



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA MARIA LIMA DA COSTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CEJA COMO CONTEXTO DE
APRENDIZAGENS DOCENTES**

**Teresina – PI
2011**

CLAUDIA MARIA LIMA DA COSTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CEJA COMO CONTEXTO DE
APRENDIZAGENS DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Antonia Edna de Brito.

**Teresina – PI
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Piauí - Campus Angical
Coordenação de Biblioteca

C837p

Costa, Claudia Maria Lima da.

A prática pedagógica de professores do CEJA como
contexto de aprendizagens docentes / Claudia Maria Lima
da Costa. — 2011.

116 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2011.

Orientação: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

1. Aprendizagens docentes. 2. Prática Pedagógica. 3.
Formação de professores. 4. Pesquisa narrativa. I. Título.

CDD 370.71

CLAUDIA MARIA LIMA DA COSTA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CEJA COMO CONTEXTO DE
APRENDIZAGENS DOCENTES**

Aprovada em: 02/08/2011

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia Edna Brito – UFPI
Presidente

Profa. Dra. Marly Gondim Cavalcanti de Souza – UESPI
Examinadora Externa

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI
Examinadora Interna

Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes – UFPI
Examinadora Suplente

Dedico o presente trabalho ao SENHOR Deus.

Porque apenas ABA (Paizinho querido) poderia tornar esta pretensão, uma realidade, inclinando-Se a ouvir orações que pediam mais do que agradeciam.

Mesmo assim, manifestou-Se com todas as providências necessárias.

Ao SENHOR seja o louvor, a honra e a glória; “[...] porque Nele vivemos, e nos movemos, e existimos”. (At. 17: 28).

“ Bem sei que tudo podes e nenhum dos Teus planos pode ser frustrado.

Eu Te conhecia só de ouvir, mas, agora, os meus olhos Te vêem.”

(Jó 42. 2; 5).

AGRADECIMENTOS

Ao SENHOR Deus por ter agido de forma tão maravilhosa para comigo, fazendo-me depender exclusivamente de Sua vontade soberana.

Aos meus pais, Maria Alice da Costa Lima e Izidório Mariano de Lima, razão de minha existência, do esforço e trabalho de minhas mãos.

À Profa. Dra. Antonia Edna Brito, por ter aceitado o desafio de orientar-me, em um momento atípico e difícil da minha vida, quando todas as portas pareciam fechadas e o céu de bronze, mas que no final tudo se revelou peças de um grande plano do Eterno para mim.

À Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes, por suas palavras incondicionais de encorajamento e exemplo pessoal de superação.

À Profa. Dra. Josânia Portela Lima, pela oportunidade de exercer a docência.

Ao Emanuel Macêdo Pereira Almendra, esposo!

À minha família, Lima e Costa pela admiração e torcida discreta.

Aos colegas das turmas 18^a e a minha, 17^a; em especial a Juliana Brito, que se manifestou uma “amiga mais chegada que um irmão” (Pv. 18:24); a Francisca Teixeira e a Samara Viana sempre prestativas!

Agradeço à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí por ter colaborado com todo este empreendimento.

Ao Professor Luiz Gonzaga Vieira, pelo apoio profissional e por permitir se gastar com os problemas alheios! Muito obrigada!

À FAPEPI, pelas condições de investimento financeiro no primeiro ano desta jornada.

A todos os que fazem o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Rodrigues das Mercedes e aos profissionais que fazem a Educação no Estado do Piauí.

Agradeço aos professores interlocutores da pesquisa, pela contribuição com o estudo, oportunizando assim, a realização de todo este projeto. O meu muito obrigada a: Oka Lobo, Rodrigues, Eudinice, Márcia e Joantina!

Às professoras que participaram do exame de qualificação e defesa da dissertação, Profa. Dra. Antonia Edna Brito, Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes, Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura e em especial, a Profa. Dra.

Marly Gondim Cavalcante de Sousa pela dedicação e pelas contribuições relevantes para a nossa pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação da UFPI, em especial: Glória Lima, Antônio de Pádua, José Augusto, Ana Valéria, Carmen Cabral, pelo apoio e conhecimentos dispensados à minha formação como investigadora e os funcionários do programa de pós-graduação Mestrado em Educação da UFPI, Sueli, Fernanda, e os bolsistas.

Aos irmãos e amigos da Igreja Assembléia de Deus que oraram e torceram por mim.

À Elineide Pereira pelo seu amor e apoio incondicional.

A todos os meus alunos e ex-alunos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos que de uma ou outra forma contribuíram para este máximo momento. Meu muito obrigada!

TAPECEIRO

Tapeceiro, Grande artista
Vai fazendo Seu trabalho
Incansável, paciente no Seu tear

Tapeceiro, não se engana
Sabe o fim desde o começo
Traça voltas, mil desvios sem perder o fio

Minha vida é obra de tapeçaria
É tecida de cores alegres e vivas
Que fazem contraste no meio das cores nubladas e tristes
Se você olha do avesso nem imagina o desfecho
No fim das contas tudo se explica, tudo se encaixa
Tudo coopera pro meu bem

Quando se vê pelo lado certo
Muda-se logo a expressão do rosto
Obra de arte pra honra e glória do Tapeceiro

Quando se vê pelo lado certo
Todas as cores da minha vida
Dignificam a **JESUS CRISTO**, o **TAPECEIRO!**

(Stênio Botelho Nogueira)

RESUMO

As aprendizagens docentes constituem competências, habilidades e saberes construídos pelos professores na trajetória profissional e, de modo específico, no âmbito da prática pedagógica. Essas aprendizagens são produzidas em diferentes contextos, tais como: da formação pré-profissional, da formação inicial e contínua, das diferentes interações vivenciadas pelo professor no contexto da escola e da sala de aula. As aprendizagens docentes são frutos de investimentos feitos pelos professores, caracterizando-se como investimentos de caráter pessoal e de natureza coletiva, construídos pelo professor durante a trajetória de vida pessoal e profissional, articulados às condições sociais de exercício da profissão. A partir do exposto, delineamos como objeto de estudo as aprendizagens docentes. Trata-se de estudo de natureza qualitativa, do tipo pesquisa narrativa, considerando que esse tipo de pesquisa possibilita aos narradores a revisitação de suas trajetórias formativas, das práticas pedagógicas e das aprendizagens docentes, entre outros. A investigação teve como contexto empírico uma escola pública da rede estadual de ensino e contou com o envolvimento de cinco professores de Educação de Jovens e Adultos, vinculadas efetivamente à rede estadual de ensino. Através do desenvolvimento da investigação, constatamos que a prática pedagógica, de fato, possibilita aos professores a produção de aprendizagens docentes articuladas às necessidades e desafios da prática docente. Constatamos, ainda, que o aprender a ensinar acontece na formação, prática pedagógica diária, nas trocas de experiências, mediado pela reflexão crítica. A formação, nesse sentido, revela-se como importante espaço de aprendizagens, que são retraduzidas na vivência da prática. Os estudos sobre como os professores aprendem torna-se relevante por contribuir para o entendimento sobre como esses profissionais empreendem suas aprendizagens. Estudos sobre a temática das aprendizagens docentes são relevantes, também, para o redimensionamento dos processos formativos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como aportes teórico-metodológicos, entre outros, os estudos de: García (1992, 1999), Amaral (2006), Tardif (2002), Pacheco e Flores (1999), Guarnieri (2005), Hernández (2010), Ozelame (2010), Mizukami, et al. (2002), Chizzotti (2006), Richardson (1999), Souza (2006), Dominicè (1988), Goodson (2000), Cunha (1997), Connelly e Clandinin (1995), Bertaux (2010), Poirier; Clapier-valladon e Raybaut (1999). Os dados revelaram que a maioria dos professores concebe a formação como um contexto de aprendizagens importantes para a prática pedagógica, pois subsidiam a ação dos professores. Os dados mostraram, ainda, que as aprendizagens docentes são construídas a partir de prioridades eleitas pelos próprios professores de acordo com as demandas da prática. Em síntese, as aprendizagens docentes acontecem a partir do próprio envolvimento do professor através da reflexão sobre a prática pedagógica. As análises dos dados enfatizaram, de maneira especial, que por estarem preocupados em atender melhor a sua clientela, os professores do CEJA redimensionam seus saberes-fazer, a partir da própria sensibilidade na busca de uma prática bem sucedida.

Palavras-chave: Aprendizagens docentes. Prática Pedagógica. Formação de Professores. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

The teachers learning constitute competencies, skills and knowledge are constructed by teachers in professional trajectory and, in particular, within the framework of educational practice. This kind of learning is produced in different contexts, such as: the pre-vocational training, initial and continuous training, the different interactions experienced by the teacher in the context of the school and classroom. The teachers learning is fruits of investments made by teachers and is characterized as investments of personal character and collective nature, constructed by the teacher during trajectory of personal and professional life, articulated the social conditions for the exercise of the profession. From the data above, we designed as object of study the teachers learning. It is a qualitative nature, study whereas this type of research allows the narrators the revisitation of their trajectories, formation of the pedagogical practices and teachers learning, among others. The research had as empirical context a public school in the state education system and counted with the involvement of five teachers of Youth and Adult Education, linked effectively to state education system. Through the development of the research, we find that the pedagogical practice, in fact, allows teachers to the production of teachers learning articulated win the needs and challenges of teaching practice. We have found that learning how to teach happens in training, daily pedagogical practice, in the exchange of experiences, mediated by critical reflection. The training, in that sense, it reveals itself as an important area of learning experiences, which are traulated ouce again in the lived experience of the practice. The studies on how teachers learn becomes relevant to contribute to the understanding of how these professionals undertake their learning. Studies on the topic of the teachers learning are also relevant for the resizing of formative processes. For the development of the research, we had to intake theoretical-methodological, among others, the studies of: García (1992, 1999), Amaral (2006), Tardif (2002), Pacheco e Flores (1999), Guarnieri (2005), Hernández (2010), Ozelame (2010), Mizukami, et al. (2002), Chizzotti (2006), Richardson (1999), Souza (2006), Dominicè (1988), Goodson (2000), Cunha (1997), Connelly e Clandinin (1995), Bertaux (2010), Poirier; Clapier-valladon e Raybaut (1999). The data revealed that the majority of teachers conceives the training as a context for learning important to the pedagogical practice, because it enabled the action of teachers. The data also showed that the teachers learning are built from priorities chosen by the teachers themselves in accordance with the demands of the practice. In summary, the teachers learning happens from the involvement of the teacher through the reflection on the pedagogical practice. The analyzes of the data they emphasized, in a special way, that because they are concerned to better serve their customers, the teachers of the CEJA upby their knowledges-doings, from the own sensitivity in pursuing a successful practice.

Keywords: Learning teachers. Pedagogical Practice. Training of Teachers. Research Narrative.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – SOBRE O PROFESSOR: SUA FORMAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGENS DOCENTES	19
1.1 Aprendizagens docentes: contextos de produção do ser professor.....	19
1.2 A prática pedagógica e a construção das aprendizagens docentes	24
1.3 Aprendizagens docentes na interface com o ensinar/aprender.....	30
1.4 Sobre a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões	36
CAPÍTULO II – DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	46
2. 1 A pesquisa e o seu formato metodológico	46
2.1.1 A vivência da narrativa como opção de pesquisa	47
2. 2 A produção dos dados na pesquisa.....	50
2. 2.1 Considerações sobre o uso do memorial	50
2. 2. 2 Considerações sobre o uso da entrevista semi-estruturada	52
2. 2. 3 Análise de dados	53
2. 3 O contexto institucional do estudo	55
2. 4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	58
CAPÍTULO III – A ESPECIFICIDADE DAS APRENDIZAGENS DOCENTES: APRENDER/ ENSINAR COMO UM CONTINUUM	65
3.1 Eixo de análise I – Formação Profissional	66
3.1.1 Marcas da Formação Profissional	67
3.1.2 Formação Profissional e Aprendizagens Docentes	73
3. 2 Eixo de análise II – Prática Pedagógica no CEJA	78
3.2.1 Prática Pedagógica de Professores do CEJA: múltiplas facetas	81
3.2.2 O professor: eterno aprendiz	86

3. 3 Eixo de análise III – Aprendizagens docentes no CEJA	90
3.3.1 Os contextos das aprendizagens docentes	91
3.3.2 As aprendizagens docentes como alicerce da prática pedagógica	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE	115

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Em meio a uma sociedade que prima, cada vez mais, pela especificação dos saberes das profissões parece urgente responder à questão: Como aprende ou deve aprender o professor? O que aprende aquele cujo desafio é ensinar? No intuito de refletir acerca desses questionamentos, considerando-se que o professor em face de sua pertença a uma sociedade cognominada de sociedade da informação, da tecnologia e do conhecimento é desafiado a investir na ampliação de seus conhecimentos profissionais e de suas aprendizagens docentes, haja vista que os conhecimentos e as aprendizagens docentes são ressignificados ao longo do exercício profissional.

A esse respeito, entendemos que nos diferentes contextos, seja da educação formal, seja da educação informal, o professor é aquele profissional que sabe algo, para ensinar a alguém. O professor, portanto, é um profissional vinculado a uma atividade específica: ensinar. Essa atividade, em razão de sua natureza complexa, demanda que o professor articule diferentes saberes oriundos de fontes diversificadas (pré-profissionais, da formação profissional e da prática, entre outras).

E, neste sentido, reconhecemos a importância de estudos e discussões em torno do conhecimento profissional e das aprendizagens docentes. A propósito, é pertinente registrar a importância de compreendermos como os professores aprendem, tendo em vista que a implementação de políticas de formação de professores demanda, entre outros aspectos, o conhecimento acerca do que esses profissionais necessitam aprender e sobre como aprendem, em face do que e como devem ensinar. Este estudo, portanto, poderá contribuir para análise crítica dos processos formativos aos quais são submetidos os professores, revelando suas necessidades formativas e, particularmente, explicitando como produzem suas aprendizagens profissionais.

A partir das reflexões empreendidas nesta seção introdutória, destacamos que a motivação para o desenvolvimento desse estudo ganhou dimensão em nossa trajetória profissional como professora, fortalecendo-se ao longo de nosso percurso no Mestrado em Educação. Nesta perspectiva, comporta ressaltar que as relações com a temática deste estudo foram tecidas nas experiências vivenciadas em nossa trajetória de vida pessoal e profissional.

No percurso de nossa formação cursando o segundo ano do antigo Pedagógico e atuando como professora bolsista na rede pública estadual sentimos uma preocupação em relação ao como ensinar. Neste caso, questionamos, de modo especial, como ensinar aos alunos da educação de jovens e adultos, numa sala multifacetada tanto em relação à faixa etária, quanto em relação aos níveis de aprendizagem? Quais as necessidades formativas dos alunos? Diante da experiência vivenciada experimentamos sentimentos de angústia e de medo, reconhecendo que nos espaços da formação inicial não aprendemos a ensinar, ou seja, transparece que a formação inicial não dá conta dos conhecimentos e dos saberes necessários para ensinar com mais habilidade e mais competência. Assim, percebemos que para dar conta das exigências profissionais são essenciais as trocas de experiências e a convivência com os pares na consolidação do saber e do saber fazer profissional.

Ao rememorarmos, portanto, a formação profissional constatamos que a academia enfatiza o aprender para ensinar, para desenvolver o saber fazer. O ato de revisitarmos nossa trajetória formativa explicitou a necessidade de realce sobre as articulações entre teoria e prática, transcendendo o profissionalismo técnico, bem como a ênfase na formação técnica do professor.

A clareza em relação a esses questionamentos, entretanto, foi possível através das experiências vivenciadas e dos conhecimentos construídos ao longo das vivências profissionais e da participação em cursos de formação continuada. As experiências profissionais e os investimentos formativos emergem, nesta perspectiva, como o *locus* apropriado para a busca de respostas e para indagações sobre a profissão docente, proporcionando uma leitura mais crítica sobre nossa trajetória profissional, bem como acerca das aprendizagens docentes construídas no percurso de vivência da professoralidade.

Assim, ao ingressarmos no Mestrado em Educação nos mobilizamos para investigar uma temática articulada com a nossa realidade profissional. Razão pela qual definimos como objeto de estudo as aprendizagens docentes, objeto esse que foi se construindo/reconstruindo ao longo do curso. Essa temática tem ainda, como base nossa trajetória como professora efetiva, ligada à rede estadual de ensino no Estado do Piauí, seja na condição de professora, seja atuando como coordenadora pedagógica, entre outras experiências docentes vivenciadas.

Desse modo, a construção do objeto deste estudo, inscreveu-se a partir da

da nossa inquietação diante das demandas da prática pedagógica vivenciadas pelo professores em suas atividades pedagógicas no Centro de Educação de Jovens e Adultos semipresencial, onde atuamos como coordenadora e professora. A educação de jovens e adultos semipresencial é ofertada através de cursos de ensino fundamental e ensino médio em centros e núcleos de educação de jovens e adultos (CEJA/NEJA) mediante atendimento individual ou em pequenos grupos de alunos matriculados em uma série ou em disciplinas. Este tipo de atendimento é feito exclusivamente pela rede estadual de ensino sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

A opção por este tema, portanto, decorreu de alguns questionamentos que surgiram em nosso contexto profissional, ao indagarmos que aprendizagens eram construídas pelos professores no contexto de um centro de atendimento de jovens e adultos, sendo que nessa modalidade de ensino, o desafio emergente é a mobilização do estudante para o acesso e o término do processo de escolarização, o que implica pensar todo o trabalho do professor a partir de seus diferentes componentes, tais como metodologia e gestão de conteúdo, contrapondo-se ao aligeiramento do acesso ao certificado de ensino fundamental ou médio.

A delimitação do objeto de estudo nos desafia a pensar que o professor é visto como um técnico que ensina, avalia e quantifica resultados. Esse profissional, em face da problemática inerente à sua ação, recebe muitas críticas, o que requer compromisso profissional e investimentos na formação continuada para construir aprendizagens docentes significativas no contexto de sua prática pedagógica, o que nos leva a ressaltar a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que dêem conta de investigar como os professores aprendem, para um melhor entendimento de como ensinam, tendo como referência práticas pedagógicas transformadoras e humanizantes.

Diante do exposto, delineamos como questão central do estudo: Que aprendizagens docentes, professores da educação de jovens e adultos semipresencial produzem na trajetória profissional? Articulado a esse questionamento definimos como objetivo geral: investigar as aprendizagens docentes construídas por professores da educação de jovens e adultos na trajetória profissional. Assim, na perspectiva de desdobramento do objetivo central do estudo apresentamos as questões norteadoras da investigação:

- Qual o perfil profissional dos professores do CEJA Professora Maria

Rodrigues das Mercedes?

- Que aprendizagens docentes são construídas pelos professores na vivência da profissão?
- Como os professores produzem suas aprendizagens?
- O que as aprendizagens docentes representam no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores do CEJA?

Os questionamentos supracitados nos possibilitaram compreender que na vivência da prática pedagógica, os professores articulam um corpus de conhecimentos que se adéquam à sua realidade, sendo por eles considerados como aprendizagens docentes. Notamos, assim, que a investigação sobre a construção de aprendizagens docentes poderá contribuir para uma melhor contextualização da prática pedagógica do professor de CEJA de modo que este possa transcender o senso comum de suas atividades cotidianas.

Reconhecemos que mesmo num local diferenciado de ensino, os professores forjam espaços de ensino-aprendizagem, articulam o *corpus* de conhecimentos que possuem, oriundos de outros contextos escolares, à realidade do CEJA, a fim de que seu aluno acrescente algo mais do que simplesmente responder uma prova. Isso demonstra uma relação pedagógica através da contextualização da atividade profissional e pessoal.

A partir dessa narrativa introdutória realçamos que o presente estudo insere-se no rol da investigação qualitativa, com ênfase na pesquisa narrativa, pois compreendemos a importância de desenvolvermos pesquisas com os professores e não sobre eles. Nesta perspectiva, a investigação situa os professores como autores-narradores percebendo-os como protagonistas de suas próprias práticas pedagógicas, isto é, como protagonistas de suas histórias profissionais e, assim, devem ser ouvidos de modo a contribuir com as discussões sobre as práticas pedagógicas, sobre a formação e aprendizagens docentes, tendo como ponto de referência os processos de aprender a ser professor.

Desse modo, para responder as questões que direcionam a investigação, a dissertação, em sua estrutura está organizada em três capítulos, contando ainda, com uma introdução e uma conclusão. Na introdução contextualizamos a temática da investigação, apresentando o objeto de estudo e sua relevância, bem como informamos acerca da opção metodológica da pesquisa, das trilhas que nos propusemos caminhar na realização do estudo investigativo.

No capítulo I, intitulado: **Sobre o professor, sua formação, sua prática pedagógica e aprendizagens docentes** apresentamos uma discussão sobre formação de professores, prática pedagógica e aprendizagens docentes. As reflexões tecidas nesta parte do estudo revelam a natureza processual da formação, as peculiaridades da prática pedagógica e das aprendizagens docentes, realçando a docência como uma construção do sujeito, articulada pelas dimensões pessoais e profissionais dos diferentes atores envolvidos com o ensinar/aprender. As incursões neste capítulo estão alicerçadas em autores como: Pimenta (2008), Nóvoa (1992), Ozelame (2010), Charlot (2005), Amaral (2006), Perrenoud (1997), Guathier et al (1998), Guarnieri (2005), Pacheco; Flores (1999), Mizukami; Reali (2002; 2009), Tardif (2002), Hernández (2010), Bolzan; Powaczuk (2009), entre outros.

O capítulo II denominado: **Desenho metodológico da pesquisa**, descreve a trajetória metodológica da investigação, explicitando a abordagem de pesquisa, o processo de produção dos dados, o contexto empírico e os interlocutores do estudo, apresentando a pesquisa narrativa e sua especificidade. As discussões sobre essa modalidade de pesquisa apóiam-se nos seguintes autores: Souza (2006), Connelly e Clandinin (1995), Dominicé (1988), Josso (2004), Goodson (2000), Cunha (1997), entre outros.

O capítulo III, **A especificidade das aprendizagens docentes: aprender/ensinar como um *continuum*** apresenta a análise de conteúdo das narrativas dos interlocutores da pesquisa, tomando como referência os memoriais e as entrevistas semi-estruturadas. Os dados encontram-se organizados em um eixo central e três eixos temáticos, consoantes os objetivos da pesquisa e aos aportes teóricos do estudo. Os eixos de análise recebem a seguinte denominação: formação profissional, prática pedagógica e aprendizagens docentes. A análise dos dados da investigação buscou articular a revisão da literatura, às narrativas dos professores interlocutores da pesquisa.

Nas **considerações finais** apresentamos as constatações do estudo, explicitando que as aprendizagens docentes resultam de diferentes fontes e se caracterizam como um processo contínuo articulado aos desafios e exigências da prática pedagógica, articuladas com um *corpus* de conhecimentos de posse de cada professor.

CAPÍTULO I

*SOBRE O PROFESSOR, SUA FORMAÇÃO, SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA E SUAS APRENDIZAGENS DOCENTES*

CAPÍTULO I

SOBRE O PROFESSOR: SUA FORMAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGENS DOCENTES

Pensar o professor é somatizar vários contextos que o caracterizam pessoal e profissionalmente. A divisão que ora se coloca tem caráter apenas discursivo didático, porque como complexo é o ser humano, não seria possível subdividir momentos que não se sobrepõem um ao outro, e cujo grau de significância se circunscreve na implicância de interposições para o desenvolvimento do sujeito individual e coletivo que é o professor. E mesmo que reconheçamos a possibilidade de lacunas nesse processo falar sobre o professor é discorrer sobre sua formação, prática pedagógica e aprendizagens docentes na acepção de que não são três processos, mas, um processo uno, com faces diversas, que compõem a ontologia do que é o professor em seus saberes e fazeres.

Reconhecemos a importância da formação como *locus* de acesso ao *corpus* de conhecimento dos saberes e fazeres professorais de forma e maneira mais sistematizada, mas, é na prática diária e pedagógica que os saberes são avaliados, testados, sendo a prática pedagógica o viveiro de aprendizagens docentes adquiridas na formação e transplantadas na prática. O processo de reconhecimento do que é o professor, sobre o ser do professor articula-se, pois, com as teorias que objetivam explicar a dimensão social e cultural do objeto do seu instrumento de trabalho que são os saberes, estes, permeiam toda a dimensão de sua formação.

Assim, neste capítulo discutimos a formação de professores, a prática pedagógica e as aprendizagens docentes de professores da educação de jovens e adultos. As reflexões empreendidas nesta parte do estudo apontam a formação inicial e continuada de professores como contextos específicos de construção das aprendizagens docentes. Além dos aspectos mencionados, abordamos o aprender a ensinar como processo permanente que se articula às necessidades postas pela prática pedagógica.

1.1 Aprendizagens docentes: contextos de produção do ser professor

A educação ao longo do devir humano tem sido questionada quanto às funções que assume na formação do homem. Neste entorno, é consensual o entendimento da complexidade que a envolve em suas diversas áreas de abrangência, ou seja, tanto em relação à formação do indivíduo como pessoa, quanto no âmbito da formação profissional. É, portanto, nas contingências do ambiente escolar que se encontram os seus principais protagonistas: o professor e o aluno, cujos papéis estão claramente definidos, sendo comum a fala de que o professor tem a tarefa de ensinar e ao aluno compete aprender. E, nesse contexto, reconhecemos que as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos professores e alunos, são mediatizadas pelas condições sociais e culturais postas em tempos e espaços específicos.

