, atuação no PROEJA.

Para apresentar os sujeitos envolvidos na pesquisa, gostaria de inicialmente mencionar o Sistema Municipal de Ensino de Tupanciretã, município este que tem no significado de seu nome em Tupi-Terra da Mãe de Deus e está localizada na região central do Estado do Rio grande do Sul a 46 km de Júlio de Castilhos, atualmente com 22.286 habitantes, conforme censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia - IBGE (2010).

Atualmente é considerada a capital da soja, devido sua safra ser a maior do estado. Em contra partida ao cenário contextual descrito, Tupanciretã apresenta uma concentração de renda desigual, que revela grandes diferenças sociais, que contribuem para que muitos jovens não tenham acesso à escolaridade, fato que dificulta a inclusão destes no mercado de trabalho, assim torna-se imprescindível à modalidade de ensino Proeja-FIC.

O sistema de ensino conta com aproximadamente 4.500 alunos, dos quais 30% evadem e não o concluem, pois necessitam trabalhar para ajudar no sustento familiar. Outro aspecto a ser refletido é que o município não dispõe de profissionais técnicos, o que encarece a mão-de-obra em diversos setores. Neste sentido, o Instituto Federal Farroupilha se empenha na oferta de cursos profissionalizantes nas diversas modalidades (Integrado, PROEJA, Superior, EAD, PRONATEC), o que vislumbra a esses jovens uma oportunidade de formação profissional, situação que

poderá fortalecer a economia do município e promover a inclusão social, bem como ajudar a elevar a qualidade de vida dos habitantes deste contexto.

Ao apresentar uma descrição com vistas a elucidar os sujeitos desta pesquisa: quatro docentes que atuam no Instituto Federal Farroupilha e que foram convidados para participar deste processo, ressaltamos que o grupo é heterogêneo, no que tange para a formação e tempo de magistério, os professores das diferentes áreas que entre o período de 2009 a 2012, atuando no Programa, apresentam em suas narrativas as particularidades enquanto docentes da Educação Profissional e Tecnológica.

Enfatiza-se também que, para escolha destes sujeitos, considerou-se o envolvimento que os mesmos tiveram com os educandos. Muito além de ensinar, foram amigos e entenderam que na modalidade PROEJA os alunos têm o conhecimento de vida, de mundo, os conteúdos técnicos se entrelaçam no contexto de suas experiências, “facilitando” o entendimento. Por este envolvimento, os docentes acompanharam as turmas em todo seu percurso, ou seja, do início até a conclusão das turmas.

As idas e vindas dos docentes do IF Farroupilha são constantes, no entanto procurou-se convidar os docentes efetivos, com exceção de um professor que foi removido para IF Farroupilha Câmpus São Vicente do Sul e faz parte dos sujeitos da pesquisa. Este cuidado foi necessário para que os docentes tenham uma melhor compreensão e entendimento de todas as etapas do programa como o envolvimento e participação das mesmas.

A maioria destes professores participou pouco dos encontros de formação continuada que é a referência central do estudo, com exceção da professora do curso de Panificação que foi a mais presente nos encontros.

Para atingir os objetivos da pesquisa, foi necessário realizar uma entrevista semiestruturada individualmente, agendada previamente com local e hora marcada. Para a construção dos dados, os encontros foram acompanhados por gravações de áudio e vídeo, a partir das quais posteriormente foram transcritas as narrativas para sistematizar as análises destes dados, sobre os quais ratifico: fundamentais ao desenvolvimento profissional dos educadores do IF Farroupilha.

A interpretação dos resultados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo proposta por Bardin (2004) e que consiste em criar categorias de análises para uma fidelidade maior à busca da investigação. Neste sentido, buscam-se duas

categorias: profissionais com formação em licenciaturas e, professores cuja formação inicial foi a de bacharel.

O que é importante destacar é que, independente do sistema de ensino, seja ele municipal ou federal, o que se percebeu e procurou identificar nos relatos, tanto da formação continuada como das entrevistas semiestruturadas, foi a afetividade, os sentimentos e as emoções que os docentes revelavam ao falar de suas vivências, de suas experiências.

Sinalizo atenção ao leitor para a manifestação de fortes indicativos de amor, sensibilidade, carinho pelos discentes, ao caracterizarem suas trajetórias. Não importa se é de um ano, como da professora de Panificação, ou de 25 anos lecionando matemática; importante registrar que a opção pela docência de ambas não é por acaso, é sim pela escolha, pela dedicação e marcadas por compromettimentos com o fazer educativo e, principalmente, com o desenvolvimento dos educandos.

2.2 Percurso Metodológico: os meios capazes de responder inquietações e objetivos.

Os caminhos investigativos deste trabalho apresentam intersecções com a pesquisa-formação, no intuito de verificar quais os caminhos da trajetória docente que podem ser significativos e presentes nas narrativas acerca da auto/trans/formação em busca do “Ser Mais”.

Neste contexto, foi a partir de 2009 que estes professores do sistema municipal de ensino ingressaram no Programa PROEJA FIC, em que quatro professores lecionam nas disciplinas da base comum como Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Espanhol, Artes, Educação Física. Estes sujeitos foram convidados a fazer parte do presente estudo, em 2012, na oportunidade da apresentação da proposta da pesquisa, durante os encontros de formação continuada. Todos sensíveis ao envolvimento com o Programa concordaram participar.

No que diz respeito aos passos da construção dos dados para a pesquisa, os encontros foram gravados e transcritos pela pesquisadora e revisitados nos

encontros de formação. As temáticas propostas (cronograma completo no apêndice D) surgiram da necessidade do grupo em estudar e discutir sobre docência, os processos formativos, as trajetórias docentes, como também o momento da formação era para discutir, “desabafar” sobre as vivências de sala de aula, dificuldades, desafios e planejar atividades integradas.

O grupo de quatro (4) sujeitos do sistema municipal era heterogêneo, no que tange à experiência em sala de aula, uma vez que três (3) possuem mais de 20 anos de docência e atuam desde a Educação Infantil até Ensino Médio, e uma professora com 12 anos de docência na educação básica.

Também integrantes da pesquisa quatro (4) docentes do Instituto Federal Farroupilha que atuaram nas turmas de PROEJA FIC no período de 2009 a 2012, foram convidados a participar. Estes com grandes desafios pela pouca experiência docente, em contrapartida, excelentes profissionais que optaram pela docência e não pretendem sair dela.

Todos os docentes envolvidos na pesquisa estão cientes e autorizaram o uso das narrativas gravadas durante os encontros de formação continuada como também dos relatos das entrevistas semiestruturadas, através da assinatura junto ao Termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Na busca de uma apresentação mais significativa, a descrição detalhada dos sujeitos da pesquisa, no que se refere ao sistema de ensino em que atuam, qual a formação acadêmica, tempo de docência, idade e disciplina que ministram ou ministraram no PROEJA FIC, segue explicitado no quadro abaixo:

Sistema de Ensino	Formação Superior	Tempo de docência	Idade	Níveis de atuação no ensino	Disciplina que ministrou no PROEJA FIC
Municipal P3	Língua Portuguesa/Literatura/Espanhol Conclusão 2002 Pós Graduação Mídias em Educação – UFSM/2012 Interdisciplinaridade e Linguagem – UNICRUZ/2003	12 anos	33	Anos Finais; Ensino Médio; Magistério e PROEJA FIC	Língua Portuguesa, Espanhol e Artes.
Municipal P2	Matemática –UNICRUZ – 1999 Especialização em Matemática – UFSM -2002 Especialização Gestão Escolar – IF Farroupilha/JC – 2011	25 anos	48	Anos Finais e PROEJA FIC	Matemática e Ciências
Municipal P8	Ciências Sociais licenciatura curta- UNICRUZ-1994 Licenciatura em História- UNICRUZ - 2003 Pós Graduação em Educação Ambiental – CIPEL - 2007 Especialização Gestão -Escolar- Universidade Castelo Branco - 2009	22 anos	49	Anos Iniciais e Finais; PROEJA FIC	História e Geografia
Municipal P5	Educação Física – UNICRUZ-1987 Interdisciplinaridade – CIPEL – 2008	20 anos	48	Ed. Infantil; Anos Iniciais e Finais; PROEJA FIC; Melhor Idade e APAE	Educação Física
Federal P1	Agronomia UFSM - 1998 Mestrado em Agronomia UFSM – 2002	10 anos	42	Integrado; Subsequente; Superior (Tecnólogo); Pós Graduação; PROEJA FIC e Mulheres Mil.	Paisagismo
Federal P7	Administração-2003 Especialização em Docência Superior -2007	7 anos	42	Integrados; Subseqüente; PROEJA; Superior;EAD; PROEJA FIC	Empreendedorismo; Técnicas de vendas e propagandas.
Federal P6	Economia - 2001 Mestrado – UEM/PR - 2005 Doutorado em Economia UFRGS – 2010	21 anos	40	Integrado; PROEJA; Subsequente; Superior (Tecnólogo); PROEJA FIC; Mulheres Mil e PRONATEC.	Técnicas comerciais II
Federal P4	Química de Alimentos - 2008 Especialização em didática e metodologia - 2011 Mestrado em Ciência e Tecnologia Agro Industrial – UFPEL - 2011 Doutoranda em Ciência e Tecnologia Agro Industrial – UFPEL	1 ano e 2 meses	26	Integrado, subseqüente, Mulheres Mil, Superior Tecnólogo, PROEJA FIC.	Panificação

FONTE: Montagner – 2013.

A apresentação detalhada corrobora no entendimento das análises no que se refere Bardin (2004) ao mencionar ser necessária a criação de categorias ou de um quadro descritivo detalhado, para que uma análise globalizada possa desnudar o que se esconde nas entrelinhas do discurso ou nas narrativas dos professores.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E LEGAIS.

Neste diálogo inicial, constituído de reflexões pertinentes e necessárias sobre a Educação Profissional Tecnológica, apresento um breve relato da história, diretrizes e concepções dos Institutos mencionados na pesquisa. Também se faz necessário relatar sobre sua organização pautada na realidade socioeconômica e cultural da região o qual está inserido e principalmente estabelecer uma interlocução permanente sobre os papéis dos mesmos, que têm como desafio produzir conhecimento em todos os níveis e modalidades de ensino que perpassam da Formação Inicial e Continuada dos trabalhadores à Pós Graduação.

O Sistema Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica teve seu início em 1909, período em que tínhamos como presidente da república Nilo Peçanha, o qual criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que foram instituídas para oferecer ensino profissional gratuito, como parte da política educacional vigente.

No transcorrer da história, o ensino profissional passou por diferentes etapas como a expansão do ensino industrial, que ficou conhecida como a “Reforma de Capanema”, em 1941, que remodelou o ensino nos seguintes aspectos: o ensino profissional passou para o nível médio e o ingresso nas escolas industriais passou a exigir exames de admissão.

Foi em 1959 que as escolas foram transformadas em autarquias e ganham autonomia didática e de gestão. Isso ocorreu ao fato da aceleração industrial que necessitavam de mão de obra, reflexão que merece destaque, frente às concepções de educação que a acompanham.

Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 5692/1971 torna-se obrigatório o ensino técnico industrial a todo currículo de 2º grau em escolas públicas, com o objetivo de formar técnicos em regime de urgência. Na década de 60, os acordos MEC/USAID eram fortemente marcados pela teoria do capital humano. A educação era vista como pressuposto do desenvolvimento econômico e também da grande chegada de empresas multinacionais norte-

americanas que precisavam de mão de obra qualificada tecnicamente. Mas também esta tentativa fracassou por falta de preparo dos profissionais que atuavam nas escolas públicas.

Em 1994, as escolas técnicas foram gradativamente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Tida no início como instrumento de política voltado para as “classes desprovidas” basicamente ao ensino industrial, a rede federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à produção e prestação de serviços. Tudo para atender a demanda do período, as instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade de oferta.

No ano do centenário, a rede federal dá um salto de qualidade. Desde 29 de dezembro de 2008, os centros federais (CEFETs) configuram Unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), escolas Agrotécnicas, escolas técnicas federais e escolas vinculadas à universidade deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação e Tecnologia.

Vale lembrar que a rede ainda é constituída por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis.

Outro marco legal foi a Lei 11.892 de 29/12/2008, que criou, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica, com foco na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável e com vistas à inclusão social. No seu artigo 2º destaca-se:

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.

Os Institutos foram criados com ênfase na tríade: ensino, pesquisa e extensão e se faz importante compreender as especificidades e a indissociabilidade dessas dimensões como potencializadoras para o desenvolvimento do indivíduo e

essenciais para a construção de sua autonomia intelectual, que possibilitem gerar novos conhecimentos a partir da prática e da realidade a qual está inserido.

Para Caldas (2011, p. 52), a proposta dos Institutos Federais entende a “educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana”. Assim, o seu diferencial está no papel que as instituições estabelecem com a ciência, a tecnologia, o desenvolvimento regional e local, com o mundo do trabalho e, principalmente, a transformação dos sujeitos nela envolvidos.

A Educação Profissional, legalizada na LDB 9394/96, coloca em seu artigo 39 que: “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, neste sentido uma das propostas da EPT é trabalhar com a formação integral que implica pensar a educação na sua totalidade, ou seja, a educação geral se torne inseparável da educação profissional nos campos em que se dá à preparação para o trabalho nos processos produtivos e nos processos educativos.

Pacheco (2012, p. 60) nos remete a pensar no seguinte aspecto:

[...] enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Os Institutos Federais têm, em sua proposta político-pedagógica, dentre outras especificidades a oferta de diferentes níveis da educação básica, mas principalmente curso de ensino médio integrado, cursos técnico de nível médio, PROEJA, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelado, bem como programas de Pós Graduação, formação inicial e continuada aos trabalhadores. Com esta abrangência, os Institutos têm a possibilidade de flexibilizar itinerários formativos que permitem um diálogo rico e diverso com a integração dos diferentes níveis.

De acordo com o documento elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, concepções e diretrizes para EPT 2010, esta organização proporciona aos profissionais que nela atuam:

[...] um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais tem a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (2010, p. 27).

Este modelo institucional com proposta pedagógica inovadora com atuação em cursos técnicos integrados e subsequentes PROEJA, licenciaturas, graduações tecnológicas, especializações e com Formação inicial e continuada. Esta possibilidade de lidar de forma integrada e verticalizada exige do profissional uma postura criativa e reflexiva ao desenvolver seu trabalho, a organização verticalizada³ é um dos princípios dos institutos e permite aos docentes atuarem em diferentes níveis de ensino e aos discentes compartilharem diferentes espaços de aprendizagem ao mesmo tempo em que possam delinear suas trajetórias de formação do curso técnico a pós-graduação.

Acompanhe que uma organização curricular verticalizada permite aos docentes experiências ímpares de construção de saberes que perpassa da educação básica a pós-graduação e, dentro deste espaço, buscar metodologias diferenciadas que melhor se apliquem a cada modalidade de ensino, além de proporcionar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a tríade que se busca tornar viva e dinâmica.

A proposta dos institutos agrega em sua formação a preparação para o trabalho como um princípio educativo, como nos diz Pacheco (2011, p.15) “articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. Estas articulações buscam uma formação profissional integrada e flexível com infinitas possibilidades de reinventar-se e se profissionalizar para o mundo do trabalho, fator decisivo no perfil de educador que a educação enquanto instituição almeja e necessita.

As políticas de formação de professores para a educação profissional tiveram seu marco a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe, em suas propostas, uma mudança no sentido da

³ A verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre diferentes cursos da educação profissional e tecnológica. Pacheco (2011, p.25)

democratização da oferta da educação pública de qualidade para toda a população, fator que elevou a escola a um espaço de acesso ao conhecimento e a aprendizagem.

Novamente a ênfase dada na LDB 9394/96 à educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. E ainda, em seu Art. 39 parágrafo § 1º diz que “os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino”.

Esta (última) LDB propõe na educação básica a inclusão da Educação Profissional à integração de diferentes níveis e modalidades de ensino, propiciando a todos os cidadãos o direito à formação profissional, Integral, Tecnológica, e Humanista. Assim, a EPT, por fazer parte desta modalidade para os professores que nela atuam, necessariamente traz a exigência da formação superior de nível de licenciatura, e como foco em sua formação pedagógica a articulação entre ciência, trabalho e cultura.

Ao exigir a formação pedagógica destes professores, fator que visa suprir as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação e sua atuação profissional, traz consigo o objetivo de preparar o professor com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento de forma integrada e articulada, tanto na perspectiva humanista como com a contextualização da realidade socioeconômica e cultural da região.

Em virtude da diversidade de modalidades e áreas em que as instituições federais ofertam suas vagas, os docentes em sua maioria são Bacharéis e não receberam formação inicial para a docência. Neste sentido, o parecer CNE/CEB 2/97 dispõe sobre programas de formação pedagógica para professores que atuam na educação profissional complementarem seus estudos na tentativa de suprir as disciplinas pertinentes à formação destes formadores.

O Art. 40 do CNE/CEB 2/97 diz que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Neste intuito, os professores que atuam no IF Farroupilha nas disciplinas técnicas, nos cursos de educação profissional, possuem em sua maioria diferentes formações

em suas graduações como, por exemplo: agronomia, engenharia de alimentos, economia entre outros.

É relevante informar que parte destes educadores possui Mestrado e Doutorado e têm como base o conhecimento do conteúdo específico de sua formação de graduação, mas, por outro lado, percebem-se as lacunas de uma formação pautada na dimensão pedagógica do ser/fazer professor.

As bases para um proposta de licenciatura em EPT é pautada nas dimensões “técnico-científica, sociopolítico-cultural, e a específica da formação do professor” (CALDAS, p. 42, 2011). Nesse sentido, julgo importante ser estabelecido um entrecruzamento do conteúdo específico da área profissional em questão com aqueles educadores que possuem uma dimensão formativa capaz de integrar os conhecimentos científicos e técnicos de sua formação inicial com os pedagógicos.

Destaco a seguir, conforme Caldas (2011, p. 44), um dos objetivos da formação do professor para EPT:

Superação da defasagem entre o saber e o fazer pedagógico, daí o processo pedagógico ser visto como uma totalidade na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber, exigindo na formação docente uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a prática pedagógica por meio de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento.

Outro marco legal foi decreto Nº. 6.755, de 2009, que institui uma política de formação de profissionais do magistério da educação básica, que em seus artigos XI e XII, colocam que:

XI – a formação continuada é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;

XII – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Estes artigos, em especial, salientam sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na educação básica como necessária à atividade docente, por oportunizar momentos de atualização que considerem os diferentes saberes necessários à prática educativa.

Sobre os Institutos, como uma política pública, se faz necessário ressaltar a proposta de lei do Plano Nacional de Educação (PNE), 2011-2020, contendo 20

metas educacionais a serem cumpridas, nas metas 10 e 11 propõe a duplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade de oferta, dentre suas 10 estratégias ressalto a 11.1 que salienta:

Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.

Como também a meta 10 que propõe ampliar a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA de no “mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada a educação profissional, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”.

Esta expansão de matrículas é uma decisão política que requer, contudo, uma formação docente inicial e continuada condizente com a diversidade cultural dos educandos e ações pedagógicas que propiciem a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A educação profissional é uma das grandes metas neste novo Plano Nacional para a Educação - PNE, com sua ampliação, conseqüentemente, vamos ter mais profissionais capacitados para atuarem nesta modalidade de ensino que exige formação, qualificação e um trabalho pautado na qualidade. Os profissionais que nela atuam precisam estar cientes de seu papel de formador para a educação e para o trabalho, pois os educandos vislumbram no Instituto uma oportunidade da formação técnica versus mercado de trabalho e melhoria na qualidade de vida.

O grande desafio destes professores é que precisam constantemente ampliar o diálogo com o mundo do trabalho, com práticas pedagógicas integradas, além de levar em conta os enlaces entre a tecnologia, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação dos educandos como sujeitos de direitos e da palavra. Freire (1996, p. 69) nos remete a pensar que “somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora”. Neste sentido, reafirma-se a condição do ser professor como (re)construtor dos saberes pertinentes à sua profissão.

Trabalhar de forma integrada exige do professor uma formação continuada capaz de assegurar um trabalho coletivo e colaborativo dentro dos princípios do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura, que fortaleça o diálogo entre teoria e

prática em sintonia com o desenvolvimento tecnológico no contexto socioeconômico da sua região geográfica.

Os professores que atuam na EPT, em sua maioria, têm como primeira experiência docente o Instituto Federal. Em razão disso, apresentam dificuldades em formar profissionais técnicos, não que eles sejam culpados por isso, pois foram formados para serem técnicos, não para serem docentes. Conhecem pouco sobre o mundo do trabalho e sua relação com o ensino; o conhecimento que possuem é da área de sua formação e o como interligar com o mundo do trabalho é considerado hoje o grande desafio dos professores da EPT.

Por isso que, centrar suas ações com mais diálogo com o mundo do trabalho, e suas práticas pedagógicas serem interdisciplinares e interculturais, exige uma postura, um movimento docente na busca destas ações que, por vezes, não conseguem sozinhos, fato que demanda fortalecer a formação continuada. Conforme Machado (2008, p. 17), o perfil do profissional para a EPT deve:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Este sujeito a que Machado (2008) se reporta, tem que ser capaz de permitir aos seus educandos que compreendam crítica e reflexivamente o mundo do trabalho, em busca de uma formação integrada, capaz de estabelecer formas criativas de ensino aprendizagem, ou seja, capaz de dialogar com as diferentes áreas do conhecimento, a tecnologia e atividades vinculadas à pesquisa, com fim na qualificação destes processos formativos.

O Instituto na obrigatoriedade de ofertar educação básica em cursos de nível médio integrado na educação profissional modalidade PROEJA tem no seu currículo disciplinas da Base Comum e disciplinas Técnicas. Essas dimensões são organizadas de acordo com a LDB 9394/96 Art. 27 que nos diz: Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

III - orientação para o trabalho.

Para a educação integrada as disciplinas da base comum devem ser indissociáveis do ensino técnico, em todos os seus momentos a questão do trabalho deve estar inserida, isto significa focar o trabalho como princípio educativo e superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e, sim, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Nesta compreensão, por em prática o currículo integrado exige dos docentes um trabalho colaborativo e coletivo entre os professores da base comum e do ensino técnico, com vistas à compreensão em desenvolver atividades ancoradas nos princípios educativos atrelados ao trabalho, ciência e tecnologia, que ampliem o diálogo entre a teoria e a prática.

