

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA MARIA SOEK

DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA

CURITIBA
2021

ANA MARIA SOEK

DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Soek, Ana Maria.

Dimensões pessoal e profissional na formação docente : a prática pedagógica na EJA no curso de pedagogia / Ana Maria Soek. – Curitiba, 2021.

191 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv

1. Professores – Formação. 3. Práticas pedagógicas. 4. Professores de educação de adultos. 5. Professores – Estágios. 6. Narrativas pessoais – Professores. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de ANA MARIA SOEK intitulada: **DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica
30/03/2021 10:28:28.0
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
29/03/2021 11:09:42.0
ETTIENE CORDEIRO GUÉRIOS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/03/2021 15:12:29.0
MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica
01/05/2021 08:57:49.0
JOAQUIM LUÍS MEDEIROS ALCOFORADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE COIMBA, PORTUGAL)

Assinatura Eletrônica
29/03/2021 09:30:16.0
MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
30/03/2021 22:22:08.0
VERONICA BRANCO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/04/2021 13:57:28.0
TÂNIA REGINA DANTAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA)

DEDICATÓRIA

Dedico todo meu esforço neste trabalho às minhas filhas,
parte desse tempo pertencia à elas...

Dedico este trabalho à minha mestre e orientadora,
Professora Dr^a Sonia Haracemiv,
simplesmente por acreditar em mim...

AGRADECIMENTOS

Li em algum momento, que os agradecimentos de um trabalho dizem muito sobre o próprio trabalho e sobre quem o produziu. Obviamente que um trabalho desta natureza não se faz sozinho. Sei que nessas páginas seria impossível traduzir a imensa gratidão à tantas pessoas que me acompanharam ao longo desses anos, de sonhos e de buscas e que seria impossível listar todas aqui.

Não posso deixar de agradecer à ela, professora Dr^a Sonia Haracemiv, que sempre acreditou em mim, quando nem eu mesma acreditava, e esteve sempre ao meu lado, não só como orientadora, mas como mestre da vida, não só como uma “mãe acadêmica”, mas como uma mão amiga para todos os momentos que mais precisei. À você minha eterna gratidão, se cheguei aqui foi por caminhararmos juntas, você faz parte dessa história, você é essa história.

Quero agradecer imensamente à minha grande amiga, Emanuelle Millek, óbvio que não chego perto da capacidade poética dela, obrigada pela parceria, companheira de todas as horas, nossas trocas e confidencias ao longo desse processo foi de grande valia para nos tornar melhores como pesquisadoras, professoras, mães e amigas. Ter com quem contar, e saber que no fim alguém segura sua mão, dizendo eu estou aqui é sem igual!!! Pessoas como você são raras sim, e também sinto-me lisonjeada por poder chamá-la simplesmente de amiga!

Aos agora doutores Thalita Folmann da Silva e Leandro Palcha, vê-los crescer profissionalmente me inspirou tanto, agradeço imensamente por cada almoço pedagógico, pelas belas discussões científicas, e também pelas ótimas conversas entre amigos, para vida toda! Por falar em amigas de uma vida toda, agradeço a presença amiga de Daiane e Daniele, amigas incansáveis desde a Graduação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR pela tamanha dedicação e colaboração para conosco, vocês são tão únicos e inspiradores, minha gratidão especial à Tânia Stoltz e Ettiènne Guérios, por quem tenho tanta admiração. Igualmente estendo minha gratidão aos colegas por tantas trocas respeitadas, aprendizados coletivos, crescemos tanto juntos.

Aos professores do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), pelas inspirações iniciais à esse trabalho quando tive o prazer de fazer parte deste departamento.

À professora Marília Andrade Torales Campos, que me concedeu oportunidade para a realização da pesquisa de campo, igualmente estendo meus agradecimentos aos acadêmicos que aceitaram o desafio de fazer parte da pesquisa.

Aos professores da banca, com contribuições sem igual, agradeço o acolhimento e profissionalismo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

À Escola Nova Geração que como extensão da minha casa acolhia minhas filhas em alguns períodos em tempo integral, durante a realização desse doutorado, em especial à professora Denise Martins, que não mediu esforços para se fazer presente, que me fez entender que o exercício docente vai além de técnicas pedagógicas, à você minha eterna gratidão!!!