Dentro desses moldes reconhecemos que aprender a ser professor é uma implicância que se insere dentro de vários contextos, acontecendo intencionalmente antes e durante a formação inicial ou continuada. O aprender a ser professor ocorre, sobretudo, na vivência da prática pedagógica, envolvendo os saberes da profissão, do saber ensinar, das competências profissionais e das habilidades de ensino, delineando-se de forma individual e coletiva, através de investimentos pessoais e profissionais, condicionado às conquistas sociais da categoria, a qual os professores estão ligados; Ximenes-Rocha (2009, p. 56) corrobora essa ideia ao reconhecer que “[...] a aprendizagem da docência é um processo complexo, porque relaciona diferentes conhecimentos e as mais diversificadas experiências, e que demanda tempo, porque se prolonga por toda vida”.

Assim, no bojo da formação inicial deve preponderar não apenas o desejo pela licença legal para o exercício da profissão, mas a cultura profissional enfatizando o aprender a ser professor. Comporta realçar que esse aprendizado desenvolve-se e consolida-se durante toda a vida laboral. Desse modo, cabe à formação inicial a responsabilidade ímpar de encaminhamentos no que tange ao conhecimento profissional docente. Pimenta (2008, p. 18) confirma essa assertiva ao afirmar “[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes [...]”. A formação inicial, nesta perspectiva, figura importante *locus* de aprendizagens docentes.

A propósito, compreendemos que a formação inicial não abrange todos os aspectos que emergem na prática pedagógica. A formação, entretanto, configura-se

como etapa inicial de um processo formal da aprendizagem da docência. E, neste sentido, a formação continuada avulta como uma necessidade não apenas profissional, mas pessoal do professor que sente a necessidade de melhorar seu desempenho laboral e social. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 25) acrescenta que a formação “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. As discussões empreendidas neste estudo mostram que as aprendizagens docentes ocorrem em diferentes contextos e alicerçam tanto a prática pedagógica dos processos, quanto a produção de suas identidades. Essas aprendizagens envolvem o professor na sua totalidade, haja vista que: “[...] aprender a docência é um processo que mobiliza estratégias, interligadas à trajetória pessoal e profissional dos sujeitos professores”. (OZELAME, 2010, p. 19).

No âmbito das reflexões sobre a formação do professor e sobre as aprendizagens docentes é importante frisar que o ensino, tarefa delegada ao professor requer saber ensinar algo a alguém. E, neste sentido, é pertinente analisarmos como o professor aprende, para entendermos como ensina. Conforme já referido, as aprendizagens docentes têm diferentes fontes, envolvendo experiências particulares e compartilhadas, tecidas pelos professores no âmbito da sala de aula, corroborando a natureza do trabalho docente que se confunde com a gênese do ser professor. O aprender a ensinar envolve, portanto, saberes pré-profissionais, saberes da formação e aprendizados tecidos na prática pedagógica.

Desta forma, parece que a resposta para como se aprende a ser professor passa mesmo pela articulação de saberes e fazeres diversificados envolvendo o que é ensinar. É obvio que o aprendizado docente não é tão simples. O ensino caracteriza-se como atividade complexa, eivada de valores, de contradições, de questões epistemológicas, antropológicas e axiológicas, o que implica na exigência de um profissional que articule o saber, o saber fazer e o saber ser. Ensinar é um processo intencional, cultural, valorativo. Por essa razão, reconhecemos que a formação do professor deve transcender a racionalidade técnica, encaminhando-se para a formação de um profissional com capacidade para analisar criticamente suas ações no contexto da escola e da sala de aula.

Essa formação deve ter como base a gênese do que é ser professor e suas redes de relações, considerando as possibilidades de não se supervalorizar o fazer

técnico ou a adoção de posicionamentos de apatia ou de inércia no exercício da profissão docente. Nesse sentido, Charlot (2005, p. 89) destaca que “[...] não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor. Formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil”. A profissão professor, no atual contexto, é ressaltada como um ofício que exige um conhecimento específico e, desse modo, parece impossível falar do professor sem ser remetido àquilo que ele faz e ao que ele sabe sobre seu ofício.

Assim, a profissão professor se subescreve dentre outras, como um ofício complexo e desafiador, demarcado pela configuração humana, social, contextual e de conhecimento. A complexidade do ofício de ensinar pode ser analisada a partir de diferentes aspectos: desenvolver-se com um número variado de alunos, atores com identidades diversificadas, individuais e coletivas, e cada um com uma história, sonhos e frustrações diferenciadas, a rotina exaustiva da profissão e ainda para alargar a complexidade do trabalho docente a falta de valorização social, e a carência de recursos didáticos que desanimam o professor quanto à busca de aperfeiçoamento e dinamização da prática pedagógica.

Numa “profissão impossível” (conforme PERRENOUD, 1997) na qual a ontologia do ser professor parece se confundir com a razão do seu ofício, alguns cuidados precisam ser considerados. Por exemplo, a percepção de questões implícitas à natureza do ofício laboral do professor, relativas ao como se aprende a ser professor, observando que a profissão requer um profissional que conheça o conteúdo a ser ensinado e, também, tenha habilidades para torná-lo ensinável, o que significa saber transmitir, considerando-se assim as diferentes dimensões (do conhecimento profissional, humana, contextual, entre outras) que transcendam as relações meramente técnicas implicadas no ensinar/aprender e subjacentes ao ofício, saberes e ao ser professor. Tudo indica, portanto, que não é pertinente a análise das aprendizagens docentes desvinculadas da especificidade do que é ser professor e da natureza de seu ofício.

Segundo Amaral (2002, p. 139) “[...] espera-se que o professor seja capaz de fazer com que o aluno aprenda”. E talvez assim o seja, até certo ponto, como referencial de partida do trabalho docente, para a superação da simples idéia de que para ensinar basta dominar conhecimentos e saber transmiti-los. Perrenoud (1997, p. 25), por sua vez amplia a visão da natureza do ofício e da razão de ser professor ao dizer que “[...] ensinar é fabricar artesanalmente os saberes tornando-os

ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Com essa afirmação é possível entender o entrelaçamento entre o que é ser professor e o trabalho que este desenvolve dentro da conveniência e oportunidade de contextos educacionais.

Acerca dessa temática Gauthier et al (1998, p. 333) questiona: “[...] o que é um saber, exatamente”? Na acepção deste estudo o saber engloba conhecimentos, competências, atitudes e habilidades, ratificando a ideia de que as noções sobre ser professor passa pelo entendimento sobre o material do seu trabalho que são os saberes.

Se, pois, o saber do professor é construído em decorrência do que ele faz, da natureza de seu ofício, é preciso aprofundar os questionamentos sobre os saberes dos professores, bem como é relevante analisar as aprendizagens docentes construídas na trajetória desse profissional. Esses questionamentos, portanto, podem contribuir para a compreensão das aprendizagens de quem vive em função de ensinar, de trabalhar os saberes, para a humanização das relações entre o professor, a razão do seu trabalho e o aluno.

Então, se a resposta para como se aprende a ser professor está intrinsecamente relacionada com o aspecto laboral, ou seja, com os saberes e fazeres docentes, vários posicionamentos têm sido defendidos no sentido de considerar os contextos de sala de aula como contextos contingenciais por natureza, ou seja, não podemos negar as situações de incerteza que marcam o trabalho docente. Por essa razão, reconhecemos que os professores precisam dispor de um *corpus* de conhecimentos para uma melhor organização do trabalho em sala de aula, bem como para responder às questões do ser professor.

Nessa linha de pensamento Gauthier (et al., 1998, p. 293), assinala que o professor necessita de “[...] um repertório de conhecimentos do ensino que lhe dê condições de estabelecer uma ordem na situação complexa e incerta da sala de aula”. Esse posicionamento converge com nosso entendimento acerca dos conhecimentos requeridos na ação docente, no enfrentamento da natureza contingente do contexto laboral do professor, conseqüentemente, a sala de aula e suas demandas exigem constantes aprendizagens da docência.

Assim, considerando a concepção ontológica do professor é possível dizer, fazendo uma justaposição entre as falas de Perrenoud (1997) e de Gauthier et al

(1998) que o professor é um sujeito humano, com possibilidades e limitações inerentes à sua espécie, cujo ideal de aprendizagem docente deve ser a construção pessoal de saberes que venham a compor um *corpus* de conhecimentos do ensino, trabalháveis nas situações contingenciais e desafiadoras da sala de aula.

Desse modo, a formação do professor como profissional implica na construção de sua professoralidade ao mesmo tempo, pessoal e coletiva. O processo de construção da professoralidade é demarcado por possibilidades e por limitações inerentes ao exercício da profissão docente, haja vista que o professor é signatário de direitos e de deveres relativos ao trabalho docente, cujo desenvolvimento envolve a dimensão profissional, a dignidade humana, o respeito a todas as questões referentes ao seu bem-estar social e as condições de exercício da profissão. A partir dessas proposições, percebemos que a natureza da aprendizagem do ofício docente humaniza-se em níveis consideráveis de valorização da pessoa humana, do profissional e da construção efetiva da cidadania de todos os envolvidos no processo.

Nesse sentido, as questões visíveis e subjacentes às aprendizagens docentes merecem ser analisadas considerando sua natureza complexa, sua processualidade e, também, seu caráter inconcluso. Mediante o exposto, consideramos importante indagar: quais são os componentes que se agregam às aprendizagens do professor na sociedade atual? Como são produzidas as aprendizagens docentes? Sem dúvida, os questionamentos apresentados podem nos remeter a respostas variadas e complexas. Assim, para construirmos um entendimento sobre o professor e sobre suas aprendizagens se faz necessário situá-lo nas mais diversas dimensões: social, política, cultural, econômica e espiritual.

1.2 A prática pedagógica e a construção das aprendizagens docentes

Numa profissão caracterizada pelas contingências do saber fazer, como construir sentidos racionais para a compreensão sobre como o professor aprende ao ensinar? Na verdade, espera-se que o professor saiba algo a ensinar. Espera-se, ainda, que saiba ensinar. Essa questão é bastante importante e nos remete a pensar que, ao ensinar, o docente também aprende. As aprendizagens docentes têm como norte as situações cotidianas de sua prática, contudo trata-se de aprendizagens que se fundamentam nas teorias, nas crenças e nas concepções

dos professores.

As questões referentes à prática pedagógica nos remetem ao sucesso ou insucesso do trabalho do professor, lembrando que a sociedade vem adjetivando o professor a partir do sucesso, ou não, do seu ofício laboral. Essa, portanto, é uma discussão que vem ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico, considerando que, apesar dos prognósticos e dos progressos no âmbito do ensino, a figura do professor está fadada a constantes reconfigurações decorrentes da natureza política e histórico-social da profissão docente.

Os diferentes aspectos que fazem do professor o alvo das discussões são complexos e vinculam-se a sua imagem social e cultural. Em primeiro lugar, é pertinente lembrar que o professor é uma pessoa, um ser humano e, portanto, eivado de toda incompletude, de inacabamento. Em segundo lugar, em face da natureza de seu instrumento de trabalho: o saber, um saber vinculado a diferentes atores que vivem a profissão docente. Em síntese, o saber, está sob a mesma égide da instabilidade humana em decorrência de sua inter-relação com os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais em que está inserido o ofício de ensinar. Assim, analisar a prática pedagógica é, pois, pensá-la como uma tessitura que envolve o saber, o saber ser e o saber fazer. Numa análise metafórica significa costurar pontos de cruz em tecidos humanos no qual a linha, a agulha e o tecido e o modelo a serem feitos são partes constitutivas, amalgamadas e imprescindíveis de um todo, em que se sabe, mais ou menos, por onde começar, mas, o final como precisá-lo?

O professor, neste enfoque, revela-se um construto social, um sujeito em constante formação pessoal e profissional e, de modo especial, em constantes aprendizagens que incidirão diretamente no seu fazer-se professor e no conjunto de saberes construídos ao longo de sua existência, considerando que o “[...] exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. (GUARNIERI, 2005, p. 9). Essa constante formação do professor resulta em um processo de releituras, que envolve as diferentes aprendizagens (nas academias, nas formações continuadas, nas horas de estudo pessoal e na prática em sala de aula), a serem testadas e/ou avaliadas na prática pedagógica. Nesse sentido, Pacheco e Flores (1999, p. 46) destacam que o aprender a ensinar tem como palco diferentes contextos:

[...] o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem.

Podemos também acrescentar que o professor jamais deixa de ser aprendiz: a arte de ensinar confunde-se, ou complementa-se, com o prazer de aprender. E cada nova informação, novos conhecimentos podem ressignificar o ser professor e sua prática.

É nesse sentido que a trajetória pessoal e profissional do professor gira em torno dos conhecimentos, dos saberes e das aprendizagens docentes. Esse cenário não poderia ser diferente em razão da natureza de seu trabalho e da evolução da chamada sociedade do conhecimento, cujos contornos e entornos configuram-se espaços de aprendizagens com vistas à construção de competências profissionais. Em decorrência disso, o professor necessita ter abertura para aprender, para ter acesso, duplamente, aos conhecimentos: no sentido de conhecer os saberes produzidos pela sociedade a qual pertence e na perspectiva de assimilar esses conhecimentos com vistas à implementação de sua prática pedagógica, pois, “[...] para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho”. (GUARNIERI, 2005, p. 6).

No contexto do trabalho docente a aprendizagem sobre a profissão se constrói dentro de espaços diversificados e refere-se, tanto a cultura geral, quanto a cultura da profissão, sendo que “[...] nos processos de aprendizagem profissional da docência ocupam lugar de destaque as crenças (ou valores, juízos, opiniões, concepções, teorias pessoais) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas”. (REALI, 2009, p. 19).

Neste sentido, as aprendizagens docentes podem aflorar no contexto da família, do grupo social, dos ambientes acadêmicos, dos cursos de formação, do contato com a literatura, com os meios de comunicação, dos encontros científicos e, sobretudo, da prática pedagógica diária, pois, é na sala de aula, que o professor lança mão do repertório de saberes, constatando se atende, ou não, às necessidades e/ou exigências do seu trabalho, sendo que “[...] o professor reconceptualiza aquilo que aprende numa instituição de formação tendo como

orientação a necessidade de um conhecimento prático, deixando de lado o formalismo e atendendo sobretudo à sua utilidade”. (PACHECO e FLORES, 1999, p. 47). Sendo nesse ambiente que diz respeito ao seu ofício laboral, onde “[...] ele dispõe de um poder real em sua sala de aula” (GAUTHIER et al., 1998, p. 346), que testará dentro de seu planejamento as aprendizagens gestadas no exercício da profissão.

Assim, o que se aprende, por exemplo, ao ensinar alicerça o trabalho docente, subsidia as tomadas de decisões dos professores quanto ao desenvolvimento de suas práticas e sinaliza que a rotina possui dois lados de uma realidade, ou seja, pode ser uma aliada no sentido de propor ordem na prática pedagógica, cristalizando o saber e o saber fazer docente, ou, ainda pode emergir como espaço de reconstrução da prática e, conseqüentemente, de produção de aprendizagens docentes, rompendo com as práticas repetitivas e sem significado.

Desse modo, as aprendizagens docentes se configuram como construções que envolvem um corpo de conhecimentos direcionados para as práticas de ensinar/aprender, porque “[...] aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada a experiência enquanto professor” (PACHECO e FLORES, 1999, p. 47), visando o melhor encaminhamento enquanto aluno e a sensação de segurança enquanto professores, sendo que os conhecimentos deverão ser convertidos em respostas aos desafios da prática pedagógica.

A aprendizagem docente é subjetiva e tem como finalidade a revisitação do trabalho docente, que requer do professor constantes investimentos formativos, objetivando a ampliação de saberes e de aprendizagens docentes, tendo em vista a complexidade do ensino. Razão por que, entendemos que “[...] a preparação para a complexa e multifacetada atividade que é o ensino ser permanentemente um desafio” (MIZUKAMI e REALI, 2002, p. 120), e porque “[...] aprender a ensinar pressupõe a aprendizagem de estruturas muito complexas [...]”. (PACHECO e FLORES, 1999, p. 46). Significa que o aprender a ensinar não se vincula ao mero saber fazer, envolve questões objetivas e subjetivas do trabalho docente.

A propósito, é consenso “[...] que os professores devem saber e serem capazes de fazer”. (MIZUKAMI e REALI, 2002, p. 120). Desse modo, as aprendizagens docentes englobam tanto o saber, numa acepção ampla, quanto o

saber fazer, haja vista que “[...] espera-se que o professor seja capaz de fazer com que o aluno aprenda” (AMARAL, 2002, p. 139). O professor, conforme realça a autora, necessita saber e saber ensinar.

A esse respeito, Tardif (2002, p. 31) acrescenta: “[...] parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. A partir dessa análise, ratificamos que a tarefa do professor é feita de saberes. É necessário que esse profissional seja detentor de um *corpus* de conhecimentos prévios sobre ensinar/aprender, para o enfrentamento de situações cotidianas, bem como para responder às demandas de seu empreendimento profissional em situações cada vez mais complexas.

O processo de aprender, de uma forma geral, é inerente ao homem e está susceptível a cooptação das mais variadas forças, motivações, impulsos e intenções. Sendo assim, os aprendizados docentes possuem motivações variadas e articulam-se à natureza intencional do ensino. Por um lado, o professor em sua experiência privada busca aprender mais sobre seu ofício motivado por interesses particulares ligados às situações que vivencia na sala de aula. Por outro lado, as exigências da profissão demandam que os professores invistam continuamente em seus processos formativos e em seus aprendizados docentes.

Deste modo, o processo de aprendizagem docente envolve aspectos gerais de aprender/ensinar, bem como implica na percepção das sutilezas ideológicas expressas no *corpus* de conhecimentos a ser trabalhado e, assim, implica, também, na percepção das condições de exercício da profissão e na necessidade de construção de um trabalho interativo com seus alunos e com os pares, porque “[...] aprender a ensinar constitui um processo de socialização que ocorre a vários níveis, fruto de diversas influências que contribuem para a construção das identidades profissionais”. (DUBAR apud PACHECO e FLORES, 1999, p. 49). Com relação a isso, ao analisarmos o processo de aprendizagem docente devemos considerar o exercício laboral como uma rede conectada de ações, tendo como um de seus protagonistas o professor como sujeito em permanente construção social.

Tardif (2002, p. 16), ao se reportar à relação entre os saberes dos professores e o trabalho docente, destaca que esses saberes devem ser analisados percebendo-se “[...] que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. De forma análoga, as reflexões sobre as aprendizagens docentes devem considerar os vínculos entre as

aprendizagens e a atividade docente. Segundo Ozelame (2010, p. 34), a aprendizagem docente implica na internalização de significados relativos à profissão, o que representa a reelaboração desses significados e não a mera transposição da realidade ou do conhecimento de outrem.

Sem dúvida é inquestionável a afirmação de que as aprendizagens docentes são complexas e dinâmicas, pois, o contexto no qual a atividade docente é desenvolvida é constantemente marcado por imprevistos, obrigando o professor a intensas aprendizagens e a produzir saberes sobre sua prática. É, portanto, a complexidade do trabalho docente que desafia o professor a despertar para novas aprendizagens, para novos saberes. Gauthier et al (1998, p. 293), contribuindo com estudos sobre saberes docentes, afirma que “[...] um repertório de conhecimentos do ensino daria condições ao professor de estabelecer uma ordem na situação complexa e incerta da sala de aula”.

O autor chama atenção para as concepções que explicam a utilização dos saberes pelo professor, destacando que essas concepções referem-se a: uso científico que permite regular a ação do professor de forma direta; não-cientificista radical que nega toda racionalização do trabalho docente e propõem “[...] a concepção de um repertório de conhecimentos que faz do professor um profissional racional que deve tomar decisões em situações de urgência e não um simples agente que resolve problemas técnicos”. (GAUTHIER et al., 1998, p. 302).

Neste sentido, a prática pedagógica, necessita partir da possibilidade de vir a ter seu *corpus* de conhecimentos organizado com a finalidade de propor ao professor um repertório de conhecimentos referenciais, senão a sua situação será mais delicada do que aparentemente é; ao ter que reinventar a roda ou agir como mero solucionador de situações técnicas

A prática pedagógica na concepção deste estudo é, por natureza, uma atividade difícil que espera deliberação pessoal/profissional de professores para organização e dinamização do ensino, provocando mudanças que dependem num primeiro momento da assimilação ou da transposição que este faz de todos os contextos de aprendizagem a que se submete ou é submetido, porque “[...] aprender a ensinar é, de igual modo, um processo individualizado e diferenciado que depende de cada professor, das suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas” (PACHECO e FLORES, 1999, p. 48), que incidirão no presente contínuo e nas relações prospectivas da prática pedagógica e das aprendizagens

docentes da profissão.

1.3 Aprendizagens docentes na interface com o ensinar/aprender

O trabalho desenvolvido pelo professor no contexto da sala de aula caracteriza-se como uma prática intencional, organizada e sistemática, orientada por diferentes conhecimentos articulados com os saberes da profissão. Assim, entendemos que a prática pedagógica do professor estrutura-se a partir de uma síntese de saberes e de conhecimentos que expressam suas concepções, suas experiências e os fundamentos de suas práticas. Entendemos, por um lado, que essa prática poderá ser a expressão de uma atividade cristalizada, repetitiva, o que significa uma prática reprodutora de saberes e fazeres. Por outro lado, essa prática poderá revelar-se um saber fazer crítico, criador e transformador, ou seja, como um *locus* no qual os diferentes sujeitos envolvidos percebem a necessidade do estabelecimento de relações dialéticas entre teoria e prática e entre professor e alunos.

O reconhecimento desses aspectos da prática pedagógica pressupõe que o trabalho docente configura-se através de um *corpus* de conhecimentos e de uma gama de saberes que lhe é peculiar. Decorre daí a necessidade de sublinhar que tanto a formação inicial, quanto a formação contínua possibilitam aos futuros e aos professores experientes o acesso e a autogestão dos diversos conhecimentos e dos saberes que servem de base ao exercício da profissão docente, sem descartar a possibilidade de ampliação desses conhecimentos e saberes, através de processos de estudo, de trocas de experiências, principalmente pela sua ressignificação.

Através da capacidade de autogestão dos conhecimentos o professor é mobilizado na revisitação de seus processos formativos e, de modo, especial, na revisitação de suas práticas. Partindo dessas considerações, afirmamos que a prática pedagógica configura-se como palco de aprendizagens docentes, decorrentes das relações que o professor estabelece com o saber, com os estudantes, com a prática e com os seus pares. Por exemplo, na vivência do cotidiano do trabalho docente o professor, diante da complexidade de seu ofício, pensa suas ações para compreendê-las, analisando-as, definindo ações, bem como repensando a tarefa educativa a se r realizada, o que resulta em aprendizagens sobre o ensinar/aprender e sobre a ampliação dos conhecimentos e saberes

docentes.

Destacamos que as aprendizagens docentes englobam diferentes aspectos do vir a ser professor, englobando desde os conhecimentos da formação sistematizada, quanto os saberes construídos na prática pedagógica diária, resultantes da autoreflexão que o professor faz no contexto da prática. A aprendizagem docente consolida-se como processo que envolve a subjetividade do professor, as condições efetivas do trabalho docente e as experiências docentes.

As aprendizagens docentes mostram que aprender a ser professor é apreender significativamente a profissão, em tempo e espaço real, atentando para as particularidades da profissão, para além do mero fazer técnico desconectado das implicações sociais, em sentido mais amplo. Dentro desses moldes, a aprendizagem da docência é concebida como um processo que abrange aspectos relativos ao exercício da profissão docente em suas vinculações com aspectos sociais, históricos, culturais, entre outros. A aprendizagem docente, portanto, constitui:

[...] um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, pois, na realidade, os professores aprendem ensinando e, também, com outros professores. Aprendem, ainda, via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. (REALI, 2009, p. 19).

Diante dessa concepção, percebemos que as aprendizagens docentes possuem caráter de complexidade, graus de abrangência, envolvendo a personalidade, a heteronomia e a autonomia, pois essas aprendizagens são forjadas nas situações concretas de vivências de uma profissão que se desenvolve nos embates sociais, visto que a educação e a escola são historicamente situadas.

Para Hernández (2010, p. 1), a aprendizagem da docência mantém relação de implicância com aquilo que faz o professor e com os modos como retraduz os saberes adquiridos durante a formação, reconhecendo essa aprendizagem como algo de mais expressão dentro da prática pedagógica diária dos professores, ou ainda, como um aprendizado efetivado na relação dos professores com seus pares:

[...] alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária.

Assim, ao analisarmos a construção das aprendizagens docentes indagamos: Como descrever o que pode ser contemplado como aprendizagem docente? Que aprendizagens docentes são significativas? Quais as fontes das aprendizagens docentes, considerando que cada professor constrói essas aprendizagens de modo idiossincrático, de acordo com a realidade histórico-social concreta na qual sua prática se realiza? O aprender a ensinar, na perspectiva deste estudo deve ser analisado tendo como referência o contexto concreto da profissão, as trajetórias de formação dos professores (inicial e continuada) e as interações que os professores estabelecem no contexto escolar ou no contexto da sala de aula.

Na análise das aprendizagens docentes apontamos a importância da formação inicial no que se refere ao aprender a ensinar. A formação pode se constituir espaço de mobilização dos futuros professores para o exercício da profissão docente, e “[...] é justamente deste processo que emerge a motivação orientadora das ações e operações da atividade de produção da docência” (BOLZAN e POWACZUK, 2009, p. 95). Neste sentido, parece bastante pertinente considerar como os professores aprendem e de que modo a formação interfere nas aprendizagens docentes.

Assim, é de bom alvitre que se privilegie o *locus* de formação inicial, como um dos importantes espaços de sistematização inicial de aprendizados sobre a docência, reconhecendo-se que na prática cotidiana da sala de aula essas aprendizagens serão postas à prova, confirmando-se, ampliando-se ou, ao contrário, estagnando-se através de práticas repetitivas. Hernández (2010, p. 5) em estudos sobre como os professores aprendem diz:

[...] os docentes, quando aprendem, não tendem a fazê-lo em termos de teorias, mas sim vinculando a aprendizagem à sua prática em sala de aula, e que esse fato constitui um fator da sua identidade profissional em função da tradição que os “apresenta” principalmente como práticos.