Para Machado (2011, p. 694), os “enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra”. O trabalho como princípio educativo é à base da organização curricular da EPT, seus objetivos, conteúdos e métodos compreende a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nesta perspectiva, Pacheco (2012, p. 67) considera que “o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la”. A educação profissional não é meramente preparar para o mercado de trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas e também habilitar para o exercício autônomo de cidadãos tendo o trabalho como fundamento da educação e como prática social.

Desta forma, possibilita aos trabalhadores uma formação vinculada aos saberes adquiridos ao longo de suas vidas, conjugando esses saberes formais ao currículo, o que requer do docente um trabalho pautado no princípio da diversidade em sua atuação pedagógica e curricular.

Na LDB, a EPT é citada no Art. 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Com o intuito de superar a visão de trabalho somente pela ação de executar, mas sim garantir aos educandos uma formação para a leitura de mundo como cidadão integrado a sociedade, segundo Moura (2008, p. 42), “o trabalho é a

mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento”. Na mediação ontológica o homem produz conhecimento pela sua própria existência na relação com a natureza e com outros homens, já no sentido histórico a produção da existência humana é sob o capitalismo, visando para a práxis produtiva.

Considera-se, portanto, os estudos e questões apresentadas sobre a Educação Profissional e Tecnológica, bem como o aprofundamento de investigações sobre a temática formação docente para a EPT, pertinentes para este estudo. E assim, busca-se por meio da pesquisa qualitativa e traz como sujeitos os professores da rede Federal Técnica e Tecnológica, além dos professores do sistema municipal de ensino de Tupanciretã que fazem parte do programa, para analisar como se realiza a aprendizagem da docência, ao longo da trajetória profissional, com ênfase aos professores atuantes na Educação Profissional, mais especificamente os que atuam no PROEJA FIC.

Ao utilizar das narrativas auto/trans/formativas, foi necessário trabalhar com entrevistas com estes professores e registros de suas percepções sobre as especificidades de seu trabalho para compreensão dos desafios e dilemas da prática docente enfrentados neste processo de profissionais do bacharelado que migram para o cenário das licenciaturas.

3.1 Histórico das Políticas Públicas para o PROEJA nos Institutos Federais

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio PROEJA, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é uma das políticas do Ministério da Educação - MEC que pretende criar um campo de prática e pesquisa, no qual visa possibilitar a elevação da escolaridade de jovens e adultos, que, por algum motivo, deixaram de concluir seus estudos na educação básica em cursos regulares, conforme documentos que legitimam esta modalidade de ensino.

Percebe-se que as políticas convergem com a função de restituir o direito à educação que caracteriza a Educação de Jovens e Adultos hoje no Brasil, como restituidora de um direito negligenciado.

Com a instituição do Decreto 5478/2005, os então Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) aderem

e iniciam a mobilização para implantação de cursos na modalidade PROEJA, visto que, a partir de então, as instituições federais de ensino profissional precisavam, obrigatoriamente, oferecer matrículas na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Com este decreto que coloca a possibilidade da oferta de cursos profissionais integrados à educação básica sinalizo para Pacheco (2012) que diz que isso significa estar:

Abrindo caminhos para o entendimento de jovens e adultos, com trajetórias educacionais interrompidas, em ofertas educacionais que incorporem suas especificidades no que concerne aos conhecimentos, tempos e metodologias de ensino-aprendizagem adequados às diferentes condições de vida, saberes e graus de letramento dessa população (p. 35).

A evolução das políticas destinadas a esta modalidade de ensino, teve como determinante para sua instauração, no final do ano de 2008, com a Lei 11.892 de 29/12/2008 que criou os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, nos quais surgiram a partir da articulação da rede federal de educação profissional composta por Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), escolas Agrotécnicas e escolas vinculadas às universidades.

Neste contexto de reformulações é que surge o Instituto Federal Farroupilha, agora com o câmpus de Alegrete, São Vicente do Sul, Júlio de Castilhos e Santo Augusto. Todos com cursos de nível Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Foi, ao receber um ofício circular de nº. 40, em 08 de abril de 2009, que os Institutos Federais aderiram às proposições da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, e teve como assunto no momento o “convite” para a implantação do Programa Nacional de Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC). O Instituto, a partir destas políticas, aprova cursos em todo o seu Câmpus. No Câmpus de Júlio de Castilhos passa a ter parceria com os municípios de Cachoeira do Sul, Júlio de Castilhos e Tupanciretã.

No ano de 2010, iniciam-se as atividades no *Câmpus* com abertura de cursos de PROEJA FIC. Ainda no mesmo ano, foi lançado o edital para adesão à Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede

CERTIFIC, a qual nosso Instituto aderiu ao implantar o programa em sedes nos municípios de Alegrete, São Vicente do Sul, Júlio de Castilhos, Panambi e São Borja.

Mas, para a efetivação deste programa, as Instituições Federais procuraram as Prefeituras Municipais para firmar o Termo de Parceria. Nos municípios de Júlio de Castilhos, Tupanciretã e Cachoeira do Sul o termo foi prontamente aceito pelo Poder Executivo, por se tratar de um programa de perspectiva à elevação da escolaridade e maior oportunidade de inserção no mundo do trabalho, fator que impulsiona toda a economia de uma região.

Frente a este contexto, algumas ações foram necessárias e, entre elas, organizar a formação continuada dos profissionais que iriam atuar nos cursos de PROEJA FIC e a própria implantação dos mesmos. A formação Continuada, conforme seu Projeto Pedagógico (2009), tem como objetivo:

Capacitar profissionais para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da Educação Profissional integrada à Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados.

É pertinente lembrar que a formação continuada é uma ação do PROEJA, é uma exigência governamental, prevista no programa a todos os envolvidos como: professores, gestores e coordenadores. Por isso esta formação torna-se parte integrante da pesquisa e configura um diferencial, pois buscam estes processos capacitarem os profissionais, assegurar que tenham momentos para estudar, dialogar e refletir sobre suas ações enquanto docentes.

A proposta da formação continuada está contemplada no Projeto Pedagógico do PROEJA FIC, em que destaco alguns pontos pertinentes para entendimento desta pesquisa.

No momento em que a elaboração do Projeto Pedagógico aconteceu, é importante lembrar que a escolha dos cursos que seriam pertinentes a estes contextos se efetivou, mediante uma audiência pública amplamente divulgada na imprensa a todos os interessados, e ficaram definidos os cursos de Assistente em Operações Administrativas, Atendente em Empreendimentos Comerciais, Implantação e Manutenção de Parques e Jardins e Panificação.

Como esta modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos - EJA desafia educadores e educandos, pois a metodologia utilizada durante a formação continuada procurou elencar por meio de diálogos e reflexões, as transformações sociais que aconteceram neste século, bem como, as mudanças profundas no mundo do trabalho e os desafios dos avanços tecnológicos.

Neste sentido, é necessário entender que a Educação Profissional configura um processo de reconstrução social que qualifica e educa em bases científicas, éticas e tecnológicas, capazes de tornar o trabalho cotidiano dos professores um componente fundamental da formação humana.

Na proposta da formação continuada, os profissionais envolvidos devem atender aos critérios de reflexão sobre a seleção dos conteúdos para a construção do currículo, bem como as distintas formas e possibilidades para uma abordagem contextualizada, integrada das temáticas, componentes curriculares da formação geral e da educação profissional, que considerem as características socioeconômicas do público a ser atendido. Para Freire (1992, p. 81) “o (a), professor(a) só ensina em termos verdadeiros, na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, e quem o aprende”. Neste sentido, estruturamos-nos como PROEJA FIC.

É necessário compreender que o programa PROEJA FIC teve seu início no Câmpus Júlio de Castilhos, em 2009, com a aprovação do Projeto Pedagógico pelo MEC e, desde então, sua organização foi pensada para atender as exigências que o mesmo impunha como a formação continuada a todos os envolvidos no programa.

Saliento que este programa foi organizado pela equipe gestora do IF Farroupilha/JC em um cronograma inicial da formação conforme apêndice C, com os seguintes Eixos Temáticos: conhecendo o PROEJA FIC; pensando metodologias para o PROEJA FIC e construindo práticas no PROEJA FIC. Dentro destes eixos, temáticas fundamentais foram abordadas e dialogadas principalmente questões referentes ao PROEJA como: Histórico da EJA e PROEJA; Quem são os sujeitos; Psicologia do jovem e adulto; Função social do PROEJA FIC; Andragogia; currículo integrado dentre outros e, após esta etapa inicial de 120 horas, os encontros aconteceram mensalmente, abordando temáticas mais específicas da trajetória docente, elaboração do material didático e planejamento coletivo de atividades integradas.

Os encontros de formação continuada destacam-se pela diversidade das temáticas necessárias ao trabalho docente, principalmente pela modalidade de ensino que desafia os docentes, e este conhecimento prévio do que é PROEJA e como política pública é crucial para que os docentes imbuídos destes conhecimentos entendam suas práticas pedagógicas e as reconstruam constantemente.

3.2 Os processos de investigação-ação no PROEJA nos Institutos Federais

Esta organização, com vistas à sistematização, faz com que os professores em auto/trans/formação sejam estimulados a pesquisar as práticas da formação continuada, com duração prevista inicialmente de doze meses, num total de 120 horas, que inclui, neste estudo, uma parte à distância e outra presencial.

No que se refere à parte à distância, os docentes teriam que elaborar um material didático que antecederesse o ingresso dos educandos nas turmas, o que no decorrer da formação percebemos que não dava certo, pois, elaborar subsídios didáticos antes de conhecer os educandos, suas reais necessidades, assim, ficou acordado que este material seria elaborado no final da conclusão das turmas do ano de 2012 como resultado conclusivo de um trabalho construído colaborativamente entre educandos e educadores.

A partir da escolha das temáticas a serem expostas no início da formação continuada, foi sistematizada e distribuída em encontros - no mínimo mensais - com temáticas sugeridas pela gestão do programa como também pela demanda dos docentes envolvidos. A pesquisa foi inserida como parte da formação continuada no período de março a novembro de 2012, em que ocorreram oito (8) encontros com temáticas sugeridas pela pesquisadora e coordenadora do programa, como também pela necessidade dos docentes participantes.

Assim, a escolha em utilizar as narrativas dos professores do sistema municipal de Tupanciretã foi pelo envolvimento e também pela participação destes professores desde o início do programa; vale mencionar que, neste período, houve apenas uma substituição da professora de História e Geografia.

O fato explicitado não ocorreu com os professores do IF Farroupilha Campus Júlio de Castilhos, que desde o início do programa resultou em várias substituições, por motivos diversos como remoção, exoneração, entre outros. De certa forma isso dificultou a participação efetiva nos encontros de formação, além de podermos considerar a resistência de alguns que, na grande demanda de reuniões e atividades de pesquisa, extensão no campus, não priorizavam os encontros de formação e, sim, as demais atividades; por isso a necessidade de realizar uma entrevista e dialogar com estes colegas do IF Farroupilha para conhecer, observar, refletir suas práticas, experiências e vivências.

É por meio dos princípios da investigação-ação, enquanto pesquisa-formação, que o grupo realizou um trabalho colaborativo para a sistematização, que teve como objetivo capacitar os profissionais para atuarem na elaboração de estratégias que possibilitassem visualizar formas criativas nas atividades de ensino-aprendizagem e a sua articulação entre a perspectiva humanista, o mundo do trabalho e a contextualização com as realidades socioculturais e econômicas da região.

Os encontros de auto/trans/formação, dialógico-problematizadora e reflexiva, embasam o trabalho cotidiano, no que tange ao fazer educacional, e concretizam as ações dos educadores em constante, permanente e inacabada, auto/trans/formação. Freire (1996, p. 39), neste intuito, diz que tudo contribui e reflete “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É (...) na prática (...) que se pode melhorar a próxima prática”.

O educador como principal mediador entre os conhecimentos construídos, entre as interações e socializações dos educandos torna-se referência de conceitos e atitudes, que o constituem como educador sensível no ser/fazer professor. É nessa perspectiva que esta pesquisa buscou conhecer esse ser/fazer educador, sua trajetória escolar, profissional, sua auto/trans/formação e como se desenvolveu o ser/fazer professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, de fundamental importância para se pensar em qualidade de ensino e função social da escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Num primeiro momento, após estes esclarecimentos, faz-se necessário lembrar que a Educação de Jovens e Adultos, apesar de estar mencionada na Constituição Federal de 1988, é assegurada somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (artigos 37 e 38), quase uma década após sua criação, momento político em que o direito de acesso e

permanência à escola por jovens e adultos toma corpo, na medida em que a educação de jovens e adultos tem assegurado o *status* de “modalidade de ensino”.

A oferta do PROEJA FIC no IF Farroupilha Câmpus Júlio de Castilhos se efetivou a partir do ofício convite do MEC n.40/2009, propondo a implantação deste programa no Câmpus, oportunizando aos jovens e adultos e elevação da escolaridade e a Formação Inicial e Continuada em cursos Técnicos. No próximo capítulo, apresento todo o contexto histórico da implantação do programa no Câmpus.

Conforme o Documento Base do PROEJA⁴ (2007, p. 9), o PROEJA FIC tem como objetivo: “fazer uma integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA”.

Assim, as práticas educativas do PROEJA estão (e/ou precisam estar) articuladas a outras políticas de inclusão socioeconômica e desenvolvimento local, capazes de assegurar as oportunidades de elevação da escolaridade, com qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã aos brasileiros que tiveram este direito negligenciado por alguma razão.

A partir da compreensão em uma perspectiva global desta modalidade de ensino - a EJA/PROEJA - como uma possibilidade que visa contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos. Função que restitui e possibilita um processo qualitativo pela demanda do mercado de trabalho de forma globalizada e restauradora da capacidade emancipatória.

O desafio é superar as ideias assistencialistas e compensatórias instaladas, ao longo da história, nos programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, como também combater os programas imediatistas de puro treinamento centrado exclusivamente no mercado de trabalho.

Esta proposta coloca o desafio da experiência do PROEJA como um campo de investigação e produção de conhecimento, de metodologias, propostas curriculares e a auto/trans/formação de professores voltados ao público da Educação de Jovens e Adultos - EJA integrada à educação profissional.

⁴ A implantação do PROEJA FIC ocorre a partir de parcerias firmadas entre os Institutos Federais, Prefeituras Municipais e sistemas prisionais.

A educação no Brasil está legalizada no Art. 205 da Constituição Brasileira o qual define que “a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, conforme o Documento Base (2007, p. 27), o PROEJA considera seus alicerces “a formação para a atuação no mundo do trabalho; o modo próprio de fazer a educação considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos e a formação para o exercício da cidadania”.

Neste sentido, a ênfase, assim como o sentido e razão desta investigação, é o educando nas suas múltiplas dimensões, sua identidade como jovem e adulto trabalhador e cidadão, bem como a sua diversidade sociocultural, inseridos como sujeitos de sua história, num democrático processo de restituição de direito negligenciado aos milhões de brasileiros que não podiam pagar para concluírem seus estudos após anos de evasão, abandono ou afastamento do cotidiano da vida escolar.

3.3 A experiência do programa PROEJA no IF Farroupilha Campus Júlio de Castilhos um olhar a partir do histórico de atuação

As atividades do Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Júlio de Castilhos, iniciaram em janeiro do ano de 2008, com cursos técnicos integrados de nível médio e na modalidade de ensino PROEJA, com cursos técnicos subsequentes e superiores, licenciatura em Matemática, com aproximadamente 280 matrículas.

Nestes cinco anos, o câmpus conseguiu ampliar significativamente o número de matrículas para 1400 educandos, atualmente distribuídos nos cursos Técnicos Integrados em Agropecuária, Informática e Comércio, este último noturno na modalidade PROEJA. Dispomos também de cursos subsequentes de Agropecuária e Alimentos, cursos superiores de Bacharelado em Sistema de Informação, Tecnologia em Produção de Grãos, Tecnólogo em Agronegócio, Bacharelado em Administração, Licenciaturas em Matemática e Ciências Biológicas, duas turmas de PROEJA FIC com atuação em dois municípios, uma em Júlio de Castilhos e outra em Tupanciretã com o curso de Assistente em Operações Administrativas.

O Câmpus participa também do Programa Mulheres Mil que atende 100 mulheres em vulnerabilidade social e cursos PRONATEC⁵, bem como cursos EAD, além de três Cursos de Pós Graduação em Produção Animal, Gestão Ambiental em Espaços Rurais e Gestão Escolar. Vale lembrar que estes fortalecem, cada vez mais, a política pública de oferta de vagas capazes de atender a crescente demanda da região.

Conforme descrito no capítulo anterior, o PROEJA fica instituído pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que adota uma proposta de formação integrada para jovens e adultos e, sobretudo, explicita o grau de complexidade por estar relacionado a sujeitos em vulnerabilidade social. Portanto, traz na sua proposta um currículo contextualizado e significativo, pensado a partir das realidades e necessidades dos jovens e adultos, conforme diretrizes e documentos que legitimam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pós Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9.394/1996.

Com esta perspectiva, o PROEJA no câmpus vislumbra possibilidades de aumento da perspectiva de escolaridade desses jovens e adultos, o que fica instituído com a implantação do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Formação Inicial e Continuada – PROEJA FIC, que teve suas atividades iniciadas em 2010, com cinco turmas, num total de 150 matrículas.

A ênfase está no baixo índice de evasão escolar que esta modalidade de ensino apresenta, uma vez que, dos 150 que ingressaram, 120 concluíram. Por trazer uma característica plural, o índice de evasão é inferior aos educandos que frequentam o Ensino Médio.

Em 2011, os educandos que estavam concluindo esta etapa de suas vidas escolar, seguiram seus estudos no câmpus no curso técnico em Comércio, o que, no início, torna-se uma oportunidade de retomar os estudos das pessoas que, por algum motivo, tiveram de interrompê-los.

Assim, o público adulto que estava afastado há vários anos da escola, agora, demonstrava entusiasmo e interesse em permanecer e concluir o Ensino Médio, com vistas a ingressar no ensino superior. Desta maneira está articulada a política

⁵ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

dos Institutos Federais – centrada em oportunizar a esses trabalhadores concluírem seus estudos, amparados no documento base (BRASIL, 2007, p. 20), “contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos”.

Com a efetivação do programa no câmpus e a adesão dos municípios parceiros, em 2011, foi possível ofertar novas turmas no Curso Técnico em Panificação, momento em que também é possível destacar os baixos índices de evasão, uma vez que, dos 60 que ingressaram neste período, sete evadiram, cujos motivos são diversos, por ser um público que trabalha e tem as suas particularidades e especificidades.

A minha experiência profissional enquanto coordenadora dos cursos do PROEJA e PROEJA FIC no câmpus, e por estar ciente de toda a trajetória dos cursos, dos educandos e dos professores, penso que todas estas vivências me incitaram a pesquisar sobre esta temática, que me motiva no dia a dia do fazer docente.

Inúmeros foram os desafios que surgiram durante estes três anos e o maior deles, em relação às resistências por parte dos docentes do câmpus, responsáveis pela formação técnica, em participar da formação continuada ou por não compreenderem a importância destes processos na trajetória formativa.

Se por parte dos educadores houve certa resistência, por outro lado, o contato com os educandos mostra que estes sentem a necessidade de compartilhar seus saberes e descobertas com seus pares em um diálogo em que as experiências e vivências, que, até então, eram individualizadas, insurge totalmente novo e desafiador. Afinal, eram professores técnicos que trabalhavam com o Ensino Fundamental.

Dentre as atribuições dos municípios em relação à educação, uma é trabalhar em consonância e colaboração com o Estado, fornecer prioritariamente o Ensino Fundamental gratuito para toda a população, dentre estes os cidadãos que não tiveram acesso e permanência à vida escolar em outras etapas da sua vida. A carga horária deve ser de 800 horas/aula, distribuídas ao longo de 200 dias letivos, e o Ensino Fundamental é o segundo estágio integrante da Educação Básica e, neste sentido, compete a rede municipal assegurar aos educandos este direito, também se considera um dever dos municípios matricular todos os educandos em idade escolar compreendida ao Ensino Fundamental em escolas, preferencialmente nas próximas

às residências dos mesmos, na tentativa de criar as condições para o acesso e permanência.

Para os professores do sistema público municipal de ensino, habituados a trabalhar com o ensino fundamental, o desafio parecia ser menor, pois com a experiência docente neste nível, colocam a formação continuada, permanente e inacabada, como um espaço de aprendizado e trocas com o objetivo de “estabelecimento do diálogo no cotidiano do espaço pedagógico, capaz de favorecer o crescimento tanto do educando, quanto do professor.” (Documento Base 2007, p. 32).

A partir desta contextualização do sistema municipal, a pesquisa se insere na busca conjunta com os docentes dos Sistemas Municipal e Federal, ponto de intersecção em que os caminhos se entrecruzam e se revelam nesta modalidade de ensino: a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Quando é possível vivenciar novos conhecimentos e novos desafios que são postos durante os encontros de formação, desacomodamos nossa capacidade investigativa a cerca do aprender e, conforme corrobora Freire (1992 p. 155): “é que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Assim parece ser pertinente investigar o ser/fazer professor, que ao caminhar, aprende, estuda, sistematiza e busca refletir-se em sua construção o social para o individual, em um permanente processo de ser aprendiz, para ressignificar sua práxis educacional.

Atualmente os municípios compreendem e investem parte de seus orçamentos anuais para oportunizar estes momentos de formação continuada, fundamental à qualificação que a educação nacional necessita para emancipar e instaurar a possibilidade do pensamento crítico e reflexivo em seus educadores e educandos. Portanto, o diálogo problematizador e reflexivo entre os professores acerca de suas práticas são determinantes para que a dialética entre ciência, tecnologia, mundo do trabalho e demais dimensões sociais e pessoais possa ser efetiva em nosso ser/fazer na sala de aula.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM DOS DOCENTES DO PROEJA FIC: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE O SISTEMA MUNICIPAL E O FEDERAL

“Docência é um constante desafio, é um constante descascar, despir, tu ta despindo sempre pra poder construir... pra mim a docência é minha vida.”
(P6, Economia)

A presente investigação parte das narrativas auto/trans/formativas com professores do sistema municipal e federal de ensino que atuam no PROEJA FIC. Os encontros de formação continuada e a análise das narrativas individuais se deram com vistas à reconstrução de suas caminhadas como professores: profissionais capazes de repensar(-se) e transformar sua própria prática.