À minha mãe, Olanda Stival Soek, mãe sem igual, tão única como toda mãe, colo incansável, cuidado sempre presente, me fez entender o poder da ancestralidade e a força de ser mulher.

À meu pai, Francisco Soek, que do cabo da enxada formou uma filha doutora sim...

Meu agradecimento especial à toda minha família, em especial ao meu esposo Paulo Cezar Moraes, que do seu modo sempre me incentiva a ir adiante, me fazendo entender que até um tropeço deve nos empurrar para frente...

*[...] E o que deve ser mais especial do que não haver limites?
[...] Não deve haver limites para o esforço humano. Somos todos diferentes!
Por pior que a vida possa parecer,
sempre há algo que podemos fazer em que podemos obter sucesso!
Enquanto houver vida, haverá esperanças!*

Stephen Hawking

RESUMO

O presente estudo apresenta a investigação sobre as interações que se estabelecem entre as dimensões pessoal e profissional na formação docente inicial. A pesquisa foi realizada com acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - Brasil, durante a realização da “Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental” realizada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) visando a identificar como a realização dessa prática contribui para a identidade e constituição docente, a partir do processo reflexivo de “escrita de si”, e de metodologias de pesquisa narrativa e de pesquisa formação que reputam as “histórias de vida e de formação”, “narrativas (auto)biográficas” e um olhar para “(auto)formação”. As narrativas (auto)biográficas e de formação resultaram da triangulação de dispositivos metodológicos (FOUCAULT, 1999) compostos por Expressões Orais, Memorial de Formação e a “Escrita de si” como expressão desse processo formativo. Os resultados foram categorizados em Núcleos de Significação (AGUIAR E OZELLA, 2006, 2013) e sistematizados em: Identidade Docente, como marcas das trajetórias de vida e de formação, demonstrando o perfil biográfico e as influências da família, da escola, meio social e cultural na escolha da profissão; a Prática Pedagógica: Estágio em Docência na EJA, expressando as dificuldades encontradas nesse processo e os sentidos atribuídos pelos (as) acadêmicos (as) apontando para a importância dessa prática no processo de formação docente inicial; Constituição da Docência demonstrando que seu exercício pode iniciar nas práticas de estágio, porém como vivências de formação, inicia-se muito antes da escolha da profissão e deve prosseguir ao longo de toda trajetória profissional, pois o constituir-se docente se faz no dia a dia da profissão, do caminhar, o que é inseparável do desenvolvimento pessoal e profissional, pois irá depender das escolhas e particularidades pessoais, bem como dos campos de atuação, nesse sentido, reafirma-se que a formação se dará continuada e permanentemente. Foi possível constatar ainda as dificuldades relacionadas em torno da “escrita de si”, por ser uma prática pouco comum nos cursos de formação docente, porém ao exercitar, nesse tipo de escrita, a retrospectiva e prospecção, interligando, passado, presente e futuro, possibilitou o reconhecimento dos métodos (auto)biográficos nos processos de formação, como dispositivos potenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Práticas Pedagógicas; Estágio em docência; Educação de Jovens e Adultos; Narrativas (Auto)biográficas.

ABSTRACT

The present study reports the investigation about the interactions that are established between the personal and professional dimensions on initial teacher training. The research was performed with Pedagogy students at Federal University of Paraná - Brazil, during the realization of "Pedagogical Practice: Supervised Internship of Early Years", made in Youth and Adult Education (YAE) aiming to identify how the accomplishment of this internship contributes to the teacher's identity and constitution, with the thoughtful process of the "self writing", narrative research methodology and formation research which repute the "life and formation stories", "(self)biographical narratives" and a look into "(self)formation". The narrative formations resulted from the triangulation of methodological devices (FOUCAULT, 1999) composed of Oral Expressions, Memorial of Formation and the "Writing of the self" in a (Self)biographical Narrative as an expression of this formative process. The results were categorized in Meaning Cores (AGUIAR AND OZELLA, 2006, 2013) and adjusted in: Teacher Identity, as marks of life and formation trajectory, demonstrating the biographical profile and family, school, social environment and cultural influences on professional choices; the Pedagogical Practice: Internship in Teaching at YAE, expressing the hardship found in this process and the meanings expressed by the students pointing at the importance of this practice on the initial teacher training process; Teacher Constitution showing that its exercise can begin in internship practice, but alike Formation Experiences, it begins much early on the profession choosing and should proceed along the whole profession trajectory, because the "constitution" and the "becoming" of the teaching happens on the day-to-day, on the journey, which is inseparable from the personal and professional development, for it will depend on personal choices and particularities, as well as fields of action, and in this sense, it is reaffirmed that the formation will be continual and permanent. It was also possible to verify the difficulties related to the "writing of the self", as it is an uncommon practice on teacher training courses. However, by putting this type of writing into practice, the retrospection and propection, linking past, present and future, made possible the acknowledgement of the (self)biographical methods on the processes of formation, with potential devices to the personal and professional development.