Desse modo, para uma compreensão mais ampla sobre essa temática,

podemos dizer que as aprendizagens docentes, embora fundamentadas nas teorias dos professores, resultam da prática pedagógica e colaboram, assim, com a produção dos saberes. Esses saberes estão ligados ao universo do professor e convergem sempre para o seu trabalho, haja vista que os professores pertencem a uma categoria profissional que parece necessitar de mais e melhores instrumentos para realização do trabalho. As aprendizagens docentes adaptam-se às demandas da prática pedagógica e subsidiam as ações docentes. A propósito, é como assinala Hernández (2010, p. 5):

[...] por um lado, os professores, assim como os alunos ou qualquer ser humano, tendem a adaptar a situação que recebem à situação na qual se encontram: se esta se encaixa e não cria conflito ou se incide em um aspecto específico, mas não altera totalmente a sua ação, será assumida; do contrário, será rejeitada ou adotada de forma fragmentária e frequentemente inadequada.

Ou seja, o professor por conhecer a rotina da sala de aula tem a capacidade de prever os acontecimentos que permeiam a rotina da aula, entretanto seu trabalho é marcado pelas situações indeterminadas, concorrendo para que os professores produzam aprendizagens docentes. Aprender faz parte do seu trabalho, do universo daquilo que ele se propõe a fazer e isto traz consigo algumas implicações. Por um lado, contribui para a disseminação das experiências e dos aprendizados da profissão.

E, por outro lado, indica a possibilidade de se estruturar um *corpus* de conhecimentos que subsidie, crie referências para a organização do trabalho docente, buscando respostas novas e criativas para questões vivenciadas no seio da profissão professor. A partir das experiências de sucesso e da problemática inerentes às ações, o professor pode recriar novas situações de ensino-aprendizagem e, talvez, possa refletir sobre suas ações com possibilidades de produzir um corpo de conhecimentos sobre a profissão.

Desse modo, a realidade parece demonstrar que o aprender a ensinar é um processo que se estabelece a partir da formação inicial, consolidando-se nas diferentes situações de exercício da profissão docente. Percebemos, neste caso, que o aprender a ensinar não ocorre apenas com professores em formação ou com professores iniciantes. Os professores experientes, de modo similar, encontram-se

continuamente em situações de aprendizagens da profissão.

A compreensão sobre como os professores aprendem é essencial para se pensar e repensar a formação docente em diferentes aspectos, seja quanto ao *corpus* de conhecimentos que alicerça a prática pedagógica, seja em relação aos saberes que possuem ao adentrar a academia. Esses saberes pré-profissionais precisam ser considerados como ponto de partida nos processos formativos. Sobre essa questão Hernández (2010, p. 4) sugere três implicações para o planejamento da formação:

Considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho; conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e crítica; considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a outros colegas. Isso exige, na formação, um componente de coordenação e colaboração.

Os contextos de vivências pré-profissionais são fontes primeiras de aprendizagens docentes. Conforme referido essas aprendizagens concorrem para a ampliação dos saberes docentes, das competências e das habilidades profissionais. Dentro desta acepção, indicamos que há estreita relação entre o aprender a ensinar e a produção dos saberes docentes e o ser professor.

Mediante o exposto, questionamos: a que se referem os saberes docentes? Segundo Tardif (2002, p. 11), “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Ora, partindo desse conceito podemos dizer que mesmo o professor mantendo uma relação de pertinência com o *corpus* de conhecimentos da formação, esses saberes passarão por um processo de retradução, impregnando-se de suas impressões pessoais, de suas crenças, contribuindo para fortalecer os graus de pertencimento ou estranhamento das aprendizagens docentes.

Para tanto, esses saberes precisam fazer certo sentido no contexto concreto para esse profissional sob pena de que sejam cooptados de forma estranha, deixados para trás ou trabalhados de qualquer maneira, gerando outros prejuízos; pois, esses saberes também são responsáveis por nortear as ações do aprender/ensinar desse professor.

Estas concepções sobre a origem do saber assentam-se na ideia de que o saber é processual em sua concepção e/ou assimilação. Em outras palavras, os saberes dizem respeito ao sujeito singular, articulam-se com os fatos reais, concretos, concentra-se no ou sobre o objeto do conhecimento e em última instância passa a fazer parte de uma coletividade, pois argumentar sempre pressupõe a presença do outro.

Desse modo, sabendo que os saberes com os quais lida o professor de profissão são saberes sociais, Tardif (2002) alerta para a necessidade contínua dessa afirmação, sob pena de que os saberes sejam representados de forma descontextualizada. Impera, pois, que o profissional deva assumir um grau de pertencimento social coerente, construa diálogos éticos e políticos com o tempo e o espaço ao qual pertença, primando pela estruturação de sensibilidade que se estenda e se reflita na relação com o outro, pois por serem sociais, os saberes profissionais “[...] estão diretamente ligados ao universo do professor” (GAUTHIER et al., 1998, p. 345).

Assim, os saberes profissionais do professor, situados neste estudo como parte constitutiva das aprendizagens docentes dizem respeito a tudo aquilo que ele é, que se propõe a fazer, considerando as situações de instabilidades e de incertezas que permeiam a prática, sem, entretanto, justificar práticas pedagógicas improvisadas e descontextualizadas. Os professores, portanto, têm mobilizado saberes em grande parte, construídos nas interações com seus pares de profissão, em contínuos ajustes à própria realidade, e a partir desses referenciais tecem saberes novos que se adequam à realidade prática.

Desse modo, identificamos os saberes como um dos elementos pertinentes às aprendizagens docentes, envolvendo as dimensões intra e interpessoal, caracterizando-se como elementos importantes para a constituição das aprendizagens docentes.

Concordamos, ainda, com Hernández (2010) quando reconhece a dimensão social da profissão, enfatizando que a formação representa fator de primeira ordem na configuração das aprendizagens, reafirmando que a formação se constitui um dos *locus* legítimo da produção das aprendizagens docentes. Razão por que, sugere ser urgente “[...] revisar a maneira como a formação recebida afeta a aprendizagem docente” (HERNÁNDEZ, 2010, p. 3). Nessa perspectiva, compreendemos que as aprendizagens docentes constituem fonte fundamental da relação ensinar/aprender

vez que possibilitam o planejamento, manejo e avaliação dos saberes e fazeres docentes.

1.4 Sobre a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões

A prática educativa (educação) assume diferentes funções sociais, que podem resultar tanto em processos de socialização, de reconstrução, quanto em processos de reprodução. De forma análoga, a educação de jovens e adultos desenvolve-se com diferentes finalidades, tendo como perspectiva o contexto social na qual está inserida.

A educação, de fato, pode ser desenvolvida com vista a cumprir diferentes funções, seja como processo de ajustamento do homem a sociedade, seja como processo que possibilita a reprodução social de modo a “[...] ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora ou dentro da ordem vigente” (PAIVA, 1987, p. 299). Neste caso, podemos pensar em vários tipos de educação, que buscam atender (ou não) as mais variadas necessidades sociais. Assim, reconfigurando-se em uma sociedade de grandes desigualdades sociais, a educação tanto poderá contribuir com a manutenção do *status quo*, quanto poderá efetivar-se como mecanismo de transformação social. A escola, neste contexto, constitui um dos locais mais apropriados, por excelência, para discussões e de lutas em prol de uma educação mais cidadã, e de uma sociedade mais justa e mais democrática.

Neste sentido, entendemos que a educação de jovens e adultos surge da necessidade de atender a uma população que não esteve nos espaços escolares formais no “tempo certo”, ou que esteve e ausentou-se, ou que vem e vai devido aos mais variados motivos, não completando seus estudos. O discurso do “tempo certo” é discutível se considerarmos que a pessoa colocada à margem do sistema educacional não teve condições de decidir sobre tal aspecto. Acrescente-se, ainda, que a educação de jovens e adultos não tem no contexto educacional brasileiro, o merecido realce. As atenções têm sido voltadas mais para o “[...] entendimento de que a educação é direito apenas da criança, estanque, com data marcada para acabar e não como um direito também do adulto, já que permanente e dinâmica”. (SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006, p. 137). Certamente, a educação de jovens e

adultos nos moldes que se apresenta, merece ser objeto de estudos e análises para oferecer cursos permanentes de aperfeiçoamento, e não de início, ou continuação de se promover Educação Básica. O sonho que pretendemos ver materializado é um dia não termos pessoas visando aligeiramento de formação, ou buscando, talvez, simplesmente certificados. Entendemos, todavia, que enquanto não conseguirmos construir tal sonho, precisamos conviver com os dados reais. Estes mostram a grande parcela de jovens e adultos que nunca adentraram, ou que saíram da escola antes mesmo de conseguirem construir significados para si, e que precisam de atendimento com vistas à superação de problemas pessoais e profissionais.

Os contextos da educação de jovens e adultos são reflexos das grandes desigualdades sociais instaladas no contexto brasileiro desde a chegada dos europeus e, ainda, do saldo negativo de uma organização escolar que sempre esteve voltada para os diversos interesses das classes dominantes.

Nesta perspectiva as políticas educacionais que pretendiam contemplar os jovens e adultos foram organizadas historicamente ora sob a égide do assistencialismo cooptado, ora pelo completo abandono de metas humanizantes. Neste sentido:

A educação de jovens e adultos veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50, com os movimentos de cultura popular dos anos 60, com o Mobral e o ensino supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República (HADDAD, 2007, p. 111).

Na prática, a estruturação e motivação dos empreendimentos relativos à educação de jovens e adultos demonstram claramente o desvio de intenções mais alvissareiras. Entretanto não podemos negar histórias de superação, mesmo que restritas, e nem mesmo a importância dessas iniciativas, porque a partir delas, foi possível pensar em saídas intencionais para qualificar o ensino oferecido a jovens e adultos.

Neste âmbito, destacamos o surgimento de leis e decretos tratando da educação de jovens e adultos, mostrando que esta continua precisando de mais encaminhamentos sociais. Citemos como exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1998), no seu Artigo 208, inciso I: quando diz: “[...] ensino fundamental obrigatório e

gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O texto constitucional aborda a educação de jovens e adultos de modo parcial e reducionista. E muitas são as críticas feitas em face da Constituição não ter previsto educação básica para os jovens e adultos, sinalizando apenas o ensino fundamental. Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), (BRASIL, 2009), artigos 37 e 38, observamos que a educação de jovens e adultos não obteve tratamento diferenciado. Sobre essa questão, Arelaro e Kruppa (2002, p. 97) alertam que “[...] antigas reivindicações por melhores condições de vida, que garantissem aos jovens e adultos possibilidades reais de aumento de sua escolaridade, não foram asseguradas na lei”. No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, segundo Picawy e Wandscheer (2006), reconhecem três funções da educação de jovens e adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora, destacando que, na prática, parece que apenas a primeira tem sido contemplada e ainda de forma suspeita.

Entendemos que esta modalidade de educação possui especificações próprias e uma delas refere-se ao fato de que “[...] os adultos são portadores de múltiplos conhecimentos”. (RODRIGUES, 2006, p. 135). Portanto, pensar em educação de jovens e adultos requer considerar os conhecimentos que detêm as experiências vividas e os aprendizados que construíram ao longo da vida.

A escola, sob esta ótica, não pode esquecer o repertório cultural que possuem e tampouco, esquecer os saberes e conhecimentos que produziram na vida. Assim, quando adentram a escola todo esse *corpus* de conhecimentos e as muitas experiências vivenciadas não podem ser desconsideradas. Essas e outras questões tornam essa educação de jovens e adultos mais complexa, com mais necessidade de discussões, de reflexões e de análises.

No contexto dessas reflexões é importante realçar que o jovem ou adulto que busca a educação quer ganhar tempo, vindo a reconhecer por si próprio, ou mediatizado por outras situações a necessidade de escolarização, ou ainda, porque as circunstâncias o forçam a perceber o atraso em que se encontra e neste sentido, a educação de jovens e adultos semipresencial emerge como possibilidade de aquisição da certificação.

Neste sentido, a legislação que fundamenta a educação de jovens e adultos, ao longo dos processos histórico-sociais tem sido construída como alternativa, às

vezes enviesadas, relacionando-se “[...] a projetos de desenvolvimento econômico brasileiro, e o seu processo de significação está alicerçado na ideologia compensatória e sua ênfase na educação como capital que promove o desenvolvimento” (SIQUEIRA, 2007, p. 99). O que transparece é o entendimento da educação de jovens e adultos como um investimento em curto prazo, enquanto deveria ser encarada como investimento a médio e longo prazo.

A educação de jovens e adultos, a partir do exposto não deve ser ofertada apenas como mecanismo para resolver o problema de quem está precisando do certificado de escolarização, oferecendo uma resposta rápida, que vai ao encontro de uma necessidade urgente, sem considerar reivindicações mais profundas de quem necessita de uma política educacional pública mais efetiva, deixando claro a preocupação de melhorar os índices educacionais num país que historicamente sofre do problema analfabetismo. Na condição de mecanismo para certificação deixa no ar a sensação passageira de que algo está sendo feito, mas que se configura apenas como um paliativo. E neste sentido, Siqueira (2007, p. 97), ratifica:

Entendemos que não existe, atualmente, no Brasil, políticas públicas para a educação de jovens e adultos. O que existe são tentativas de dar a impressão de que o governo federal e os governos estaduais estão se preocupando com o problema através de propagandas e da conclamação à sociedade civil organizada.

Desse modo, transparece que, na ânsia de dar resposta a um problema histórico, as soluções apresentadas vêm desprovidas de questionamentos também históricos, em relação ao modelo de homem que se quer para uma sociedade cada vez mais avançada, complexa e desigual.

No âmbito da educação de jovens e adultos, os cursos semipresenciais, se caracterizam em escolas credenciadas que recebem o material das disciplinas de modo apostilado, organizado em módulos, sendo que o aluno pode solicitar empréstimo, estudar por conta própria e retornar à escola para dirimir quaisquer dúvidas ou fazer as avaliações. A esse respeito, o parágrafo 1º do Artigo 37 da LDB (Lei 9.394/96), (BRASIL, 2009), prevê “[...] cursos e exames gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular”.

Assim, diante da educação de jovens e adulto nesse formato, os cursos

semipresenciais vem despertando o interesse daqueles que desejam aligeirar a conclusão dos cursos do ensino fundamental ou médio. Convém ressaltar que nos cursos semipresenciais o aluno necessita aprender a gerenciar o fator tempo e a própria aprendizagem. E mais uma vez, o quadro se repete e o aluno é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso.

Ressalte-se que a Lei 9394/96 é clara ao falar em instituições autorizadas e credenciadas, incluindo-se em primeiro lugar a escola, como mais lembrada para os momentos presenciais coletivos, para momentos de tira-dúvidas ou de aplicação de provas nesse formato de escolarização. Corroborando essa ideia Pinheiro (2010, p. 84) afirma: “[...] que a escola é ainda um espaço de eficiência para promover os conceitos de cidadania e direito e de sua importância para um aprendizado e construção contínua de uma sociedade democrática”. Essa afirmativa aplica-se à educação de jovens e adultos no formato semipresencial, pois os encontros entre professor e aluno, dependendo das necessidades do aluno, acontecem no espaço escolar, o que ratifica o reconhecimento da escola com o lugar de formação e espaço de aprendizagem.

É possível observar, ainda, que a Lei 9394/96, para atender os objetivos a que se propõe, pretere a avaliação à revelia de todo processo ensino-aprendizagem, relacionando-o apenas à obtenção de certificados e neste sentido, argumenta Haddad (2007, p. 122) que:

[...] garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação.

Depreendemos que o sistema ao tentar uma solução rápida, o faz de forma assistencialista criando a médio, e longo prazo situações geradoras de instabilidade para o progresso educacional das futuras gerações. Neste formato, a educação de jovens e adultos parece mais um engodo social de quem se acostumou a promover respostas urgentes, sem considerar as conseqüências prospectivas, o que resulta em uma educação com funções compensatória, supletiva e com função adaptativa. (SIQUEIRA, 2007).

Outro aspecto a se considerar é que o ensino fundamental e médio são

considerados como cursos. Por exemplo, se o aluno escolhe cursar a disciplina de Matemática, leva os módulos pertinentes a esta disciplina, se sentir dificuldades procura o professor para lhe ajudar com as dúvidas, faz as avaliações e ao terminar os módulos, terá cursado a disciplina referente a todo o ensino fundamental. Aparentemente não houve uma ruptura na grade curricular da disciplina, mas na prática, os conteúdos escolhidos para constar no material modular partem dos objetivos do sistema, e que não visam de fato, a educação integralizadora, embora se alardeie aos quatros cantos a formação integral acrescentamos, ainda, que nem sempre a escola dispõe de módulos suficientes que permitam aos alunos não sofrerem interrupções ao cursar uma ou outra disciplina.

Entretanto, ao propor que as avaliações dos cursos semipresenciais sejam presenciais, tendo a funcionalidade precípua de validar os certificados, a sistemática dos cursos semipresenciais deixa certa brecha, ao condicionar que tais avaliações sejam aplicadas presencialmente e na instituição de ensino credenciada, comportando possibilidades para práticas pedagógicas comprometidas com ações mais transformadoras.

O desafio que se propõe, dentro dos contextos da educação de jovens e adultos, é de construir práticas pedagógicas que partam do entendimento de quem é o aluno, de questionamentos sobre a formação do professor, sobre sua prática e sobre as aprendizagens docentes. Mediante o exposto, percebemos que os momentos presenciais do CEJA, nas atividades de tira-dúvidas ou para as avaliações, há possibilidades de se construir diálogos que gestam mudanças no contexto vivenciado pelos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem neste formato de educação.

Considerando as peculiaridades da educação de jovens e adultos é pertinente uma análise sobre a formação dos professores para essa modalidade de ensino.

Assim, apesar da formação inicial e continuada dos profissionais da educação de jovens e adultos não ser contemplada formalmente pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (nº 1 de 05/07/2000), em seu art. 17, refere-se à formação dos professores, destacando que deverá ter como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio, bem como as diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores, devendo ocorrer respaldada

em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 3).

Na prática, a resolução mencionada tende a gerar incômodos para a formação de profissionais da educação de jovens e adultos, considerando que os professores ainda não podem contar com um *corpus* de conhecimento reconhecido pela academia. É fato que a formação inicial e continuada para profissionais da educação como um todo ainda não foi construída de acordo com as necessidades e ideais históricos, o que deixa a educação de jovens e adultos com mais lacunas. Segundo Di Pierro (2008, p. 25), “[...] uma prova disso é que, dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes em 2003, apenas dezesseis ofereciam habilitação em educação de jovens e adultos”. Essa constatação revela a necessidade de investimentos na formação de professores para a educação de jovens e adultos.

Os professores da EJA além das dificuldades comuns aos demais, sofrem com outras que comprometem e, por vezes, engessam suas práticas. No caso dos professores dos cursos semipresenciais, parece ser um pouco mais intenso: os módulos já vêm prontos do Ministério da Educação e Cultura, que constroem os modelos de avaliação e a eles ficam atrelados. Então, que práticas devem ser pensadas para um contingente específico, que procura a escola, por determinado tipo de educação, mas, que já traz conhecimentos adquiridos via experiência, que não deve ser tratado com metodologias infantis, que necessita de um tratamento diferenciado?

É preciso, então, considerar o pensamento de Freire (1995, p. 66) sobre a prática educativa do reconhecer que “[...] enquanto prática social a prática educativa, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, exclusivamente humano, requerendo que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade”. O professor deve num exercício crítico, político e transformador construir significados coerentes

entre o discurso e a prática adotada. Ter atitude de desprendimento humano com aqueles que às vezes chegam seduzidos pelo canto da facilidade das sereias ou pelo grito da necessidade de se obter um certificado em tempo recorde.

É necessário que o professor queira desenvolver práticas pedagógicas coerentes com convicções políticas comprometidas, “[...] deve descobrir, em função do seu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de sua opção política”. (FREIRE, 1995, p. 48). Entender historicamente os embates sociais e ater-se fielmente ao seu tempo e espaço como pertencente ao contexto em que está inserido, “[...] lutando para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p. 60).

Requer-se da prática do professor nos cursos semipresenciais, partir de uma prática educativa alicerçada no bom senso, pois, nenhuma prática em educação advém de decisões fáceis ou ingênuas, que essa prática pedagógica considere as especificidades da clientela, sem negligenciar seu grau de pertencimento do todo. Deve ver nos processos, desde a matrícula do jovem e adulto, que se trata de duas categorias diferenciadas, com interesses diversos, que vive um percurso caracterizado como um constructo humano, portanto, trata-se de um processo complexo pela própria natureza humana circunscrita no devir.

Assim, o professor dos cursos semipresenciais nos variados momentos de contato com o aluno, pode construir situações de diálogo, de encontro humano, de questionamentos, produzindo situações pedagógicas de ensino-aprendizagem para a vida, para a inserção em contextos sociais, para possibilidades de se reverter gradativamente essa condição de inércia social em que se encontram as instâncias que gestam a educação. Neste caso, a intenção é o desenvolvimento de uma educação de qualidade que faça uma reviravolta a começar de contextos simples e concretos. As mudanças não se constroem apenas com grandes ações, mas às vezes, decorrem de um simples diálogo sobre as situações do cotidiano, ou mesmo emergem do ato de entregar a prova ao aluno, ou na correção ou entrega desta. O envolvimento em discussões dá significado social para a convivência entre os seres humanos, como defende Freire (Freire, 1996, p. 152): “[...] ensinar exige disponibilidade para o diálogo e esta por sua vez comporta riscos”.

Em síntese, a educação como construção, como processo social se coloca como uma das condições para o desenvolvimento e a sobrevivência das sociedades

existentes. Dentro dessa acepção, a educação de jovens e adultos, com o passar dos anos, busca ajustar-se às necessidades daqueles a quem procura representar. E os cursos no formato semipresencial de ensino fundamental e médio, através de mecanismos próprios, configuram-se como uma das possibilidades formativas e de acesso à educação.

Em síntese, percebemos que conhecer como estão “organizadas” as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos não deve justificar o arrefecimento da fé e nem tampouco, o esvaziamento das esperanças na construção de uma educação de qualidade. Esse conhecimento não deve permitir o etnocentrismo que valoriza apenas a mão forte do Estado e nem o determinismo das políticas públicas na educação do jovem e do adulto. Urge, portanto, investir-se em práticas pedagógicas dispostas a escrever histórias comprometidas com realidades simples, objetivando uma educação de qualidade, que contemple as diferentes modalidades de ensino que se efetivam no contexto brasileiro.

CAPÍTULO II

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

CAPÍTULO II

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos os aspectos metodológicos da investigação, apresentando a abordagem de pesquisa, justificando a escolha da pesquisa narrativa dentro do cenário educativo. Apresentamos, ainda, os processos de produção e de análise dos dados. Entre outros aspectos, caracterizamos o contexto de desenvolvimento da empiria e apresentamos o perfil dos interlocutores do estudo. Na seqüência, descrevemos as formas de utilização do memorial e das entrevistas semi-estruturadas, delineando os percursos percorridos na pesquisa.

2.1 A pesquisa e o seu formato metodológico

O presente estudo configura-se como pesquisa qualitativa, considerando a natureza do objeto de estudo e a subjetividade a ele inerente. A pesquisa qualitativa corresponde aos objetivos investigativos na seara educativa, pois enfatiza questões concretas que demandam interpretações subjetivas, envolvendo a análise de fenômenos não quantificáveis.

Para Chizzotti (2006, p. 28) a designação qualitativa constitui “[...] termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Assim, a abordagem qualitativa possibilita a interpretação dos significados que as pessoas atribuem aos fatos e aos fenômenos. E é a partir desta concepção que pensamos a pesquisa qualitativa como a mais conveniente para investigarmos acerca das aprendizagens docentes que se consolidam nos contextos do ensinar/aprender. Neste sentido, Richardson (1999, p. 102), ressalta a pertinência da pesquisa qualitativa na análise dos fenômenos sociais, destacando que:

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

A pesquisa qualitativa, portanto, coaduna-se aos fenômenos educacionais, ou seja,

busca compreender e interpretar fenômenos sociais e históricos imbricados de toda contradição inerente à realidade educativa e, conseqüentemente, ao trabalho docente. Nesta perspectiva a opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a análise dos fenômenos em seus aspectos sociais.

Assim, a abordagem qualitativa nos possibilita o desenvolvimento de processos de investigação interpretativos que facultam a explicitação dos aspectos investigados, a partir da observação de seus diferentes modos. Considerando o exposto, compreendemos que a pesquisa qualitativa é bastante apropriada para o contorno dos estudos sobre as aprendizagens docentes. Razão por que, demarcamos a nossa investigação como estudo de natureza qualitativa, inserindo-se nos postulados da pesquisa narrativa.

2.1.1 A vivência da narrativa como opção de pesquisa

O uso da pesquisa narrativa nas investigações em educação vem conquistando cada vez mais espaço no meio acadêmico. Acerca desta temática, Souza (2006, p. 136) questiona: “[...] o que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social?” Ou seja, o processo educacional constitui-se de imensas, tênues, frágeis e intermitentes teias de narrativas imprescindíveis às relações e embates humanos.

A investigação narrativa torna-se cada vez mais utilizada nas análises de experiências educacionais. Com esse entendimento situamos nosso estudo no contexto das pesquisas narrativas, compreendendo-as como potencializadoras de processos reflexivos e formativos. Desse modo, entendemos a fertilidade da narrativa nos estudos sobre as aprendizagens docentes por possibilitarem aos professores a revisitação de suas aprendizagens e de seu saber-fazer.