Assim algumas peculiaridades acerca da construção da identidade do ser professor estão imbuídas em constante processo de transformação, para que se possa refletir sobre si mesmo-humano que contribui para o processo de humanização a que se propõe a educação.

Consideramos que a identidade profissional do ser/fazer professor está em constante construção, tratando-se do momento em que este busca novos conhecimentos, busca consciência de sua condição de inacabado, como revela Freire (2005, p. 84): “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”. Assim, instaura um sentimento de busca constante de novos conhecimentos e o enfrentamento de novos desafios, característico ao universo dos profissionais da educação.

Com este pensamento de refazer-se, reinventar-se constantemente, por meio das auto/trans/formações continuadas, permanentes e inacabadas, o docente pode estar em constante diálogo e reflexão; e em busca não apenas do saber, mas também do fazer, no ponto em que cada vez mais se insere na ideia da busca pela ação-reflexão no seu dia-a-dia e que tenha como objetivo um saber mais e um fazer melhor. Zitkoski (2008, p. 381), nos coloca que:

Esses impulsos, enquanto motores da história (são únicos), que a natureza humana foi elaborando em sua experiência existencial, são o que nos movem na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto, visando à superação de todas as situações limites que vai nos oprimindo, enquanto seres em busca do próprio “ser mais”.

Os processos de escolarização devem acontecer no momento em que os educadores conseguem refletir e intervir na própria prática por meio de um processo, de ação e de reflexão dialógica e cooperativa, de indagação e de experimentação e, assim, aprendem e ensinam concomitantemente, reconstróem e desenvolvem seu próprio conhecimento, caracterizados por saberes específicos da sua profissão.

Freire (1996, p. 25), nos diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Revela-nos, portanto, que, ao possibilitar momentos que instiguem a criticidade do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem juntamente com seu educador, certamente sua prática vai ser diferenciada e contextualizada, pertinente ao contexto, permitindo que ao “ensinar” se “aprenda” constante e permanentemente.

A construção do ser/fazer professor realmente exige da pessoa que se propõe a viver como professor, ir se tornando capaz de gerar conhecimentos que transformem sua realidade, um compromisso pessoal e social de cunho politizado, que, mesmo que de maneira sutil, deve existir e urge se instaurar, cada vez mais, de forma intencional e comprometida.

A reflexão sobre os significados que o faz pessoa e educador, sua subjetividade de educar, é nutriente para sua felicidade e para a sua aprendizagem, o qual deverá sempre buscar recursos para ser melhor no exercício de sua docência, com sensibilidade, coerência e criticidade.

Esta investigação buscou, desta maneira, possibilidades em discutir, pensar nos espaços de auto/trans/formação continuada, inacabada e permanente, como campo fértil de pesquisa e, como coloca Larrosa (2002, p. 20): “*a saber*, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”, considerando-se a experiência como algo significativo que “nos acontece, nos toca”, como crenças, valores, desejos, medos, portanto, atos de possibilidades humanas, ou seja, o inédito-viável que ao nos tocar vai propiciando condições para que nos auto/transformemos permanentemente.

Ainda nesta perspectiva, lembra Barcelos (2007, p.175): “formação e experiência são irmãos inseparáveis”; neste sentido, a formação continuada

configura-se num campo de possibilidades diversas para aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos para a integração curricular, o que constituirá a cultura de debate coletivo necessário à educação, principalmente na modalidade de ensino que contempla a Educação de Jovens e Adultos – EJA e o PROEJA FIC, com a peculiaridade de tomar o trabalho como princípio educativo, para articulação entre o científico, o técnico, o social, o cultural e o humano em todas as suas dimensões.

Considera-se o educador como o sujeito da ação-reflexão-ação, na ação e pela melhoria desta, ao passo que permite valorizar suas experiências pessoais e profissionais. E, assim, consegue (re)significar seus saberes e atribuir novos significados à sua prática, na medida em que compreende, apreende e enfrenta os desafios postos à atividade docente, no caso sempre tendo presente as especificidades das educabilidades no PROEJA FIC.

Tal apreensão só se torna possível em uma perspectiva investigativa que convirja com Freire (1996, p.85) no sentido de: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Nos encontros de formação continuada, a pretensão era envolver o grupo de professores do PROEJA FIC, de forma que relatassem suas experiências profissionais e pessoais, sua caminhada na docência e, ao mesmo tempo, que se sentissem integrados com a proposta do programa em discussão.

Questões como essas nos fazem pensar uma prática que, inserida na proposta, que se torna indispensável às reflexões do grupo sobre as ações e que avaliem e (re)avaliem o trabalho e, desta forma, saia diferente de como entrou, num processo dialético de auto/trans/formação constante, pois inacabada e dinâmica como a vida dos seres humanos que se sabem como tais. Aliás, o que percebo é o empenho dos professores durante os encontros de formação como resultados sensíveis que configuram uma mudança no perfil do grupo e nas perspectivas do PROEJA FIC.

Este diálogo que os professores se propuseram fazer, durante os momentos da formação continuada, leva a constante procura pelo entendimento das vivências que os educandos têm de escola e sobre como trabalhar com os muitos saberes, transformando a curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica, num constante devir que desafia a todos a seguir (re)aprendendo. Por isso que a

formação continuada, na perspectiva de reflexão e discussão, é imprescindível à prática docente de hoje para os educadores e educandos em constante interação.

Novamente é Barcelos (2009, p. 16) quem nos lembra: “Como seres inacabados, somos capazes também da invenção e (re)invenção deste processo de devir que é a viabilização de nossa existência no e com o mundo”. Neste sentido, não estão o professor e seus educandos inseridos no mundo, mas são o mundo e capazes de refletir sua existência nesta condição.

É esta mescla de sentimentos, emoções e ações que movem educandos e professores que atuam/trans/formam o educador, que está em constante processo de reinvenção e de transformação de si mesmo e das suas aprendizagens e práticas educativas. E este vir a ser diferente é também o que move o trabalho – e a auto/trans/formação permanente – dos educadores do PROEJA FIC.

Os encontros de formação foram momentos de estudos e indagações, sempre pela prática do diálogo curioso, problematizador e reflexivo, como considera Freire (2007, p. 120):

(...) estudar é também e, sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca.

Desta maneira, em todo processo de auto/trans/formação continuada, faz-se necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional e ter como referência os saberes docentes, o reconhecimento e a valorização dos mesmos, bem como a sua importância no exercício da profissão professor. Evidencia-se que a reflexão acerca das experiências docentes na escola é o que fundamenta a própria formação, emergindo daí as “temáticas geradoras” com cuja realidade os diálogos e as reflexões foram mediatizadas e construídas. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reorganiza o aprendizado, faz descobertas, constrói uma nova perspectiva de auto/trans/formação continuada, intersubjetiva e dialógica, com um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente, pessoal e profissional, no percurso de suas trajetórias.

Conforme Bolzan (2009, p. 16): “o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade.” O professor que tem sua base alicerçada na reflexão sobre sua atividade, pressupõe uma constante reestruturação

do fazer cotidiano; o caminho é desconstruído-reconstruído, e consolidado em um processo dialógico de constante repensar-se, enquanto mediador das transformações que ocorrem ao longo de uma vida profissional, educadores, principalmente para os que atuam no PROEJA FIC, uma vez que sempre vem tramada com a dimensão pessoal e social.

A formação continuada é uma real necessidade de todos que os mesmos, ao serem convidados a se desafiarem neste programa, prontamente se comprometeram com o mesmo, na íntegra; e percebo o quanto eles são envolvidos, felizes e realizados frente aos seus educandos na busca de diálogos acerca do saber, do aprender e do trabalhar para “Ser Mais”.

Os professores são unânimes em reconhecer e apontar nos espaços da auto/trans/formação continuada um momento de trocas, planejamentos, (re)planejamentos e efervescentes discussões capazes de qualificar a educação como um todo. E o mais importante ocorreu no momento em que estes entenderam que não devem se preocupar com cobranças e resultados imediatos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, e sim com a compreensão de sua prática nesta modalidade de ensino, com caráter libertário e emancipatório.

O reconhecimento por parte dos educandos é fundamental para a construção e reconstrução do seu ser/fazer docente. E, com certeza, o professor admira a persistência, a participação e o respeito que o educando tem pelo educador e vice-versa.

O respeito a que me refiro é parte de uma política maior que busca restaurar o status da profissão frente a uma sociedade marcada pelo descaso e sucateamento dos processos educativos. Neste sentido, com o reconhecimento de seus educandos, os educadores compreendem que seu fazer pedagógico determina as aprendizagens da turma.

É importante elucidar que as mudanças que os professores se propuseram sempre estão relacionadas às vivências dos seus educandos, cuja dialeticidade implica em, neste momento, “dar voz à docência é viabilizar um processo de formação, reflexão e afirmação de si como professor” (ARENHALDT, 2005, p. 146).

Observa-se que os professores que atuam no PROEJA FIC são companheiros na grande aventura de viver, construir e dividir conhecimentos com os educandos, comprometidos com a qualidade dos serviços que prestam aos mesmos. Nas suas narrativas, percebe-se que os educandos são a razão de toda a

mudança de sua prática. E este movimento de ação-reflexão-ação, como viabilizador de tal processo, conduz à reflexão sobre e na sua ação, sobre seu desenvolvimento profissional num processo de investigação; quer dizer, é uma constante aprendizagem com as próprias histórias de vida e com as histórias de vida dos educandos, bem como com suas práticas docentes e as práticas e conteúdos dos demais docentes. Umas são a razão da existência e da coerência nas outras. Neste sentido, trazemos aqui a narrativa de um dos professores:

“A partir disso aí eu posso dizer, a prática que eu passei a ter com o PROEJA, que eu tenho até hoje, é de ouvir eles, ouvir, ouvir eles assim, por exemplo, se eu vou trabalhar uma determinada disciplina eu procuro pegar o PPC do curso e saber quais as outras disciplinas que antecederam aquela, quais as outras disciplinas técnicas e procuro falar com o professor né o que que ele trabalhou tá [...]

Né, faço meu planejamento tentando lincar uma coisa a outra [...]

Então eu tento reaproveitar a experiência que eles tiveram antes, né, com a disciplina que eu vou trabalhar no semestre.”

(P7, Professor de Administração).

É a partir destes caminhos que se entrecruzam que se revelam os conhecimentos construídos na processualidade da auto/trans/formação, como as leituras, os diálogos e a própria pesquisa-formação que oportuniza uma reflexão crítica em suas trajetórias. São estes momentos de diálogos e reflexões que os torna inquietos, desejosos e, que, assim, se transmutam constantemente na existência do ser/fazer professor.

A partir das vivências, é na escola que se colocam em prática as convicções, os conhecimentos, as competências e o profissionalismo⁶. A internalização dos saberes construídos não se resume a uma atividade técnica, mas na compreensão da prática e na transformação da mesma, como este diálogo buscou oportunizar.

Esta transformação acerca da prática docente, permite ao professor a possibilidade de (re)construção e desenvolvimento da sua subjetividade, que é fundamental para a construção das habilidades e competências necessárias para o ser educador, conforme narrado por uma das professoras participantes da pesquisa:

⁶ Para Libâneo (2001, 63), profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor.

“...então é essa revisão constante, tu nunca tá formado, pronto, tu pode fazer Mestrado, teu Doutorado, tua Pós... mas a nossa própria profissão ela é em formação constante, tu tá sempre aprendendo” (P3).

Os encontros de auto/trans/formação docente, permanente e inacabada, se tornam um fator essencial para a qualidade da educação, ou seja, produz com maior segurança uma mudança na sua prática pedagógico-política com os educandos. Este educador, em constante auto/trans/formação, está sempre em processo de desenvolvimento e de (re)construção do conhecimento e das suas práxis educativas. Ilustram estas perspectivas as palavras da professora de Língua Espanhola e Português: *“É gratificante, tu aprende um monte de coisas com eles e tu cresce também na profissão, daí a agente vê que não é um ser acabado, tá sempre aprendendo” (P 3)*. O sentido que confere aos acontecimentos significativos de sua vida pessoal e profissional o faz refletir sobre sua própria prática para afirmá-la ou refutá-la, mas sempre dinâmica e passível de transformações dialéticas, entrecruzadas num permanente e inacabado vir-a-ser.

Nóvoa (1995, p. 38) refere-se à carreira de professor como:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Os docentes preocupados com que todos os educandos aprendam, procuram repensar e transformar constantemente sua maneira de ensinar ou mediar aprendizagens significativas. As oportunidades de encontros quinzenais para a formação continuada oportunizam trocas, relatos de experiências, vivências e a busca permanente do trabalho integrado: um grande desafio para o educador crítico de sua própria prática.

Desta forma, enfatiza-se que os caminhos percorridos pelos professores requerem uma mudança, seja ela positiva ou não, e isto é o que o torna diferente, ou seja, por sempre estar em processo de (re)aprendizagem e aperfeiçoamento, de diálogo e amorosidade na (re)construção do seu quefazer pedagógico e humano. Para Freire (2005, p. 91), “não há diálogo, se não há, porém, um profundo amor ao mundo e aos homens”.

Os professores que dialogam neste trabalho, relataram que estes momentos de busca, de desejo, de vontade no encontro com os educandos do PROEJA FIC, geram um aprendizado, uma mudança de atitude de todo o fazer pedagógico. E será este que fazer, vivido e narrado, que foi revisitado nos diários, com reflexões sobre o entendimento que ser/fazer professor é uma (re)construção histórica e que se revive a cada dia ao chegar à escola e encontrar com os educandos: uma comunhão entre educadores e educandos. Conforme Arenhaldt (2005, p. 97), “é na escola que grande parte dos docentes, mediados pelo prazer de ensinar, se afirmam professores”.

Com este intuito é que os encontros de formação aconteceram desde 2011. Foram fortalecidos com os docentes na busca coletiva da pesquisa-formação e auto/trans/formação, por meio de diálogos e inquietações sobre ações docentes, entrelaçadas as lembranças da infância, da constante formação no decorrer da carreira, mudanças e transformações que ocorreram ao longo de suas vidas de docentes.

Assim manifesta o professor de Educação Física em um dos encontros de formação continuada: “essa relação de amor e ódio no magistério. Mas parece que tem pessoas que tem ódio do magistério, tem uma colega como é que ela diz ‘graças a Deus que está chegando as férias’ ou ‘hoje vou ter que dar aula’, não tem que dar aula nós somos pagos pra dar aula, a nossa profissão é essa ai né... Eu estava falando eu já tenho 20 anos de magistério e nem penso em me aposentar, mas tem pessoas que com 2 anos de magistério já pensam na aposentadoria. Mas eu acho que tem que ter, por exemplo, a ‘relação amor e ódio nós aprendemos e aprendemos formas diferentes’; eu sou um apaixonado pelo magistério e não sou um apaixonado vocacionalmente, porque eu fiz a faculdade de Educação Física não pensando em dar aula, mas eu me apaixonei no decorrer do tempo.” (P5)

Com este relato, podemos sentir a força das palavras de um professor, indignado com colegas que simplesmente estão professores atuando nas escolas, contando os dias para aposentadoria e contrapartida, ele que, ao fazer Educação Física, não pretendia exercer a docência e aos acasos da vida foi a profissão a qual se apaixonou e está a 20 anos com muita energia e um sentimento de transformação constante.

Esta ruptura de paradigma sinaliza para a relevância da (re)construção de conhecimentos que apontem para estas experiências com base nas trajetórias de

vida como determinantes de uma sensível mudança no contexto educacional, na modalidade da Educação de Jovens e adultos.

4.1 Das histórias narradas às trajetórias auto/trans/formativas: um olhar sensível às investigações vivenciadas em educação

”Desde que eu entrei no IFF assim, toda noite quando eu chego em casa eu penso, que dia bom, que bom que eu sou professora, que bom que eu tenho os meus alunos, que bom que eu tenho esse contato com eles né e eu me sinto muito feliz e abençoada por isso, eu nunca achei que eu pudesse ser tão feliz profissionalmente como eu sou hoje.” (P4, Alimentos)

Há uma caminhada em torno do tema que me proponho pesquisar, que ao sabor de minhas buscas e inquietações, reveladas nas narrativas auto/trans/formativas, com o qual cada sujeito procurará refletir sobre seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para eles foram formadores, ao longo de sua vida, como determinantes da referida mudança e tomada de consciência nos educadores.

A busca por significados neste estudo resulta numa análise de conteúdo dos conhecimentos, saberes e vivências [re]significados pelos participantes-professores no exercício de suas funções, com base na auto/trans/formação continuada, suas concepções de educação e de fazer pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, construindo as interrelações pertinentes a este pensamento reflexivo.

A análise dos conteúdos, utilizada para a categorização dos dados das narrativas neste estudo, segundo Bardin (2004) encontram-se por trás do discurso dos professores, de suas práticas, memórias e imagens que nos revelam as representações sociais do ser/fazer professor em suas interações; nas suas narrativas também se buscou analisar a relação destas histórias de vida com o vir se constituindo professor.

A interpretação dos resultados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo, técnica estruturada por Bardin (2004), que consiste em conseguir criar categorias de análise, na busca de catalogar para analisar os dados obtidos. Com

vistas a responder questionamentos e objetivos desta investigação, e, neste sentido, subdivido e estruturo as narrativas em duas categorias: profissionais com formação em bacharelado que atuam como educadores e educadores licenciados.

Este critério se deu com base na formação inicial dos sujeitos, que pode ser verificado no item 2.2 - Percurso Metodológico: os meios capazes de responder questionamentos e objetivos, em quadro, parte integrante do estudo.

Para preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, os mesmos serão identificados pelas iniciais P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 como também pela sua formação inicial. Buscou-se, portanto, uma análise, nestas narrativas, de suas vidas profissionais, tirando do silenciamento as manifestações capazes de corroborar com a pertinência deste estudo, enquanto possibilidade de cada professor assumir-se sujeito de sua história.

“Olha, tem coisas na vida que a gente age de forma natural até mesmo aleatória. Dentro da agronomia eu escolhi o departamento de fitotecnia, que é parte de produção vegetal, eu poderia ter escolhido outros departamentos, solos, defesa fitossanitária, então essa escolha do departamento acredito que foi quase como um evento aleatório, mas eu acredito que indiferente de qual o departamento que eu tivesse escolhido. A minha decisão de seguir depois como professor, de seguir no ensino não existe um motivo aplicável, foi uma vontade, simplesmente uma vontade eu vou ser professor, por que! Porque eu quero ser.” (P1, Agrônomo)

Este professor do Câmpus do IF Farroupilha, ao relatar sobre suas experiências profissionais, coloca por que optou pela docência com a convicção que a profissão requer, e isto gera um conjunto de reflexões que asseguram a importância desta tomada de decisão. Este conjunto de reflexões em torno das histórias de vida é utilizado como um instrumento de “pesquisa-formação”, em que o método autobiográfico, sobretudo, possibilita ir mais longe na pesquisa e na compreensão dos processos de auto/trans/formação.

Perante esta problemática, procura-se refletir sobre três questões, conforme Nóvoa (1988, p. 13): “o que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?”

Com vistas nestes questionamentos a pesquisa buscou mostrar uma das possibilidades na memória que se apresenta como um dado fundamental no

processo formativo do sujeito, e o quanto este se constitui professor com base em suas experiências significativas no tempo de sua escolarização. A estratégia de utilizar a “formação continuada” como recurso para elaborar os relatos autobiográficos acerca de seu tempo de escola, para saber como o passado (memória) interfere no ser professor.

O professor P1, durante a narrativa que questionava como que ele se descobriu querer ser professor, sinaliza no fragmento:

[...] eu acho que se descobrir professor é fácil, atuar como professor é um pouquinho mais difícil, porque tu começa de uma maneira, aí quando tu vai repetir o mesmo conteúdo pra outra turma tu vai ter que abordar de outra maneira diferente. E aí se tu sair de uma modalidade de ensino e entra numa outra modalidade tu tem que usar um artifício diferente, então hoje se alguém chegar e disser: - ah tu continua dando aula! Sim, eu continuo dando aula, mas aquela aula que eu dava em 2002 com certeza não é a mesma que eu dou hoje [...] (P1, Agrônomo).

A gama de significados nos remete a Tardif (2002) e a possibilidade que os saberes pertinentes à docência podem corroborar na capacidade do professor repensar sua prática em termos de que conteúdos e que maneira revisitá-los em suas aulas.

Neste sentido, Tardif (2002) diz que a capacidade de reinventar-se é possível se o educador compreende a dinâmica dos saberes de sua profissão, saberes estes que vão além dos muros das escolas e academias.

As narrações que foram trabalhadas no grupo, ora individuais e ora coletivas, permitiram que os educadores em auto/trans/formação conseguissem emergir do isolamento e comesçassem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novas estratégias, a partir das preocupações e inquietações, bem como de partilhar novas formas de existência e de convivência. O que permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas histórias, que marcam e nos marcam ao longo da vida. Neste sentido, P1 continua:

[...] pra mim era muito padronizado e com o passar do tempo que a gente descobre que é padronizado, é muito diferente, então essa figura de professor ela se molda com o tempo. Então nesse contexto eu não diferencio nem o bacharel nem o licenciado, acho inclusive que o licenciado,

pra todos nós, tu te molda com o tempo e o primeiro ano que tu dá aula, tu não é um professor, tu é um aprendiz, no segundo ano tu continua sendo aprendiz. E tu já começa a se moldar, então tu começa a ter flexibilidade pra cá, te quebra pra lá, olha de um lado olha de outro, então tu te molda muito, mas eu acho que quanto mais tempo de docência tu tens, mais tu te moldas, mais tu aprendes a te moldar. (P1, Agrônomo)

Essa abordagem, em sua complexidade compreende os processos de formação/construção do conhecimento e de aprendizagens com uma pertinência maior na globalidade da pessoa e nas dinâmicas psicossocioculturais no decorrer de sua vida. Assim, Josso (2007, p. 419) nos remete que:

[...] a história de vida é assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece a reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como, sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Todo processo de auto/trans/formação permite ao educador ser sujeito de sua própria história e ter consciência de que sua formação é orientadora de seu quefazer educacional, de suas concepções e sensibilidades “num querer e poder ser e vir-a-ser”, como coloca Josso (2007). O estudo autobiográfico, portanto, nos permite refletir e aprofundar a análise, que cada um faz sobre sua formação, pela própria diversidade de informações que a investigação resulta e já pode ser considerado como um grande resultado da pesquisa. O processo de formação é aqui entendido como uma construção e reconstrução progressiva, que se manifesta nas histórias de vida na perspectiva do que Dominicé (1988, p. 56) nos traz:

Os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência. Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, os sujeitos do relato autobiográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilística de acontecimentos ou de determinados momentos.