Key-words: Teacher training; Pedagogical Practice; Teacher Internship; Youth and Adult Education; (Self)biographical Narratives.

RÉSUMÉ

Cette étude raconte l'enquête menée sur les interactions qui s'établissent entre les dimensions personnelle et professionnelle dans la formation initiale de l'enseignant. La recherche a été réalisée avec les académiciens du cours de pédagogie de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) - Brésil, pendant la réalisation de la "Pratique Pédagogique: Stage Supervisé dans les années initiales" au sein de l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA), en envisageant d'identifier comment la réalisation de ce stage contribue pour l'identité et constitution de l'enseignant, à partir du processus réflexif de "l'écriture de soi", et de méthodologies de recherche narrative et recherche formation qui mettent en place les "histoires de vie et de formation", les "récits (auto)biographiques" et un regard pour "(l'auto)formation". Les récits de formation ont été le résultat de la triangulation de dispositifs méthodologiques (FOUCAULT, 1999) composés par des Expressions Orales, Mémoires de Formation et "l'Écriture de soi" sous forme de Récit (Auto)biographique comme expression de ce processus formateur. Les résultats ont été catégorisés dans des Noyaux de Signification (AGUIAR ET OZELLA, 2006 et 2013) et systématisés de la manière suivante : l'Identité de l'Enseignant, comme marques des trajectoires de vie et de formation, démontrant le profil biographique et les influences de la famille, de l'école, du milieu social et culturel dans le choix du métier ; la Pratique Pédagogique : Stage d'Enseignement au sein du EJA, exprimant les difficultés trouvées dans ce processus et les sens attribués par les académiciens qui montrent l'importance de cette pratique dans le processus initial de formation de l'enseignant ; la Constitution de l'Enseignement, démontrant que son exercice peut débuter dans les pratiques de stage. Mais en tant qu'expériences de formation, l'exercice débute avant du choix du métier et doit poursuivre tout au long de la trajectoire professionnelle, puisque le "se constituer" et le "devenir" enseignant se fait dans le quotidien du métier, du parcours, c'est qui est inséparable du développement personnel et professionnel, car cette constitution dépendra non seulement des choix et des particularités personnelles, mais aussi des domaines de travail. Dans ce sens, on réaffirme que la formation se donnera de façon continue et permanente. Il était encore possible de constater les difficultés relatives autour de "l'écriture de soi", puisque c'est une pratique peu récurrente dans les cours de formation de l'enseignant. Toutefois, l'exercice de ce type d'écriture, la rétrospection et la prospection, qui relie le passé, présent et futur, ont rendu possible la reconnaissance des méthodes (auto)biographiques dans les processus de formation comme potentiels dispositifs pour le développement personnel et professionnel.

Mots-clés : Formation de l'enseignant ; Pratiques Pédagogiques ; Stage dans l'enseignement ; Éducation de Jeunes et Adultes ; Récits (Auto)biographiques.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - PROSPECÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	116
FIGURA 02 - FORMAÇÃO DE IDENTIDADE.....	129
FIGURA 03 - ELEMENTOS DA IDENTIDADE DOCENTE.....	132
FIGURA 04 - ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA.....	146
FIGURA 05 - ELEMENTOS DO “CONSTITUIR-SE DOCENTE” NA EJA.....	158