Connelly e Clandinin (1995, p. 11) reconhecem a pertinência da pesquisa narrativa no contexto educacional destacando que “[...] *los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas*”. Neste caso, se somos, por natureza, contadores de histórias, a pesquisa narrativa tem a possibilidade de oportunizar uma riqueza de dados acerca da formação e das aprendizagens docentes, entre outros temas.

Depreendemos dessas reflexões, portanto, que a pesquisa narrativa tem um compromisso com os fenômenos experienciados pelos sujeitos com os quais dialoga,

propondo uma construção reflexiva sobre as ações vivenciadas, com vistas à prospecção de mudança e de transformação social. Podemos afirmar, ainda, que a pesquisa narrativa proporciona a reminiscência da vida de um sujeito, feita por ele mesmo em decorrência de processos de reflexão sobre o seu fazer-se humano.

Comporta realçar, que no contexto deste estudo, a narrativa é considerada tanto como investigação-formação, quanto na condição de técnica para produção de dados (SOUZA, 2006). Desse modo, através da pesquisa narrativa é possível a construção e reconstrução dos caminhos das aprendizagens dos professores, seja em sua formação inicial ou continuada, seja na vivência da prática pedagógica, enfatizando o âmbito educacional no qual, continuamente, se produzem narrativas orais e escritas.

Portanto, a opção pela utilização da pesquisa narrativa deve-se à amplitude de possibilidades que apresenta: o olhar para si, a autopercepção, o estranhamento de si próprio, a revisitação de construções antigas com perspectivas de avançar no futuro e, até mesmo, a negação intencional de acontecimentos dolorosos e, ainda, o encontro e/ou desencontro com o outro, haja vista que “[...] cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado.” (DOMINICÉ, 1988, p. 147).

Assim, no contexto deste estudo, a utilização das narrativas emerge com a intenção de ouvirmos os professores, conhecermos a construção de seus processos de aprendizagem docente, a partir de suas práticas pedagógicas, considerando-as como práticas imbricadas em contextos pessoais e sociais específicos, “[...] de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 2000, p. 67).

Ouvir os professores parte da compreensão de que o complexo mundo interior tem muito para narrar e ser narrado, pois, conforme Cunha (1997, p. 2), “[...] o sujeito reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.” Compreendemos, pois, que o professor tem muito para narrar sobre suas experiências e vivências, imprimindo novas significações, interpretações e atitudes em sua trajetória profissional.

A pesquisa narrativa, na acepção deste estudo, constitui suporte para os processos de autoconhecimento e de autodescoberta, envolvendo o professor nos contornos e entornos da reflexão, e no repensar o porquê de determinados

acontecimentos serem ou não da forma como se apresentam ou são representados. E nesse sentido, Cunha (1997, p. 3) assente ao afirmar que “[...] a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.”

Josso (2004, p. 30), também contribui com as análises sobre a narrativa, destacando: “[...] a narrativa oral ou escrita tenta abarcar a globalidade da vida, tanto nos seus diversos aspectos como na sua duração”. O narrar sobre si, muitas vezes, inicia no âmago do desconhecido, como comunicação interior, com introspecção, que ao ser materializado na escrita eterniza todas as facetas da história de vida profissional.

Nesse sentido, entendemos que a narrativa requer coragem, enfrentamento, desafiando o narrador a rememorar suas vivências ou trajetórias. Narrar sobre si implica, desse modo, em relações complexas que marcam o fazer humano, revelando instabilidades, certezas, lembranças, esquecimentos, situando o narrador como sujeito que passa a ser meio e finalidade de sua própria observação, rememoração, autodescoberta e autoconhecimento. A narrativa, de fato, faz parte do cotidiano das pessoas. Narrar não é novidade. É fato histórico que marca as histórias singulares vividas pelo homem. Por exemplo, a Bíblia apresenta muitas narrativas biográficas e autobiográficas, revelando grandes narradores.

Assim, observamos que as narrativas dão sentido às atividades vivenciadas pelo narrador no contexto em que se encontram e dizem respeito a lugares e situações que só ele pode desvelar e ressignificar. As narrativas explicitam a interioridade e as interpretações que só a subjetividade do narrador pode estruturar, ficcionar ou fracionar. A interioridade explícita nas narrativas traz à tona os sentimentos, as lembranças, explicando a realidade em sua finalidade, atribuindo sentidos aos percursos trilhados nas histórias de vida pessoal e profissional.

Desta forma, utilizamos a pesquisa narrativa considerando sua responsabilidade ética, moral e científica nas investigações das mais diversas formas, sobre como os professores percebem, constroem ou (des)constroem suas aprendizagens docentes e suas práticas pedagógicas, nos espaços de vivência da professoralidade.

2.2 A produção dos dados na pesquisa

Na produção dos dados da pesquisa utilizamos, de forma articulada, os memoriais e a entrevista semi-estruturada. O memorial faz parte do gênero autobiográfico e se configura como uma escrita de si, que postula visitar e interpretar as memórias sobre as ações praticadas e as realidades experienciadas. A revisitação possibilita uma releitura dessas ações e realidades, que por se fazerem humanas podem provocar mudanças, desconhecimento ou apatia nas práticas diárias. As entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas na pesquisa como uma técnica importante na coleta de dados, pois possibilitaram um contato direto e imediato entre os envolvidos na investigação. A entrevista semi-estruturada possibilita ao entrevistador “[...] liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão.” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 180).

2.2.1 Considerações sobre o uso do memorial

A memória se circunscreve no cenário humano como “ [...] a mais épica de todas as faculdades.” (BENJAMIN, 1994, p. 210). É considerada essencial para a construção social, pois, se entrelaça com todas as instâncias significativas ou não do ser humano; portanto, passíveis de cooptação e condutoras de toda contradição que compõe a natureza humana. Para Bobbio (apud BRANDÃO, 2008, p. 12), “[...] somos aquilo que lembramos”. Esta afirmação parece eivada de contradições, uma vez que utilizamos a memória consciente ou inconscientemente, de acordo com a finalidade social que melhor convém ao nosso contexto.

No desenvolvimento desta investigação o memorial foi utilizado como narrativa escrita que possibilita a emergência de um turbilhão de sentimentos, de ações, de lembranças e de prospecções, permitindo, a *posteriori* que o autor-narrador reveja sua narrativa, compreendendo que essa revisão pode gerar novas ideias ou consolidar ideias velhas, sentimentos e sensações frente ao que foi escrito. A narrativa dá sentido às experiências e às trajetórias dos narradores, com possibilidades de sentimentos de pertencimento ou estranhamento dos contextos vivenciados. E neste sentido, Chené (1988, p. 90) enfatiza:

Pareceu-nos possível que no outro pólo, o da relação com o texto, o autor tornado intérprete retraçasse o trajecto do dito ou não dito, se confrontasse com a reconstrução inacabada da experiência e compreendesse esta experiência, reapropriando-se assim dela.

A escrita, portanto, guarda uma relação de perenidade com as experiências narradas, na perspectiva do retorno ao que foi eternizado pela grafia das palavras proporcionando uma revisão de experiências e de novos posicionamentos frente ao que foi vivenciado. Segundo Souza (2008, p. 45) a narrativa escrita, como recurso de pesquisa: “[...] abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido.” A narrativa, conforme postula o autor, é autoformativa e insere o narrador na revisitação de suas experiências.

Falar do memorial no contexto da pesquisa em educação nos remete a reconhecer que a escrita não é uma tarefa fácil. A escrita de si requer lembrar de bons ou momentos difíceis de nossa história de vida pessoal e profissional. A narrativa pode desvelar ou ocultar aspectos da vida e das vivências dos narradores. Considerando as peculiaridades e a complexidade do ato de narrar, utilizamos a narrativa na perspectiva de compreender como são produzidas as aprendizagens docentes.

Neste sentido, para o desenvolvimento das narrativas através do memorial elaboramos um roteiro orientador, contendo algumas questões sobre o aprender a ensinar, sobre as aprendizagens dos professores partícipes da investigação. Neste entorno, os interlocutores do estudo rememoraram suas histórias de vida, interpretando suas experiências na prática pedagógica, e conseqüentemente, na construção de aprendizagens docentes. Desse modo, para que os narradores pudessem retomar suas trajetórias, ressaltando o processo de aprendizagem da docência, foram propostos os seguintes tópicos-guia: formação profissional, aprendizagem docente e prática pedagógica.

Para registro das narrativas, entregamos a cada professor uma pasta contendo um caderno, com as orientações dos tópicos-guia, propondo um prazo para que os mesmos registrassem suas narrativas. A devolutiva dos memoriais ocorreu conforme acordado com os professores. Posteriormente, os memoriais

foram digitados e devolvidos aos professores colaboradores para que pudessem realizar as alterações que julgassem pertinentes. O memorial, de acordo com o planejamento de estudo objetivou a produção de dados relativos à aprendizagem docente, bem como sobre o desenvolvimento profissional vivenciado na prática pedagógica dos professores inseridos na realidade de um Centro de Educação de Jovens e Adultos.

A utilização do memorial possibilitou aos interlocutores repensarem suas vivências no exercício da profissão docente. Os memoriais produzidos por nossos interlocutores apresentaram uma gama de dados sobre a formação, a prática pedagógica e as aprendizagens docentes produzidas pelos professores. Esses memoriais revelam que nossos interlocutores envolveram-se em processos de reflexão sobre o percurso profissional em diferentes aspectos.

2.2.2 Considerações sobre o uso da entrevista semi-estruturada

Conforme referimos anteriormente, utilizamos a entrevista semi-estruturada com o objetivo precípuo de aprofundar as informações obtidas através dos memoriais. A ideia básica é que a entrevista semi-estruturada “[...] tem por fim explorar uma parte da vida do narrador; está focalizada em situações vividas, em acontecimentos”. (POIRIER, CLAPIER-VALLADON e RAYBAUT, 1995, p. 51). Nesse sentido, a entrevista semi-estruturada se adequa aos contextos sociais específicos de interação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa na medida em que estes narram suas experiências, a partir de perspectivas do pesquisador que “[...] tem à sua disposição um guia de inquérito previamente estabelecido”. (POIRIER, CLAPIER-VALLADON e RAYBAUT, 1995, p.51).

No contexto deste estudo, os sujeitos entrevistados foram os mesmos que construíram os memoriais, pois objetivamos a ampliação das narrativas escritas. As informações coletadas contaram com contextos possibilitadores de liberdade de expressão, favorecendo o detalhamento das experiências, a explicitação da relevância das experiências acumuladas. As entrevistas foram realizadas tendo como foco o seguinte questionamento: Que aprendizagens a experiência como professor do CEJA possibilitou em sua trajetória profissional? No processo de realização das entrevistas optamos por gravá-las e armazená-las em um notebook e, posteriormente, decidimos transcrevê-las e digitá-las “[...] tal qual, sem quaisquer

modificações, sem mudar-lhe nem mesmo o estilo.” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON e RAYBAUT, 1995, p.108). A transcrição fiel das entrevistas pautou-se na intenção de manter a maior fidedignidade possível das falas e dos dados obtidos.

2.2.3 Análise dos dados

Compreendemos que a aprendizagem docente “[...] é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação [...]” (REALI, 2009, p. 20). Assim, essa aprendizagem parte de um vasto e complexo contexto a ser descortinado ou negado em prática, na sala de aula, cabendo ao professor o conhecimento intencional desses processos, bem como a tomada de decisões quanto à construção dos processos de aprendizagem docente com vistas a práticas pedagógicas significativas.

Ressaltamos que para a construção da aprendizagem docente é importante “[...] que os professores apresentem disponibilidade mental para a mudança” (REALI, 2009, p. 21), para o equilíbrio, sensibilidade, ética em seu fazer pedagógico, a fim de que seu trabalho aponte para o desenvolvimento de atividades que indiquem transformação pessoal e profissional como aspectos indissociáveis do ser professor.

Desde modo, ao voltarmos nosso olhar para as narrativas constantes nos memoriais e para as entrevistas semi-estruturadas, nos propusemos a analisar os elementos que marcam a aprendizagem da docência de professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos, que atuam no formato semipresencial, para tanto, buscamos nas fontes de dados, identificar aspectos referentes à construção de aprendizagens docentes dentro dos contextos da prática pedagógica dos interlocutores.

Nessa perspectiva, a partir dos dados produzidos na escrita dos memoriais e das entrevistas semi-estruturadas, considerando os objetivos propostos para esta investigação, utilizamos para a interpretação dos dados produzidos a análise temática construída por Bertaux (2010, p. 116) que “[...] consistiu em descobrir em cada narrativa de vida as passagens relativas a algum tema, com o objetivo de comparar, em seguida, os conteúdos das passagens de uma narrativa para outra.”

Entretanto, para alcançar esse fim, utilizamos a organização dos dados

sugerida por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 111) que propõem seis etapas que vão do levantamento até a interpretação dos dados.

Assim, num primeiro momento ordenamos o material, identificando cada memorial e as entrevistas. Em outro, fomos situando cada memorial e entrevista de acordo com os objetivos pré-definidos. No terceiro momento, após leituras e releituras buscamos a compreensão do *corpus* das narrativas constantes nos memoriais e nas entrevistas. Durante esse trabalho, fomos destacando as falas que se aproximavam umas das outras, culminando no quarto momento em que elegemos um eixo central, o professor e sua prática que se desdobrou em três eixos temáticos, a saber: formação profissional, prática pedagógica no CEJA e aprendizagem da docência no CEJA, possibilitando olhar para as narrativas em busca de possíveis respostas às questões da pesquisa considerando o que defendem os autores que “[...] na escolha destas categorias deve-se obedecer a certas regras técnicas de exclusão mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia, sendo esse processo de responsabilidade do investigador”. (POIRIER, CLAPIER-VALLADON e RAYBAUT, 1995, p. 111)

No quinto momento de organização dos dados, trabalhamos com as narrativas e entrevistas no plano de análise, a partir das citações mais coerentes com o objetivo e questões norteadoras da nossa pesquisa, culminando com o sexto momento que foi a análise interpretativa que buscou o diálogo constante com a bibliografia pertinente. Assim, a análise de conteúdo foi construída segundo um plano de análise referendado nas orientações dos autores acima citados, conforme a exposição no Quadro 01:

Questões Norteadoras	Aspectos recorrentes nas narrativas
Qual o perfil profissional dos professores do CEJA Professora Maria Rodrigues das Mercedes?	Idade; tempo de serviço no magistério; formação inicial; continuada; tempo de serviço na EJA; experiências com outros níveis de ensino
Que aprendizagens docentes são construídas pelos professores na vivência de suas práticas pedagógicas?	Conhecer as necessidades e se relacionar melhor com os alunos; exercer a sensibilidade; trabalhar a parte pessoal e emocional do aluno; valorizar os alunos como pessoas signatárias de direitos
Como os professores produzem suas aprendizagens?	Na interação com os alunos, pares, outros contextos fora do CEJA. Na formação e na relação com o saber.
O que as aprendizagens docentes representam no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores do CEJA?	Responsabilidade; solidariedade; Flexibilidade, Paciência; Amadurecimento; Troca de conhecimentos; Boa vontade; Acreditar naquilo que se faz.

QUADRO 1 – Plano de Análise

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

2.3 O contexto institucional do estudo

O estudo foi desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Rodrigues das Mercedes. O critério de escolha se deu em face de nosso anseio em estudar a prática de professores de educação de jovens e adultos. A nossa intenção era, se um dia, chegássemos a cursar o Mestrado em Educação, desenvolvermos o estudo, onde estivéssemos inserida. Realizar esse estudo foi bastante significativo, porque quando iniciamos a nossa carreira no magistério, começamos com a Educação de Jovens e Adultos no formato presencial e no momento do desenvolvimento desse trabalho, estávamos trabalhando com a mesma modalidade, porém, no formato semipresencial.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Rodrigues das Mercedes está localizado na Rua Beneditinos nº. 610, bairro São Pedro, zona sul da cidade de Teresina, pertencendo à 19ª GRE – Gerência Regional de Educação – Bela Vista. É uma escola da rede pública estadual de ensino, que oferece Ensino Fundamental e Médio a jovens e adultos na modalidade Educação

de Jovens e Adultos no formato semipresencial.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Maria Rodrigues das Mercedes foi fundado em 20 de setembro de 1999, através da portaria GSE-ADM nº 075/1999, no governo de Francisco de Assis de Moraes Souza, sendo o Secretário de Educação o Professor Luiz Ubiraci de Carvalho e funcionou, a princípio, como um núcleo de ensino supletivo, denominado Núcleo de Educação de Jovens e Adultos com sede na própria Secretaria de Educação, passando posteriormente a ser chamado de “Maria Rodrigues das Mercedes” em homenagem a Professora Maria Rodrigues das Mercedes pelos relevantes serviços prestados na educação de jovens e adultos durante muitos anos aqui em Teresina. No ano de 2005, foi incorporado à escola, através da portaria GSE-ADM N°0207/2005, o quadro de funcionários e alunos do NEJA “24 de Dezembro”, sendo reconhecido posteriormente ou como NEJA Professora Maria Rodrigues das Mercedes ou como Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Rodrigues das Mercedes, conforme a imagem da Foto 01:



Foto 01: Fachada do CEJA Professora Maria Rodrigues das Mercedes
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos são escolas da rede pública estadual de ensino no Estado do Piauí que oferecem matrícula de janeiro a dezembro, excetuando-se apenas os feriados locais e nacionais, a jovens e adultos que pelos mais variados motivos afastaram-se dos espaços formais da escola e não iniciaram ou não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio.

A realidade de um centro de educação de jovens e adultos, no formato

semipresencial, constitui-se de algumas características: o aluno pode matricular-se em até três disciplinas, levando os módulos para estudar em casa, comparecendo à escola para se submeter às avaliações que não podem exceder, por dia, a quantidade de três ou para ter suas dúvidas dirimidas pelos professores que lá se encontram em horários definidos; não sendo, portanto, a frequência obrigatória.

O professor do CEJA trabalha com um público bem diversificado: jovens, adultos e idosos, vindos das várias classes sociais, com diferenças de tempo de estudo e de objetivos escolares; com módulos de disciplinas construídos por outros profissionais que desconhecem sua realidade, sendo que a sistemática de atendimento num centro de jovens e adultos está centrada na avaliação e, em geral, a prática docente faz-se de momentos: entrega de avaliações para o aluno, a correção das avaliações e atividades de tirar-dúvidas dos alunos, prestando-lhes atendimento individualizado e, no tempo determinado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí. Os professores são convidados para elaborar novas provas em decorrência de novos módulos ou do esgotamento dos modelos de provas existentes, porque cada disciplina deve contar com no mínimo cinco modelos de prova, para evitar que os alunos participem de provas repetidas.

Na rotina do dia-a-dia, os professores atendem aos alunos que na sua maioria vêm para realizar suas avaliações: as provas são entregues com cuidado para não serem repetidas, são corrigidas diante do aluno, que recebe a nota classificadora e segundo o registro de avaliações, o que se percebe é que a procura por orientações costumam acontecer em mais dos estudos dos conteúdos das disciplinas Física, Matemática, Química, seguidas de Inglês e História.

Assim, o ensino fundamental e médio são estruturados como cursos e não em séries. Por exemplo: ao cursar a disciplina de Artes, de acordo com o número de módulos e provas previstas pela SEDUC, ele terá cursado toda a disciplina referente ao Ensino Fundamental ou Médio. Para ingressar nesse formato de ensino o aluno necessita ter quinze anos completos, se for cursar o Ensino Fundamental ou dezoito, se for para o Médio. Dessa forma, essa sistemática visa “compensar o tempo perdido” e o período de conclusão do curso diz respeito ao aluno, que deve dispor de autonomia para gerenciar seu tempo e prioridades; entretanto a certificação obedece a um calendário fixado em portaria pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

O Ministério da Educação é responsável pelas políticas em nível macro, por

exemplo: o tempo de vigência e troca dos módulos por ele enviados e à Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí cabem as orientações quanto à elaboração, modelo, número de provas também de acordo com as diretrizes do MEC, que por sua vez pode conceder autonomia para que o Estado se responsabilize pela construção dos módulos de acordo com as próprias especificidades, fato ocorrido pelo menos uma vez com o Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que esse formato de atendimento ao aluno surgiu para atender trabalhadores que não dispunham de tempo para frequentar a escola chamada “regular”, sendo portanto, o horário de atendimento e o atendimento personalizado ou individual, dois dos diferenciais do centro. No turno da manhã, funciona das sete horas e trinta minutos até as treze horas e trinta minutos e das quinze horas até as vinte horas. Dentro desse horário, o aluno trabalhador poderia adequar os horários a sua disponibilidade de tempo e estudos. Surge, também, com o caráter de certificar e aligeirar os estudos de quem estava fora dos espaços escolares e necessitava pelos vários motivos dos certificados do ensino fundamental ou médio, ou de ambos. Em suma, pode-se dizer que a função dos CEJAs partiu da tentativa da sociedade em atender uma parcela significativa da sociedade que até então dispunha apenas da Educação de Jovens e Adultos no formato presencial, formato esse que não atendia suas especificidades.

2.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para o desenvolvimento dessa investigação contamos a colaboração de cinco professores, vinculados à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PI) e lotados no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Rodrigues das Mercedes, escola que oferece ensino fundamental e médio no formato semipresencial. Os professores atendem alunos matriculados tanto no Ensino fundamental quanto no ensino médio, mesmo que os encaminhamentos de lotação, vindos da Secretaria de Educação indique quem deve atender ao ensino fundamental ou médio.

Para a escolha dos interlocutores utilizamos os seguintes critérios: trabalhar com a educação de jovens e adultos, no formato semipresencial, por no mínimo dois anos; ter vínculo empregatício efetivo com a instituição e aderir de forma voluntária à pesquisa. A partir dos critérios de seleção citados, contatamos pessoalmente com

os professores, que se mostraram receptivos em participar do estudo.

Alguns foram bastante solícitos, embora demonstrando preocupação com o ato de escrever, questionando-se se poderiam, ou não, colaborar com o estudo. Neste aspecto, informamos sobre os objetivos das narrativas, realçando que seriam instigados a narrarem suas histórias de vida profissional, descreverem sobre suas experiências e que conversaríamos para dirimir quaisquer dificuldades ou dúvidas. Assim, para preservar o nome dos interlocutores envolvidos na pesquisa, foram cognominados de: Oka Lobo, Márcia, Eudínice, Joáquina e Rodrigues, escolhidos por eles mesmos.

Desse modo, foi possível conhecermos os percursos narrados, bem como o processo de autoconhecimento que vivenciaram, ficando explícito na escrita dos memoriais, a imbricação entre a dimensão pessoal e profissional dos narradores. É importante ressaltar que nossos interlocutores foram identificados, neste estudo, através de codinomes para garantir-lhes o anonimato.

Os dados do Quadro 01 apresentam o perfil profissional de nossos interlocutores, contemplando aspectos referentes à idade, tempo de serviço, formação profissional, tempo de serviço na educação de jovens e adultos e outras experiências docentes desempenhadas. Além de apresentarmos uma síntese do perfil profissional das interlocutoras, registramos alguns trechos de falas dos interlocutores sobre diferentes aspectos da vivência da professoralidade.

Consideramos importante inserir as falas nesta parte do estudo a fim que o leitor reúna elementos, que caracterizam nossos parceiros na pesquisa, bem como perceba os significados que atribuem ao ser professor no âmbito da educação de jovens e adultos. Esperamos, portanto, que a articulação dos diferentes dados possibilite traçar o perfil profissional de nossos interlocutores, respeitando suas peculiaridades.

Professor/ Codinome	Idade de vida	Tempo de serviço no Magistério	Formação Inicial	Formação Continua- da	Tempo de serviço na EJA	Experiên- cia em outro nível de ensino
Oka Lobo	45 anos	24 anos	Letras/ Português	Especiali- zação Inglês	6 anos	Ensino Regular
Rodrigues	33 anos	04 anos	Filosofia/ Letras- Inglês	Especiali- zação em Educação Profissiona I (EJA)	2 anos	Ensino Superior
Eudinice	51 anos	14 anos	Letras/ Inglês	-	7 anos	-
Joaninha	48 anos	25 anos	Geografia	Mestrado em Educação/ Doutoran- da	18 anos	Ensino Superior
Márcia	50 anos	24 anos	Letras/ Português	Especiali- zação em Educação Profissio- nal	11 anos	Ensino Superior

QUADRO 2 – Perfil Profissional dos Interlocutores

Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

Conforme revelam os dados a Professora Oka Lobo tem quarenta e cinco anos de idade e há vinte e quatro anos exerce a docência. A professora atua a seis anos na Educação de Jovens e Adultos, no formato semipresencial. Ao iniciar a carreira profissional contava apenas com o curso Pedagógico (magistério em nível de ensino médio). Como exigência da profissão cursou Licenciatura Plena em Letras/Inglês e Especialização em Língua Inglesa. A professora revela-se satisfeita com o exercício da profissão docente e, neste sentido, informa:

Estou feliz por realizar o meu trabalho, é gratificante poder contribuir com a formação de alguém. Nesse processo ensino aprendizagem há uma troca de conhecimento não apenas de conteúdo mas de vários saberes, onde o professor não é mais aquele que ensina (o dono do conhecimento) ele é apenas um mediador, estou disposta a melhorar como pessoa e como profissional. (Profa. Oka Lobo).

A interlocutora Oka Lobo declara sua satisfação por atuar na educação de jovens e adultos, registrando sua identificação com a modalidade de ensino na qual atua. Oka Lobo situa-se como uma profissional aberta a mudanças, perspectivando melhorias tanto profissionais (da prática pedagógica), quanto pessoais.