Os “encontros de formação” promoveram o diálogo e a reflexão e possibilitam aos docentes pensarem sobre sua perspectiva existencial e filosófica do ser/fazer professor, com a qual a vida toma dimensões, formas, que se transformam e deformam; e, dessa maneira, a interpretação destas histórias colocam em evidência

a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo de nossas vidas e trajetórias docentes.

Os “encontros de formação continuada” e a percepção de sua relevância na melhoria do ser/fazer professor foram descritos nas narrativas de maneiras distintas e foram sentidos como:

[...] existe uma diferença muito grande no PROEJA FIC e aí a formação também deixou falha, na graduação o professor entra sempre com aquela perspectiva que o aluno pode reprovar e isso pra mim não vai fazer mal nenhum, e ele tá consciente disso, o aluno do PROEJA FIC ele desconhece a palavra reprovar, não existe a palavra reprovar no PROEJA FIC, então de qualquer maneira tu entra na turma, tu descobre a característica de cada aluno, aí tu desenvolve uma metodologia pra que o aluno, todos aproveitem, todo [...] pra que o FIC realmente tenha validade e com certeza da pra dizer isso, a escrita no PROEJA FIC não funciona, o que funciona são metodologias diferentes e a formação continuada do FIC, acredito eu que falhou bastante neste contexto [...] então a formação continuada PROEJA FIC é importante! Sim [...] mas, desde que tenha uma metodologia bem diferente, bem diferente mesmo e o foco principal é desenvolver, treinar, criar técnicas diferentes de ensino para pessoas com limitações de aprendizado, essa foi a minha percepção do PROEJA FIC. (P1, Agrônomo).

A busca por uma análise desvende uma identidade entendida como um processo que oferece oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes expressões e representações de si: esta relação dialética é construída a partir das trajetórias com novos conhecimentos, um novo saber-fazer em seu percurso educativo gerado em sala de aula ao longo de uma atuação como professora em constante formação, assim como Josso (2007, p. 420) destaca a seguir:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser-sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e, muitas vezes, fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes.

Esta ponta do iceberg, a qual Josso se refere, contribui com as aprendizagens reflexivas e a consciência de ser sujeito de sua própria história. Josso (2007), em seu artigo intitulado “A transformação de si a partir da narração de história de vida”,

afirma que sua pesquisa ocorre a partir de histórias de vida que ela articula em um conjunto de dimensões, nas quais quero destacar: ser de sensibilidade; ser de ação; ser de emoções; ser de carne e ser de atenção consciente; ser de imaginação; ser de afetividade; ser de cognição. As dimensões que ela considera *sine qua non* e, que, por isso, ficam ao centro, é “ser de carne” e “ser de atenção”.

A primeira dimensão está presente nas histórias de diferentes formas da existencialidade, o “ser de carne” é vivo, biológico e está condicionada à dimensão orgânica. Já o ser de atenção, é indispensável, enquanto ser em transformação.

Josso (2007, p. 427) se refere ao ser de atenção:

Sem essa atenção consciente, mobilizada por uma intencionalidade, mas também pelo desejo de como uma das manifestações do ser de afetividade, nós estamos em perigo ou incapazes de desenvolver uma escuta e um conhecimento de nós mesmos, dos outros e de nosso meio ambiente humano e natural.

As escritas narrativas autobiográficas tem seu princípio na auto/trans/formação humana e na formação profissional de professores, sempre dialógica, intersubjetiva e reflexiva. E nesta perspectiva, estrutura-se como um dinâmico processo de auto/trans/formação, ou seja, ao tentar compreender as lembranças, as experiências, as trajetórias de vida escolar como elementos que influenciam no profissional docente; o professor vai se reencontrando consigo mesmo, revivendo momentos e pessoas com as quais vem sendo e se fazendo historicamente, tomando consciência e se assumindo como alguém em permanente processo de auto/trans/formação, como sujeito de si mesmo no diálogo e reflexão com os outros.

Durante um dos inúmeros diálogos entre a pesquisadora e P1, o professor apresentou questões diversas sobre a escola e os alunos como que para eles e escola é chata e para os professores ela é barulhenta, vejamos no relato a seguir:

[...] ah porque o professor é antigo, isso aqui é um reflexo de uma sociedade, se eu não padronizar o meu aluno vai padronizar o professor! Será que todos os professores tem que ser rigorosamente igual! Não. O grande mérito de estar aqui é exatamente isso, nós temos 60 professores nenhum igual ao outro né e isso é mais interessante pra que eles vejam, se os professores querem tratar vocês como iguais argumentem em cima disso, não [...] nós não somos iguais, assim como nenhum professor é igual, os alunos ganham muito com isso pelo contexto de todos sermos

heterogêneos né, isso para o aluno é muito bom. Então isso eu também acho que deve ser levado como exemplo pra nossa atividade de docência né!...Agora no contexto avaliativo aí sim só porque eles estão enfileiradinhos não significa que eu vou avaliar eles igual, só porque eles estão em círculo não significa que eu vou avaliar eles igual, beleza. (P1, Agrônomo).

Esta narrativa mostra o quanto se consegue desvendar nas histórias de vida, assim como aponta Bardin (2004), que se utiliza da análise de conteúdo para uma maior compreensão dos significados presentes no discurso. O discurso remete ao poder que tem o professor que desperta para estes aspectos acerca da direção de suas aulas e como isto se relaciona com o ser professor. Neste sentido, continua P1:

[...] na aula seguinte eu vou fazer um círculo e não funciona, bota em fileirinha de novo [...] então cada professor é diferente do outro, eu não posso julgar a minha metodologia certa e do outro errado, o que eu não posso julgar é como eu consigo tratar todos iguais, não tem isso, não pode acontecer, essa diferença tem que existir e a partir do momento que eu consigo descobrir essa diferença e tratar esse diferente de forma diferente [...] eu acho que a evasão, a repetência pode diminuir sim. Paulo Freire nunca disse, nunca disse e não está escrito em lugar nenhum passe a mão na cabeça dele [...] o aluno deve ser aprovado, nunca disse isso. (P1, Agrônomo)

A narração da história de vida insurge como uma possibilidade de transformação de si e compreendida como processo de autoconhecimento, saberes esses que matriciam as imagens e as representações da própria vida.

Para Arroyo (2000), é fato que a escola gira em torno de seus atores – educadores e educandos, portanto, um cenário repleto de memórias, histórias de vida e experiências a cerca da prática em sala de aula. Assim é possível se reinventar a partir das experiências que deram certo ou não, mas dialogadas com os grupos de formação.

Portanto, este processo de (auto)conhecimento ou de (auto)formação nos faz olhar, rever e reconhecer os conflitos, ao mesmo tempo que nos faz sentir e (re)pensar nas nossas atitudes, no fazer-se dia a dia professor, com a consciência e intencionalidade de transformar e refazer o nosso ser/fazer professor. A narrativa

também desvela nossa aprendizagem da própria experiência construída ao longo da vida, o que é importante, pois, pensar que essas vivências, dependem do grau de consciência de cada um e da disponibilidade das pessoas envolvidas é o que vai pautar as oportunidades de transformações e de autoconhecimento.

Nóvoa (1992) nos remete a pensar sobre nossa maneira de ensinar mesclada com o sentimento que temos pelo trabalho: “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (p. 17). Mas, vale enfatizar que, pensar em tais transformações nos permite elencar outros questionamentos pertinentes à pesquisa, como por exemplo: como acontecem os cruzamentos entre as histórias vividas e os processos de formação do ser? Ou como é ser professor hoje? Dentre outras que guardo para estudos posteriores e/ou a continuação deste.

Estas questões refletem alguns caminhos traçados ao longo da prática profissional – e esta reflexão se faz possível – porque se coloca em questão a auto/trans/formação como dispositivo de análise da (inter)subjetividade intrínseca ao humano.

Pereira (2010, p. 126) sinaliza: “considero que o profissional é um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito atuante, atuador em uma carreira”. É este processo de construção do sujeito que vai além da formação acadêmica, mas adentra a desvendar como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, e, assim, corrobora para a elaboração sistematizada de seus saberes e reflete suas ações.

[...] a partir do momento que essa pessoa, que esse aluno ele passa a ter uma oportunidade ela a partir daquele momento em diante ele vê a sociedade diferente, ele não é, ele não se exclui mais, ele busca também alguma coisa diferente, acho que essa experiência de PROEAJA FIC é muito interessante, tu tem outra modalidade de aluno, tu tem outra forma de ensino e tu tem um público que pela primeira vez é ouvido. (P1, Agrônomo)

Pensar uma pesquisa nas Ciências Humanas, com o viés das narrativas (auto)biográficas reflete a intencionalidade de (re)construir e contextualizar o saber vivido pessoal e coletivamente, de acordo com o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos em nossa existência. Esta perspectiva de rever o passado,

o presente e projetar o futuro é como um fio de conhecimentos construídos ao longo de uma história. Conforme Abrahão e Frison (2010, p. 203): “o professor é um eterno aprendiz, pois se constitui na interação com outro e, nessa interação, aprende e ensina”.

O diálogo que se buscou aqui permitiu convergir com a busca de aspectos, indícios e lembranças acerca do fazer docente, capazes de interferir no cotidiano da sala de aula; e tem como motivador os momentos de “formação continuada” em que os professores puderam repensar a educação e sua maneira peculiar de viver a docência, no paradigma sensível do (e) ser professor.

Por paradigma sensível, compreende-se um novo olhar para os processos formativos dos profissionais da educação, necessário, comprometido e concretizado nas formações continuadas, se compreendidas como indispensáveis à prática docente. Este pensamento faz com que os professores utilizem deste espaço e tempo para discutir, pensar e aprender novos saberes que contribuem para suas ações em sala de aula.

Esta aprendizagem imbricada no papel de ser professor, que se constitui ao longo de uma trajetória com ênfase nas interações, como Abrahão e Frison (2010, p. 209) ressaltam acerca dos componentes que permeiam a prática docente:

Ao constituir-se professor, o faz, alimentando-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida familiar, das experiências vividas com os professores em sala de aula, da formação e experiências exercidas na docência. A docência, por sua vez, se alimenta do contexto, da cultura, de tudo o que é valorizado pelos alunos.

As narrativas viabilizaram aos sujeitos revelarem sua compreensão do mundo e da própria prática, além de oportunizar a possibilidade de reconstruir experiências, que problematizaram as questões do seu quefazer pedagógico. Com este “caminhar para si”, somos levados a compreender como nos formamos e nos reconhecemos profissionais de hoje, ou seja, capazes de refletir sobre nossa maneira de ser e de estar no mundo, enfim, a tessitura de relações que se estabelece ao caminhar e que, igualmente, justifica a necessidade de se perceber no modo de pensar, sentir e agir no exercício da docência. E aqui cabem as sábias palavras do grande educador Paulo Freire, registradas no livro *Educação na Cidade* (p. 58): “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Ter este olhar para as trajetórias de vida evidencia aprendizagens e experiências vividas pelos docentes, que vislumbram e traçam importantes desafios, enquanto ser no mundo, que se faz com e no outro. Ainda conforme Freire (1996, p. 54): “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere”. E inseridos neste mundo que os entrelaçamentos de fios perpassam suas vidas, sua docência e tecem caminhos que propiciam uma educação voltada para a diferença.

Na escola, faz-se necessário olhar para a prática pedagógica, pensar no processo educativo como um todo interligado, ou seja, nos projetos, nas condições de trabalho, na carreira, nos profissionais que somos, como bem aponta Arroyo (2000, p. 19) ao refletir que: “Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”.

As histórias de vida a serviço de uma investigação qualitativa e como prática de formação procuram identificar nas trajetórias reveladas pelos professores questões relevantes para a pesquisa como: escolha pela profissão, fases da carreira, constituir-se docente, como represento minha docência. Estas questões, dentre outras, durante os “encontros de formação” foram discutidas e refletidas como dispositivo para as escritas e narrações de si – ser professor.

[...] eu acho que o PROEJA FIC também serve para isso, pra mostrar que tu tem uma função humana também e social. E ao aluno vai aprender a tua disciplina, a partir do momento que ele gostar d atua disciplina, a partir do momento que ele não necessariamente gostar de tua disciplina mas entender tua metodologia e entender a atua sistemática de trabalho. Ah eu, tudo que eu fiz na minha vida eu gostei! Não é! Metade do que eu fiz eu não gostava, eu era obrigado a fazer [...] muitos professores nunca mudaram, nunca tentaram entender isso, até pela formação e pelo contexto né, mas eu acho que quem tem essa percepção de que pode mudar tem, pode tentar sim, deve tentar. (P1, Agrônomo)

Pensar qual o sentido de humanidade das escritas de si no processo de auto/trans/formação, como nos registros de experiências vividas no cotidiano pessoal e profissional, possibilita ao sujeito, enquanto autor de sua história, eleger

aprendizagens significativas e (re)significá-las na atividade de formação continuada como uma autoavaliação da própria prática.

Estas questões que se imbricam e se entrecruzam funcionam como fio condutor e possibilitam aos docentes uma reflexão sobre o sentido das narrativas como possibilidade de transformação de si.

Uma investigação que tem como interface as narrativas de si compreende a experiência como um processo de autoconhecimento, a partir das vivências que são transformadas em momentos de aprendizagem entre professores. Esse trabalho de interrelações profissionais pode servir para ser um *vir-a-ser* diferente do mundo que o constitui.

Nesta perspectiva, as narrativas favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que introduzam na prática atual, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino. Trata-se, acima de tudo, de “dar voz” aos docentes, e permitir que estes (se) ouçam e se façam capazes de ouvir e reavaliar a sua prática, concomitantemente.

Ressalto novamente a necessidade de refletir a condição de ser/fazer professor e esta sobre a nossa prática pedagógica que, em constante desenvolvimento, constitui um valioso processo de entender como aprendemos a ser professor.

O cerne da pesquisa, ponto norteador da compreensão das trajetórias, vividas e narradas, que se entrecruzam e se revelam no cotidiano da escola, marca a escrita e as histórias (re) vividas e (re) lembradas, uma vez que o autoconhecimento é capaz de possibilitar a reflexão dos docentes, no cotidiano escolar, num processo amplo de formação continuada e como tomada de autoconhecimento, enquanto conscientização e intencionalidade para a mudança nas suas práticas educativas.

Esta busca contínua de revisitar-se, aproxima-se do pensamento de: “Traduzir-se numa pedagogia da experiência que mobiliza explicitamente, no aprendente, seu saber-fazer consigo mesmo, seu saber sobre si mesmo e suas experiências para facilitar sua entrada numa nova aprendizagem”. (Josso, 2010, p. 199).

A interface desta pesquisa com o método autobiográfico justifica-se por este ser uma possibilidade investigativa, no qual cada sujeito procurará refletir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para eles foram formadores ao longo de sua vida.

Para Huberman (1995), o ciclo profissional dos professores constitui-se em fases que permeiam, desde a entrada na carreira, até o desinvestimento. Neste intuito, o autor considera o início da carreira sob dois aspectos, como a sobrevivência, ou seja, um confronto inicial entre os ideais e as realidades da sala de aula, as dificuldades com os alunos, material didático. Mas, em contrapartida, o início da carreira tem a fase da descoberta, repleta do entusiasmo inicial e da responsabilidade frente a sua turma.

Estes aspectos salientam-se, ou não, em determinados professores, por ocasião de como os mesmos conduzem sua atividade profissional e, principalmente, como e por que ingressaram na carreira – ser professor.

Na busca de um diálogo com o pensamento de Huberman (1995, p. 40), quero destacar a fase de estabilização, em que ele diz que: “as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros”. Nesta fase, os docentes atuam mais eficazmente, com confiança e maior flexibilidade. Neste conjunto, toda a fase de estabilização ainda é vista em termos positivos, ao contrário da fase de serenidade e distanciamento afetivo, em que os professores se distanciam dos problemas que ocorrem na sala de aula e demonstram uma grande serenidade pela experiência que têm: experiência humana da docência.

Este movimento, que ocorre na vida e na carreira dos professores e que se modifica ao longo do tempo, se reflete nas atitudes e no trabalho escolar. Ao mesmo tempo em que o percurso profissional faz parte do resultado do crescimento individual, de sua capacidade de interação com o meio, com a eficácia no ensino e da organização do processo de ensino-aprendizagem. Além do processo de socialização profissional e da reciprocidade que se estabelece no meio que está inserido.

A carreira do professor se desenvolve em duas dimensões indissolúveis e que se complementam: a individual e a coletiva. A primeira se constitui pelas representações do seu eu e, a segunda é influenciada e determinada no campo escolar, fruto da experiência das interações mais significativas com o fazer pedagógico. As autobiografias permitem ao sujeito envolvido compreender sua própria formação e como ele aprende. Para Goodson (1995, p. 71-72):

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos no nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa

experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

Abrahão (2004, p. 202) também coloca que na pesquisa autobiográfica, “o sujeito se desvela para si e se revela para os demais”, o que permite que a pesquisa autobiográfica seja plena de significado e tenha como elemento-chave, a memória, mesmo se utilizar dos recursos como: fotos, documentos, narrativas, entre outros. As trajetórias de vida que se desvelaram a partir das narrativas nos auxiliam a compreender como reconstruir elementos de análise no objeto de estudo capaz de articular em uma sólida rede: memória e conhecimento.

Paulo Freire, em seu livro *Cartas a Cristina*, relata que (2003, p. 19):

E, que enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como, momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel o momento e quem reconheço e descrevo o momento antes vivido. Os “olhos” com que “re vejo” já não são os “olhos” com que ‘vi’.

Considerar a escrita autobiográfica como instrumento de formação, possibilita aprofundar a investigação e o entendimento de como o educador se constitui e permite refletir sobre o sujeito que aprende se forma e se transforma no decorrer de sua atividade profissional. Vislumbramos questões como essas no relato da professora P8: Eu acho assim, que a gente procura fazer um trabalho que contagie em todos os sentidos, na amizade, na perseverança, no melhorar, não desistir, no estimular os estudantes... Eu primeiro não penso em mim, já que trabalho numa escola que os alunos não têm muitas condições, eu não acho difícil ir lá à casa de um aluno, lá na vila conversar com o pai, sabe esse trabalho pra mim não é difícil. A gente vai planejar tá pensando no aluno, há vou levar isso pra incentivar, ver se tá com dificuldade, até no caso do PROEJA tem aqueles que mais se destacam outros não, às vezes alunos que não acompanham, mas tu tá sempre pensando neles... E o que fica que a gente vai construindo no decorrer da profissão. (professor História e Geografia).

No momento em que o professor para e pensa na sua trajetória em termos da formação, contribui para a reflexão deste processo, ou seja, faz uma tomada de consciência de toda sua trajetória que, para Nóvoa (1988, p. 13), “o método

biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe à investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem”.

Os desejos, os pensamentos, os sentimentos e as ações, que os professores manifestaram em suas narrativas, permitem tecer os conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. O que se pretendeu é que deixassem aflorar suas vidas, suas trajetórias, suas memórias regadas por sentimentos e emoções provocados pelos questionamentos de como se tornaram os profissionais de hoje. E aí Freire (1992, p. 54) novamente dialoga conosco:

[...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação, quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

A trajetória docente, nesta relação dialética, é a tomada de conhecimentos de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser na relação com o outro e consigo mesmo, em situações e acontecimentos de sua vida, em específico no que tange às suas vidas profissionais, que consideram formadoras nestas construções. Neste cenário de pesquisa-formação, os educadores (re)construíram sua história e, nos momentos de reflexão sobre os processos de formação, puderam participar ativamente nas etapas do trabalho e nas interações reflexivas com o grupo que incansavelmente aderiu às responsabilidades que este trabalho exigiu.

5 REVISITANDO AS NARRATIVAS E DESCORTINANDO POSSIBILIDADES...

“De vez em quando me dá umas coisas em mim assim, ah vou ter que parar de dar aula, fazer outras coisas mais fáceis né, que dar aula é difícil, não é fácil, embora que muita emoção, muitos altos e baixos as vezes né mas eu acho que talvez, não vou falar que é a melhor profissão do mundo né, mas de fato é a que mais assim envolve o emocional..” (P6, Economia)

Para dar respostas aos objetivos presentes neste estudo, este capítulo busca nas narrativas pontuar questões importantes e prospectivas para a “formação continuada” e para o PROEJA FIC. Neste sentido, Bardin (2004) sinaliza para os cuidados com a rigidez em sua proposta da análise de conteúdo, que acaba oscilando entre os extremos que estão presentes na investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade com vazão à riqueza da subjetividade humana. Assim, a técnica tem como propósito ultrapassar o senso comum para adentrar no rigor científico.

A busca por categorizações nas narrativas me conduziu a escrever este capítulo com aporte de Bardin (2004), com vistas às possibilidades presentes nas narrativas. Neste sentido, buscamos aproximações entre as narrativas, que apontavam para a emoção e o sentimento como características desta categoria de análise.

As narrativas de P2 – professora de matemática e ensino de ciências – ao ser questionada sobre o que significa ser docente, deu voz a sua emoção:

[...] ser docente no PROEJA requer amor à profissão de professor requer simplicidade, humildade, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais, pois cada aluno tem o seu jeito de aprender, eles demonstram muita vontade e isso nos motiva. (P2)

Percebe-se claramente a predominância de elementos que apontam para a afetividade e o amor, bem como a reciprocidade destes e sua importância nos processos educativos. Assim pode-se chegar aqui a uma inferência que preconiza o

bem estar docente e a sensibilidade para com a “boa vontade” dos estudantes como ponto de partida para uma humanização no discurso e práticas dos educadores.