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - PRODUÇÕES: FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA.....	58
QUADRO 02 - PRODUÇÕES: ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA.....	63
QUADRO 03 - PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PARANÁ.....	72
QUADRO 04 - PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 1999-2017 NO PARANÁ.....	72
QUADRO 05 - ORIENTADORES E TRABALHOS.....	74
QUADRO 06 - PARTICIPAÇÃO EM BANCA DE DEFESA DO TEMA.....	75
QUADRO 07 - PRODUÇÃO SOBRE A EJA DO PARANÁ.....	76
QUADRO 08 - PESQUISAS DE EJA NO PARANÁ POR ÁREA TEMÁTICA.....	77
QUADRO 09 TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	79
QUADRO 10- RELAÇÃO ENTRE OS CAMPOS INVESTIGATIVOS.....	119
QUADRO 11 - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO INVESTIGADO.....	121
QUADRO 12 - TÍTULO DAS ESCRITAS (AUTO)BIOGRÁFICAS.....	152

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	- Associação Psicológica Americana
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIOGraph	- Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEUC	- Casa da Estudante Universitária
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEF	- Conselho Federal de Educação
CIBEC	- Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	- Centro Pedagógico
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DTPEN	- Departamento de Teoria e Prática de Ensino
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FACECLA	- Faculdade Cenequista de Campo Largo
FAEL	- Faculdade Educacional da Lapa
GESTRADO	- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente da Universidade Federal de Minas Gerais
GPFORPE	- Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas
GT	- Grupo de Trabalho
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICDs	- Instrumentos de Coleta de Dados
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFRN	- Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFPA	- Instituto Federal do Pará
INAF	- Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
ONU	- Organização das Nações Unidas
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
RVCC	- Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
SEED/PR	- Secretária de Estado da Educação do Paraná
SEPE	- Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão

SESC	- Serviço Social do Comércio
SIGEU	- Sistema Integrado de Extensão Universitária
SUS	- Sistema Único de Saúde
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Esclarecimento Livre e Consentido
UENP	- Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNATI	- Universidade Aberta à Terceira Idade
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista
UNOPAR	- Universidade Norte do Paraná
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	DIMENSÕES PESSOAL, PROFISSIONAL E TRAJETÓRIAS DE VIDA DA PESQUISADORA	20
1.2	DIMENSÃO SOCIAL E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	37
1.3	DIMENSÃO ACADÊMICA DA PESQUISA	49
1.4	GÊNESE DO OBJETO DE PESQUISA: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	52
1.5	OBJETIVOS	53
1.5.1	Objetivo Geral	53
1.5.2	Objetivos Específicos	53
2	REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA DE LITERATURA	55
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA	58
2.2	ABORDAGENS (AUTO)BIOGRÁFICAS	62
2.3	REVISÃO DO OBJETO DE ESTUDO: PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO/DO ESTADO DO PARANÁ	70
2.4	DEMARCAÇÕES TEÓRICAS, CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS	81
2.4.1	Educação de Adultos, Andragogia e EJA	81
2.4.2	Formação Docente e a “Escrita de Si” em Narrativas (Auto)biográficas	90
2.4.3	Formação, Autoformação e Desenvolvimento Profissional Docente	96
3	CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	101
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	102
3.2	CONTEXTO E GRUPO INVESTIGATIVO	105
3.3	FASES E DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO	106
3.4	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	110
4	ANALISANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA	116
4.1	IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO	122
4.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA/ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EJA	135
4.3	CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	150
5	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE	164
	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	182

APÊNDICE II - ROTEIRO PARA OFICINAS BIOGRÁFICAS	183
APÊNDICE III - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ESTAGIÁRIO	184
APÊNDICE IV - FICHAS DE AUTOAVALIAÇÃO	185
APÊNDICE V - HETEROAVALIAÇÃO (DO PROFESSOR SUPERVISOR NO CAMPO DO ESTÁGIO).....	189
ANEXO I - CRONOGRAMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OFICINAS BIOGRÁFICAS	190
ANEXO II - REGULAMENTO SOBRE AS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS NO SETOR DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	191

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o processo de formação docente inicial, com foco na análise das interações que se estabelecem entre as dimensões pessoais e profissionais envolvidas nessa formação, sobretudo os sentidos atribuídos pelas(os) acadêmicas(os) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) aos aspectos experienciais formativos vividos em suas trajetórias de vida, e durante as vivências de Prática Pedagógica – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e desses elementos para a constituição da docência.