O interlocutor Rodrigues tem trinta e três anos de idade e há quatro anos exerce a docência. Somente há dois anos atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No que concerne à formação, observamos que Rodrigues, antes de ser aprovado em concurso público, estudou durante quatro anos em um seminário de formação sacerdotal, o que corresponde à formação pré-profissional. Exerceu a docência em escolas particulares, tendo desempenhado a função de Coordenador Pedagógico. No início da carreira docente enfrentou várias dificuldades, inclusive de natureza pessoal, que o fizeram mudar de prioridades. O professor Rodrigues comenta acerca da profissão docente, reconhecendo que esta exige um saber especializado e diferentes habilidades relativas ao ensino. Desse modo, destaca:

Para atender a contento tal clientela necessário se faz saberes específicos. A flexibilidade, a paciência, o cuidado ao tratar com as pessoas, o compromisso em transformar situações muitas vezes dilaceradas pelas circunstâncias da vida e da história são requisitos e pré-requisitos para atuar na EJA. (Prof. Rodrigues).

O relato de Rodrigues revela seu entendimento sobre a docência na educação de jovens e adultos. De acordo com o interlocutor a profissão exige saberes específicos, aliados a flexibilidade, a compromisso profissional e ao respeito ao estudante como pessoa. Compreende que a educação de jovens e adultos exige profissionais sensíveis às histórias de vida de seus estudantes.

A professora Eudinice, de acordo com dados da pesquisa, tem cinqüenta e um anos, quatorze anos de magistério, atuando a sete anos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos semipresencial. Seu contato com as atividades do magistério ocorreu em sua infância em meio ao preparo de aulas, correção de provas e no contato com livros de suas irmãs. A professora reconhece que a atividade docente constitui espaço de interação, de afetividade e de diálogo e, nesta perspectiva, realça:

Gosto de conversar. Alguns estão apenas querendo um conselho, tem professores que criticam essa postura, pois dizem que não são psicólogos, mas eu discordo. Através desses diálogos tenho conseguido manter e fazer com que outros professores conquistem os alunos e eles acabam por criar laços afetivos com a escola, e como resultado, passam a nos procurar para estudar, tirar dúvidas e fazer provas com mais frequência. (Profa. Eudinice).

Para Eudinice, ensinar envolve mais que a transmissão de conteúdos. Significa que o ensinar abrange as dimensões cognitiva e afetiva, entre outras. A relação afetiva entre os diferentes atores da prática pedagógica emerge como aspecto que poderá mobilizar os estudantes para a permanência na escola.

A partir dos dados do Quadro 2, constatamos que a Professora Joaquina tem quarenta e oito anos de idade, vinte e cinco anos de magistério. Trabalha há dezoito anos com a Educação de Jovens e Adultos. No que concerne à formação profissional, verificamos que investe na formação continuada. A professora tem o Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Piauí e está cursando o Doutorado pela Universidade Estadual de Pernambuco. A interlocutora também pertence ao quadro efetivo de professores da Universidade Estadual do Piauí. É importante destacar que a professora reconhece a prática pedagógica como espaço de aprender a ensinar, destacando:

Já são mais de vinte anos de magistério, costumo falar para meus alunos, sem nenhum remorso, que estou aprendendo com eles. No começo tinha certo receio de falar que não sabia determinada assunto, mas sempre achei melhor falar a verdade para passar informações que eu não tinha certeza. (Profa. Joaquina).

A professora Márcia tem cinquenta anos de idade, vinte e quatro anos de magistério, sendo que destes, onze na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O seu encontro com a docência foi inspirado no exemplo do pai, que se formou professor aos cinquenta anos de idade, valorizando a educação e o desejo de aprender. A professora Márcia é graduada em Letras/Português e tem Especialização em Educação Profissional. A professora entende que o diálogo é um aspecto essencial no processo ensino-aprendizagem. A respeito de sua prática destaca:

Sempre trabalhando com empenho e dinamismo, visando à busca da melhoria da aprendizagem. Cidadã crítica e reflexiva, procuro estar bem informada e atualizada dos fatos educativos. Sou justa com todos os alunos, onde o relacionamento está voltado para o diálogo, respeito e compromisso. (Profa. Márcia).

A análise dos dados, de um modo geral, mostra que nossos interlocutores têm uma formação profissional em conformidade com as demandas de suas práticas pedagógicas. No que concerne à formação continuada apenas uma professora parece não ter feito investimentos nesta área. Trata-se de um grupo, que na maioria, pode ser caracterizada como experiente. A partir do perfil que traçamos compreendemos que as narrativas de nossos interlocutores constituem recursos valiosos para analisarmos as aprendizagens docentes.

CAPÍTULO III

**A ESPECIFICIDADE DAS APRENDIZAGENS DOCENTES: O
APRENDER A ENSINAR COMO UM *CONTINUUM***

CAPÍTULO III

A ESPECIFICIDADE DAS APRENDIZAGENS DOCENTES: O APRENDER A ENSINAR COMO UM *CONTINUUM*

A constituição da professoralidade, notadamente o processo de tornar-se professor, desenvolve-se ao longo da trajetória docente, caracterizando-se por intensas aprendizagens, pelo encanto e pelo desencanto com a profissão e, de modo específico, pela imersão nas diversas situações inerentes ao trabalho do professor. Tornar-se professor implica, nesta acepção, em uma construção social, considerando que a profissão docente sofre influências do contexto no qual se desenvolve e, sobretudo, envolve a socialização profissional.

Nesta perspectiva, registramos que ser professor requer mais que habilidades ou de notório saber. O exercício da docência requer o domínio de um repertório de saberes relativos ao ensinar/aprender. Trata-se de um conjunto de saberes, oriundos de diferentes fontes, vinculados às diferentes facetas do processo ensino-aprendizagem. A produção desses saberes pode ter como *locus* a formação inicial e a formação continuada, que deve se desenvolver durante toda a trajetória de vida profissional docente, bem como pode ocorrer nas situações intra e extra laboral, na vivência da prática pedagógica, estruturando as aprendizagens docentes, que se caracterizam como um corpo de conhecimentos, de competências, de atitudes e de habilidades ligados ao ensino.

Neste sentido, a prática pedagógica configura-se como um dos contextos privilegiados das aprendizagens docentes, posto que sobressai como a casa do oleiro, o *locus* do ofício, onde são redimensionados os saberes que compõem a profissão, tais como os advindos da pré-formação, da formação inicial, da formação contínua. Desse modo, é latente que o trabalho docente tem como alicerce um conjunto de saberes especializados. E, neste contexto, a prática pedagógica, por ser multidimensional e complexa requer do professor mais que elementos estruturantes, voltados para a racionalidade técnica. A prática pedagógica exige uma gama de conhecimentos profissionais, articulados ao trabalho docente e, portanto, Por natureza complexa e multidimensional constitui o *locus*, por excelência, de

produção de aprendizagens docentes.

Mediante o exposto passamos a analisar os três eixos temáticos de análise, evidenciados nos dados produzidos na pesquisa, construídos a partir de uma categoria central, denominada: O professor e sua prática. E, neste sentido, configuramos os eixos temáticos de análise, denominados: formação profissional, prática pedagógica no CEJA e as aprendizagens docentes no CEJA, conforme a figura 1.

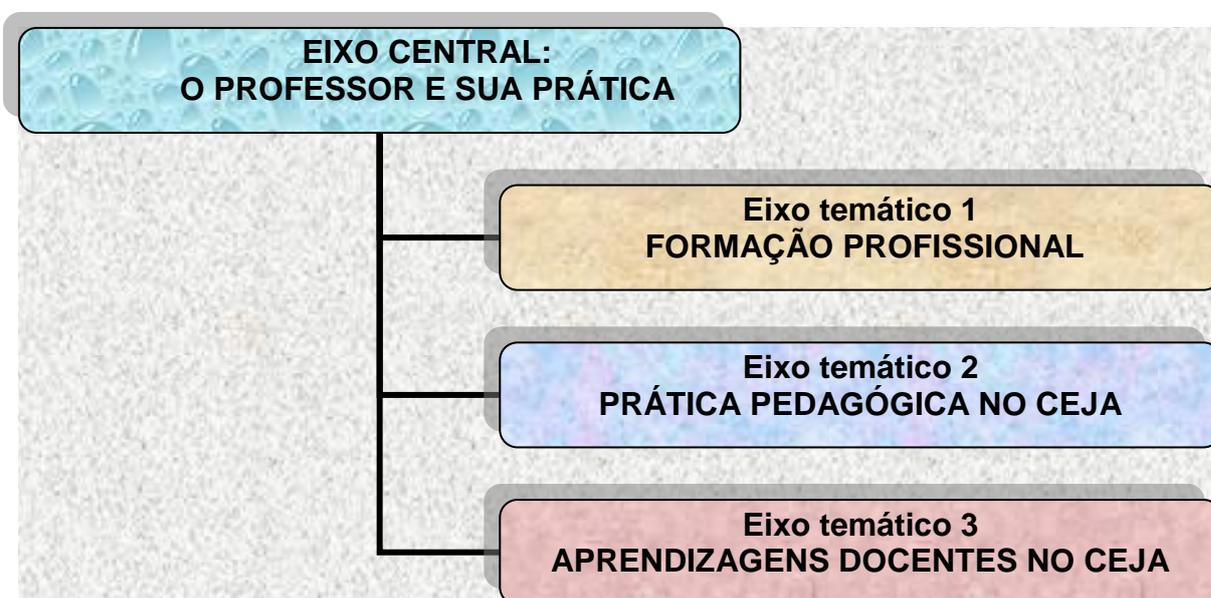


FIGURA 1 – Eixo central e Eixos temáticos de análise
Fonte: Dados da pesquisa (2010)

A formatação do eixo central e dos eixos temáticos, conforme a Figura 1 nos possibilitou a análise dos dados da pesquisa, na perspectiva de compreendermos como os professores constroem suas aprendizagens docentes no cotidiano da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, no formato semipresencial, que serão analisados detalhadamente nos itens seguintes.

3.1 EIXO 1: Formação profissional

A formação profissional docente tem assumido diferentes formatos, expressando a idéia de que formar-se implica em constantes investimentos que incidem diretamente no trabalho docente. García (1992, p. 55), ao analisar a formação de professores, recomenda que devemos pensá-la sob a ótica do

desenvolvimento profissional dos professores, justificando que esse termo se adapta melhor à concepção atual do professor como profissional do ensino e às expectativas que a atual sociedade projeta sobre ele.

Desta forma, García (1992, p. 55), em suas reflexões sobre os processos formativos, acrescenta que “[...] a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” [...]. O desenvolvimento profissional, de acordo com o autor, não acontece linearmente, embora haja um tempo delimitado tanto para a formação inicial, quanto para aquela que acontece continuamente, e sofre influências de todo o contexto sociocultural, imprimindo mudanças na aprendizagem docente.

O desenvolvimento profissional, assim como as aprendizagens docentes, se constitui um processo constante e significativo, que marca de maneira permanente o professor; influenciando sua aprendizagem docente, sua prática pedagógica e sua relação com a profissão, com os pares e com os alunos.

As aprendizagens docentes constituem um processo contínuo, constante, amalgamado ao processo de tornar-se professor, constituem parte indissociável do fazer-se professor, resultando no desenvolvimento profissional docente, na ampliação dos saberes docentes e na re-significação do trabalho docente.

Assim, as aprendizagens docentes resultam em um corpo de conhecimentos sobre o ensino e perspectivam a re-significação das práticas produzidas no chão da escola. Essas aprendizagens docentes resultam, conforme referido anteriormente, da formação pré-profissional e, também, da formação inicial e da prática pedagógica. Desse modo, nesta seção analisamos aspectos referentes à formação profissional como *locus* de aprendizagens da docência.

3.1.1 Marcas da Formação Profissional

A formação profissional deixa marcas de diferentes intensidades no sujeito em formação. As marcas impingidas podem servir como fonte de identificação com a docência ou podem produzir lembranças desencantadoras em relação ao trabalho docente. Entretanto, o que se espera dos processos formativos é que potencializem o acesso do futuro professor aos conhecimentos profissionais. A profissão docente, a exemplo das demais profissões, possui peculiaridades atreladas às atividades

profissionais que lhe são inerentes. Neste caso, a formação tem a incumbência de oportunizar o acesso ao conhecimento profissional, que engloba teoria e prática. Com essa configuração os processos formativos podem tornar o encontro com a docência menos complexo e, talvez, mais possibilitador da construção de habilidades e atitudes necessárias ao bom desempenho da ação docente.

Assim, no que concerne à formação cada professor quando solicitado identifica as marcas dos processos formativos, classifica o que são marcas para si, por se constituírem experiências pessoais, articuladas com o contexto vivenciado pelo sujeito, mesmo que nem sempre essa relação favoreça a consolidação de saberes para ensinar. Mesmo assim, as marcas da formação podem remeter a imagens, sons, cheiros, lembranças, desapontamentos, convívio social, e aprendizagens que possibilitem ou não a resignificação da prática pedagógica.

Desse modo, as marcas da formação são essencialmente sociais, ambíguas, transformadas em pontos de referência ou de rejeição do trabalho docente e, portanto, carregadas de toda a contradição do fazer humano. As aproximações, os distanciamentos e/ou os estranhamentos motivados pela formação constituem, sem dúvida, elementos importantes na constituição do professor. A esse respeito, Bolzan, Austria e Lenz (2010, p. 121) destacam que: “[...] as marcas da vida e dos espaços pelos quais o professor passa desde o início de sua trajetória docente fazem parte da constituição da sua docência [...]; permitindo a esse sujeito constituir-se como professor”. Neste âmbito, um dos interlocutores da pesquisa rememora seus processos formativos, enfatizando:

Minha formação profissional iniciou com o ingresso no Instituto de Educação ‘Antonino Freire’, no ano de 1984, três anos depois concluí o pedagógico – nível médio – formação que me qualificou para ministrar aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, antigo primário. No ano de 1985 comecei a trabalhar na SEDUC, na cidade de Elesbão Veloso, em uma escola de nível fundamental, ministrando aulas de educação física. Neste mesmo ano cursei os estudos adicionais em Teresina, assistindo aulas no finais de semana. No ano de 1986 fui convidada para trabalhar com língua inglesa no ensino fundamental, não tinha nenhuma formação específica em língua inglesa, mas como não havia nenhum professor de língua inglesa tive que enfrentar este desafio. Então comecei a fazer um curso de inglês no Instituto de Idiomas de Língua Inglesa (YAZIGI) em Teresina, durante os fins de semana e férias, buscando conhecimento para ministrar as aulas. Sentindo necessidade de aprimorar os meus conhecimentos, pedi transferência para Teresina e prestei vestibular na UESPI (Universidade Estadual do Piauí) para Letras Inglês. (Professora Oka Lobo).

Na fala da interlocutora a marca sobressalente gira em torno do desenvolvimento da profissão inicial que se configura na busca de preparo para melhor se atender às demandas do trabalho docente; e neste sentido Nóvoa (1992, p. 28) acentua que “[...] o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos”. Os dados mostram que num primeiro momento o profissional embora não inicie com as intenções definidas, em relação ao desenvolvimento da formação, a necessidade de se encaixar no processo profissional o dirige a tomar uma ou mais decisões de articulação dos processos formativos ao projeto profissional em que esteja buscando construir.

E, nesse sentido, a formação inicial, “[...] como começo da socialização profissional deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2002, p. 65), em que o professor vai organizando, estruturando sistematicamente os primeiros passos para uma formação específica e que “[...] precisa sair da universidade com a compreensão lúcida da significação de sua existência, em função de sua pertença à espécie humana e das consequências dessa pertença, de sua inserção numa determinada sociedade histórica” [...]. (SEVERINO, 2006, p. 188).

Sobre a formação profissional, a professora Márcia comenta aspectos que comumente caracterizam a origem sócio econômica da maioria dos profissionais da educação. Vejamos o que nos diz a professora:

Sou filha de agricultor, de origem maranhense, família humilde e trabalhadora, composta por sete irmãos. Minha mãe, dona de casa e agricultora que cuidava muito bem de seus filhos, embora tivesse pouca cultura, pois não teve oportunidade para estudar. Meu pai, mesmo sendo homem do campo, já aos cinquenta anos formou-se em professor e administrador escolar (diretor). Concluí o curso de magistério em 1981, dando início a minha carreira profissional, tornando-me uma educadora do ensino fundamental menor, desempenhando a função de professora de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, sempre trabalhando com empenho e dinamismo, visando à busca da melhoria da aprendizagem. Cidadã crítica e reflexiva, procuro estar bem informada e atualizada dos fatos educativos. (Professora Márcia).

Como marca da formação profissional, destacamos a entrada na carreira que está relacionada com o desejo de vencer a condição social restritiva da classe. No relato da interlocutora, o exemplo do pai que se forma professor aos cinquenta anos de idade, mostra-se como fator que influencia a escolha da profissão. Em relação à

trajetória da professora é possível ressaltar que o contato com a profissão aconteceu após a formação inicial. O envolvimento da família e sua influência resultaram na aproximação da interlocutora com a docência, “[...] prova indireta do fato de que as oportunidades de chegar ao ensino secundário ou superior e as chances de ser bem sucedido são função, fundamentalmente, do nível cultural do meio familiar” [...] (BOURDIEU, 1998, p. 44). Outra marca, presente no relato, é quando a professora chama para si, a condição de cidadã crítica e reflexiva, denotando um compromisso de pertencimento e superação frente às restrições da classe social a qual pertence e são estas mesmas condições que respaldam a maneira da professora se comportar diante dos desafios da profissão.

Na seqüência apresentamos o relato da professora Eudinice e percebemos que sua condição profissional é marcada por fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Neste cenário a educação emerge como condição de assunção social; pois a imigração da família para outra cidade pautou-se na certeza de que através dos estudos poderiam crescer profissional e socialmente. O relato da professora mostra claramente essa ideia:

Meus pais moravam no interior e só minha irmã mais velha estudava aqui. Com o tempo eles decidiram mudar para a cidade para dar oportunidade a todos. A vida aqui não foi fácil. Meu pai acreditava que só através dos estudos poderíamos crescer profissionalmente. Os homens deram muito trabalho para estudar, fizeram apenas o básico. Das mulheres apenas uma não é professora. Cresci no meio da rotina delas de estudar, preparar aulas, corrigir provas e muitos livros. Estudei em Escola Pública. Tive professores muito tradicionais e outros modernos. Daqueles que faziam prova oral, que nos colocávamos em situação constrangedora diante dos colegas e outros que davam aulas extras (com grupos de estudos). Dessa turma simples 80% fizeram curso superior. Meu primeiro trabalho como professora foi quando estava na Universidade. Foi numa Escola Particular, com alunos do jardim à 4ª série (Inglês). (Professora Eudinice).

Na fala da Professora, a educação representa uma via que promove a melhoria qualitativa da vida. Representa condição de mudança no padrão de vida. Sem dúvida a formação profissional, tendo a docência como foco, mostrou diferentes possibilidades da profissão docente. Ser professor numa sociedade classista e desigual “[...] assim sendo, acabam por acreditar ser a educação um fator determinante na mudança social” [...] (RIBEIRO, 2003, p. 101). Assim, o relato da

interlocutora indica que o contexto vivenciado contribuiu para a entrada na carreira, ficando claro que a influência familiar tem um peso significativo na escolha profissional. O relato mostra, conforme propõe Reali (2009, p. 19), que é preciso “[...] entender a formação docente como relacionada às diferentes fases da vida, como as que antecedem a formação inicial, a fase relativa aos primeiros anos de inserção profissional, a fase relacionada ao desenvolvimento profissional”.

Na seqüência das análises destacamos no relato o atrelamento da condição feminina à condição de ser professora das séries iniciais do ensino fundamental

Minha formação primeira – magistério de 1ª a 4ª série – partiu de orientação da família. Geralmente as meninas da minha geração que migravam da zona rural para estudar na cidade, eram induzidas a se formar para ser professora. Foi o que aconteceu comigo. Mas sempre gostei de minha profissão e tinha vontade de fazer outros cursos para melhorar meu desempenho profissional. Esse fato me levou a ingressar na universidade para fazer uma licenciatura. Não queria outro curso, era licenciatura mesmo e escolhi geografia que para mim é motivo de muita alegria trabalhar com geografia, seja na pré-escolar, na EJA, no ensino regular, na universidade, não importa, é uma das razões de minha vida o trabalho que Deus me concede. (Professora Joaninha).

Na fala da professora, a marca designadora se fez pela influência da família “[...] tratando-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas” (ZAGO, 2007, p. 20). Além disso, tem-se a identificação, por parte da Professora, desde cedo, com a profissão, inclinação que ganha evidência com o desenrolar do desempenho profissional. Assim, a importância da orientação familiar ressalta-se como uma marca social de ímpar relevância no sentido de se “[...] compreender a intensificação dos investimentos educativos dos pais em favor da escolaridade dos filhos”. (ZAGO, 2007, p. 23).

Na narrativa que se segue, o professor Rodrigues rememora sua história a partir de diversos contextos, clarificando que só é possível entender quem se tornou a partir do entendimento das lembranças acerca da trajetória de vida pessoal e profissional. O relato de Rodrigues revela seu percurso de estudo e o seu encontro com a profissão docente:

Atendendo seu Antonio, lembro de como me tornei professor. A jornada dupla de trabalho e estudo que enfrentei desde criança até hoje, me vem à mente ao orientar um conteúdo ou aplicar uma avaliação a Seu Antônio. Quando pequeno, desde os cinco anos era a roça, depois a roça e a escola. Quando adolescente e pré-jovem, dos 17 aos 19 anos, o comércio e atuação na secretaria de uma paróquia, foram paralelos à atividade de estudar. Aos 19 anos, a ida para o seminário trouxe a mim a chance de me dedicar melhor dos estudos, uma vez que as atividades físicas feitas lá eram muito poucas. Obrigatoriamente os três primeiros anos da formação seminarista superior constitui de um ano de Filosofia. Como não continuei a formação, parei no curso de filosofia. Tive a necessidade de complementá-lo na UFPI, o que me evidenciou a fazer o concurso e me tornar um professor de Filosofia do Estado do Piauí. (Professor Rodrigues).

A narrativa do professor Rodrigues aponta marcas inapagáveis quanto ao percurso formativo. O relato descreve aspectos da formação pré-profissional e de sua formação inicial, relevando como foi o difícil início da trajetória pessoal/profissional. As lembranças sobre sua trajetória estão constantemente em sua memória, agindo como peça articuladora de seu atual fazer pedagógico diário. A possibilidade de ver no outro, a dificuldade que foi sua um dia demonstra apurado grau de sensibilidade e claro nível de pertencimento social, bem como ideias significativas de esperança e mudança através do par indissociável trabalho e estudo, permitem ao professor a transposição de obstáculos vivenciados no que diz respeito ao desenvolvimento de sensibilidades com vistas a desempenhar um trabalho mais comprometido em ajudar o outro.

As experiências de trabalho antes do início da formação inicial funcionaram como um despertar para realidades das práticas de ensinar e, de certa forma, reclamando um compromisso profissional, explicitado no repensar o passado de maneira mais significativa. Neste sentido Goodson (2000, p. 72), comenta sobre os aspectos socioculturais e suas implicações no trabalho docente: “[...] a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional”. O relato mostra, ainda, o entusiasmo do professor pela profissão, bem como sua preocupação em melhorar o desempenho profissional, no momento em que busca ampliar seus estudos, discussões e experiências na vivência da academia, contribuições que possibilitam repensar e ressignificar a prática pedagógica.

A partir das narrativas dos interlocutores, o que fica ressaltado como características gerais da formação relacionam-se aos contextos pessoais, específicos de cada professor, que delineiam suas lembranças presentes em suas práticas pedagógicas. São marcas essencialmente sociais, imbricadas no ser e no

fazer-se pessoa e profissional. São marcas importantes, pois explicam muito do que os professores se transformaram, do que acreditam e como encaram a profissão. A partir dos diferentes relatos percebemos que a formação profissional dos interlocutores do estudo efetivou-se articulada a diferentes aspectos da vida pessoal e ao momento decisivo de definição profissional.

3.1.2 Formação Profissional e as Aprendizagens Docentes

A formação profissional engloba aspectos do fazer-se professor, ou ainda envolve processos de aprendizagens para a construção do saber docente. Neste sentido, discutir como o profissional aprende a ser professor é da mais profunda importância porque está associado à ideia de como o professor se apropria ou se deixa apropriar dos conhecimentos necessários ao ser professor, “[...] dado que há a compreensão de que ninguém nasce professor, mas constitui-se como tal, ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as trajetórias da vida pessoal e profissional” (ISAIA apud BOLZAN, AUSTRIA e LENZ, 2010, p. 120,). Concordamos com a autora, pois o processo de tornar-se professor envolve as vivências e experiências construídas no âmbito do exercício profissional, bem como tem como preâmbulo a formação inicial, na condição de *locus* no qual o futuro professor passar a ter contato com a cultura da profissão. Comporta realçar que essa formação oportuniza, também, a construção de habilidades e atitudes pertinentes ao ser professor, ou seja: “[...] exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos”. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12).

Assim, a formação inicial e a continuada fazem parte do processo de desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, fomentam as várias maneiras de como o profissional aprende a ser professor. Segundo Veiga (2002, p. 86), a formação inicial “[...] deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes”. Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada promovem aprendizagens docentes que não acontecem de forma retilínea, uniforme, mas envolvem a ideia de inacabamento, porque inacabado é o desenvolvimento profissional do professor. Desse modo, essas formações representam duas partes

de um único processo guardando entre si uma relação de implicância e equivalência, realçando que “[...] a aprendizagem da docência se produz ao longo da prática pedagógica do professor”. (BOLZAN, AUSTRIA e LENZ, 2010, p. 124).

Dessa forma, Nóvoa (1992, p. 27) ao dizer que a formação deve “[...] valorizar paradigmas 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”, prevê que a formação deve alcançar níveis de abrangência e sobrevivência na profissão, implicando que a consolidação da prática pedagógica e profissional do professor jamais poderá prescindir de seu envolvimento com possíveis mudanças no contexto em que esteja inserido. Nesta perspectiva, apresentamos nesta seção do estudo os relatos de nossos interlocutores sobre a formação como espaço de aprendizagens docentes.