Outros indicativos estão presentes na fala de P3, que trabalha com as disciplinas de Língua Espanhola e Português:

“é a força de vontade que move tudo. Esses dias não me lembro quem falou: assim professora eu agora aprendi a gostar de mim mesma [...] Então né no momento tu aprende a dar valor, valorizar o que tu é, o que tu pensa, tu sabe que eu lembro nós no início para fazer os pareceres, como nós vamos montar os pareceres é tão complicado tu avaliar um aluno já com nota, já é complicado [...] E por parecer será que tu vai conseguir traduzir em palavras o desenvolvimento de fato deles, tem o fator emocional, a questão pessoal [...] (P3)

Neste sentido, a gama de indicativos positivos ao quefazer educacional é imensa frente a um perfil de educador que compreende que sua mediação pode transformar e dar sentido a vida do outro. Assim, aproxima os fins da educação ao princípio do desenvolvimento humano: melhorar-se enquanto ser humano na dialógica destes saberes específicos ao fazer educacional.

Neste sentido, diz Tardif (2002) que os saberes adquiridos na e pela experiência profissional formam os fundamentos de sua competência profissional e permite ao docente desenvolver os conhecimentos necessários a cada contexto, que corroboram, por sua vez, para resolução dos problemas em relação à prática pedagógica que se aperfeiçoa ao longo do processo de escolarização, posterior formação e nas ações cotidianas como docentes.

A trajetória explícita por Tardif (2002) faz com que a compreensão dos saberes específicos, como: saberes culturais, geográficos, pedagógicos, dentre outros, relacionam-se com o contexto com seus atores educandos e educadores.

[...] a tua profissão que tu abraçou é aquela, e graças a Deus que tu pode exercer tua profissão [...] então eu acho que a função de educador é uma função que depende, não é paixão, porque a paixão ela é um “vuum” e acaba, é amor mesmo, é dedicação, é vocação, é uma missão, ser professor é uma missão, eu penso assim, tu tem que gostar, tu tem que adorar aquilo que tu faz e tá sempre buscando coisas diferentes [...] (P3).

Neste sentido, “há pessoas que fazem nascer flores onde não se pensava que fosse possível” (Freire, 1992, p. 176) assim mesmo, frente aos inúmeros descasos à educação, comprometer-se com esta profissão é saber pensar na função social que esta exerce sobre as pessoas e, neste sentido, a formação continuada é fundamental.

Outras contribuições a partir das análises dizem respeito à capacidade que necessitam os docentes em buscar elementos capazes de motivar os educandos para o interesse necessário à compreensão dos conteúdos e suas variáveis complexas do cotidiano escolar.

Outros aspectos significativos na narrativa de P4 encontram-se no fragmento abaixo:

[...] como professores temos a capacidade de influenciar um aluno, no caso assim, até o que a professora falou de os alunos se espelharem nos professores, porque nós temos essa capacidade de se tua aula é boa né, se tu consegue passar os conteúdos de uma maneira atrativa, os alunos vão participar mais e muitas vezes vão querer trazer aquilo pra sua própria vida, né, pra sua vivência (...) Como a gente tem esse poder de influenciar nos alunos e se tua aula é boa muitos alunos vão querer seguir tua área, e se tua aula for ruim, tu passa a aula de uma maneira que não seja atrativa, tu pode afastar aquele grupo de alunos (...) A gente tem esse poder, né, dependendo a forma como a gente vai transmitir o conteúdo tu pode chamar ou não atenção dos alunos. (P4, Alimentos).

A análise que se busca aqui converge com a técnica de Bardin (2004) e minha adesão pelas duas categorias para interpretar as narrativas, pois, como observamos, P4 centra sua narrativa nas possibilidades de “nossas aulas serem atrativas, boas ou interessantes para os educandos,” e outro indício de sua formação inicial está na expressão “transmitir o conteúdo”... Por outro lado, pode-se perguntar: queremos realmente transmitir um determinado conteúdo? Ou queremos oportunizar aprendizagens significativas?

Longe de uma crítica às narrativas deste educador, apenas entendemos ser relevante para validar as categorizações adotadas no estudo.

[...] até eu me lembro da faculdade que tinha um professor inclusive eu até mexia com ele assim porque desde da época que eu entrei na faculdade ele

tava para se aposentar e não se aposentava né, e Le me deu 3 disciplinas e as 3 disciplinas dele forma as que eu mais gostei de toda a faculdade e tudo eu acho que é mérito do professor, foi a forma como ele passou que fez que vários colegas meus não só eu gostassem mais daquela área e tinham outras disciplinas que tinham pra ser ótimas que a gente não teve afinidade porque foi passado de uma maneira não tão interessante né, então isso nos remete mais uma vez a importância do meu papel em sala de aula como formadores [...] (P4, Alimentos).

D'outra parte, o mesmo sujeito relata algo de extrema relevância ao foco do estudo: “até eu me lembro” insurge aqui como a hipótese que sempre pensamos ser pertinente investigar, ou seja, o papel da memória, do ato de recordar e sua relação com o educador que se é. Penso agora, frente estas análises, como Josso (2004), ao afirmar com convicção que a busca incessante de caminhar, ir ao encontro com consciência para si, é um processo que só está estagnado no fim da vida. Neste sentido, relatar estas narrativas contribui para o pensamento do autor.

[...] então pode ver aqui que eu dava aula era de cima para baixo, eu e os alunos lá, nessa foto vocês verem aqui, os aluninhos tinham que ficar quietinhos, eu fui ensinando assim, eu lá em cima dando aula, só que no decorrer do tempo claro que não seria diferente de um professor que quer alguma coisa, ele se aperfeiçoar daí o embasamento foi vindo [...] o professor tem que ser um pouquinho de tudo pra poder transmitir os ensinamentos para os alunos. Eu já fui palhaço, eu já fui caipira, eu já fui umas quantas coisas, mas tudo com o intuito de ensinar e levar algumas coisas para os alunos [...] (P5, Educação Física).

A busca por evidências como esta nas narrativas, desvendam o comprometimento destes sujeitos com os processos formais educativos, bem como o papel que assumem os educadores: contribuir para formar futuros formadores, com base em parâmetros críticos, reflexivos e, acima de tudo, humanos. Para Freire (1996) “... aprender é uma aventura criadora” e ainda ele reflete nos dizendo que: “Aprender para nós é construir, reconstruir, contatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (p. 69). A professora P4 deixa claro em seu relato que a prática educativa é o que realmente enriquece um professor, e as mudanças só são possíveis dentro de uma sala de aula, vejamos a seguir:

[...] tu pode passar anos se preparando pra dar aula, pode passar fazer cursos, porque muitas pessoas buscam formação pedagógica com qual objetivo, aprender a dar aula [...] só que nada como a prática, porque tu entra em sala de aula tem realmente contato, na verdade tu vai aprender a dar aula dentro da sala de aula, a gente só visualiza isso quando tá dando aula né, então na verdade é isso que te enriquece [...] uma coisa é se preparar pra isso e a outra é quando tu tá dentro da sala de aula. A nossa prática docente, o dar aula é sempre uma troca de experiências na verdade a gente vai dar aula, a gente vai ensinar só que a maioria das aulas a gente aprende muito, isso enriquece a experiência do professor [...] (P4, Alimentos).

A relação “ensino a ti e aprendo contigo”, máxima de teóricos interacionistas é presente na narrativa deste sujeito da pesquisa, e também encontramos indicadores da importância dos conhecimentos pertinentes à prática docente e seus saberes específicos. Aqui, sinalizamos para Tardif (2002), no que se refere ao grau de reflexão necessário à atividade docente, uma vez que esta se constitui em uma prática que, por meio da reflexão, pode acarretar alguma mudança, o que, nesse caso, resultaria em uma prática inovadora e eficiente.

A prática apontada pelo autor está fundamentada em sua “epistemologia da prática profissional”, em que este define como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Em síntese: a reflexão que antecede à prática está na prática e visa à melhoria da mesma.

Dessa forma, tomamos por base a epistemologia proposta por Tardif (2002) corroborando no sentido de que a busca por uma prática eficaz e reflexiva também se constrói a partir dos saberes que são oportunizados aos professores em seu processo de formação inicial e que tendem a sensibilizá-los no momento que estão em sala de aula, no exercício de sua profissão de docentes.

No último “encontro de formação”, em 2012, os professores levaram músicas ou poemas que representassem algo significativo em sua docência. O resultado foi muito produtivo, repleto de emoção como os demais encontros, mas contou com a participação da música, do poema, que inspira felicidade, alegria e sentimento. Vejamos algumas:

Eu escolhi uma música que passa bastante coisas boas 'Tente ou Vez de Raul Seixas' "Tente levante sua mão sedenta e recomece a andar, não pense que a cabeça aguenta se você parar basta ser sincero e desejar profundo você será capaz de sacudir o mundo, não diga que a vitória está perdida se é de batalhas que se vive a vida, tente outra vez". Pra minha vida essa música diz muito, a gente se depara com dificuldades, a gente se depara com coisas que não estavam planejadas, a gente pode até se frustrar porque não foi como agente queria, a gente trabalha com imprevisto [...] É como sempre digo, as pedras que a gente vai encontrando no caminho a gente tem que construir um castelo e não desistir [...] (P4, Alimentos).

Como agir frente aos inúmeros desafios do cotidiano e ser capaz de pensar na auto/trans/formação parecem aproximar-se da analogia que utiliza o educador ao referir-se no sentido conotativo acerca da construção de castelos.

Nesta análise, não seria o “castelo” justamente os saberes que necessitam os educadores em seu cotidiano escolar? Pensamos e acreditamos, assim como Freire (2003, p. 33), que:

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (p. 33).

Nesse aspecto, pensamos que a ética com a docência está presente também nas ações do fazer pedagógico no cotidiano escolar. Assim, nós educadores tornamo-nos críticos imbuídos de uma perspectiva histórico-social ao escolher, intervir, criticando, romper, humanizar-se, e caminhar nos terrenos do novo; a problematização das questões deve ser pensada também acerca da possibilidade de qualificar a ação docente no coletivo de nossos “encontros de formação continuada”, os quais se apoiaram na escuta e no respeito às opiniões do outro, de todos envolvidos no processo que se buscava construir e assumir como auto/trans/formação individual e coletiva.

Desse modo, com a busca de novos sentidos, Freire (2001, p. 78) diz que a tarefa fundamental do educador é:

[...] uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (p. 78).

Se compreendermos esta discussão, temos que a construção do conhecimento se dá de forma dinâmica, em que as diferenças são consideradas positivas no processo educativo e auto/trans/formativo. Ao dialogar com o autor, percebemos que as diferenças de gêneros, etnias, crenças e outras passam a ser consideradas determinantes aos novos saberes construídos ou reconstruídos em função das mudanças nas práticas educativas e dos “ser mais” de cada professor.

Ao proferir Freire (2003, p. 14) que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, o autor nos convida a repensar nossa prática educativa por meio de nosso entendimento de crítica reflexiva. Portanto, se faz necessário que o educador assuma-se como sujeito da (re)construção do saber, além de ter a ideia de que ensinar não é somente transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para uma construção autoral em termos significativos.

Em outra ocasião, nos “encontros de formação”, os professores foram imbuídos de levar fotos do início de sua carreira docente e fotos atuais. Esta dinâmica que descrevemos objetivou desvendar as mudanças que estes apresentaram durante o percurso na profissão. Vale mencionar que os encontros de formação continuada eram momentos prazerosos, de alegria, estudo, trocas de experiências, relatos de vida, como, por exemplo, ao levarem suas fotos no percurso docente, a emoção e o sentimento que ser professor vale a pena estavam presentes nas narrativas. Como relata P8 “...a gente já fez faculdade, já fez cursos, os encontros né... mudam o modo da gente trabalhar, agora o que não muda comigo é o entusiasmo tanto do início como o de agora. Essa questão, tu gosta do que tá fazendo... o modo de dar aula mudou claro, como diz a colega a gente tá preparada para uma coisa, tu chega lá é outra realidade... até na própria faculdade tu não usa aquilo tudo de teoria, é bom, é bonito, mas a prática, o que tu vai fazer, é o que vai ensinar tua vida, é a prática. Então o que mudou em mim é o conhecimento que eu adquiri, modos de enfrentar as realidades, mas o que não mudou foi em mim a

vontade, o entusiasmo e o carinho que eu tenho pelos alunos (P8, prof. de História e Geografia).

Vale mencionar, e também pode ser conferido no item 2.2 - Percurso Metodológico: os meios capazes de responder questionamentos e objetivos, em quadro, parte integrante do estudo que a maioria dos professores do sistema municipal está há mais de vinte anos em exercício da docência; portanto, são capazes de acompanhar as reflexões deste percurso educativo e auto/trans/formativo do ser professor.

Dentre as inúmeras narrativas, teve a de um professor de Educação Física, que parecia ser apaixonado pelos escritos de Paulo Freire, lendo uma citação ao concluir seu relato... *“Uma das impressões mais visíveis de minha trajetória profissional é a busca consistente pela unidade entre a teoria e a prática, meus ensinamentos sejam eles bons ou ruins para entendimento do povo tinha certeza que darão um efeito para a cultura da humanidade.”* (P5, professor de Educação Física).

As análises que seguem diferem, se levarmos em consideração a formação inicial em licenciatura em Língua Portuguesa e Espanhola.

[...] O que noto de diferença lá no início da carreira, a demanda do ensino era totalmente diferente da demanda de hoje, então era bem mais fácil, claro que tu tinha bem menos meios de buscar o conhecimento, de trabalhar, de fazer o planejamento, em compensação hoje tem várias alternativas, mas os alunos te sugam mais, te solicitam mais, então o professor tem que estar além daquilo que foi preparado na formação da graduação [...] (P3. Português, Espanhol).

As análises que buscamos nestes fragmentos mostram que o sujeito da pesquisa compreende as mudanças que transitam entre as LDB 5692/1971 e LDB 9394/1996, bem como os empasses frente às exigências na atualidade, frente a uma sociedade com status de Sociedade da Informação versus escola e formação continuada.

Outros se disseram, acerca da vivência, com a utilização de um poema:

[...] eu trouxe um poema de Mario Quintana A Vida: “A vida são deveres que nós trouxemos para fazer em casa. Quando se vê já são 6h, quando se vê

já é sexta-feira, quando se vê já terminou o ano, quando se vê passaram 50 anos. Agora é tarde demais para ser reprovado, se me fosse dado 1 dia ou outra oportunidade eu nem olhava o relógio, seguiria em frente e ia jogando pelo caminho a capsula dourada [...] desta forma eu digo não deixe de fazer algo que goste devido à falta de tempo. A única falta que terá será desse tempo que infelizmente não voltará mais”. Então eu acho que coisas assim marcam para sempre, envolve emoção, envolve sentimento, envolve sonho e escolhas, nós podemos escolher entre o bem e o mal, tem que saber levar tua profissão, não é a escola que te faz, é tu que faz a escola, é nós que nos fizemos no PROEJA bom ou ruim (P3. Português, Espanhol).

Acompanhar as buscas, anseios e sentimentos que se entrecruzam e se entrelaçam com o fazer pedagógico sinaliza para a importância que os momentos de “formação continuada” exerceram sobre o ser/fazer professor, no que tange para a socialização dos saberes apreendidos e/ou (re)construídos no cotidiano da escola. Neste sentido, a complexidade em oportunizar espaços para que trocas, reflexões e diálogos existam cada vez mais no cenário das políticas voltadas à educação e sua necessidade constante de atualização e ressignificação.

Nesses 12 anos de magistério eu já passei por várias faixas etárias [...] tenho adoração pela minha profissão, até quando eu to estressada do graças a Deus que eu tenho aula, daí eu convivo com os alunos faço esquecer tudo daquele momento do dia, mas tu tá sempre se reciclando o aprendizado com eles é fantástico independente de ser o PROEJA ou não, mas o fato de tu tá folheando o caderno, sempre buscando alguma coisa diferente, tá sempre a procura por algo diferente na tua profissão, é a paixão com que eu faço e o amor pela docência que eu adoro [...] (P3. Português, Espanhol).

Falar em paixão, sentimento tão subjetivo e inerente ao ser humano, envolvido no ato de educar, nos remete a Freire (1996), em que o sentido de ensinar, se é que há um sentido, é oportunizar ao outro a possibilidade de ver e pensar outras possibilidades e visões de vida, de mundo, para que estes possam perceber que novas formas de ser, pensar e agir se move pela paixão e curiosidade em dar sentidos à pessoa professor. “O educador deve saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

A mesma professora P3 revela ainda que a prática pedagógica é muito relevante na medida em que:

A prática pedagógica é tudo, apesar do salário, jornada de trabalho, mas a prática pedagógica é tudo, se eu gosto, se eu tenho paixão por aquilo que eu faço, se eu sei e domino o conteúdo, se eu gosto daquilo que eu faço eu cativo o aluno. Agora, se eu já for desmotivada, reclamando da vida e aí to na profissão porque não tive outra escolha, não posso querer que o aluno aprenda, se eu professor não ajudo também...então é essa revisão constante, tu nunca tá formado, pronto, tu pode fazer Mestrado, teu Doutorado, tua Pós mas a nossa própria profissão ela é em formação constante, tu tá sempre aprendendo (P3. Português, Espanhol).

As análises que seguem são do professor de Economia, com uma trajetória de estudos que foram destinados à docência, uma vida docente construída ao longo de uma história. Seu relato foi cheio de sentimentos, de emoção e amor pela docência.

Eu iniciei como professor, a minha experiência profissional foi como professor de matemática, física e história da África, aí depois passei por uma companhia de seguros, seguradora em Cabo Verde. Depois, quando eu vim fazer formação também, fiz a docência durante a fase de graduação, né, depois mestrado seguindo a docência e doutorado seguindo a docência [...] A minha docência foi muito influenciada pelos professores do colégio né, do Liceu, principalmente uns dois professores, o professor Antero Barros e o filósofo Fernando Jorge de Pina Tavares né, foi de fato os que me influenciaram né para seguir essa área docência [...] (P6, Economia).

Revisitamos agora Nóvoa (1995) no que diz respeito à estratégia de desenvolvimento de uma profissão como um trajeto contínuo e longo, um processo dialógico e não uma série de acontecimentos. E como um processo dinâmico, existem momentos de evolução, regressão, rupturas, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades, assombros, reflexões, surpresas e novas descobertas, para que possa caracterizar-se enquanto dialético.

[...] de certa forma foram experiências boas, mas no ensino superior é um pouco diferente que do colégio, né. A de colégio é mais desafiadora mesmo

do que a do ensino superior, mas do ensino superior te dá um degrau, né, te ajuda muito, enfim... E agora no IFF, no IFF trabalhando com cursos integrados que é um baita desafio; nos cursos de PROEJA FIC, né, que pra mim foi uma das coisas mais desafiadoras... Por que? Porque além de professor tem que ser psicólogo, tem que ser isso, enfim [...] (P6, Economia).

Nóvoa (1995) discorre sobre as experiências como alternativa para que os professores as compreendam e se assumam como capazes de oportunizar uma maior dimensão política, determinante à docência em uma perspectiva reflexiva e crítico-transformadora ou emancipatória; com maior visibilidade social, afirmação dos saberes de sua profissão, críveis de dialogar com a comunidade científica e que se construam lugares de socialização para a reflexão coletiva. Assim, a “formação” e a auto/trans/formação são responsáveis por entrelaçar as produções do professor com as da profissão docente da e na escola.

[...] fazer um papel muito mais do que docente e acho que isso faz parte. Então é realmente trabalhar com pessoas que já tão há muito tempo fora da escola, né, e você participando, entendeu?, e escutando, participando, tentando... Foi muito mais desafiador, muito mais gratificante, pra mim o IFF, o FIC foi mais gratificante, né, de que propriamente trabalhar como, por exemplo, o integrado, o superior, né. Que todas são gratificantes, mas o FIC foi mais emocional, eu associei muito o FIC a isso [...] (P6, Economia).

Neste sentido, justificamos a pesquisa apresentar pontos de encontro com a pesquisa-formação, que contribui para a auto/trans/formação dos sujeitos, já que as narrativas desvendam concepções, práticas, questionamentos e mudanças de docência em seu percurso de vida, sobretudo quando conseguem começar a “se olhar” e “se escutar” na perspectiva do trabalho educativo com os estudantes, e não sobre ou para eles. Para Freire: "enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes" (FREIRE, 2000, p. 61).

E assim foi possível verificar e dialogar com os caminhos da trajetória docente dos educadores do PROEJA FIC, por meio das análises das narrativas, quase sempre permeadas por muita emoção:

[...] de vez em quando me dá umas coisas em mim assim, ah vou ter que parar de dar aula, fazer outras coisas mais fáceis né, que dar aula é difícil, né... não é fácil, embora que muita emoção, muitos altos e baixos as vezes, né. Mas eu acho que talvez, não vou falar que é a melhor profissão do mundo, né, mas de fato que é mais assim que envolve mais o emocional, né, entendeu? E comparativamente a experiência que eu passei na empresa seguradora, eu tenho certeza absoluta que trabalhar como professor é, principalmente em níveis como FIC, como integrado, como subsequente, aí, né, exige mais de você. Se você consegue dar resposta, você consegue dar resposta em qualquer outra profissão... Certeza absoluta, porque a experiência é muito boa, eu não sei se eu vou abrir mão tão facilmente disso... Mas, quem sabe a vida, né [...] (P6, Economia).

O diálogo é uma dimensão e componente primordial para uma reflexão (re)construtiva do papel e da auto/trans/formação do professor na atualidade. Acreditamos, assim como Freire (2007), que estudar é refletir sobre a prática, e esta dialética leva para uma melhor compreensão da mesma, muitas vezes, levando a mudanças que a tornam mais humana e emancipatória. Portanto, quem se envolve com o ato de estudar (e aprender, simultaneamente), a ação pedagógica para melhorá-la não pode afastar seu cotidiano investigativo da realidade do contexto de sua profissão. Afinal é no contexto que tais reflexões e ações tornam-se vivas e experimentadas.

Aqui vale chamar a atenção do leitor para o fato de, mesmo com a análise de um grupo heterogêneo quanto à experiência, no que se refere ao nível e modalidade de ensino, buscamos direcionar as respostas que surgem em relação ao problema de pesquisa centrado na educação de Jovens e Adultos – EJA, mais especificamente no PROEJA FIC, para cuja modalidade de Educação Básica um dos requisitos é a formação pedagógica, seja na graduação ou em curso complementar.