Parte de metodologia de pesquisa narrativa e de pesquisa formação que consideram as “histórias de vida e de formação”, “narrativas (auto) biográficas” e um olhar para “(auto)formação” caracterizados pela dimensão reflexiva sobre a experiência.

O estudo compreende dispositivos metodológicos (FOUCAULT, 1999) desenvolvidos a partir de uma triangulação composta por Expressões Orais, as quais foram gravadas e transcritas das Oficinas Biográficas das discussões e reflexões realizadas em grupo. O Memorial de Formação, que consiste nos registros de diários de campo de estágio, orientado para que o mesmo apresentasse reflexões sobre as experiências vivenciadas, como também foi solicitado uma “Escrita de si” em forma de narrativa (auto)biográfica, como expressão desse processo formativo, com objetivo de identificar aspectos experienciais formativos vividos em suas trajetórias de vida e na prática pedagógica que podem ser significativos para compreender o “constituir-se” docente.

A pesquisa se inscreve no campo dos estudos (auto)biográficos, caracterizando-se como teórico-prática, e busca investigar um problema da realidade empírica, de natureza qualitativa, com objetivo descritivo, do tipo narrativa. Vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), tendo aprovação junto ao Comitê de Ética com parecer consubstanciado número: 3.374.023, e de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 10927119.8.0000.0102 (2019) na mesma

Universidade, seguindo todos os preceitos, orientações e normativas designadas por esse Comitê.

Para o desenvolvimento da pesquisa compreende-se “formação” como processo de aprendizagem, com construção progressiva que se manifesta e se inscreve numa história de vida, em uma trajetória pessoal e profissional que pode ser expressa em narrativas (auto)biográficas orais ou escritas, ou nos relatórios de memoriais de formação, constituindo um todo do ser, e não apenas aspectos profissionais.

O contexto desta tese centra-se nas relações estabelecidas entre universidade-escola na realização do estágio em docência na EJA no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no espaço/tempo de formação docente inicial. A opção por esse contexto de pesquisa, deu-se a partir da experiência vivenciada, da pesquisadora, como docente da disciplina de Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do referido curso, durante os anos de 2016 e 2017, supervisionando e acompanhando o processo de formação docente inicial e suas implicações, situando esse contexto e as noções de espaço/tempo de formação docente.

Oportunidade essa, em que foi possível conviver com os desafios da formação docente, bem como percorrer as escolas de EJA Fase I e conhecer as histórias e percursos de formação dos docentes já atuantes na rede Municipal de Curitiba, em diferentes fases de carreira, alguns em início, outros já no fim, e assim analisar as diferentes inter-relações dos desafios da formação docente inicial e continuada vinculadas às escolhas e histórias de vida de cunho pessoal, frente às opções de atuação na EJA, na referida rede.

Diante desse contexto e das diferentes histórias de vida e de formações, muitas foram as reflexões, por vezes, sobre o meu próprio processo formativo¹. Vale mencionar que o fato de atuar na formação docente no avultar de 10 anos – permeada a experiências e inquietações, as preocupações pessoais e profissionais enquanto formadora, refletindo e analisando as correlações entre teoria e prática, universidade

¹ Em alguns momentos foi usada uma linguagem pessoal e em primeira pessoa para enfatizar o aspecto narrativo da pesquisa e o fato do envolvimento e das experiências de cunho pessoal na formação e autoformação docente.

e escola, formação reflexiva, e aspectos que bradam na preparação inicial para a docência – muito contribuiu para a percepção da necessidade desse aprofundamento e dessa investigação.

Ainda que a compreensão de um processo formativo em sua gênese contribua, não só ao determinar as potencialidades individuais de cada um, como também para a compreensão das condicionantes da própria eficácia dos sistemas de formação docente, diante disso, tornou-se notório que esse era um ambiente profícuo para esse contexto de investigação.

Dessas reflexões depreende-se que a preparação para a docência carece de requisitos múltiplos e diferenciados, por isso, convém verificar que outras dimensões ligadas a diferentes características de cunho pessoal, autoconhecimento ou de autoformação, podem perpassar desde o contexto e história de vida, na escolha da profissão, até o tornar-se docente de fato, situando as experiências formativas e de estágio em docência como determinante para essa composição, e quando realizado no período noturno, na EJA apresenta fartas inquietações dignas de investigação, em razão das problemáticas múltiplas que o Campo da EJA suscita, quer seja pelas suas especificidades, quer pelos requisitos de formação docente para o atuar nos anos iniciais da educação básica ou em modalidades específicas de Educação.