A professora Márcia faz referência à formação continuada como um investimento importante, tendo em vista que a dinâmica da sociedade exige atualização para que se possa acompanhar os avanços sociais, culturais e educacionais, com vistas ao repensar o fazer profissional. Sobre a formação profissional vejamos o que diz a professora:

Os investimentos culturais, são freqüentes, pois estou sempre procurando realizar capacitações. Todos os cursos foram muito importantes, porque ampliaram os meus conhecimentos e aumentaram também o meu nível de aprendizagem, abrindo assim novos horizontes e novas perspectivas de investimentos educacionais. (Professora Márcia).

Na narrativa da professora, a formação profissional requer investimentos constantes, pois faculta ao profissional docente alcançar níveis de aprendizagem que possibilitem novas perspectivas profissionais. Imbernón (2002, p. 45) ratifica essa ideia ao afirmar que “[...] a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”; ou seja, não é possível pensar a formação continuada se esta não prevê melhorias para a prática pedagógica. De acordo com a professora Márcia, portanto, os cursos de formação, de modo geral, possibilitam a construção de conhecimentos e de aprendizagens docentes, o que resulta em uma profissional capaz de redimensionar sua prática, suas tomadas de decisão e seus

modos de agir na profissão.

Para a Professora Joaquina, o investimento na formação continuada oxigenou o percurso profissional. E é interessante perceber, que os investimentos feitos sempre estiveram correlacionados com a sua prática pedagógica cotidiana. Ressalte-se, que, mesmo a pós-graduação não sendo específica na sua área de atuação, não titubeou quanto à decisão de cursá-la, como podemos perceber na sua narrativa:

Com relação aos investimentos que fiz na minha formação, destaco alguns cursos em nível de pré-escolar – capacitação, com carga horária mesmo pequena, isso quando atuei nesta área conforme já expliquei anteriormente. Após a Licenciatura em Geografia, senti necessidade de fazer pós-graduação, no momento Teresina não dispunha de cursos voltados para qualificação específica em minha área – que no caso era Geografia. Tive que fazer um mestrado em Educação por motivos familiares e financeiros não pude sair para fazer em outro estado, mas foi bom para mim, aprendi muito, tive mais contato com as teorias da educação e passei a acreditar que nós professores de qualquer disciplina, somos em primeiro lugar um educador, isso em qualquer modalidade de ensino que estejamos atuando, seja educação infantil, ensino básico, ensino superior. (Professora Joaquina).

Conforme relato da interlocutora Joaquina, a busca pela formação aconteceu diante das necessidades da demanda pessoal e profissional em sala de aula. A ânsia por mais conhecimentos possibilitou o contato com as teorias explicativas e norteadoras da prática pedagógica, produzindo novas perspectivas da docente em relação às possibilidades de sua profissão. Destaca, de modo especial, o acesso aos conhecimentos referentes às teorias educacionais, informando que conhecimentos possibilitaram compreender melhor o que é ser professor. Percebemos que os processos formativos articulados à prática dão sentido às aprendizagens docentes. Neste sentido, Guarnieri (2005, p. 13) destaca que “[...] a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente”. Ressaltamos, ainda, que a professora pareceu fazer descobertas mais significativas a partir do contato com as teorias educacionais, forjando até mesmo uma nova concepção para sua profissão, bem como novas aprendizagens docentes. Assim, a formação profissional se reveste de diversificadas pretensões e responsabilidades. Os cursos de formação devem levar os futuros professores a se apropriar de conhecimentos científico-pedagógicos relevantes e a compreender os

aspectos que orientam suas práticas educativas e as ideologias que regem a sociedade e se manifestam nos processos educacionais (NASCIMENTO, 2009). Assim, o despertar para a formação com possibilidades de construção de aprendizagens docentes advém de manifestações intra e interpessoais constituindo-se os alicerces motivacionais para o desenvolvimento da profissão.

Na sequência de nossas análises, a narrativa da professora Oka Lobo localiza a formação continuada como recurso que fortalece a sobrevivência e o pertencimento do professor à da sociedade chamada da informação. Para a professora, a formação continuada é revestida de responsabilidade de manter o professor atualizado com os novos conhecimentos, bem como com as recentes possibilidades de ensinar advindas dessas novas realidades.

Sentindo necessidade de aprimorar os meus conhecimentos, pedi transferência para Teresina e prestei vestibular na UESPI (Universidade Estadual do Piauí) para Letras Inglês. Em 1997 concluí minha graduação em Língua Inglesa; em 2000 fiz especialização em Comunicação e Tradução em Língua Inglesa pelo *lato sensu*. Foi muito gratificante todo investimento que fiz na minha vida profissional, e pretendo continuar estudando para melhor ministrar minhas aulas, tornando-as mais atrativas. Visto que vivemos em um mundo globalizado onde o conhecimento vem sendo construído a cada instante e que como profissional na área de ensino não podemos ficar estagnado no tempo, temos necessidade de interagir e nos atualizarmos com esta nova maneira de se construir o conhecimento, desta forma devemos buscar cada vez mais a formação continuada.” (Professora Oka Lobo).

A fala da Professora Oka Lobo revela que os investimentos na formação decorrem das demandas da prática pedagógica. A formação quando articulada às necessidades formativas dos professores pode ressignificar a trajetória na profissão. Oka Lobo demonstra racionalidade diante das mudanças empreendidas em sua carreira para o melhor desenvolvimento de sua professoralidade. A interlocutora demonstra possuir consciência sobre a profissão e ter abertura para novas aprendizagens a serem utilizadas na prática pedagógica. A professora Oka Lobo percebe que sua prática ocorre de forma contextualizada, revelando níveis conscientes de pertencimento ao mundo real que a cerca. Revela, ainda, que interagindo com os outros, com o saber dentro de um espaço que é cheio de contradições e novidades, é que é possível construir conhecimentos correlacionados com os contextos sociais vivenciados. Por isso, a formação é indispensável na produção de conhecimentos e aprendizagens docentes, representa a ligação entre a

profissão e as realidades cada vez mais novas e desafiadoras. Reali (2009) reconhece que a formação não pode mais ser vista como capaz de dotar as pessoas de uma bagagem fixa de conhecimentos que podem ser dispostos ao longo da vida. Torna-se necessária uma formação de base, voltada para o favorecimento da flexibilidade e adaptação exigidas numa sociedade em constantes mudanças.

A formação na concepção deste estudo é responsável pela flexibilização das aprendizagens docentes, e indicadora de índices de pertencimento social de acordo com o tempo e espaço. A formação é, também, possibilitadora de interação com novos conhecimentos construídos pela reconhecida sociedade do conhecimento.

A narrativa do professor Rodrigues que transparece indica uma concepção de formação continuada como lugar de aprender sobre a profissão tendo como foco a vivência da prática. O relato indica a importância da articulação entre a formação continuada e a aquisição de novas aprendizagens docentes para melhor desenvolver a prática pedagógica. Sobre essa temática Rodrigues destaca:

Neste contexto, senti a necessidade de iniciar e terminar um curso de pós-graduação voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Considero a formação continuada de suma importância para se fazer bem o que se dispõe a fazer, de modo especial na profissão de professor. O fato de eu ter procurado uma pós-graduação na área vem da preocupação em buscar subsídios e informações a respeito de outras experiências que venha a engrandecer minha prática pedagógica. Isto se faz por entender e ter aprendido a importância da EJA.” (Professor Rodrigues).

As reflexões do professor Rodrigues revelam sua preocupação com os processos aprender/ensinar com vistas a um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica. Percebemos também, o grau de implicância entre a formação e o que se deve aprender para aplicar em sala de aula. Nesse sentido, declara que a procura pela formação continuada manifestou-se com a intencionalidade de construir conhecimentos que auxiliem na melhor forma de atender aos alunos. A esse respeito, Hernández (2010) alerta que os professores constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional, que são subvalorizados pelos formadores, mas que, constituem os fundamentos de sua prática e de sua competência profissional.

Assim, na fala do Professor Rodrigues percebemos que os investimentos Na formação contínua partem da preocupação de construir aprendizagens docentes

que referenciem sua prática pedagógica em contexto crítico-transformador, de uma prática pessoal e profissional preocupada em melhor atender a clientela com a qual trabalha.

Desse modo, podemos dizer que a formação profissional com vistas à construção de aprendizagens docentes se faz a partir da conscientização sobre a importância tanto da formação inicial, quanto continuada para um melhor embasamento da prática pedagógica. De modo geral, as falas dos nossos interlocutores demonstraram diferentes perspectivas de engajamento, de preocupação com a formação que melhor os capacite para a prática pedagógica. Demonstram a importância da formação profissional na produção de saberes e aprendizagens docentes, ou seja, percebem que a formação é imprescindível para a construção de aprendizagens docentes, e estas, na visão dos professores estão sempre relacionadas com o melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas. Os relatos dos interlocutores mostram, ainda, que a formação deve ser meta pessoal do professor e também dos projetos institucionais.

3.2 EIXO 2 – Prática Pedagógica no CEJA

As práticas pedagógicas dentro do processo ensino-aprendizagem podem ser distinguidas de acordo com as especificidades da clientela que visa abranger. Entendemos a prática pedagógica como ação sistemática, intencional desenvolvida pelo professor dentro e fora do contexto de sala de aula. A prática pedagógica refere-se ao ensinar/aprender, como atividades passíveis de reflexão, de auto-reflexão, de análise e de distanciamento crítico com propostas transformadoras.

Ao falarmos em prática pedagógica nos remetemos a indissociabilidade dos processos de aprender/ensinar, partindo da ideia de que o professor talvez aprenda mais, ou em igual proporção quando ensina. Significa que reconhecemos que o professor aprende em diferentes momentos e contextos, mas que o contexto da prática pedagógica constitui o *locus* de intensas aprendizagens, caracterizando-se como via de dupla face, ou seja, via de ensinar e de aprender.

A prática pedagógica por toda a complexidade que a envolve deve ser vista como ação em constante transformação, permeada de eventos desafiadores quanto às implicações do aprender/ensinar.

Neste sentido, a prática pedagógica dentro dos contextos de um CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) destaca-se por algumas especificidades próprias que caracterizam o formato de educação semipresencial. É uma prática complexa e exige do professor o entendimento sobre como o adulto aprende

Podemos destacar em primeiro lugar que os alunos são adultos. Portanto, possuem processos e contextos de aprender diferenciados, pois mesmo estando ausentes dos espaços formais de escola não deixaram de aprender. Os saberes dos quais se apropriaram estão bastante próximos dos saberes experienciais. Os jovens e adultos, mesmo estando muito tempo afastado da escola, continuaram aprendendo pela prática da leitura, pela utilização de cálculos e em estudos de seu interesse. Daí, uma das dificuldades que enfrentam quando retornam à escola, constitui-se o desafio de construir conhecimentos pautados em situações de conteúdos abstratos.

O que podemos destacar ainda é que o espaço formal designado para atendê-los, a educação de jovens e adultos, é outro parâmetro ainda carente de ações e decisões político-práticas mais significativas dentro da história da educação brasileira. Parece cômodo ficarmos com a definição dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de que a educação de jovens e adultos deve atender o aluno que esteve fora, ou evadiu-se da escola, no tempo apropriado para aprender, de acordo com a faixa etária mais apropriada e esquecermos que durante esse tempo todo, este aluno construiu diferenciados conhecimentos, estando, pois, a escola desatualizada ao receber este aluno, e dispondo apenas de saberes básicos e desconectados de todo avanço informal feito pelo aluno.

A realidade que temos da docência na educação de jovens e adultos é que há necessidade de uma formação específica para trabalhar com esse contingente. Em muitos casos os professores, fazem transposição didática de todo repertório que dispõem no afã de melhores resultados, mas pautados em metodologias que se aplicam à educação de crianças. Em se tratando do CEJA, espaço no qual a prática pedagógica se circunscreve em entregar a prova, corrigir e ficar à disposição dos alunos que queiram dirimir alguma dúvida, o desafio se configura em uma situação ambígua, que requer maior comprometimento social. O docente pode seguir o roteiro técnico, acima descrito, ou pode escolher provocar o aluno com questionamentos sociais, críticos-transformadores. E, segundo Migliorança e Tancredi (2009, p. 130), “[...] a realidade tem mostrado que deixar a critério de cada

professor nem sempre é razoável, pois muitas vezes isso não ocorre”. Sendo, a nosso ver, a formação inicial de suma importância para a discussão significativa desses contextos.

A realidade cotidiana da prática pedagógica do CEJA tem demonstrado que mesmo a ênfase sendo nas avaliações, alguns professores têm superado essa perspectiva, com os saberes-fazeres mais humanizantes, por entenderem as três dimensões da prática: construção de conhecimentos, interações pessoais e a dimensão burocrática. (MIGLIORANÇA e TANCREDI, 2009). Para construir as avaliações, é necessário o conhecimento do conteúdo aplicado nas provas, é preciso entender através das avaliações, se houve ou não compreensão por parte dos alunos. Outro aspecto importante é que mesmo que o contato seja mínimo, o fato é que ele acontece. Nesse contato o professor pode superar a fase técnica, porque cada professor atende individualmente o aluno, oportunidade para várias possibilidades de interação pessoal dentro e fora dos contextos de ensino-aprendizagem formal.

E por último, pode avaliar se os procedimentos usados na prática contemplam ou não, a aprendizagem. Porque ensinar é um processo que se insere nas exigências colocadas por Freire (1996): segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

A prática pedagógica dentro dos contextos do CEJA que almeja discutir os processos de aprender/ensinar com vistas ao desenvolvimento do aluno e concomitante sucesso professoral precisa reconhecer os processos indicativos de como os adultos aprendem. García (1999), citando Knowles (1984), indica os princípios que devem ser considerados pela formação de professores ao tratar da aprendizagem de pessoas adultas: de que o adulto passa da situação de heteronomia para a autonomia, de que a disposição para a aprendizagem se articula com a sua representação social e também a partir de problemas concretos. Indica, também, os fatores internos como fontes de motivação para se aprender.

Posto isso, esses indicativos sistematizam o que toda prática pedagógica necessita considerar, sobretudo com relação aos fatores internos, aqui entendidos, como os que se relacionam aos anseios, desejos, necessidade por serem estes, os

responsáveis por trazer o adulto que está afastado dos espaços escolares por dez ou mais anos. Pensamos que estes fatores deveriam ser mais bem destacados pela prática pedagógica que busque realmente ressignificação da prática pedagógica do processo aprender/ensinar nos contextos de um CEJA.

Partimos aqui, da concepção de aprender/ensinar dentro de uma acepção única, não como dois processos desarticulados, mas como processos inter-relacionados, compostos por duas facetas, haja vista que se a finalidade do aprender é ensinar não podem ser pensados como processos antagônicos, mas, como numa relação de causa e consequência.

Diante do exposto, passemos à discussão de como os professores interlocutores constroem seu processo de aprender/ensinar a partir de suas práticas pedagógicas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Maria Rodrigues das Mercedes.

3.2.1 Prática Pedagógica de Professores do CEJA: múltiplas facetas

As possibilidades inscritas na prática pedagógica do CEJA circunscrevem-se nas múltiplas facetas do fazer-se humano, tendo como diferencial o encontro com o aluno que acontece de forma individual abrindo possibilidades de interação, discussão ou outras relações pertinentes às necessidades dos alunos. Mesmo que se diga que a ênfase do processo esteja nas avaliações, os interlocutores vivenciam outros interesses dos alunos como foco adjacente, e não menos importante, chegando por vezes, dependendo das prioridades dos alunos, ser o foco principal. Neste sentido, a prática pedagógica dos professores necessita ser permeada de sensibilidade para atender as necessidades do aluno, cuidando que ao fazer assim, esteja trabalhando concretamente a formação integralizadora da pessoa humana.

O próprio dia-a-dia, da prática pedagógica no CEJA contribui para a reflexão dos professores quanto às exigências de uma melhor preparação para atender à clientela de alunos, cada vez mais diversificada e complexa, que chega com vários saberes experienciais acumulados, levando o professor a refletir sobre seus próprios conhecimentos e a ser desafiado quanto ao grau de preparo intelectual e social diante de contextos novos trazidos pelos alunos. Os relatos dos interlocutores explicitam, particularmente, diferentes facetas da prática pedagógica no CEJA.

A professora Márcia, narra sobre sua prática pedagógica, caracterizando-a

como uma prática diversificada, marcada por dificuldades e desafios, reconhecendo os aspectos desafiadores como passíveis de serem transformados em aprendizagens, como declara:

Sobre a minha prática pedagógica, deu-se de forma diversificada, enfrentando as dificuldades do cotidiano e transformando-as em aprendizagens. Os desafios são muitos, porém não invencíveis. Estes, podem ser citados no próprio CEJA, tais como a falta de segurança, a violência, o desconforto na sala de aula, ausência de material didático, o difícil acesso ao centro durante o período chuvoso, enfim, são muitos os desafios enfrentados, alguns, superados. No entanto, o objetivo essencial é sempre alcançado, que é a aprendizagem do aluno. (Professora Márcia).

É possível ressaltar que a interlocutora Márcia identifica aspectos problemáticos do trabalho docente, entendendo-os como aspectos intra e extra escola, pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem. Em sua fala os desafios da prática representam elementos que mobilizam os professores no enfrentamento das dificuldades, como saldo positivo quanto à superação das mesmas. A noção dos problemas e o sentimento sobre a finalidade de sua prática a encoraja rumo à transformação de dificuldades em aprendizagens. Esta afirmação vai ao encontro do que postula Nascimento (2009, p. 40), ao afirmar “[...] que os professores precisam desenvolver habilidades para enfrentar e superar problemas existentes nos contextos nos quais realizam seu ensino”. Dessa forma, podemos assinalar que a referida professora reconhece que sua prática pedagógica acontece dentro de contextos marcados por desafios e dificuldades, que são superados, transformados, resultando em aprendizagens da profissão docente.

Em relação às múltiplas facetas da prática pedagógica a interlocutora Eudínice reflete sobre a importância do diálogo como ação mediadora da prática pedagógica.

A partir de sua narrativa, percebemos a concepção de prática pedagógica que orienta sua ação docente. Essa prática revela-se ação que ocorre dentro de contextos cognitivos, afetivos entre outros, conforme explicitado em seu relato:

Alguns estão apenas querendo um conselho, tem professores que criticam essa postura, pois dizem que não são psicólogos, mas eu discordo. Através desses diálogos tenho conseguido manter e fazer com que outros professores conquistem os alunos e eles acabam por criar laços afetivos com a escola, e como resultado, passam a nos procurar para estudar, tirar dúvidas e fazer provas com mais frequência. (Professora Eudínice).

Através da análise da fala da citada professora, podemos ressaltar que a prática pedagógica envolve as dimensões cognitivas, técnica, social e humana, caracterizando-se como ação intencional. A prática analisada a partir da articulação de suas diferentes dimensões necessita valorizar o diálogo e afetividade. A professora Eudinice realiza uma clara caracterização de sua prática, a partir do que acredita e explicita o orgulho que sente diante dos resultados obtidos. Acredita que o diálogo e as relações afetivas com os alunos provocam mudanças ou sua prática pedagógica contribui para que seus pares mudem, também, suas práticas pedagógicas.

Podemos sintetizar, reconhecendo que a prática pedagógica requer pensar o trabalho docente nos aspectos técnico, político e humano. Neste caso, o diálogo é essencial nas situações de ensino. Freire (1996) sobre o diálogo na prática educativa informa que através da relação dialógica o sujeito se abre ao mundo e para aos outros. O autor compreende que a relação dialógica desperta a curiosidade, alertando para a inconclusão das aprendizagens, estas, em permanente movimento de produção histórica.

De modo similar à professora Eudinice, a interlocutora Joaninha ressalta a complexidade do trabalho docente, destacando as tarefas impostas aos professores. Ressalta a importância das interações entre professores e alunos nas situações de ensino-aprendizagem. A professora destaca, de modo especial:

Fico feliz quando chega aluno que quer explicações sobre o mapa que tem no módulo que ele leu. Isso mostra que aquele aluno quer uma leitura gráfica do espaço geográfico, então, se você não está preparado, é um desafio que você não vence. Os alunos que são portadores de necessidades especiais (deficientes visuais) que também frequentam a EJA, fazem provas na modalidade oral. Foi uma situação nova para mim porque o aluno se expressa, manifesta seu pensamento, seu lado crítico e sua visão de mundo e não fica só acomodado para marcar aquelas alternativas nas nossas “provas tradicionais” do sistema. Então, são muitos desafios que vejo não são só para eu vencer mas para a escola como a própria modalidade de ensino. (Professora Joaninha).

A professora Joaninha faz uma releitura da sua prática pedagógica a partir dos fazeres cotidianos de sua profissão. Compreende não só a necessidade do professor estar preparado para as demandas da profissão, mas chama atenção para um tipo de aluno, o aluno ativo, interessado, que requer que o professor esteja realmente preparado, de modo a propor situações criativas no atendimento personalizado (individualizado). Podemos acrescentar, ainda, que a relação de

ensino-aprendizagem, entre professor e aluno, acontece dentro de relações pessoais, sob influência recíproca, influenciando a vida de ambos. (MIGLIORANÇA e TANCREDI, 2009). O outro desafio colocado pela professora é o atendimento a estudantes com necessidades especiais que requer uma nova percepção da prática pedagógica culminando com a ampliação do conhecimento profissional dentro do seu trabalho docente. O contingente descrito pela professora revela atitude caracterizada como madura, oriunda de certo distanciamento da realidade imediata, para abranger a necessidade da escola e da modalidade de ensino como um todo. Ainda sobre esta temática, registramos a fala da professora Oka Lobo que ressalta a importância de contextualizar o conhecimento ensinado:

Com relação a minha disciplina alguns alunos se mostram um pouco receosos, dizem que não sabem o porquê de estudar inglês, nunca vão sair do país, mal falam o português, imagina inglês? É necessário que logo na entrega do primeiro módulo de inglês se tenha uma conversa informal, mostrando para ele a importância da disciplina, e que o inglês não é algo tão distante; que ele faz parte do nosso meio e que a todo instante estamos falando em inglês e nem nos damos conta. Como por exemplo: quando dizemos: “Fui ao shopping, comi hot dog, tomei um milk shake, comprei uma calça jeans e um short”, e o nosso aluno percebe que não é tão difícil quanto imaginava. (Professora Oka Lobo).

Na narrativa da professora alguns aspectos podem ser percebidos dentro de sua prática pedagógica. Dentre os aspectos mencionados, destacamos o encontro com o aluno, que se faz a partir de diálogos que vão provocando a mudança de percepção do aluno em relação aos contextos de uma disciplina trabalhada em outra língua, asseverando que o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo (Freire, 1996); a preocupação da professora em contextualizar conhecimentos cotidianos que permitam o aluno se apropriar de novos conhecimentos, não estanques, mas articulados. Nesses moldes, a prática da citada professora pode ser considerada uma ação situada. Ademais, a professora demonstra que pensa sobre os fatos ocorridos dentro e fora da sala de aula, dispondo-se a contextualizar sua ação docente.

O professor Rodrigues, em sua narrativa, realça que a prática pedagógica exige saberes específicos, compreende que o professor é desafiado a ensinar e que o ensino envolve relações interpessoais, compromisso profissional, destacando a experiência como espaço de produção do saber ensinar, como podemos ver a

seguir:

Para atender a contento tal clientela necessário se faz saberes específicos. A flexibilidade, a paciência, o cuidado ao tratar com as pessoas, o compromisso em transformar situações muitas vezes dilaceradas pelas circunstâncias da vida e da história são requisitos e pré-requisitos para atuar na EJA. Tais aspectos aprende-se na prática, na experiência, no dia-a-dia. Entretanto somente a empiria é insuficiente para construir saberes eficazes a esta prática. (Professor Rodrigues).

Na narrativa do interlocutor a prática pedagógica tem presente alguns elementos subjetivos indissociáveis para sua prática cotidiana, por entender que são requisitos indispensáveis para se trabalhar com a educação de jovens e adultos. Segundo o interlocutor o trabalho docente requer atitudes de paciência, de flexibilidade e de compromisso. A prática pedagógica emerge como ação que requer sensibilidade dos professores para lidar com as mais diversas situações. O outro aspecto destacado pelo professor refere-se à ênfase dada ao aprender na prática. O interlocutor reconhece que a empiria por si só, é ineficaz para a construção dos saberes-fazer da prática pedagógica do professor do CEJA. Ou seja, o professor reconhece a importância das aprendizagens construídas na prática, mas, percebe a necessidade de articulação entre teoria e prática. Hernández (2010), salienta que os docentes têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento (o que devo fazer, a atividade que devo programar) e fazem isto acreditando ser o melhor para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas

As narrativas dos professores apresentam diferenciadas facetas da prática pedagógica, revelando a natureza idiossincrática do trabalho docente. A percepção que fazem da prática respalda-se no tecido social que caracteriza o trabalho docente e todos os contextos do ser e fazer-se humano. As reflexões dos professores estão impregnadas das experiências vivenciadas ao longo dos vários contextos e transpostos para a prática diária docente. De modo geral, percebem que a prática é multifacetada. Envolve as dimensões técnica, político-social e humana.

3.2.2 O Professor: eterno aprendiz

Pensar sobre o professor é ser remetido, aos seus saberes-fazeres. Sendo preciso, pois, em primeiro lugar situá-lo socialmente, afirmando que ele pertence à denominada sociedade do conhecimento, sociedade em constante movimento de

transformação, logo, os contextos nos quais o professor está imerso sofrem influências, requerendo desse profissional um estado *continuum* de aprendizado.