[...] então pra mim o PEG me ajudou muito, tava dando aula e tava fazendo o PEG ao mesmo tempo. Pra mim o programa de formação de professores, né, pra mim foi muito importante, até porque pra mim foi quase que novidade assim como o FIC em si, né; eu já vinha com a experiência de Liceu nível superior. O FIC pra mim foi, eu nem conhecia muito bem esse programa... então o FIC foi novo, muito desafio assim, mas o caso do PROEJA FIC assim, ele [...] e também dessa experiência que dessa

formação que tava tendo lá no PEG... Sabe, o PEG, por exemplo, que também é direcionado para o PROEJA FIC, tecnológico, então quer dizer já me ajudou muito assim... teve uma formação durante seis meses de formação pra isso né, a minha sorte que tava acontecendo o PEG e tava dando aula [...] (P6, Economia).

Este depoimento pode ser pensado sob a ótica de Caldas (2011), ao elencar a educação como um poderoso instrumento que gera a transformação e um saber acerca do conhecimento que se enverga a modificar a vida profissional, e atribuiu um novo sentido ao acervo dos saberes que nascem a partir da experiência humana.

Os saberes desvendados com esta pesquisa apontam para a compreensão de que a pessoa se forma mediante o entendimento de sua própria trajetória de vida. Desse modo, a memória contribui com novas interpretações e possibilidades ao fazer-ser docente, como mostra Josso (2004): as histórias de vida, as lembranças de uma trajetória são muito importantes porque nos oportunizam pensar a formação dos professores para enfrentar as problemáticas do cotidiano da instituição escola.

Neste sentido, Josso (2004) diz que ocorrem evoluções:

A evolução dos papéis, das funções, das responsabilidades, das concepções, dos lugares que afetam todas as profissões, transforma a responsabilidade individual do aprendente em responsabilidade cívica coletiva. As opções que tomar, as competências e as capacidades que desenvolver contribuirão para esta redefinição dos atores profissionais e socioculturais que se efetua todos os dias sob os nossos olhos. Mais do que nunca, o ato de aprender solicita uma consciência aguda das questões, dos problemas e mesmo dos impasses que, alternadamente, são a manchete dos jornais, e que estão em jogo no exercício dos nossos direitos políticos. (JOSSO, 2004, p. 241)

Compreendo, com esta investigação, que formação que buscamos na universidade apenas introduz um conhecimento específico e uma prática pedagógica padronizada. Contudo, em minha perspectiva de educadora de jovens e adultos, ao decorrer sobre a formação inicial dos futuros professores, oportunizar momentos de reflexão e de pesquisa direcionada à prática docente, com intuito de colocar os graduandos em contato com o palco dos inúmeros saberes, que é a escola.

A reflexão pode ser acompanhada na narrativa de P6:

O FIC pra mim envolve muito emoção, emocional [...]

(...) e claro que a técnica é importante, que é parte disso, mas envolve muito o emocional que eu acho mais difícil [...]

Como entender e saber colocar de uma coisa de uma forma simples, básica, simples pra pessoa entender depois agora nós podemos até apurar um pouco e ir mais além e provocar discussão, nas minhas aulas era mais discussão e eu aprendo mais com os alunos sobre a vida do que os próprios alunos aprendendo o conteúdo comigo porque na verdade na verdade os conteúdos eles já conhecem de uma forma, a vida já ensinou os conteúdos, nós só tentamos sistematizar, só isso.

(P6, Economia).

A narrativa de P6 caminha pelos pressupostos da afetividade como aliada nos processos formativos do ser educador, ser professor que ama, erra, age e se relaciona com o saber sistematizado, mas compreendem a importância de humanizar a profissão no sentido de aprender e contribuir para reforçar a importância da dimensão afetiva “aprender o emocional” como mostra a narrativa que são indissolúveis, assim como teoria e prática no fazer pedagógico.

Geralmente a pessoa vem de uma experiência de universidade a pessoa às vezes de certa forma insensível né, mas como eu tenho uma experiência de vida né, então essa questão de sensibilidade já vem comigo, experiência de vida da família, das dificuldades já te ensina isso porque diversas pessoas eu volto pra Cabo Verde pra olhar, então já tem essa experiência de vida, de uma forma diferente, mas já vi isso aqui, então trabalhando com as pessoas não foi muito diferente, pra mim foi uma surpresa, no sentido de [...]

Eu tava no superior e agora? Com metodologia diferente, com coisas diferentes, no superior você vê a coisa pronta, aqui não, aqui você tem que construir junto com os alunos, tem que escutar, daí tu vai ver que não precisa tanto disso não precisa, tem que focar mais isso mais isso e pronto. Já era suficiente, porque essas pessoas já tem uma formação na vida né, entendeu? Então assim, por isso que, aí você vai acabar se tornando mais sensível. (P6, Economia).

Percebemos que a narrativa expressa o quanto o educador compreende que suas experiências de vida se tornam um diferencial, no sentido de ser aliada ao domínio dos conteúdos, e a uma prática pedagógica imbricada de um saber reflexivo mais humano, planejado e passível de avaliação pelo coletivo.

A compreensão sinaliza para a ideia de que ser professor, parte da vontade de dar vazão à curiosidade após a vida escolar, uma vez muitos de nós, ao ingressarmos no mercado de trabalho, perdemos nossa capacidade de questionar, investigar e estudar fenômenos que nos despertam interesse. Neste sentido, a vida pessoal, as interações, as marcas de um tempo e contexto juntos relacionam-se com o profissional que somos ou pensamos ser hoje, e que podemos tornar-nos outro no amanhã.

E que mudanças à formação com ênfase nas histórias e narrativas dos educadores corroboram para prática docente? A questão pode ser respondida na narrativa de P6:

Você acaba escutando mais, colocando mais, provocando mais diálogo e entender muitas vezes que ainda temos pessoas que precisam [...]

Por isso que o PROEJA FIC pra mim foi uma escola pra mim, nesse sentido foi uma escola aí tu acaba de fato caindo a fixa, ser mais humilde, a humildade (...) faz muito a diferença (...) o professor tem uma função, tem um papel na sociedade que é dialogar, escutar que é fazer essa ponte.

(P6, Economia).

Esse diálogo a que se refere P6 aponta para o que Pereira (2010) considera como um modo de ser do sujeito profissional que dinamiza o educador, que vive uma carreira docente sempre inacabada. É o processo de reinvenção do sujeito que extrapola a formação acadêmica tradicional e livresca para adentrar e buscar respostas capazes de desvendar como eu me fiz professor sensível como reflito ser.

Este novo olhar que Pereira (2010) traz se caracteriza pela busca da reflexão do diálogo que a auto/trans/formação estabelece com a educação, mas especificamente relacionada à formação de professores. Neste sentido, acredito ser pertinente à formação, entender que as imagens da memória de quem as narra tem capacidade criadora que alargam nossa compreensão de mundo.

O diálogo que busco aqui remete a Pereira (2010, p. 124) que diz que ao “repensar a formação profissional passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana (...) como sujeitos subjetivados no interior de suas práticas coletivas, institucionais e sociais”.

O professor não consegue enxergar, não consegue baixar nível e se sentar no lugar dessa pessoa e trabalhar entenderam, porque às vezes temos muitos colegas com muita formalidade né, aquela formalidade, aquela coisa construída, não[...]

Pra mim o PROEJA FIC é desconstruir para construir aos poucos agora, aliás, como toda docência. Mas lá tu mesmo cai a ficha no seguinte, não adianta você montar um bom plano de aula pra você tomar os fundamentos básicos da economia, quando você chega na aula e tá completamente fora da realidade do pessoal. (P6, Economia).

A ênfase no conhecimento das distintas realidades de um contexto educativo é fortemente presentes na narrativa e nos remetem ao que Freire (1996) explicita: a compreensão de mundo, homem e sociedade que se necessita perceber não é a de quem a ele, ao mundo, se adapta, mas a de quem nele se constrói e o reconstrói, em um sistema de convergências que tem na trajetória de sua existência a dimensão de sua docência em pontos comuns e significativos que oportunizam um olhar sobre o ser/fazer professor, sempre partindo da realidade do mundo vivido pelos sujeitos educandos, respeitando a sua “leitura de mundo”, o seu “saber da experiência feito”.

Na constante auto/trans/formação se faz necessário olhar a todo o momento para a prática pedagógica, pensar no que se está a fazer em sala de aula, como se desenvolve esse processo educativo e como isto se manifesta em meu ambiente de trabalho, em minha afirmação enquanto profissional e ser humano em constante (re) construção.

Assim nos construímos como profissionais da educação, ao buscar uma aproximação dos momentos de formação continuada dos docentes que dialogam com as narrativas dos professores, oportunizou compreender que momentos ao longo das trajetórias destes profissionais, as recordações, fazem-se referência viva das histórias narradas, (re)inventadas, ou até descobertas, pois é a partir da experiência da pesquisa com as narrativas é que pude comprovar a nossa construção dialógica e dialética como pessoa e como professor – ou como venho a sistematizar neste estudo: ser professor.

Neste sentido, a narrativa de P6 sobre as relações e reciprocidades que se constroem entre educadores e educandos e, sua convergência com o que realmente

importa é o aproveitamento acerca da aula, do conteúdo é vislumbrado da seguinte maneira:

A consideração que os outros têm pelo professor, entendeu, e isso foram coisas que marcou muito, marcou muito mesmo (...) não me marcou assim, pra mim o que devia marcar seria se eles aprenderem 90% do conteúdo (...) não tava preocupado muito com isso, eu não tava muito preocupado com 90% do conteúdo pra aprender, até porque eles se mostraram também isso, mas você tem que trabalhar conteúdo [...]

Mas eu tenho certeza que aprenderam o conteúdo dentro do contexto deles, dentro do universo o exemplo do contexto deles, então o professor agora tem saber fazer essa ponte pra conseguir fazer isso que é difícil, não é fácil (...) não é fácil fazer isso, é mais simples se eu utilizar aquela metodologia tradicional é mais simples, mas agora em termos de uma coisa mais participativa assim, em termos mais dialógica, aí é difícil fazer.

(P6, Economia).

Como aponta Arroyo (2000), ao tentar aproximarmo-nos de uma reflexão acerca de nossa prática em e sobre o nosso cotidiano escolar, somos capazes de construir saberes específicos de como esta instituição se relaciona com os que a mantém viva: educador e educandos na constante reinvenção, com base em princípios que garantam a instauração do saber, das aprendizagens e dos dispositivos que garantirão a melhoria da condição de vida dos sujeitos históricos deste contexto investigativo.

Eu aprendi lá muito com o Paulo Freire né, lá nos textos de Paulo Freire e apesar que, apesar disso tu acaba cultivando né, indo atrás se interessando mais, olhando os alunos, olhando as dificuldades, olhando toda uma situação específica nesse caso para o PROEJA FIC por exemplo né, aí tu acaba de fato (...) aquele que eu falei assim, por exemplo, de desconstruir a formalidade pra você entendeu, pra você agora conjuntamente com os alunos repensar e tentando chegar ao mesmo objetivo, por vias de formas diferentes que vai trazer às realidades dos alunos. (P6, Economia).

Longe de querer apresentar modelos prontos do pensamento pedagógico, compreende-se aqui a relevância de termos, nesta carreira, inspiração em teóricos e suas maneiras de conceber e refletir a educação em uma perspectiva de libertação e

de autonomia. Para tanto, é preciso compreender que se passa por um amplo processo de desconstrução, para posterior reconstrução dialética, dialógica e reflexiva, em busca de melhorias em diferentes possibilidades.

Assim, percebe-se que a dimensão política do ato de educar é construção processual, como toda a gestão da mesma, democrática, participativa, trans/formativa e emancipatória.

Na docência o professor né, de certa forma, é aquele tipo de eterno sonhador, não sei se é sonhador, se a palavra sonhadora mesmo, mais que é aquela pessoa às vezes que fica muito desiludido, mas que acredita sempre né, que acredita sempre, então pra mim a docência é um constante desafio, é um constante descascar, despir, tu ta despirando sempre pra poder construir.

Então e é por isso que eu podia ter a oportunidade de trabalhar em outras coisas já, sair né (...) mas eu acho que a docência, é o professor apesar de que se é o professor de um modo geral não no caso nosso específico, mas num modo geral é uma dificuldade, pega o ensino básico é uma dificuldade. Eu sempre falo que é. (P6, Economia).

Assim, Arroyo (2000, p. 157) mostra que é preciso ser sempre comprometido, talvez, o sonhador apresentado pela narrativa de P6, que para o autor é “assumir como orientação pedagógica que nós formamos agindo, praticando, produzindo pode mudar imagens tão internalizadas sobre a função da escola”. E se os sonhos são o que movem os seres humanos, também movem os educadores, construtores de sua cultura acerca da docência ou cultura educativa repleta de significados para que os desafios, como nos lembra P6, possam ser superados cotidianamente.

Nesta perspectiva, convidamos também a Freire, para que nos apresente outra importante dimensão de uma educação que queira se colocar a serviço de homens e mulheres em processos de conscientização, transformação e emancipação:

[...] fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. [...] Não há utopia fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. (FREIRE, 2001, p. 91).

Então, quem se propõe a entrar no trabalho educativo como profissional comprometido com a dimensão humana, aos poucos vai se compreendendo como alguém condicionado, mas com possibilidades de superar os condicionamentos (bancários) e ir aprendendo uma nova postura frente aos conteúdos, frente à realidade social e nas relações com os educandos. Por ocorrer entre seres humanos que vão se constituindo sócio-culturalmente, as práticas educativas vão assumindo a mesma processualidade dinâmica e dialética, um pouco do que nos narra um dos professores do “grupo de formação”:

Neste sentido, como se vê P6 em seu percurso auto/trans/formativo pode ser evidenciado na narrativa:

O educador é aquela pessoa que não cansa e sempre tá sendo colocado em desafio para avançar, a pessoa que tá sendo constantemente tava ensinando sempre, e o professor pra mim é aquele que tá sempre aprendendo, não é aquele que já aprendeu, é aquele que vai continuar aprendendo sempre, no dia que ele para de aprender ele vai deixar de ser professor, um dia que ele parar de suportar, ele vai parar de ser professor, no dia em que ele parar de gritar ele vai deixar de ser professor, ele vai escolher outra profissão, entendeu [...]

Pra mim é um (...) principalmente na sala de aula pra mim, eu trabalho com muito gosto porque até pra mim é como se fosse uma terapia, terapia que vai te acrescentar, que vai te valorizar.

No dia em que eu vou parar de ser professor eu não sei o que eu vou fazer, às vezes fico pensando. (P6, Economia).

Arroyo (2000, p. 168) também nos chama a para a esta realidade em que “muitos profissionais da escola vêm tentando dar outros sentidos a sua docência. Trabalham os conhecimentos como expressões culturais, como produtos humanos produzidos em relações e interações, em trocas com os humanos”. Neste sentido, assim como na narrativa, ser professor é o sentido desta existência para P6.

A beleza desta narrativa, expressa pela argumentação destas palavras, afirma que ser professor é amar e ser crítico sempre aos cuidados que o ato de amar acarreta e aos impasses que equívocos possam gerar.

Um fragmento específico da narrativa de P6 mostra uma angústia e um grande conflito da profissão: o cansaço acompanhe:

Penso naquele cara, aquele professor, aquelas pessoas que cansa todo dia, que cansa e reclama todos os dias, tá tudo cansado, tá tudo, mas continua sendo professor.

Parece que uma pessoa até que é (...) isso é sempre, com queixa todos os dias, com reclamação todos os dias, mas continua sendo professor, não é pelo salário, não é pelo emprego, não é por isso (...) mas também talvez não tenha vergonha de passar por isso sempre e continua sendo professor. Eu acho que é isso, eu acho que professor é um desafio, uma escola permanente de aprendizagem, pra mim docência é [...] isso te acrescenta como pessoa, imagina (...) pra mim é isso é uma escola constante de aprendizagem para as pessoas, a docência é uma escola de aprendizagem, não só de aprendizagem, mas de teste constante, da vacinação, o cara tem que tá muito vacinado pra poder comandar uma sala de aula, porque senão na primeira coisa você cai fora, então eu acho isso pra mim a docência é minha vida. (P6, Economia).

Outras contribuições são sinalizadas por Imbernón (2009, p. 53) quando afirma que “na atualidade, observamos que, para mudar a educação é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage”. Este é o desafio que nos motiva a ser educador, compreender suas atribuições e responsabilidades constantes, de rever-se como professor inacabado e dependente do coletivo e da colaboração mútua em espaços dinâmicos para a afirmação dos saberes oriundos dos contextos educativos.

Assim afirma o autor que qualquer mudança em educação é complexa. O cenário educativo na atualidade torna cada dia à profissão docente e os processos de ensino e aprendizagem mais complexos. Portanto, “a profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social” (p. 91). Assim, o autor ainda afirma que “a formação permanente do professorado deve ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade.”

As narrativas do P7 dizem respeito a um professor da área de Administração, que sinaliza para as diferenças que esta modalidade de ensino – a Educação de Jovens e Adultos – EJA – apresenta. Já neste primeiro fragmento percebe-se esta sinalização:

Quando eu cheguei a Júlio as formações já estavam acontecendo né então eu cheguei digamos que da metade para o final, mas foram muito proveitosas, foram muito proveitosas no sentido que eu consegui assimilar

algumas coisas e principalmente saber essa diferença que existe entre tu trabalhar com um aluno regular digamos assim e trabalhar com o PROEJA [...]

Isso me ajudou bastante porque nós sabemos que o PROEJA são vários anos ali né, alguns com mais de 20, 30 anos como nós tivemos em Júlio de Castilhos alunos né com uma boa faixa etária, um bom tempo longe dos bancos escolares né e o PROEJA FIC a diferença ainda é que a questão do ensino fundamental né, então esses cursos, essas atividades que tiveram me serviram pra saber que tu tem que trabalhar diferente né com eles, porque, por causa da idade avançada deles, da faixa etária já elevada, por serem adultos, e também né por saber que tu tem que se colocar no lugar deles, na questão da empatia [...]

Tentar aproveitar essas experiências que eles têm de vida tentar levar para o cotidiano da sala de aula [...] (P7, Administração).

A narrativa indica que existe um tratamento diferenciado para falar, pensar e agir na Educação de Jovens e Adultos, por ser esta uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade considerada ideal. Porém, vale lembrar que esta modalidade trabalha com um público alvo formado por pessoas que têm conhecimentos próprios, que se formam em suas experiências de vida. Assim, uma atenção maior deve ser levada em consideração, como aponta Freire (1996) no que se refere ao ensinar e educar dialogicamente exige o saber escutar, pois é ao escutar que aprendemos a falar numa posição dialógica, que apresenta o outro como sujeito do saber.

Assim, não podemos esquecer que Freire (1996) diz que para ensinar é preciso comprometer-se e que extrapola as barreiras da transmissão de conhecimentos, mas criar novas possibilidades para a produção ou a construção dos mesmos.

O papel docente, neste sentido, é de fundamental importância no processo, para além dos aspectos metodológicos e didáticos destinados às turmas de EJA. Ou seja,

[...] educar-se e educar na EJA requer, como condição primeira, o reconhecimento da condição humana própria e do outro, a escuta da palavra dita e vivida pela qual vimos sendo gente (FREIRE, 1998a), valorizando e reconhecendo que todos somos seres humanos cuja feitura vai se dando por processos de reciprocidades e intersubjetividades reflexivas e dialógicas. Somos homens e mulheres envolvidos em práxis educativas para aprender a ser mais (Ibid.) em todas as dimensões do humano, buscando interligar o intelectual e o emocional, o pensar e o sentir,

o teórico e o prático, o dever e o prazer, o aprender e a alegria, o individual e o social (HENZ, C. 2010, p. 02).

Por isso, a construção da docência na EJA é um constante aprendizado, sempre sensível à vida e à realidade dos educandos. Esta especificidade da EJA leva a muitos professores a terem de rever suas concepções, suas práticas e a maneira de focar os conteúdos, redescobrimdo muitos aspectos e dimensões que os cursos de graduação não ensinaram.

A experiência que eu tive com o PROEJA FIC em Júlio de Castilhos foi uma coisa que eu vou levar para o resto da minha vida, por que eu consegui né, tentar transmitir um pouco de conhecimento porque ensinar, dizer que ensinei eles foi muito relativo, mas consegui transmitir um pouco de conhecimento de vida de experiência né pra eles e aprendi muito, aprendi muito com eles também até por toda particularidade que existia entre as turmas e eu acho que fui tão feliz que acabei sendo o paraninfo das turmas de Júlio [...] (P7, Administração).

As relações que se estabelecem mostram que as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos – EJA – restituem não apenas o direito e acesso ao conhecimento aos educandos, mas também (e neste caso principalmente) aos educadores que conseguem nesta modalidade de ensino, (re)pensar a função de sua profissão, bem como a sua formação continuada em termos de qualificar a ação docente.

Pensar uma possibilidade de auto/trans/formação é vislumbrar um significado maior à prática pedagógica, o que nos conduz à reflexão de Tardif (2002) em que a busca por uma prática pedagógica se constrói a partir da apreensão dos saberes específicos da docência adquiridos na formação inicial e melhorados ao longo de suas vidas profissionais.

Eu penso que a formação continuada ela tem que existir pra nós docentes e até dependendo do caso até pra alguns técnicos administrativos dependendo da área de atuação, mas assim ó [...]. Além de se redescobrir como ser humano né, por tudo que a gente vivenciou né, pelas particularidades que tinham em sala de aula com alunos com depressão né, alunos que deixavam a família longe e em casa, eu acredito assim ó que, que ensinou muito né foi essa questão da vontade

deles né, de se redescobrir como pessoas, se redescobrir como alunos tá e que isso assim ó a gente tentava no cotidiano né brincando em sala de aula e fazendo algumas atividades assim ó tentar ouvir deles né o que era pra eles tá ali, o que era pra eles ter voltado pra sala de aula né [...].

E isso dia após dia ia municando a gente com a minha parte né municando com mais vontade, com maneiras diferentes de fazer eles verem as coisas né até porque como eu disse em vários pontos aí ó tinha que ser diferente, tinha que ser diferente e eu acho que por ter sido tão diferente assim ó eu acho que foi tão legal né, que me marcou muito, eu não sei se me redescobri como professor com certeza né aprendi muito com eles mas me redescobri como pessoa, principalmente como pessoa. (P7, Administração).