Compreendemos que o professor vive a condição de aprendiz. A partir dessa lógica não pode ser pensado como ser humano estanque e/ou irredutível. O professor é produto de suas relações com o mundo e com os outros, pois necessita desse pertencimento aos contextos. Ademais, entendemos que o professor deve assimilar a ideia de que é um eterno aprendiz, sob pena de ter seu trabalho marcado pela rotina irracional e pela desesperança que subjaz, por vezes, à profissão docente.

A relação do professor com sua profissão é sempre uma relação de descoberta, traçada de objetivos, mas, sem desconsiderar o *corpus* de conhecimento já acumulado que deve compor seu repertório; ou seja, falamos no sentido de que o professor possa durante a sua vida profissional se encantar racionalmente com sua profissão, e ter sempre horizontes novos para descortinar em sua prática pedagógica.

Assim, podemos afirmar que os instrumentos de trabalho do professor são os saberes. Então, se os saberes são dinâmicos, o professor caracteriza-se como aprendiz, seu aprendizado deve ser um *continuum*, com claras definições de planejamento, execução, avaliação e replanejamento desses saberes, num ciclo a não se findar por se constituir a essência do trabalho e da vida do professor.

A condição de aprendiz se constitui situação de sobrevivência pessoal e profissional do professor, pois ao ensinar o professor aprende com seus alunos. E essa condição de aprendiz, também se relaciona com a consciência que cada professor deve ter de suas limitações, com a humildade em que deve encarar cada uma delas. Na condição de aprendiz, reconhecemos nossas limitações, pois existem fatos que fogem ao conhecimento ou experiências. Não temos todas as respostas. Em determinado momento podemos dizer: não sei, vou estudar, aprender, pesquisar, ou agora não tenho um pensamento ordenado a respeito. É assim a prática pedagógica: um espaço rico e desafiador, um processo contínuo de aprender.

Ressaltamos que a palavra aprender se configura, em nosso vernáculo, como verbo transitivo direto que requer um complemento: aprende o quê, e aprender com quem? Essas duas perguntas são fundamentais para o entendimento do professor como um *continuum* aprendiz. Como o professor trabalha com a vida, e aqui, por

analogia chamamos os saberes de vida, porque são eles que dão conta de todos os aspectos humanos, podemos dizer que o professor aprende com todos os contextos relacionados com sua vida, mas como falar assim, é situar-se de forma generalizante. Devemos enfatizar que o professor aprende em todos os contextos pertencentes ao seu ser e fazer-se professor: os saberes propriamente ditos, com seus pares de profissão e, principalmente, com os alunos. Diante do exposto, passemos às falas de nossos interlocutores sobre suas aprendizagens profissionais.

Observamos na narrativa da Professora Oka Lobo a concepção de professor como um eterno aprendiz, quando afirma:

Ser professor, é ser um eterno aprendiz, a gente está sempre aprendendo, e aqui aprendi algo muito importante, foi ter um contato direto com o meu aluno, conhecer as necessidades dele, ver as dificuldades eu tenho uma oportunidade muito grande de fazer um excelente diagnóstico, conhecimento prévio que ele tem do assunto, alguns me perguntam o porquê estudar a língua inglesa e a gente começa nos primeiros dias com esse diálogo, a gente vê que o inglês faz parte do nosso meio. (Professora Oka Lobo).

Podemos realçar na fala da professora, que a atividade docente é um espaço de muitas e significativas aprendizagens. A professora Oka Lobo reconhece que na vivência da profissão é possível percebermos nosso inacabamento. A interlocutora focaliza a ideia do aprender cotidianamente, sendo que o processo de aprender passa tanto pela conotação idealística racional de se alcançar mais e com melhor qualidade, quanto pela impossibilidade da afirmação de se ter chegado ao irreduzível: a posição de não se ter mais o que aprender. O aprender a ensinar é um tecer que se faz na prática, do dia-a-dia. Por isso, tal acepção não admite desistência, pois compromete a vida pessoal e profissional do professor; “[...] assim, a possibilidade de continuar aprendendo e melhorar a sua ação pedagógica, favorecem uma visão otimista que estes sujeitos têm de sua profissão e, conseqüentemente de si mesmos.” (BOLZAN e ISAIA, 2007, p. 71). Ressaltamos, ainda, na narrativa que a cada aprendizado feito, a professora vai se apropriando de sua realidade, tecendo novos objetivos e traçando novos caminhos para resolver questões pertinentes a sua prática, sendo clara a implicância entre o que aprende, para quê, ou para quem vai ensinar.

A professora Márcia, em sua narrativa aponta o trabalho como fonte de novos conhecimentos e de novas aprendizagens contínuas. A esse respeito afirma:

Tornei-me professora do CEJA, mediante o fascínio pelo programa, a forma como ele é desenvolvido, a sua aceitação diante do público alvo e também visando à busca de conhecimentos variados e diversificados e novas aprendizagens, pois o CEJA é uma modalidade de ensino enriquecedora. (Professora Márcia).

Observamos na narrativa da professora a compreensão de que as experiências profissionais resultam em aprendizagens. A professora enfatiza que o trabalho docente enriquece as aprendizagens dos professores. Em seu caso particular, ser professor do CEJA foi decorrente do fascínio pelo formato de trabalho do CEJA, pela assimilação positiva por parte da clientela e pelo reconhecimento de que trabalhar no CEJA, se constitui uma fonte enriquecedora de aprendizagens. Podemos ressaltar na fala, da interlocutora a consciência quanto ao processo de se tornar professora, vez “[...] que se faz necessário essa tomada de consciência, que permita a esse sujeito apropriar-se dos itinerários de se constituir como professor”. (BOLZAN, AUSTRIA e LENZ, 2010, p. 121.). Acrescentemos que a ênfase colocada no local de trabalho como uma fonte de diversificadas e novas aprendizagens associa a ideia de desenvolvimento profissional docente como meta da escola e dos próprios professores, culminando com a concepção de que a prática é *locus* apropriado para a construção constante de novas aprendizagens.

O relato do interlocutor Rodrigues mostra que a construção da professoralidade é processual e inacabada, pois durante toda sua trajetória o professor aprende:

Em toda a problemática até aqui posta está inerente, muitas vezes explícita, outras, implícita a concepção de que ninguém é professor no sentido acabado, terminado, “finado”. Se assim fosse, não teríamos mais necessidade de estarmos lendo, estudando, nos aperfeiçoando continuamente. Estamos sendo professor a cada momento. Não temos aqui uma questão de presente simples, passado, ou futuro, mas de “presente contínuo” (como dizem os ingleses). É uma questão de presente continuado. O saber docente é “mutante”, metamorfose e, de melhor forma, ambulante. (Professor Rodrigues).

O interlocutor Rodrigues ressalta que o professor está em permanente construção. Ao longo da trajetória profissional seus saberes são ampliados e suas aprendizagens são ressignificadas. Destaca que é na prática do dia-a-dia que o aprender continuamente acontece. Hernández (2010, p. 5) enfatiza “[...] que os professores quando aprendem não o fazem em termos de teorias, mas sim vinculando essa aprendizagem a sua prática em sala de aula”. Em relação à ideia

do professor como aprendiz, o professor Rodrigues deixa claro, ter essas noções bem definidas sobre o processo de aprendizagem da docência, compreendendo como processo que envolve a ideia de inacabamento. Destaca também, que na vivência do trabalho docente os saberes da profissão são transformados e caracterizam-se como temporais, construídos em função de um espaço e de uma ocupação definida.

Sobre as possibilidades de aprender na trajetória profissional, a interlocutora Joaquina concebe a ideia de professor aprendiz, reconhecendo que as aprendizagens representam condições de amadurecimento ao longo do percurso profissional. Neste âmbito, destaca:

No começo tinha certo receio de falar que não sabia determinado assunto, mas sempre achei melhor falar a verdade para não passar informações que eu não tinha certeza. Sempre vejo a sala de aula como um laboratório, onde vou construir algum saber e aprender com os alunos. (Professora Joaquina).

Podemos salientar, a partir da narrativa da professora que ao longo do percurso profissional da docência, as concepções sobre professor, sobre educar e sobre ensino são retraduzidas na prática. A vivência da profissão com os aprendizados e saberes construídos promove o amadurecimento profissional, no sentido de que se num primeiro momento houve o receio exacerbado de assumir as próprias limitações pessoais e profissionais dos saberes e fazeres da profissão, ao longo de sua trajetória e das experiências esses receios vão sendo superados, explicitando que a sala de aula é por analogia um laboratório, onde as aprendizagens são gestadas, os saberes são construídos. E neste sentido, Tardif (2002, p. 89) sobre o trabalho docente reconhece “[...] que a evolução da carreira é acompanhada de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão, culminando com percepções mais apropriadas com os saberes e fazeres da profissão”.

A narrativa da interlocutora Eudínice associa o aprender a ensinar à formação acadêmica e à prática pedagógica reconhecendo que as aprendizagens docentes efetivam-se também na sala de aula, conforme o seguinte relato:

A formação acadêmica é necessária, mas a sala de aula é indiscutivelmente o grande conhecimento pedagógico que construímos. No final se torna uma troca de conhecimentos e amadurecimento para ambas as partes. (Professora Eudínice).

Para a interlocutora, as aprendizagens docentes iniciam com a formação acadêmica, como processo que vai perdurar durante toda a vida profissional do professor. Reconhece a prática diária, como o *locus* de construção contínua de conhecimentos e de aprendizagens. A prática, segundo Tardif (2002) pode ser vista como um espaço de aprendizagem, porque através dela, a formação e o que parece abstrato é retraduzido. A professora compreende que as aprendizagens docentes consolidam a prática docente e, conseqüentemente, a atuação do professor no processo ensino-aprendizagem.

As narrativas demonstram que nossos interlocutores aprendem a ensinar em diferentes contextos. Demonstram, ainda, que o professor é um eterno aprendiz. O ser professor é marcado pelo inacabamento, revelando que no trabalho docente é preciso aprender mais. As aprendizagens docentes ocorrem em níveis diferenciados, envolvem a dimensão pessoal e as experiências profissionais de cada um. Percebemos que a prática é enfatizada como o *locus* no qual o aprender contínuo acontece em decorrência das situações delineadas na prática pedagógica. Para Hernández (2010) a prática sem contexto, sem explicação e sem referências que a sustentem não tem mais sentido, caracteriza-se como simples atividade, deixando de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente.

3.3 EIXO 3 – Aprendizagens Docentes no CEJA

Os estudos sobre formação de professores e prática pedagógica necessitam considerar como os professores aprendem, em quais os contextos, aprender e de que conhecimentos necessitam para desenvolver suas práticas pedagógicas. Esses aspectos são importantes não para se justificar situações de contingências, de improvisação, ou ainda, na defesa de rotinas pedagógicas meramente técnicas. Mas, no sentido de compreender que o professor constrói várias aprendizagens para melhor desenvolver seu trabalho. Essas aprendizagens se consolidam em vários contextos.

Desse modo, analisar os contextos que colaboram para a aprendizagem dos professores permite saber sobre quem é o professor, quais valores regem sua prática, quais são suas prioridades, suas crenças, entre outros aspectos. As aprendizagens docentes resultam, conforme já referido, de vários contextos: da formação, pré-profissional, da formação inicial e da formação continuada, bem como

da prática pedagógica e das relações dos professores com seus pares.

Desse modo, salientamos como aspectos enriquecedores de aprendizagens docentes a relação dos professores com seus pares, com os saberes, com os alunos e principalmente a reflexão sobre a prática que possibilita ao professor compreender as crenças, os valores, os juízos, e as opiniões, concepções, que fundamentam a ação docente, produto das mais variadas experiências.

O professor e sua prática se encontram em constante devir que caracteriza o ser humano, em permanente construção, uma vez que o profissional necessita de construção, de referências que permeiam o seu ser social.

Nesta parte do estudo analisamos as aprendizagens docentes tomando como referência as entrevistas semi-estruturas, focalizando os contextos de aprendizagem elencados pelos interlocutores da pesquisa.

3.3.1 Os contextos das aprendizagens docentes

Os dados da entrevista enfatizam a experiência como um vetor essencial na produção das aprendizagens docentes. A experiência na concepção de Bondía (2002, p. 21) refere-se ao que nos passa, ao que nos acontece, ao que nos toca, e não o que se passa. Esta concepção parte da ideia de que a de experiência é o que se passa com o sujeito, não a partir dele, mas, que o torna receptivo ao outro, possibilitando que estas situações sejam transformadas em contextos de aprendizagens e de retradução do trabalho docente.

As entrevistas revelam que as aprendizagens docentes são construídas na vivência com os alunos. Na prática pedagógica do CEJA, o contato com o aluno deve acontecer em condições de mais independência, de autonomia. O aluno procuraria a escola apenas para realizar as provas, ou solicitar esclarecimentos sobre suas dúvidas, sobre os conteúdos. As experiências narradas demonstram que as práticas pedagógicas ampliaram essa diretriz para experiências significativas tanto em relação ao professor, quanto em relação ao aluno, o que nos leva a concordar com Carlos e Duarte (2010, p. 74) quando dizem que “[...] o ato educativo exige um educador qualificado e competente, em condições de conduzir o processo, de maneira que ao final dele, os objetivos traçados possam ter sido alcançados”. No caso deste estudo a vivência da prática pedagógica significou ganho para os diferentes sujeitos envolvidos, o que nos leva a perceber que a educação consiste

na relação entre pelo menos dois tipos de sujeitos: um que cria condições necessárias e viáveis de aprendizagem e outro que age no sentido de aprender o que foi estabelecido. (CARLOS e DUARTE, 2010).

Ratificamos que os interlocutores concebem a prática pedagógica como o *locus* privilegiado de aprendizagens docentes, ou seja, o espaço escolar é um espaço que contribui com o fortalecimento e ampliação das aprendizagens dos professores. Os interlocutores do estudo ao refletirem sobre suas aprendizagens trazem à tona: lembrança de outros espaços escolares, rememorizando histórias de sucesso ou de frustração. Assim, quando os professores enfatizam a prática pedagógica, rememoram os encontros com os alunos, com os espaços de ensino-aprendizagem. As experiências relatadas mostram a fecundidade da relação pedagógica, quando orientada pela reflexão, no redimensionamento do saber e das aprendizagens docentes. Nesta perspectiva, analisamos os relatos dos interlocutores da pesquisa sobre o *locus* de suas aprendizagens.

A professora Oka Lobo destaca como contextos de aprendizagens docentes, as experiências vivenciadas, por exemplo, com a disciplina que ministra e a relação com os alunos, como percebemos em seu relato:

A gente também aprende conteúdos novos, com as trocas dos módulos. A cada módulo que chega para a gente, eu tenho que estudar todo aquele conteúdo, preparar as avaliações e em cima disso preparar exercícios extras que pratico com os meus alunos; antes de fazer a avaliação eu sempre faço, como se chama, assim, uma revisão breve, geral, vamos ver como você está? Com relação aos conteúdos? Às vezes ele vem só pra tirar a dúvida, mas com esse suporte que a gente tem, de estar ali motivando incentivando, ele fica, se sente mais seguro: _ professora vamos tentar, vamos fazer a avaliação e termina dando certo. (Professora Oka Lobo).

O relato da interlocutora indica que as situações de ensino desafiam os professores na busca ao saber. Ao elencar como contextos de aprendizagem o manejo dos saberes da disciplina que ministra, a interlocutora parte de uma leitura pessoal de sua experiência, dos conteúdos a serem trabalhados, sem esquecer o sujeito que aprende. Assim, reconhece que o cotidiano do trabalho docente cria uma disposição para estudar, para preparar as avaliações e exercícios extras. O ensinar realça a necessidade do professor de se apropriar de conhecimentos científicos, cultural e socialmente relevantes, adequados aos contextos no qual está inserido. (NASCIMENTO, 2009). De igual modo, reconhece

que dialogar com o aluno abre possibilidades de aprender, cria disposição para a produção do saber ensinar.

Desse modo, a fala da professora nos releva a preocupação com os saberes, indispensáveis para o trabalho docente, uma vez que os saberes são o seu instrumento de trabalho. Esses saberes devem ser pensados, considerando também que os professores devem ter sensibilidade em relação às limitações e às diferenças dos alunos, de modo a revisar constantemente o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2002), no afã de atender bem e com qualidade ao aluno.

A fala do professor Rodrigues, a esse respeito, destaca como componentes do contexto de aprendizagens docentes, as relações com os alunos, os colegas de profissão, com a direção escolar, com os conteúdos. O relato destaca, ainda, que os aprendizados docentes são pertinentes às situações profissionais e às situações de vida pessoal.

Eu acho que aqui no CEJA também é isso levar aos nossos alunos e a nós mesmos a descobirmos respostas, não só para o conteúdo da prova, mas para o que a vida pede de cada um de nós. Então esse é meu aprendizado aqui, a gente aprende muito no contato com os colegas, no contato com a direção, no contato do dia-a-dia com as pessoas, principalmente com os alunos, a gente aprende muito. (Professor Rodrigues).

Em síntese, podemos dizer que as reflexões sobre a aprendizagem docente, realizadas pelo professor, dão ideia de que essas aprendizagens relacionam-se, também, à própria vida, com todos os demais elementos que a compõem. A relação que o professor estabelece com os saberes, transcende ao aprender apenas os conteúdos, sendo desafios, considerando que professor/aluno são desafiados a construir respostas para a vida, compreendida como instância maior, que engloba os demais aspectos da existência. Aprender, pois, com os pares é indicativo revelador da importância das interações no contexto do trabalho docente. Nesta direção, Bolzan, Austria e Lenz (2010) entendem que são nas relações concretas com os colegas, alunos, pais, instituição e entorno social que o professor aprende a ser professor.

Confirmando essa premissa, a professora Joaquina revela as fontes de sua aprendizagem docente, destacando como espaço de aprendizagens as experiências e a relação com os alunos, conforme registra:

Já são mais de vinte anos de magistério, costumo falar para meus alunos, sem nenhum remorso, que estou aprendendo com eles. (Professora Joaquina).

Podemos destacar na fala da interlocutora que sua principal fonte de aprendizagem docente advém da convivência com seus alunos. Essa questão é recorrente nos relatos dos interlocutores do estudo, confirmando que ao ensinar o professor aprende. Neste caso, o tempo é fator fundamental, não apenas o fator tempo pelo tempo, mas, um tempo que produz experiências capazes de produzir mudanças significativas. Essa experiência, de acordo com Josso (2004), é uma experiência existencial, fonte de aprendizados entremeados de qualidades socioculturais, dinâmicas e humanas pertinentes às exigências da profissão.

A professora Eudinice, destaca o exercício da profissão como espaço de construção de suas aprendizagens docentes, explicitando que as diferentes situações inerentes ao trabalho do professor resultam em aprendizados:

Acho que o exercício da profissão, os acontecimentos, a nossa postura diante deles, dos nossos colegas, da vontade de ensinar e melhorar, de motivar os alunos a descobrir e almejar novos horizontes. (Professora Eudinice).

A professora, de acordo com seu relato, parte de sua própria vontade de ensinar, de melhorar sua prática pedagógica para buscar meios de motivar seus alunos. Essa busca resulta na retradução de seus saberes e no redimensionamento da prática e do professor. Tardif (2002) reconhece que motivar os alunos é uma tarefa emocional e social que requer mediações complexas de interação humana, sedução, persuasão, autoridade, recompensa, por exemplo. Mas, como o contorno da educação de jovens e adultos semipresencial possibilita o encontro do professor com novas aprendizagens? Cada experiência vivida pelo professor aprimora os seus modos de viver a profissão, possibilitando novas aprendizagens docentes.

Por exemplo, a professora Márcia realça que suas aprendizagens sobre a docência emergem na relação com o aluno. Dessa forma, assinala:

Então, mas, mesmo assim aprendemos a gostar dos nossos alunos, nossa convivência com eles é muito grande porque eles também nos admiram; o aluno do EJA também admira o professor, eles têm assim, aquela segurança, eles buscam conversar com o professor. (Professora Márcia).

Na fala da professora Márcia, observamos que seus aprendizados resultaram na compreensão sobre as diferenças, diversificações e características próprias que distinguem professor e aluno, como sujeitos situados no tempo, espaço e em contextos de ensino-aprendizagem. A experiência construída no dia-a-dia até culmina com a valorização da dimensão afetiva do trabalho docente, o que implica em admiração, respeito e aprendizagens recíprocas. Ressaltamos, também, na fala da professora que a subjetividade permeia as mudanças de percepção frente ao ensino. Pinheiro (2010) argumenta que como professores da educação de jovens e adultos, no processo de construção de relações, é preciso considerar a importância de saber construir relações de confiança e buscar reconhecer as potencialidades dos sujeitos através do respeito às diferenças.

Nas entrevistas analisadas destacamos, que as aprendizagens docentes dos interlocutores se constituem dos aspectos importantes na condução do processo ensino-aprendizagem. Constituem fonte de revisitação do ser professor sobre a qual o repertório experiencial pode imprimir marcas significativas, tornando os professores receptivos para melhorarem a prática, visando obter um saldo positivo no fazer pedagógico.

3.3.2 As aprendizagens docentes como alicerce da prática pedagógica

A prática pedagógica de professores da educação de jovens e adultos semipresencial tem sido descortinada ao longo desse estudo como espaço no qual ocorrem aprendizagens docentes, mostrando que as ações dos professores transcendem à mera transmissão de conhecimento, o que coloca os professores na condição de protagonistas do saber e das aprendizagens docentes.

Entender a condição de aprendiz do professor é um imperativo para percebê-lo como um profissional que reconstrói seus saberes e suas aprendizagens.

Tardif (2002) traz a discussão sobre três concepções da prática em educação, quais sejam: a educação enquanto arte, enquanto técnica guiada por valores e enquanto interação, chamando a atenção de que não é possível um apego restrito a uma delas. Ressalta que a prática educacional, comporta elementos das três concepções, afirmando que se complexo é o ser e fazer-se humano, não seria diferente com a prática educativa. Argumenta que a prática educativa parte de vários tipos de ação: agir tradicional, afetivo, instrumental, dramático, expressivo

e comunicacional, utilizados de acordo com as especificidades pessoais e coletivas de cada docente.

A partir das falas dos nossos interlocutores, a prática pedagógica implica na interação, pois os professores, enquanto seres humanos, exercitam a orientação de seus comportamentos em função dos comportamentos de seus alunos, fazendo várias adaptações, de acordo com as finalidades que se propuseram a alcançar. (TARDIF, 2002).

Assim, analisar como os professores aplicam na prática pedagógica, as aprendizagens docentes, nos remete à ideia de um processo educativo que prima pelas interações. Desse modo, a prática pedagógica não pode ser ancorada apenas na racionalidade técnica, mas, deve considerar as diferentes dimensões do trabalho docente.

Acrescentamos às dimensões técnicas, político-social e humana, a dimensão formativa da prática pedagógica, posto que essa prática oportuniza aos professores a construção de aprendizagens e de saberes docentes. A esse respeito, apresentamos nesta seção os relatos dos interlocutores sinalizando que as aprendizagens alicerçam o trabalho docente, permitindo que os professores desenvolvam suas práticas com mais segurança.

A professora Oka Lobo mostra em seu relato a importância de se conhecer os alunos para atendê-los de forma mais significativa. O conhecimento do aluno efetiva-se no cotidiano da ação docente:

O professor é um constante aprendiz. Durante a minha trajetória neste CEJA, aprendi muito, principalmente a conhecer a realidade do aluno, aqui nós temos contato direto e individual com nosso aluno. Isto nos possibilita um melhor diagnóstico sobre as suas dificuldades e como intervir para supri-las. Conhecer a realidade do aluno é muito importante para nós professores. Eu sentia falta deste contato com meu aluno, quando trabalhava com Ensino Regular, onde tinha turmas numerosas e em grande quantidade, visto que a carga horária de Língua é muito pequena então tinha que pegar muitas turmas, então eu mal sabia o nome dos meus alunos. (Professora Oka Lobo).

Para a professora o conhecimento sobre a realidade do aluno, possibilita o diagnóstico adequado, contribuindo para o planejamento das intervenções didáticas com vistas a debelar as dificuldades detectadas. Esse contato com o aluno se constitui rica fonte de aprendizagens e oportuniza ao professor a organização de sua

prática pedagógica de modo a contemplar as necessidades e interesses dos alunos. A vivência da prática pedagógica diária subsidia a professora na tomada de decisões, priorizando determinadas atividades ou situações de ensino, definindo como proceder com o reconhecimento das especificidades e necessidades do aluno, para então, direcionar sua metodologia de trabalho, adequando-a para melhor atender o aluno. Esse modo de agir demanda o desenvolvimento da reflexão, através da qual o professor se esforça para compreender o que o aluno pensa, sente, diz e o que quer dizer, o que significam suas afirmações, suas dúvidas, o modo como aprende (BOLZAN, AUSTRIA e LENZ, 2010), redirecionando suas aprendizagens docentes, para o próprio contexto de trabalho.

O professor Rodrigues, expressa que a relação com o outro no atendimento individual permite a aquisição de conhecimentos que podem ser utilizados tanto em sua vida pessoal quanto profissional. Vejamos o que nos diz:

Todos eles nos ensinam com suas histórias de lutas, de esperança, de fé, de comprometimento que ser professor orientador, facilitador, que avalia com vários instrumentos (pela conversa, pelo diálogo, pela esperança, esforço, dedicação, sonho, força de vontade, etc.), um “bom companheiro”, de uma palavra confortante, amiga, de esperança que levanta auto-estima, é melhor que estarmos preocupados em preencher formulários e correspondermos a modelos pré-estabelecidos de ser professor. É este tipo de professor otimista, preocupado com o significado deste tipo de educação, para aqueles que a procuram, que o CEJA tem me ensinado a ser. (Professor Rodrigues).