As análises que chegamos até o momento enfatizam a ideia de que os caminhos que nos fazem educadores nos tornam diferentes, em busca de qualificações, de diálogos com teorias e teóricos, para que nossa busca por significados na construção do nosso quefazer pedagógico. Assim, Freire (2005) diz que, nos construímos no amor e pelo amor ao ato educativo, transformamo-nos pelo impulso do amor, o que compreendemos como componente muito importante na reflexão que buscamos a partir destas narrativas de sujeitos. Amparados pelo amor, pela coletividade e pelo planejamento conseguiram dinamizar e revitalizar sua atuação na escola, buscando torná-la um “lugar de gente” para educandos e educadores.

A partir disso aí eu posso dizer, a prática que eu passei a ter como PROEJA, que eu tenho até hoje, é de ouvir eles, ouvir, ouvir eles assim, por exemplo, se eu vou trabalhar uma determinada disciplina eu procuro pegar o PPC do curso e saber quais as outras disciplinas que antecederam aquela, quais as outras disciplinas técnicas e procuro falar com o professor né o que que ele trabalhou tá [...]

Faço meu planejamento tentando linicar uma coisa a outra, por exemplo, assim ó, o professor fez um determinado trabalho numa disciplina e essa disciplina, não que ela vá ter continuidade, mas a minha disciplina é diretamente ligada aquela eu aproveito aquele trabalho daquele professor numa mesma empresa, numa mesma instituição pra dar sequência no trabalho, porque eles já têm, eles já tiveram uma experiência anterior e se foi boa ou não eu não sei né e até porque os alunos falam em sala de aula isso: ah não gostei, não sei o que!

Então eu tento reaproveitar a experiência que eles tiveram antes né com a disciplina que eu vou trabalhar no semestre. (P7, Administração).

Vale retomar aqui a importância desta busca de diálogos: início de um processo dialógico e dialético entre narrativas, histórias de vida, memórias e ação pedagógica nos olhares de Abrahão (2010), Arroyo (2000), Barcelos (2009), Josso (2004), Tardif (2002), entre outros, as todos nós convergimos com Freire (1992) em refletir que “não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende”. (FREIRE, 1992, p. 193).

Bom, não é fácil, não é nada fácil trabalhar com ensino médio, integrado principalmente tá, aí tu passar para um pós-médio e combinar com gestão pública ou uma ADS superior tá porque que não é fácil!

Hoje no mundo que a gente vive, da tecnologia, da informação né as coisas acontecem rapidamente tá [...].

(...) então porque que eu digo que não é fácil, porque, porque o jovem hoje, o discente, o aluno ele tá basicamente né, 90% ou mais deles tão diretamente ligados nas informações que acontecem tá, então a preparação tem que ser diferenciada, tu trabalhar com um aluno do ensino médio até porque é uma disciplina que leva o ano todo pra acontecer tem que trabalhar de uma forma diferenciada e não pode ser igual ao que tu vai trabalhar no curso superior, numa gestão pública, numa ADS, tu dá um polígrafo pra eles, bom esse vai ser o nosso trabalho do semestre tá e mais diferentemente um PROEJA que tu tem tentar se municiar de maneira que aquele aluno consiga entender ou assimilar pelo menos um pouco daquilo que tu tá tentando passar. (P7, Administração).

As análises das narrativas apontam para a auto/trans/formação em constante diálogo com a formação profissional de professores reflexivos. E, neste sentido, encontraram nas lembranças, as experiências que influenciam no profissional – ser/fazer professor.

Vale mencionar que, dentre as narrativas analisadas, merecem destaque as que apontam para aspectos em que a ideia de ser professor já se manifestava desde cedo nos sujeitos deste estudo, como se pode ver em P4, professora de

Química dos alimentos, a mais jovem docente dentre os aspectos tempo de docência como em idade:

Eu sempre percebia que eu tinha essa habilidade de ensinar o que eu sabia para as pessoas e eu sempre fui desenvolvendo isso, sempre assim, isso desde muito antes da faculdade, aí na faculdade foi a mesma coisa, só que na faculdade no início ali até os dois primeiros anos eu tinha uma ideia de trabalhar na indústria, era o que eu pensava né que a maioria das pessoas que se formam em química de alimentos pensam em atuar na indústria e era a minha ideia também, só que isso ao mesmo tempo que eu tinha essa certeza que eu gostava de explicar, de ensinar as coisas para as pessoas, só que aí eu tive uma experiência de um estágio numa indústria e foi uma experiência assim de um tempo de seis meses e eu notei que eu não me satisfiz com o que eu fazia na indústria, porque assim, eu gostei muito dos dois primeiros meses que era a etapa de aprendizado, quando eu sabia tudo que tinha que ser feito, eu não sei, eu acho que eu enjoava da rotina né e eu percebi que aquilo na verdade não ia me fazer feliz porque eu gostava de alguma coisa que fosse me desafiar né a cada dia e a indústria chega um ponto que na verdade é rotina, tu vai fazer sempre a mesma coisa e eu não queria isso, (P4, Alimentos).

Compreender o que há por de traz das narrativas dos docentes extrapola a ideia de sistematizar saberes, imagens, memórias, rupturas e opções para capazes de registrar a história pessoal, portanto íntima e o percurso profissional dos educadores. Para Goodson, a capacidade de entender para além desta possibilidade, como e a partir de que ponto de vista “cada um vê o mundo através de um prisma diferente, no que diz respeito à prática e ao pensamento” (1995 p. 77), assim a busca pelo passado mais remoto, pelos primeiros indícios acerca da inclinação para a profissão ser professor torna-se não apenas pertinente, mas fundamental para que seja possível refletir como se dá esta escolha.

Vale lembrar que os discursos contidos nas narrativas são constituídos e marcados pelos fatores socioculturais que influenciam a maneira como o professor pensa, elabora, orienta e avalia a sua prática pedagógica, a partir de suas escolhas. Ainda em Goodson, os cenários profissionais são “obviamente, ingredientes-chave da pessoa que somos do nosso sentido de eu” (1995 p. 77).

Os fragmentos selecionados, das narrativas de P4, caminham para elucidar as escolhas do eu e sua relação com o ser professor em constante formação, bem como sua busca por qualificação e capacitação profissional.

Não queria uma vida rotineira digamos assim, aí eu comecei a reavaliar eu acho né os meus valores, o que eu pensava em relação à atuação profissional e aí eu pensei, bom [...]

O que eu gosto de fazer, eu gosto da área de alimentos, isso é fato né, sempre gostei, só que eu não queria trabalhar na indústria porque era uma coisa que eu sabia que ia virar rotina ao longo do tempo [...].

Então eu pensei que, poxa eu gosto de ensinar as pessoas, então nada mais coerente do que ser professora na minha área, foi aí que eu comecei a despertar uma coisa que até então eu não pensava, que era fazer um mestrado, fazer um doutorado, que eu sempre tive a consciência de que pra passar num concurso teria que ter né essas titulações, e aí foi que eu comecei a investir, que eu pensei no mestrado que eu fiz a especialização né, então na verdade foi no meio da faculdade que eu despertei digamos assim né pra docência, porque no início eu pensava em trabalhar na indústria e eu penso que na docência na verdade o que acontece é que por mais que tu ministre sempre as mesmas disciplinas, as pessoas nunca são as mesmas né, as coisas vão mudando, então é uma coisa que te desafia sempre mesmo que tu vá ministrando as mesmas disciplinas e eu graças a Deus não me arrependo nenhum um pouco da escolha, porque eu acho que é isso aí mesmo. (P4, Alimentos).

Retomo aqui o olhar de Tardif (2002), ao afirmar que: se o trabalho dos educadores exige um constante aperfeiçoamento de seus conhecimentos específicos que são necessários à sua profissão e originam-se no exercício da mesma. Neste sentido, a formação de professores na atualidade deveria nortear-se nesses e por esses conhecimentos.

As competências, características ao exercício destes profissionais, exigem, dessa forma, o domínio dos conteúdos específicos, bem como o entendimento das relações entre esses saberes, que, em sua maioria, são apreendidos pela voz de alguns teóricos e somados aos das atividades da prática atribuem significados que precisam ser valorizados, assim é importante que se criem, por um lado, as condições para que os profissionais da educação atuem de forma autônoma, e, por outro lado, que a partir de sua formação inicial, seja capaz de refletir com base em

um novo olhar sobre a construção de um saber dinâmico, formado da convergência de inúmeros saberes específicos e as relações que estabelecem no intuito de integrá-los para afirmar suas convicções em relação as suas práticas.

Porém, ao oportunizar espaços para refletir a busca pela melhoria dos processos educativos, é possível sensibilizar estes educadores, em especial ao que não tem uma formação inicial em uma licenciatura, o constante desejo de estudar, apreender, ensinar, ser ensinado e acima de tudo compreender que entre ensino e aprendizagens existem dois polos capazes de dialogar: educandos e educadores para em outros espaços e tempo socializar tais descobertas, fragilidades e possibilidades de compreender a educação como processo global.

Assim, a continuidade dos estudos dos professores é notória, como P4 aponta:

No mestrado e doutorado a gente faz docência orientada né, então eu tive experiências com cursos superiores, agronomia, veterinária, zootecnia, eu ministrei bastante aula né, na verdade isso era rotina durante o mestrado e doutorado, mas quando a gente chega ao Instituto é outra realidade né porque dependendo o nível de que tu vai dar aula é um público totalmente diferente porque, por exemplo, eu sempre né na docência orientada durante o mestrado, doutorado eu sempre trabalhei com nível superior né e aqui tem o PROEJA FIC, tem os cursos técnicos, integrados que é uma realidade que eu não conhecia né, porque por mais que no integrado eu trabalhe só no terceiro ano que são mais maduros se tu comparar com o primeiro e segundo ano, mas mesmo assim eles são alunos de ensino médio né então são situações assim que eu não conhecia, que eu realmente não tinha vivenciado antes né, que antes era nível superior, mas eu achei muito interessante, gostei muito porque na verdade dependendo o nível que tu atua são grupos totalmente diferentes [...].

Não dá pra comparar os alunos que tu tem no subseqüente com o integrado ou com o PROEJA FIC enfim né, mas eu acho que foi uma experiência bem gratificante assim aqui no Instituto, essa vivência em diferentes níveis.

(P4, Alimentos).

A análise que chego aqui é que, para que os professores elevem a condição de sua profissão à busca que esta exige, será necessário este educador compreender que sua atuação deve existir em uma perspectiva investigativa capaz de buscar em Freire (1996) a compreensão de que a curiosidade é o que move os

educadores, educandos e a própria educação. Antes mesmo de querer ensinar algo para outra pessoa é fato ter a ideia sólida de que não aprendo nem ensino nada que não nasça da interação e socialização e, neste sentido, são nos encontros de formação continuada que colocamos nossa profissão no palco das discussões.

O que eu noto é que, por exemplo, no integrado uma turma, é diferente do subsequente, porque eles são inquietos mais do que qualquer outra turma, então é uma turma que tu tem que chamar mais atenção, que tu tem que chamar, tu tem que achar algum meio de tornar a tua aula atrativa, eu uso muito vídeo né, são mecanismos assim que eu aprendi ao longo do tempo pra eu justamente chamar, resgatar a atenção desses alunos que as vezes são um pouco desatentos digamos assim né, então eu acho que eu comecei a pensar quando eu bolo a minha aula quando eu esquematizo quando eu penso na minha aula eu penso em mecanismos que vão ser atrativos para os alunos né, pra eles justamente não desviarem a atenção, não pensar em outros assuntos que não sejam relacionados a disciplina, então eu tento trazer assim uma coisa bem prática até pra eles verem que a parte de alimentos faz muito mais parte do dia a dia do que eles imaginam [...].

Então eu acho que isso foi uma das coisas que eu comecei a mudar nas minhas estratégias (...). (P4, Alimentos).

E se o cotidiano é movido por problemáticas a serem solucionadas, aqui adentro na relevância da teoria, para que a prática seja consistente, assim estamos vivenciando os processos e procedimentos de nossa história, que em parte é influenciada pelo outro e na docência, porém ambos em busca da autonomia em seus processos escolares e formativos.

Assim, se comprometer com o trabalho educacional é sensibilizar-se cotidianamente com as possibilidades de nossa condição de humanos, conforme Freire (2005) que afirma ser a tarefa de educar, uma possibilidade de construir coletivamente no professorado a ideia do inacabamento de nossa condição, por sermos seres históricos que buscam por humanização.

Sempre penso em como eu vou resgatar meu aluno que às vezes desvia um pouco a atenção, aí por isso que tu traz os vídeos, tu traz uma atividade diferenciada, tu faz aula prática, eles tem outra motivação diferente de tu chegar lá com slide e falar, falar só sobre um determinado tema né, então

eu acho que nesse sentido eu mudei bastante assim porque daí a gente começa a pensar na aula de uma forma assim como eu vou fazer a minha aula ser mais atrativa para o aluno não desviar a atenção, eu acho que é mais nesse sentido assim que eu repensei digamos assim né, que são coisas que na verdade a gente pensa só na hora que tu vai se deparar só em prática, porque por mais que tu fique anos se preparando, eu acho que só a vivência né, que te ensina isso. (P4, Alimentos).

Quanto às vivências, Josso (2007) informa-nos que a história de vida dos educadores é a própria mediação dos conhecimentos que dinamizam seu fazer educacional – ou prática pedagógica que busca nortear estes profissionais que mesclam aos saberes pedagógicos, os saberes adquiridos ao longo de suas vidas.

Neste sentido, é que me aproprio da expressão auto/trans/formativa, por acreditar que assim é possível concretizar-se como sujeito de sua própria história profissional, com consciência de que a formação, apenas irá situar estes sujeitos nas incumbências referentes ao domínio dos conteúdos, porém as sensibilidades para que estes sejam transpostos para a realidade de cada contexto educativo é passível se, os educadores convergirem com este pensamento: a mediação requer uma grande parcela de autoconhecimento para saber como que se instauram os processos de ensino e/ou aprendizagens em todos os envolvidos no fazer-se educador.

Assim, P4 nos faz refletir no sentido de como se dá o interesse de cada docente pelo fazer de seus colegas, em relação à importância da experiência, que esta professora intitula como bagagem:

Eu iniciei no primeiro semestre que eu estive aqui foi justamente trabalhando com o PROEJA FIC né, então eu ia aos encontros e pra mim foi muito rico muito valioso porque eu estava com meus colegas né, eu estava trabalhando com colegas com vinte, quinze anos de experiência né e eu recém chegando no Instituto então eu acho que pra mim eu aprendi mais do que pude passar, porque na verdade eu estava dividindo espaços nas formações né com colegas que tinham uma bagagem muito grande, muito rica e eu percebia que mesmo com essa diferença no tempo de experiência digamos assim, a gente pensava muito parecido né, eu gostei muito porque eu notava assim do mesmo jeito que eu sou apaixonada pela minha profissão [...]. (P4, Alimentos).

O fragmento revela que, ao olhar para o que realmente foi rico em uma trajetória, ao passo de deixar marcas foi à compreensão de que é a partir da imersão em si com a socialização com o outro, que olhar para as trajetórias de vida evidencia aprendizagens dialéticas.

A dimensão da afetividade eleva a condição ser professor a um profissional sensível e humanizado em um constante processo de auto/trans/formação que busca identificar no outro, os aspectos que julgamos pertinente ao educador que somos. Neste sentido me fazer no outro é ver, sentir e dialogar com a “paixão” a que se refere P4, ao procurar os pontos de convergência, teorias e sentimentos que permeiam o cotidiano desta profissão.

Eu via que os meus colegas lá também eram apaixonados e eu fiquei muito feliz, porque eu pensava, ai que bom que eu penso assim hoje e eu via que lá tinha colegas de vinte anos de trabalho que ainda eram apaixonados, ainda são apaixonados pela profissão, então pra mim era sempre muito bom, eu acho que era um momento de troca assim que valeu muito, pra mim foi muito interessante, principalmente por esse aprendizado que eu acho que a gente sempre aprende muito com quem teve essa experiência nessa longa jornada como professor então pra mim foi muito bom, principalmente por isso por eu dividir aquele momento de formação com colegas com uma experiência bem vasta né, então pra mim foi bom.

(P4, Alimentos).

A dimensão da afetividade como uma das mediadoras na busca por identificações entre os educadores dialoga com Freire (1996), e a paixão como um dos determinantes que aliada à curiosidade cria as possibilidades para uma interação entre os educadores que, como salienta P4, mesmo após 15, 20 anos de exercício da docência ainda existem sentimentos afetivos que movimentam e inter-relacionam-se com a profissão ser professor.

Esta perspectiva que Freire aponta como capaz de humanizar a formação dos formadores pode ser descrita em inúmeras situações do cotidiano escolar em que nos deparamos com fatos como este que P4 diz ter marcado profundamente sua trajetória e contribui para que fosse possível compreender-se em processo de humanização:

Uma coisa que me marcou muito e que acho que nunca vou esquecer foi de uma situação que a gente fez uma oficina de panetone [...].

Às vezes a gente não conhece o aluno, não sabe da vida pessoal dele, a gente não tem ideia do que o aluno passa quando chega em casa, qual é a realidade dele enfim [...].

Ele me chamou (...) no final da aula, a gente faz um momento de degustação (...) a gente fez cerca de vinte e cinco panetones naquela aula e ai chegou o aluno, ele veio, me abraçou, agradeceu pela oficina e me perguntou se ele não podia levar um panetone pra casa, ou pelo menos um pedaço para os filhos dele, porque a única vez na vida dele que ele teve panetone em casa foi nuns três anos atrás quando o chefe dele deu no natal um pra ele [...]. (P4, Alimentos).

Para P4 a atitude deste educando foi significativa ao passo de oportunizar ao educador colocar-se no lugar do outro, pensar a sua realidade a partir do diálogo que se estabelece e como um simples ouvir sensível pode ficar registrado em uma trajetória. Neste sentido, a humanização que Freire (1996) propõe deixa marcas em ambos: educador e educando compreendem-se neste processo.

Aquilo me marcou tanto, e eu fiquei com uma angústia assim, uma coisa engasgada porque a gente, às vezes não imagina qual é essa realidade da pessoa então eu percebi assim ó que pra ele especificamente esse aluno, poder fazer panetone, degustar no final da prática e ainda levar pra casa, depois eu fiquei pensando assim gente eu não imaginava o quanto uma simples oficina poderia deixar um aluno tão feliz.

(P4, Alimentos).

A busca nesta narrativa conduz minha reflexão para o papel que assumem os professores, em serem formadores de opinião e como sua profissão é determinante para a construção de um mundo melhor, mais harmônico. O entendimento acerca das trocas que comungam educadores e educandos faz-me pensar nas mudanças que são apontadas por Imbernón (2009), ao afirmar que os professores se compreenderem o contexto em que atuam suas atribuições e significados me remetem mais uma vez para o professor inacabado que se faz também na busca por desvendar o outro.

A narrativa que encerra esta reflexão foi após perguntar para P4 se: ainda existe alguma informação que gostaria de acrescentar? Colocar alguma coisa mais sobre a tua experiência, como é ser professora, como tu se sente, como que essas práticas que passa a ter na docência? E vale mencionar que este último fragmento

foi um dos mais significativos para este estudo, que identifica que o amor, sentimento humano ainda persiste entre os educadores, mesmo revelado no início de sua carreira na docência, e em tempos que o desrespeito à educação e aos seus profissionais, parece corriqueiro.

Olha eu posso dizer assim que eu me considero completamente feliz né, entrar na sala de aula é uma coisa que me deixa muito bem, sei lá as vezes a gente tem situações assim que sei lá tipo por exemplo a gente pode se chatear por alguma coisa, normal, todo mundo se chateia as vezes por alguma coisa né no dia a dia, e se eu por algum motivo fico chateada eu entro na sala de aula eu esqueço de tudo, eu acho que esse contato com os alunos ele é revitalizante assim, eu não sei nem explicar sabe, é uma coisa que me deixa nova, então assim, por incrível que pareça assim, desde hoje né, desde que eu entrei no IFF assim, toda noite quando eu chego em casa eu penso, que dia bom, que bom que eu sou professora, que bom que eu tenho os meus alunos, que bom que eu tenho esse contato com eles né e eu me sinto muito feliz e abençoada por isso, eu nunca achei que eu pudesse ser tão feliz profissionalmente como eu sou hoje, fazendo uma coisa que muitas vezes, muitas pessoas podem não valorizar tanto né, o docente, o professor, achar que as vezes... mas pra mim é uma área básica que qualquer área precisa de um professor né e eu me sinto muito feliz e abençoada.

Eu acho que na verdade quando eu estudei, quando eu me preparei pra isso nem eu achava, nem eu acreditava que seria tão grande esse amor assim, eu acho que se eu faço as coisas com vontade, se eu tenho ânimo assim pra fazer tudo é porque eu gosto, eu acho que isso é a melhor coisa né que na verdade a gente não encara o trabalho como trabalho né, até eu li um negócio de um pensador, um filósofo que dizia, esses dias até eu tava lendo, que ele diz assim: se tu escolheres alguma coisa que tu gostes, tu não vai precisar trabalhar nenhum dia na tua vida, e é verdade né, porque na verdade tu não vai encarar como trabalho vai ser uma coisa que tu vai fazer naturalmente assim e eu acho que esse é o grande sentido da vida eu acho, fazer o que tu gosta que ai vai ser bem tranquilo, bem prazeroso e não vai te dar nenhum tipo de descontentamento eu acho. (P4, Alimentos).

Portanto, é possível identificar nas narrativas que o sentimento de felicidade esteve muito presente, ao constatar que os caminhos deste estudo permitiram a estes docentes (re) viver suas memórias, suas experiências, em meio a tramas,

tecendo fios que perpassam suas trajetórias ao identificar o quanto é prazeroso ensinar e aprender.

Os momentos de formação continuada oportunizaram o repensar das práticas educativas destes profissionais imbuídos por uma educação de qualidade. Neste período de convivência, de trocas, o que se percebe enquanto mudanças de grupo que, ao refletirem sobre suas ações, sua docência de ontem, de hoje, se permitiram “despirem-se” de todo sentimento humano em busca de novos conhecimentos na condição de inacabamento.