Através das interações que mantém com os alunos, o professor cita vários elementos incorporados como aprendizagens a serem utilizadas tanto em sua vida pessoal, como profissional. Percebemos, também, a serenidade como evoca os substratos subjetivos citados pelos alunos que o ensinam como ser professor, dentro do contexto específico do atendimento ao aluno. Seu relato indica que o trabalho docente envolve dimensões subjetivas, emocionais e afetivas, demonstrando configuração complexa da prática pedagógica, o que requer pensar as necessidades mais urgentes da maioria dos alunos. Esse dado mostra que conhecendo o aluno o professor pode traçar uma ação que melhor atenda suas necessidades. Observamos, ainda, que o professor Rodrigues enfatiza o perfil da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos semipresencial, requerido a partir do conhecimento do aluno, da leitura feita de suas experiências. Bolzan, Austria e

Lenz (2010, p. 122) corroboram ao dizer que o professor com postura reflexiva utiliza diferentes modos para adequar-se à realidade de cada grupo de aprendizes, respeitando suas necessidades formativas.

A professora Joaquina manifesta-se sobre essa temática destacando que as experiências profissionais consolidam o trabalho docente, fornecendo bases para o planejamento e execução da atividade docente:

Olhe toda experiência possibilita aprendizado. Então a experiência de trabalhar com a educação de jovens e adultos nos tem mostrado que é um sistema que de certa forma sofre certo preconceito da sociedade que acha que quem procura esse centro são pessoas pobres, que não tiveram condições de acompanhar a escolaridade no tempo regular e por isso vão procurar esses núcleos; quando na verdade, a experiência tem mostrado que outra clientela tem procurado esses centros de ensino, quer dizer que, jovem filho de família de classe média alta tem procurado também esse centro de ensino; então isso é para nosso aprendizado uma realidade diferente, né? (Professora Joaquina).

Em sua narrativa, a professora se refere, ao estigma e ao preconceito sofrido pela educação de jovens e Adultos semipresencial por atender apenas pessoas que deixaram a escola ou a ela não tiveram acesso, pertencente a uma classe socioeconomicamente desfavorecida. Neste entorno ressalta a presença de outro tipo de aluno: aquele que pertence à família da classe média alta, que diante da prática pedagógica do professor vai questionar os módulos, as avaliações e para o qual a professora necessita mobilizar suas aprendizagens para atender essa clientela diferenciada.

Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos semipresencial surge com a intenção de certificar jovens e adultos, trabalhadores afastados dos espaços escolares, com necessidade de serem mais bem colocados nos espaços laborais. Este formato educativo foi desenvolvido para facilitar esses processos, mas observando a possibilidade de certificado de acordo com o gerenciamento do próprio tempo e com vistas aos programas de incentivo ao Ensino Superior. Alunos bem mais preparados passaram a procurar os CEJAs para cursarem o Ensino Fundamental ou Médio e usufruírem dos benefícios sociais do Governo Federal, o que levou a Secretaria de Educação a expedir portaria disciplinando data para o recebimento de certificados, bem como delimitando o número de avaliações feitas por aluno/dia.

Diante de exposto, identificamos o sentido das aprendizagens docentes construídas pela professora Joaquina. As aprendizagens docentes estão voltadas para atender novos contextos da prática pedagógica em sua relação com os saberes da profissão.

Nas falas das professoras Eudínice e Márcia, a prática pedagógica é regida por aprendizagens docentes advindas de ações objetivas que se concretizam na nos atendimentos individualizados e auxiliam no desenvolvimento do trabalho docente, alicerçando o saber ser e o saber fazer:

O que eu percebi é que a gente aqui tem oportunidade de conhecer os problemas e a parte emocional dos alunos e eu percebo que isso é muito importante porque muitos deles têm problemas seríssimos e por isso às vezes deixaram até de estudar; não foi só a questão de ter que trabalhar ou outros problemas não. Então, essa parte aí é muito importante e dá essa oportunidade pra gente, né? Então, o que a gente sente quanto o professor conversa mais com os alunos é que eles se sentem valorizados e se abrem com o problema. Então a gente tem a chance de conversar com ele a respeito disso; não fica só naquela coisa de eu vou trabalhar só o conteúdo; eu tenho mais essa chance, né? Então, quando a gente trabalha com ele, que ele sente que pode voltar de novo a atuar no sistema, muitos deles voltam pro sistema normal; muitos não! preferem terminar já o fundamental e o médio aqui. (Professora Eudínice).

É um aprendizado, se for enumerar, são inúmeros aqui; inúmeras ações; muitas coisas boas. Eu já trabalho em sistema de CEJA, há dez anos e todo ano eu acho que acontece algo novo, já não digo todos os anos, mas, todos os dias; cada um que chega, cada contato, cada conversa é algo novo, é um aprendizado; acho que esse é eterno, ele nasce no dia-a-dia. E o mais importante é o convívio e como lidar com a situação; antes a gente vê quem está lá fora e pensa que é tudo fácil ou tudo isso é difícil, mas quando você passa a ter contato com a situação aí você vê que as coisas são bem diferentes. (Professora Márcia).

A professora Eudínice reconhece a educação de jovens e adultos como um *locus* de inúmeras possibilidades de aprendizagens. Essas aprendizagens possibilitam o reconhecimento mais aproximado dos contextos dos alunos, das peculiaridades da prática, revelando as condições de intervenção docente, pautada no desenvolvimento de conhecimentos diferenciados que se convertem numa melhor relação professor-aluno, culminando com percepções mais nítidas das necessidades e possibilidades dos alunos. Observamos a ênfase dada pela professora na questão emocional dos seus alunos, reconhecendo esse substrato como imprescindível para a sobrevivência pessoal do aluno, não sendo aceitável, que a prática pedagógica, priorize determinado aspecto em detrimento de outro.

A professora Márcia chama a atenção, para a necessidade de pensar sistematicamente sobre a situação educativa sugerindo, que haja uma maior interação entre professor e aluno, para que se faça a superação de afirmações sem respaldo concreto.

Assim, podemos concluir a partir das análises empreendidas que as aprendizagens docentes evidenciadas na prática pedagógica de nossos interlocutoras se alicerçam na reflexão do professor sobre as ações desenvolvidas na sala de aula, nas diferentes situações de ensino. Todavia, é necessário que o professor tenha disposição para aprender. Esta disposição, conforme Tardif (2002), devir permeada de sensibilidade e discernimento, evitando generalizações e adaptações pouco férteis nas ações desenvolvidas na atividade docente.

Em resumo, as aprendizagens docentes construídas pelos nossos interlocutores, vivenciadas na prática pedagógica, consolidam a consciência dos professores sobre a realidade concreta da escola e do atendimento aos alunos, alicerçam o trabalho docente de dão segurança aos professores no exercício da profissão. As aprendizagens docentes geram novas aprendizagens, numa clara asserção de consciência sobre o papel do professor numa realidade de educação de jovens e adultos semipresencial. Essas aprendizagens revelam que o papel do professor transcende ao de mero transmissor de conhecimentos. O professor, a partir da reflexão sobre a prática, constrói aprendizagens e saberes que fundamentam suas ações, permitindo-lhe agir com mais competência e com mais segurança.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreendermos o professor na construção de suas aprendizagens docentes, a partir da vivência da prática pedagógica, se faz necessário situá-lo sócio e culturalmente. Os contextos de ser e fazer-se professor caracterizam-se, assim, complexos e dinâmicos, considerando a sociedade na qual se insere o trabalho docente. É válido ressaltar que esse trabalho ocorre numa sociedade que sofre constantes transformações nos âmbitos sociais, políticos e econômicos. Essas transformações, sem dúvida, incidirão na atuação da escola e do professor, de acordo com o nível de intencionalidade construído pelo professor frente às transformações ocorridas no contexto social.

Partindo dessa afirmação, entendemos que a profissão professor se faz condicionada a dimensões técnicas, políticas, culturais, sociais e humanas. Trata-se de uma profissão eivada de indagações, de complexidade, de avanços e de retrocessos, requerendo encaminhamentos dentro da formação inicial e continuada que possibilitem a construção de um professor mais crítico e com autonomia para reger seus processos formativos e sua prática pedagógica.

Assim, quando falamos de aprendizagens docentes reconhecemos a formação inicial como um marco, uma referência para constantes aprendizagens docentes do professor, por se constituir o primeiro *locus* de sistematização do *corpus* de conhecimentos profissionais e pelas demais etapas de aprendizagens construídas pelos professores. Neste sentido, a formação precisa ser revista dentro das implicações de como afeta a aprendizagem do professor, de modo que faculte a esse profissional aprendizagens diversificadas, tendo como foco o trabalho docente. Entendemos que se por muito tempo, a formação visou apenas preparar o professor hábil em desempenhar tarefas e/ou em ser um especialista, com as transformações impostas pela sociedade surge a necessidade de rever esses objetivos, posto que as solicitações em torno do professor e de suas aprendizagens emergem com novas expectativas, reclamando mudanças nas aprendizagens ressaltadas nos espaços de formação.

Concordamos que a formação deve atender às necessidades do professor, como um profissional inserido em contextos globalizados, onde as tecnologias da comunicação e informação forcem a ressignificação do professor e da escola. Neste caso, ressaltamos a importância de estudos sobre a formação de professores.

Acreditamos ser necessário ouvir os professores a respeito de suas práticas e de suas necessidades formativas, intensificando-se as pesquisas científicas sobre a profissão para se ter as noções reais sobre que aprendizagens foram assimiladas na formação e acomodadas na prática. Enfatizamos, ainda, que as aprendizagens são construídas também, ao longo das trajetórias docentes. E o real significado dessas aprendizagens para sua vida pessoal e profissional, pode ser percebido através do redimensionamento do trabalho docente e das trajetórias dos professores.

Desse modo, observamos que as aprendizagens docentes são processuais, dinâmicas e articuladas às situações concretas de ensino. As aprendizagens são constitutivas do ser e do fazer docente. De uma maneira em geral, as aprendizagens docentes contribuem para o sucesso do professor em sala de aula. Constatamos neste estudo que as aprendizagens docentes são mobilizadas frequentemente pelos professores, em níveis diferenciados com a intencionalidade, de subsidiar o trabalho docente. As aprendizagens docentes são vitais para o professor vencer os obstáculos e desafios da prática que se efetiva a cada dia dentro do seu trabalho, mas para consolidar o trabalho dos professores devem ter como base enriquecedoras reflexões, sobre a prática, resultando em um trabalho profícuo.

O desenvolvimento desta investigação possibilitou o reconhecimento de que o aprender a ensinar ocorre em inúmeros contextos de aprendizagens docentes: na formação pré-inicial, na formação inicial sistematizada, tidas como uma referência imprescindível para a construção do conhecimento profissional e na formação continuada que visa o aprimoramento do professor, considerando suas ações em sala de aula. Ressaltamos as dificuldades enfrentadas pela formação inicial ou continuada quanto às aprendizagens docentes, no sentido de que culturalmente a maioria dos professores vêem a formação apenas como *locus* onde aprenderão atividades práticas para desenvolverem com o menos de frustração as atividades cotidianas de sala de aula. Assim, é freqüente a pergunta: como este ou aquele assunto poderia ser utilizado no seu fazer pedagógico? Concordamos que a formação deve possibilitar ao futuro professor o acesso à cultura profissional, articulando-a com a cultura geral.

No caso específico deste estudo, nossa intenção é confirmar a prática pedagógica como contexto de aprendizagens docentes, como espaço significativo no qual o professor produz um vasto repertório de aprendizagens, posto em ação,

testado, na lida cotidiana. Destacamos, também, que o professor na luta pela sobrevivência pessoal e profissional, através da reflexão, produz os diversos tipos de saberes e aprendizagens docentes ao longo de sua trajetória como pessoa e profissional. Os saberes podem resultar das interações como os pares, com os alunos, tendo em vista que a profissão docente é eminentemente social.

Ressaltamos, particularmente, como parte importante na constituição das aprendizagens docentes, a subjetividade que designa as idiosincrasias do professor e de sua prática sendo grande responsável pelas maneiras de como o professor desenvolve sua professoralidade, configurando-se como diretriz para as suas aprendizagens docentes. Ratificamos que as aprendizagens servem de suporte para ressignificar modos e maneiras de ser e fazer-se professor em sala de aula. Desse modo, entendemos que a prática deve ser mesmo espaço de aprendizagens como uma exigência de todas as transformações ocorridas com o homem pós-moderno, que demonstra a necessidade de encontrar novos sentidos, novos sentimentos, novas emoções e novos significados para o trabalho que desenvolve. Na profissão, nesta perspectiva, o professor se constrói/reconstrói, o que requer sensibilidade racional e intencional para o seu desenvolvimento, abertura para aprender, e, sobretudo, capacidade de refletir sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, o apanhado que fazemos do estudo realizado em um contexto de educação de jovens e adultos semipresencial nos revela agradáveis surpresas e intensos desafios. Em primeiro lugar, em face de a modalidade de educação de jovens e adultos, desde os primeiros dias, aos dias atuais necessitar de políticas mais densas, que atendam mais e melhor sua clientela. Assim sendo, a prática pedagógica no CEJA revela-se palco de intensas aprendizagens sobre o ser professor e sobre o ensinar/aprender. Assim, aprendendo continuamente, os professores desenvolvem o pensamento, refletindo sobre a realidade da profissão, sem desconsiderar as lutas, discussões, sobre a educação de jovens e adultos. O estudo nos mostra que é possível trabalhar de forma crítica e transformadora, a partir das aprendizagens construídas, imprimindo mudanças que, *a priori*, não precisam acontecer em contextos espetaculares, mas que devem auxiliar na mudança e na transformação da prática pedagógica. Não negamos aqui, a precariedade do sistema educacional, da escola, dos contextos pertinentes ao professor. Essas precariedades devem ser debatidas, enfrentadas, mas, se faz urgente minar a desesperança, o pessimismo, a intolerância, a frustração

construindo um trabalho crítico e transformador.

Em segundo lugar, reconhecemos as críticas feitas à educação de jovens e adultos semipresencial: de que não apresenta resultados satisfatórios, de que é um local de descanso para professores que para lá vão em final de carreira, de que serve apenas para certificar e, por último, que serve para atender a classe média que busca os programas do governo federal. Registramos, portanto, como importante achado da pesquisa que as aprendizagens docentes referem-se a saberes, conhecimentos, destrezas e competências profissionais que os professores produzem em suas trajetórias profissionais. Para sintetizar nossos achados acerca da temática apresentamos a figura 02.

A P R E N D I Z A G E N S D O C E N T E S	Fontes: <ul style="list-style-type: none">• Formação inicial e continuada;• Relações interpessoais (com os alunos e com os pares);• Relação com os saberes, a prática pedagógica, entre outros. Permeados pela reflexão.
	Formatos: <ul style="list-style-type: none">• Aprendizagens sobre os alunos, sobre como ensinar, sobre ser professor e sobre as diferentes facetas da prática pedagógica.
	Contribuições na prática pedagógica: <ul style="list-style-type: none">• As aprendizagens docentes consolidam a prática pedagógica e dão segurança ao professor.

Figura 02: Aprendizagens docentes: fontes, formatos e contribuições na prática pedagógica
Fonte: Dados da pesquisa (2010)

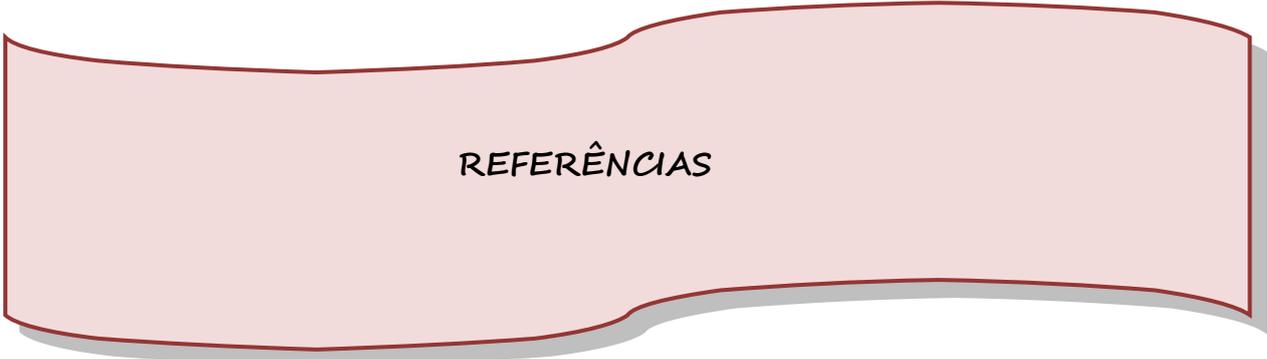
Desse modo a investigação revelou de modo especial, a preocupação dos professores que atuam no CEJA Professora Maria Rodrigues das Mercedes com a formação continuada, com a busca de melhorias para o desenvolvimento da prática pedagógica, com nítidas percepções das implicações das dificuldades e das possibilidades inerentes à profissão docente. Os memoriais revelaram que as aprendizagens docentes construídas pelos professores na vivência de suas práticas pedagógicas, abarcam ideia de melhor atender os alunos, em suas necessidades e especificidades dos âmbitos escolares. Percebemos que, dentre as aprendizagens

considerados relevantes, encontram-se questões referentes à relação com o saber e com a afetividade, sensibilidade como as aprendizagens docentes que norteiam os saberes e fazeres de sua prática pedagógica no CEJA. Os interlocutores elencaram a própria prática pedagógica como o principal centro de produção de suas aprendizagens, tendo como principal destaque o aluno, para o qual converge todo o sentido de existência e permanência de sua ação docente. Para os nossos interlocutores as aprendizagens docentes representam as possibilidades de mobilidade da própria prática pedagógica em função dos contextos do encontro com o aluno, serem considerados como o ponto mais alto de sua ação docente, pois é a partir das especificidades e das necessidades desse aluno que serão construídas as aprendizagens docentes.

Ressaltamos, ainda, que as aprendizagens docentes reveladas pelos nossos interlocutores são permeadas pela ideia de praticidade, de dar resposta às situações práticas sendo, portanto, plásticas, humanas, sociais, vinculadas ao trabalho docente respaldadas pelas experiências existenciais dos professores, motivo pelo qual revelam com ênfase, que para o tipo de clientela com o qual trabalham não é possível a construção de outras aprendizagens de trabalho e julgam ser esse, o principal diferencial do formato semipresencial qual seja sentir as pessoas, se permitir conhecê-las, interferir a partir delas mesmas.

Assim, os professores reconhecem que a sensibilidade dentro dos contornos e entornos da prática pedagógica se configura como diferencial no seu trabalho, este, marcado por transformações sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelo professor. Acreditamos, pois, que a sensibilidade pode vir a ser um referencial, uma vez que os professores são humanos e trabalham com outros seres humanos, mas ponderamos que a sensibilidade como um substrato subjetivo, por si só, mudará as políticas aplicadas na Educação de Jovens e Adultos que tem se apresentado como compensatória, supletiva e adaptativa. Ressaltamos, pois, a necessidade de mais estudos, e de mais investimentos na prática pedagógica e na formação dos professores de educação de jovens e adultos. Desse modo, podemos entender como os professores aprendem, para um melhor entendimento sobre o seu trabalho, bem como para ampliar as possibilidades de intervenção sobre suas práticas pedagógicas. Ponderamos, ainda, que a discussão sobre as aprendizagens docentes construídas a partir da prática pedagógica de professores do CEJA, não se encerra aqui, fazendo-se, pois, necessária a construção de novos enfoques que

busquem investigar as aprendizagens docentes na Educação de Jovens e Adultos semipresencial, na esperança racional de que é possível melhorar a realidade da escola pública, porque isso tem sido feito, ainda de forma incipiente, alicerçada na sensibilidade humana, de quem por vezes deseja contribuir, e decide encontrar um jeito particular de se mover em relação ao outro, buscando superar através do diálogo a condição de heteronomia com possibilidades de vivenciar a autonomia de si, com o outro no mundo.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 131-154.

ARELARO, Lisete Regina Gomes.; KRUPPA, Sônia Maria Portella. A Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 97.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia Universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Maringá**, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. O conhecimento pedagógico e compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na Educação Superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 69-79, out. 2007.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 90-104, dez. 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abril, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordini. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 nov. 2009.

BRASIL. Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1_00.htm. Acesso em 18 nov. 2009.

CARLOS, Erenildo João; DUARTE, Cláudia Costa. Formação do Educador de Jovens e Adultos: descompasso entre o discurso do reconhecimento político e a produção acadêmica. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília Trindade. **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Guarrido.; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 89-97.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, São Paulo, FE-USP, jan./dez. 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. (Coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Um Balanço da Evolução Recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: VÓVIO, Cláudia Lemos.; IRELAND, Timonthy Denis. (Org.). **Construção Coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 25.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p.133-153.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro – RJ, Editora Paz e Terra S/A, 1996.

_____. **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, LTDA, 1992.

GARCÍA, Carlos Marcelo . **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, LTDA, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

HADDAD, Sérgio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 111.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. Disponível em:

http://www.cvps.g12.br/centropedagogico/Centro%20Ped%202009/pdf/rede%20de%20apoio/2007/gcei_2007/A%20Import%C3%A2ncia%20de%20Saber%20como%20os%20Docentes%20Aprendem.pdf>. Acesso em 29 jun. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIGLIORANÇA, Fernanda; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Educação de jovens e adultos: práticas e concepções de professora que ensinam matemática. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, Fabrício do. Pressupostos para a formação crítico-reflexiva de professores de ciências na sociedade do conhecimento. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, LTDA, 1992.

OZELAME, Greice Rabaioli. Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas. 2010. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.
Disponível em: < http://w3.ufsm.br/ppge/diss_greice_ozelane_2010.pdef > Acesso em: 01 out. 2010.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, LTDA, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente formação e: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PICAWY, Maria Maira.; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier. Educação de jovens e adultos: uma análise pedagógica do texto legal. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBANER, Silvana. (Org.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Pallotti, 2006. p. 69-70.

PIMENTA, Selma Garrida. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. Articulação dos saberes-fazeres na EJA e na Comunidade – Padronagens Possíveis. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; BARBOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. 1 ed. – Natal, RN, KMP, 2010.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora, 1995.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Carmén et al. Educação de Jovens e Adultos: Novas Paisagens em um Curso de Formação de Professores Estaduais. In: SCHEIBEL, Maria Fani.; LEHENBANER, Silvana. (Org.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Pallotti, 2006. p.135.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR,

Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.177 – 192.

SCHEIBEL, Maria Fani.; LEHENBANER, Silvana. (Org.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Pallotti, 2006. p.135.

SIQUEIRA, Jane Teresina Fraga. A educação de Jovens e Adultos e as Políticas Públicas: algumas considerações. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: _____. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

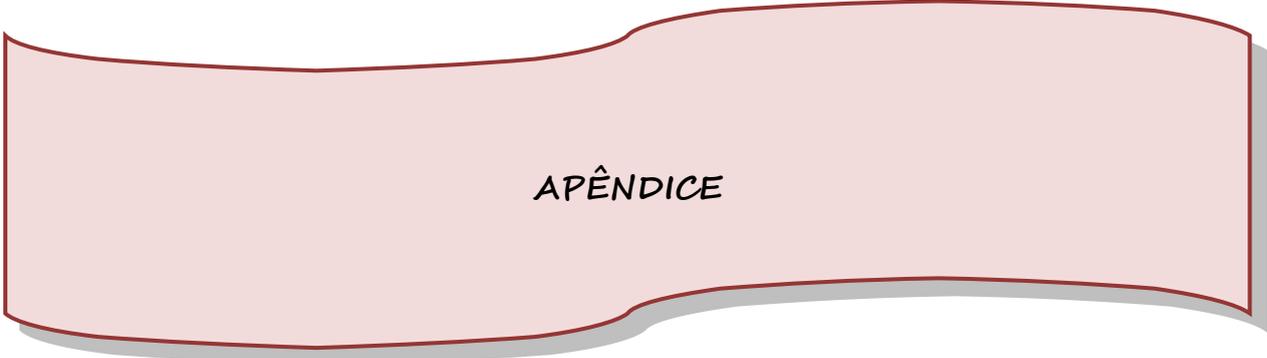
SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Aprendizagens de professora leigas na escola do campo. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. (Org.). **Aprendizagem da docência**: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área. – Curitiba: Editora CRV, 2009.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família & Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 19 – 43.



APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PÉTRÔNIO PORTELA – ININGA
MESTRANDA: CLAUDIA MARIA LIMA DA COSTA
PROFa. Dra. ANTONIA EDNA BRITO

Projeto: A prática pedagógica de professores do CEJA como contexto de aprendizagens docentes.

O MEMORIAL DOCENTE COMO ESCRITA NARRATIVA

A construção do presente memorial deverá focar o tema geral da pesquisa, abordando experiências significativas da prática pedagógica e aprendizagens docentes, numa dimensão crítico-reflexiva dos eventos que marcaram o itinerário pessoal/profissional docente. Ressalte-se que o narrador, na sua liberdade de escrita de si, estará refletindo sobre os processos de como aprendem os professores do CEJA, a partir de sua prática pedagógica nesse contexto escolar, espaço e tempo em que poderá problematizar aspectos relevantes. Assim, escreva sua história profissional contemplando os seguintes aspectos:

I. Dados de identificação:

- Quem eu sou?
- Quem eu sou como professor/a?
- Os contextos onde atuo.
- Como me tornei professor/a do CEJA?
- Os significados, para mim, de ser professor/a do CEJA.

II. História da Formação Profissional:

- Como se deu a minha opção pelo curso de formação inicial?

- Quais os investimentos feitos por mim, na formação inicial e continuada?
- A Importância da formação como subsídio para a minha prática pedagógica.

III. Sobre a prática pedagógica:

- Descreva como se deu sua prática pedagógica, elencando os desafios e as aprendizagens construídas no exercício da sua trajetória profissional.