No (re)inventar-se constante, a formação continuada proporcionou a auto/trans/formação e a (re)invenção de práticas educativas sensíveis ao ser/fazer professor. As narrativas foram pontuais no que se refere ao sentimento de amor, de comoção, onde o emocional fala mais alto, que ao atuar com a modalidade PROEJA FIC os docentes ficaram sensíveis ao que pensam e ao conhecimento de vida que os alunos compartilharam.

Desta forma, entende-se que o PROEJA FIC proporcionou momentos de aprendizagem, de retomada de conceitos num constante diálogo e reflexão. Destaca-se, ainda, que as mudanças reveladas nas narrativas não acontecessem em passe de mágica, elas foram vivenciadas no decorrer do exercício da docência, a partir das experiências anteriores que fizeram parte da vida do professor.

O CAMINHAR CONSTANTE

A minha decisão de seguir depois como professor, de seguir no ensino não existe um motivo aplicável, foi uma vontade, simplesmente uma vontade, eu vou ser professor, porque! Porque eu quero ser. (P1, Agrônomo)

Ao tecer estas considerações finais, visualizamos as questões de pesquisa que nos motivaram investigar a educação profissional na modalidade integrada na Educação de Jovens e Adultos/PROEJA FIC. E, a partir destas considerações, busquei contribuir com as discussões que foram tecidas no caminhar docente em relação à formação continuada e ao PROEJA FIC, como também possibilitar problematizações no cotidiano das escolas.

Os docentes, meus companheiros e parceiros nesta caminhada, permitiram revelar-se enquanto aprendentes, mediando saberes, conhecimentos e novas práticas, a partir do que é possível pensar e fazer em PROEJA. Com este estudo, aprendi que os entrecruzamentos que se entrelaçam no fazer pedagógico sinalizam a importância que os momentos de formação continuada exercem no ser/fazer professor, no que tange a socialização dos saberes apreendidos e/ou reconstruídos no cotidiano escolar.

Experenciar este cotidiano nos permite sentir as construções, (des)construções que foram tecidas a cada encontro de formação continuada. Nestes encontros, fui bordando a pesquisa em conjunto com os docentes que se tornaram coautores dessa pesquisa, pois, sem eles, esta dissertação não teria as ricas contribuições para a educação profissional, mais especificamente para o PROEJA FIC. Destaco o relato de professor a seguir: *“Eu não sei se me redescobri como professor, com certeza né aprendi muito com eles, mas me redescobri como pessoa, principalmente como pessoa.” (P7, Administração)*

Vale lembrar que o problema de pesquisa buscou investigar as relações que são estabelecidas nos processos de entrecruzamento da formação continuada com os docentes no PROEJA FIC, enquanto aprendentes e transformadores de suas práticas.

Ao mergulhar nos encontros de formação que envolvem o cotidiano dos docentes, percebe-se as várias formas que eles (re)inventaram-se no seu ser/fazer

pedagógico e a partir deste (re)desenho emergem novas maneiras de ensinar e de saber/fazer docente.

Presenciamos nos encontros um entrecruzamento de experiências e vozes, narrativas de momentos e lugares, neles experienciamos um fervilhar de ideias, encontramos bifurcações, novas possibilidades, novos caminhos, vivemos muito mais com perguntas do que com respostas. No envolvimento na/com a formação, a emoção e a razão se misturaram o que me levou a continuar a pesquisa com paixão e desejo de compreender como os espaços de formação nos formam e nos transformam no decorrer do trajeto.

A pesquisa foi sendo tecida com nossas histórias pessoais e profissionais, a emoção presente nas falas e a cada encontro uma oportunidade de nos auto/trans/formarmos, retomadas em nossas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Neste sentido, a pesquisa tem me possibilitado experimentar uma busca constante de aprendizagem, conhecer/conviver com os coautores da pesquisa proporcionou entender a dinâmica de ser professor no ensino fundamental integrado a educação profissional. Estes docentes do sistema municipal e federal se permitiram conhecer, se descobrir aprendentes constantemente.

Esta dissertação deixa para o sistema federal e municipal várias questões e problematizações, a fim de que cada um possa refletir modificar suas práticas educativas, acreditando que o espaço da formação continuada é uma possibilidade de compartilhar saberes coletivos, incertezas, esperanças e sonhos. O que impulsiona conhecer e instaura novas perspectivas do “inédito viável”, “além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmo”. (FREIRE, 2008, p. 233)

Na concretização do “ser mais”, “o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade.” (ZITHOSKI, 2008, p. 380) Este conceito chave de Freire, sobre a concepção de ser humano, articula-se a partir do diálogo problematizador que os docentes ao construírem os caminhos concretos às práticas transformadoras em busca de novos conhecimentos.

Neste percurso da pesquisa, dirigi o olhar e a reflexão para a formação continuada dos docentes que atuam no PROEJA FIC, as suas ações e aos saberes/fazeres. Dirigi o olhar a docência, o refazer-se e o reinventar-se por meio das

auto/trans/formações presentes na formação continuada que propõe ao docente o diálogo e a reflexão constante.

A partir das narrativas recheadas de histórias, subjetividades, lembradas na memória de cada um, procurei conhecer melhor o docente da Educação Profissional, meu olhar e reflexão, durante os encontros de formação, partiu no âmbito do desenvolvimento profissional e pessoal do docente. Em que a identidade profissional do ser/fazer professor está em constante construção, na busca de novos conhecimentos e o enfrentamento de novos desafios.

A partir da voz dos docentes foram tecidas identificações e formação, percebi a força mobilizadora que é o trabalho com narrativas no momento que os docentes revelam suas emoções, seu sentimento como foi o caso da mais jovem professora de Química de Alimentos: *“Eu li um negócio de um pensador, um filósofo que dizia: se tu escolheres alguma coisa que tu gostes, tu não vai precisar trabalhar nenhum dia na tua vida, e é verdade né, porque tu não vai encarar como trabalho, vai ser uma coisa que tu vai fazer naturalmente e eu acho que esse é o grande sentido da vida.” (P4).*

A pesquisa inesgotável de perspectivas futuras abre novas portas como processo formativo e reflexivo, o que viabiliza um processo de formação, reflexão de si como do professor. Os encontros de formação auto/trans/formativos e a análise das narrativas individuais se deram com vistas a reconstrução de suas caminhadas profissionais, sendo capazes de (re)pensar e transformar a própria prática na busca da indagação, da inconclusão.

Percebi e me perguntei, no percurso da pesquisa, quantos professores de Agronomia, Língua Portuguesa, Economia, Matemática, estão presentes nas escolas e refletem suas ações num (re)fazer-se constante. Os docentes entrevistados nesta pesquisa são singulares, suas trajetórias refletem um jeito de ser/sentir a escola como um espaço cheio de vida e prazeroso de estar.

A formação continuada considerada como espaço de aprendizagem a partir do processo de construção, reconstrução e autoria. Sendo o espaço de sala de aula para produzir conhecimento, e a escola como um espaço de estudar, pesquisar e produzir, reconstruir-se constantemente no exercício profissional.

A construção da docência em PROEJA é um constante aprendizado e oportuniza aos professores rever suas concepções, suas práticas e a maneira de trabalhar com os conteúdos. Aos educadores mais especificamente da EPT que não

tem em sua formação inicial a licenciatura é preciso sensibilizá-los para aprender/ensinar constante, apostando que a formação continuada é uma possibilidade para isso.

Atuar no ensino fundamental – PROEJA FIC – exige uma capacidade sensível de errar e acertar exige um movimentar-se com práticas educativas elucidadas no mundo do trabalho, para tanto o docente precisa ter claro o que quer e aonde quer chegar com os conteúdos desenvolvidos.

Meu sentimento como pesquisadora, que vislumbrou com o contato com meus colegas do Câmpus, sejam em seus relatos, ou durante as entrevistas, os quais me encantaram com seus depoimentos, comprometido com seu papel que tem perante a sociedade. As diferentes formações iniciais na área técnica, não são empecilhos para exercer a docência, sendo ela uma escolha de cada um no seu trajeto acadêmico ou profissional, e assim destaco que por mais difícil que foi participar dos encontros de formação continuada o mais importante enquanto profissionais que são foi (re)inventar-se professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Esta dissertação abre possibilidades para outras (re)leituras, (re)escritas, inserções e outros olhares, como é um trabalho que possibilita tecer outras questões de pesquisa referente a formação do docente para a EPT. O que fica é que temos muito a aprender, sobretudo no/com o cotidiano da escola.

Ao dizer as últimas palavras nessa dissertação, refletindo sobre meu percurso no Mestrado em Educação, os desafios, as dificuldades postas, o aprendizado, mas acima de tudo o prazer e o sabor que até aqui a caminhada valeu a pena. Sentir e perceber que a cada palavra escrita foi realmente vivida e sentida, e o que fica é a aventura de arriscar-se, a coragem de escrever, enfim, algo que não se mensura, é a própria busca infindável de um novo começo, de se preparar para novos caminhos, novas buscas, outros pensamentos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. (org.). **(Auto) Biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ABRAHÃO, M. H. (org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

ARENHALDT, R.. **Das Docências narradas e cruzadas, das surpresas e trajetórias reveladas: Os fluxos de vida, os processos de identificação e as éticas na escola de educação profissional**. Porto alegre: UFRGS, 2005.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre imagens e auto-imagens**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARCELOS, V. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. 3ªed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis A. Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Portugal: Edições 70, 2004.

BOGAM, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto, 1994.

BOLZAN, D.. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Mediação, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Decreto N.6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de profissionais do Magistério da educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior – CAPS no fomento a programas de formação inicial e continuada, e da outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20/12/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº11.892, 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**, Brasília, 2007.

CALDAS In: PACHECO .E.(org.) **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.Fundação**. Santillana. Moderna. Brasília, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas /São Paulo: Autores Associados, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Tempo de bombeamento sofrido. O olho da história**, 2. ed. Paris: Les Editions de Minuit, 2010d.

DOMINICÉ. In: NÓVOA, A., FINGER, M.(org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FISCHER, Beatriz (org.). **Tempos de Escola: Memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber livro, 2011.

FREIRE. A. M. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, In: FREIRE e SHOR. **Medo e Ousadia: o cotidiano na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo (2001a). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

GOODSON, I. In: NÓVOA, A. (org) **Vidas de Professores.** 2. ed. **O ciclo de vida profissional dos professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V.. **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

HENZ, C. Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais. **Anais da APED SUL 2010,** Universidade Estadual de Londrina/PR. 2010, p. 02.

HUBERMAN, M. In: NÓVOA, A.(org) **Vidas de Professores.** 2. ed. **O ciclo de vida profissional dos professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos. **Projeto Pedagógico do PROEJA FIC,** 2009/2010.

Instituto Federal de Educação, Ciência tecnologia. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e diretrizes.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2010 (pesquisa em 10 de janeiro de 2013). <http://portal.mec.gov.br>

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Artigo Educação. Porto Alegre/RS. Ano XXX, n.3. set.dez. 2007.

_____. **Caminhar para Si**. Trad. Albino Pozzer. Coord. Maria Helena Menna Barreto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis_2001/l10172.htm) acesso em 03/01/2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, L. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 15/01/2013.

MACHADO, L. R.S In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (Jun.2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. (p.08-22)

MOURA, Dante. H. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (Jun.2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. (p.23-38)

NÓVOA, A., FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2. ed. In: Michael Huberman. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares**. São Paulo: Moderna, 2012.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Moderna.** Brasília e São Paulo, 2011.

PEREIRA, M. V. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

Projeto de Lei do **Plano Nacional de Educação decênio 2011-2020.** Projeto em Tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010.

Resolução CNE/CEB Nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Cortez, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite aos docentes

Convite - apresentação

Esta entrevista tem o propósito de coletar dados para a pesquisa de conclusão do curso Mestrado em Educação/UFSM. Sendo parte integrante e essencial do trabalho que tem por objetivo principal Investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada, utilizando as narrativas como dispositivo de investigação com os docentes que atuam no PROEJA FIC, sendo portanto intitulado “Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC”.

Deste modo, gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo a uma entrevista semi-estruturada.

Desde já agradecemos pela atenção e colaboração.

Atenciosamente,
Silvia Montagner/Pesquisadora

APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada**Roteiro da entrevista semi-estruturada:**

Nome:

Idade:

Área de Formação:

Titulação: () Graduado () Mestrado () Doutorado

Possui formação Pedagógica? () Sim () Não

Tempo de docência:

Tempo de atuação no IF farroupilha/JC:

Em quais modalidades de ensino desempenha ou desempenhaste a docência (Integrado; Bacharelado; Tecnólogo; Licenciaturas; PROEJA; PROEJA FIC; Pós-graduação; EAD)?

Quais foram suas experiências profissionais.

Fale sobre suas experiências docentes:

Relate como foi participar da formação continuada para atuar no programa PROEJA FIC?

Como foi sua relação com os alunos do programa?

Quais foram as maiores dificuldades e/ou desafios ao atuar com alunos do ensino fundamental?

Destaque situações que marcaram sua docência nas turmas de PROEJA FIC?

Houve alguma mudança em sua prática após esta experiência docente?

Que saberes que foram (re(des)construídos nos processos de formação continuada?

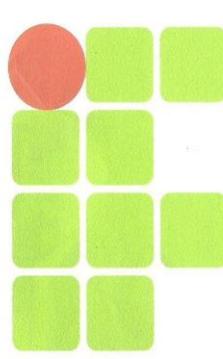
E a partir destes novos saberes, que novas práticas passaram a ter na docência?

APÊNDICE C – Folder com o cronograma da formação continuada

CURSOS

Prefeitura Municipal de Júlio de Castilhos
Curso de formação inicial e continuada em **Panificação**.

Prefeitura Municipal de Tupanciretã
Curso de formação inicial e continuada em **Panificação**.



www.jc.iffarrroupilha.edu.br

Educação
Profissional
e
Tecnológica

Formação Inicial e
Continuada de
Professores para o

PROEJA FIC

Parceria:



OBJETIVOS

Capacitar profissionais para atuar na elaboração de estratégias, que possibilitem visualizar formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever, proativamente, as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Deve-se, considerar as peculiaridades e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados. Ainda, propor atividades que destaquem as peculiaridades da modalidade PROEJA, sendo esse uma novidade a desafiar aos educadores e educandos.

PÚBLICO

O público será composto por todos os profissionais envolvidos no projeto, contemplando os que trabalham na Rede Federal de Ensino, nas Redes Públicas de Ensino e atuem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e/ou na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional, de formação na área de educação ou que venham atuar nos projetos pedagógicos que integrem esses cursos.



DURAÇÃO:
06 meses

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO:
120 horas

FORMAÇÃO INICIAL

Eixo Temático: Conhecendo o PROEJA FIC

Tópicos Abordados	Formador	CH
1- Proposta do PROEJA FIC	Silvia Montagner	4h
2- Histórico da EJA e PROEJA	Marieli Marques	4h
3- Quem são os sujeitos?	Mariglei Maraschin	4h
4- Psicologia do Jovem e Adulto	Solange Koehler	4h
5- Função Social do PROEJA FIC	Elenir Mosquer	4h
Total		20h

Eixo Temático: Pensando Metodologias para o PROEJA FIC

Tópicos Abordados	Formador	CH
1. A Docência na EJA – Currículo e Práticas Pedagógicas (apoyamento do livro)	Valdo Barcellos	5h
2- Andragogia	Luciana Dalla Nora	5h
3- Currículo Integrado	Simone Valdete	5h
4. A pedagogia Freireana no contexto do PROEJA	Celso Hexz	5h
5- Interdisciplinaridade	Marcelo Lamb	5h
6- Pedagogia de Projetos	Adilson Hansel	5h
7- Avaliação no PROEJA FIC	Adriana Zamberlan	5h
Total		35h

Eixo Temático: Construindo práticas no PROEJA FIC

Tópicos Abordados	Formador	CH
1- Como construir um material pedagógico	Elenir Mosquer e Luciana Dalla Nora	4h
2- Ciências Humanas e suas Tecnologias	Fábio Marçal	4h
3- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Luciani Múcio e Marlene Pinheiro	4h
4- Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Nádia Heringer	4h
5- Construindo um material pedagógico interdisciplinar	Mara	4h
	Mara	20
Total	No decorrer do 1º sem. -	60h

Tópicos Abordados

Tópicos Abordados	CH
Serão construídos no decorrer da prática com os alunos, a partir das necessidades e desafios encontrados, num exercício permanente de reflexão-ação. Através dos princípios da investigação-ação os professores em formação serão estimulados a pesquisar as suas práticas e a utilizar o grupo colaborativo para a sistematização.	25*

* Haverá uma parte a distância;

CALENDÁRIO

1º Eixo: 01/09 - 08/09 - 15/09 - 22/09 - 29/09

2º Eixo: 06/10 - 13/10 - 20/10 - 03/11 - 10/11

3º Eixo: 17/11 - 24/11 - 01/12 - 08/12 - 15/12

OBS: As aulas serão no turno da tarde.

"Chegaremos num momento em que a gente não estudará alguns anos para passar o resto da vida trabalhando. Mas, ao contrário, a gente trabalhará alguns anos de uma vida, toda ela dedicada a estar aprendendo, desaprendendo e reaprendendo."
(Carlos Rodrigues Brandão)



APÊNDICE D – Quadro com o cronograma da formação continuada realizada em 2012

Data	Local	Temática	Participantes
27/02/2012	Escola Frory Kruel	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação/convite para participar da proposta de formação continuada, pesquisa dissertação de Mestrado. • Reflexão inicial sobre como é trabalhar com o PROEJA FIC. Escreveram e compartilharam com os colegas. 	3 docentes (Sistema municipal)
30/03/2012	Escola Frory Kruel	<ul style="list-style-type: none"> • Texto inicial para problematização: Documento Base – PROEJA; • Leitura do texto: “Trajetórias de aprendizagem docente” (Silvia Montagner/2012); • Relatos e reflexões sobre como ser docente no PROEJA FIC; • E de como os alunos aprendem. • Escrita no diário de reflexões coletivas. 	4 docentes (3 do Sistema municipal) (1 do IF Farroupilha)
24/04/2012	Escola Frory Kruel	<ul style="list-style-type: none"> • Falar dos registros do diário; • Leitura e reflexão verbetes de Arroyo e Freire; • Apresentar um objeto/imagem que represente sua docência. 	5 docentes (4 do Sistema municipal) (1 do IF Farroupilha)
22/5/2012	Escola Frory Kruel	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada dos registros do diário coletivo; • Elaboração do material didático; • Projeto integrador. 	5 docentes (4 do Sistema municipal) (1 do IF Farroupilha)
19/06/2012	Escola Frory Kruel	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Integrador; • Elaboração coletiva do parecer descritivo dos alunos; 	5 docentes (4 do Sistema municipal) (1 do IF Farroupilha)
21/08/2012	Escola Frory Kruel	<ul style="list-style-type: none"> • Relato sobre a foto do início da carreira e foto atual; • Reflexões sobre minha história como docente; 	5 docentes (4 do Sistema municipal) (1 do IF Farroupilha)
12/09/2012	Escola Frory Kruel	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre minha história como docente; • Relatos de vida e formação a partir dos verbetes de Josso e Freire. 	4 docentes (3 do Sistema municipal) (1 do IF Farroupilha)
02/10/2012	Escola Frory Kruel	<ul style="list-style-type: none"> • Revisitar diário coletivo de formação; • Leitura das músicas e poemas que representem a docência. 	5 docentes (4 do Sistema municipal) (1 do IF Farroupilha)
30/10/2012	Encontro festivo com encerramento das atividades do projeto de pesquisa; leitura e discussões no diário reflexivo coletivo.		

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre esclarecido

Termo de consentimento Livre Esclarecido

Título do Projeto: Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC.

Pesquisador/orientador responsável: Prof. Dr. Valdo Barcelos

Pesquisadora responsável: Silvia Regina Montagner

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – sala 3234

Prezado Professor(a)

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável da pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, Silvia Montagner, em respeito aos direitos legais e à dignidade humana da pessoa participante desta pesquisa, peço respeitosamente a autorização da mesma, para que possa fazer parte do grupo para análise posterior e confecção de futuros resultados, de forma que se houver concordância, responsabilizo-me através deste termo a prestar toda a forma de esclarecimento para melhor entendimento do papel do entrevistado neste trabalho, citando-os desta forma abaixo:

1.O Objetivo deste trabalho investigar os caminhos da trajetória docente nos momentos da formação continuada, utilizando as narrativas como dispositivo de investigação com os docentes que atuam no PROEJA FIC.

2. Para tanto, o responsável por esta pesquisa levará a cabo um diário de reflexões sobre o cotidiano dos encontros de formação e, em alguns casos, realizará uma entrevista a ser gravada na máquina digital. Esta gravação será posteriormente transcrita e analisada pelo entrevistador para a realização do trabalho de pesquisa.

3. Coerente com o referencial teórico que embasa este projeto, o entrevistador apresentará os resultados prévios da análise das entrevistas para reflexão com a pessoa participante. O participante está convidado a presenciar a apresentação da dissertação de Mestrado que se realizará nas dependências do Centro de Educação em data ainda a ser definida.

4. Através deste documento fica assegurado o direito ao participante de que terá todos esclarecimentos relativos à pesquisa garantidos, incluindo a metodologia utilizada. A partir do momento que o participante não desejar mais fazer parte da pesquisa, pode retirar o seu consentimento, sem sofrer qualquer penalização.

5. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

6. Se, no transcorrer da pesquisa, tiver alguma dúvida, ou qualquer outro motivo, poderá procurar Silvia Montagner, responsável pela pesquisa pelo email smsilviamontagner@gmail.com.

Eu, _____, dou consentimento livre esclarecido, para que, a partir do meu testemunho, se façam as análises necessárias a esta pesquisa e posterior uso e publicação dos dados nos relatórios finais e conclusivos.

Júlio de Castilhos, ____ / ____ / 2013.

Assinatura do participante

RG

Nós, pesquisadora Silvia Regina Montagner e orientador/pesquisador prof. Dr. Valdo Barcelos, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre esclarecido deste participante.

Júlio de Castilhos, ____ / ____, 2013.

Silvia Montagner

Valdo Barcelos