Isto posto, o intento em investigar como se estabelecem as relações com esses saberes na formação docente inicial, e os sentidos que as(os) próprias(os) estagiários (as) subsidiam para essa formação e para a constituição da docência, visto que nesse interim abrem-se vias para que se pondere múltiplas construções de sentidos.

A presente tese está estruturada em 4 capítulos. De modo que, inicialmente, são descritas as implicações, dimensões, percursos e construções que nortearam a eleição pelo objeto de pesquisa, bem como as trajetórias pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora, disposta em forma de texto (auto)biográfico, precursor na construção das alternativas metodológicas dessa investigação. Nesse capítulo são apresentadas ainda a justificativa social e a relevância acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos, e, delineada pelo viés de se ampliar as pesquisas nessa área.

No segundo capítulo são realizadas demarcações históricas contextuais do ofício docente, a partir de questões norteadoras para pesquisas de revisões sistemáticas, bem como a estratégia de definição quanto às buscas nas bases de

dados, a partir dos objetos de estudos. São apresentadas as revisões sistemáticas, integrativas e de literatura, os cenários de formação, e os principais conceitos da área de investigação.

Após, no terceiro capítulo, contempla os percursos metodológicos, e procedimentos da pesquisa. A predileção pela pesquisa (auto)biográfica está diretamente vinculada a essa possibilidade – da escrita e reflexão de si como experiência (auto)formadora, na compreensão de que as histórias de vida ao serem narradas podem/são provocadoras de reflexões, e revelam importantes elementos do constituir-se docente.

O quarto capítulo destina-se à análise da investigação nesse processo de formação. Foi organizado à volta dos Campos investigativos sistematizados em: Identidade Docente; a Prática Pedagógica na EJA e Constituição da Docência.

Sem possibilidades de generalizações, até por que cada história é única, haja vista as singularidades de cada processo formativo, busca-se nesse movimento entre o singular e plural, o real e o subjetivo, nas considerações finais que se configuram por marcas de experiências formadoras inscritas nas Histórias de vida e de formação construídas nas aprendizagens acerca da docência e suas dimensões, demarcando assim, um tempo de histórias, percursos e formações.

1.1 DIMENSÕES PESSOAL, PROFISSIONAL E TRAJETÓRIAS DE VIDA DA PESQUISADORA

Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar [...] (VANDRÉ; BARROS, 1966)²

A ideia de apresentar uma justificativa pessoal e profissional para esta pesquisa, em forma de texto (auto)biográfico, emergiu da experiência proposta na disciplina “Interculturalidade e Humanidades na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire”, ministrada pela Professora Doutora Sonia Maria Chaves Haracemiv, do Programa de Pós-graduação em Educação, no segundo semestre do ano de 2017. Na ocasião foram apresentadas questões reflexivas que intuíram o subsidiar da escrita de narrativas (auto)biográficas, possibilitando uma reflexão sobre o próprio

² “Disparada” composta por Geraldo Vandré e Théo de Barros, interpretada por Jair Rodrigues, foi a vencedora do *Festival de Música Popular Brasileira em 1966*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Disparada>>. Acesso em: 4 out. 2018.

processo formativo do pesquisador, as trajetórias de vida vinculadas às experiências pessoais/profissionais e ao objeto de investigação dos projetos de pesquisa em investigações científicas.

Nesse interim ressalte-se Delory-Momberger (2008) ao acentuar que (auto)biografia caracteriza-se por ser uma atividade solitária de introspecção. Assim, desta atividade solitária e introspectiva nasceu a experiência de narrativa (auto)biográfica, inicialmente com a intenção de contextualizar o trabalho de pesquisa e posteriormente em justificar as abordagens com pesquisas de narrativas (auto)biográficas.

Arlete Vieira da Silva (2014) defende a necessidade de que ao se trabalhar com procedimentos biográficos, o autor-formador tenha passado por essa experiência de escrita (auto)biográfica, em razão de ser uma experiência de cunho pessoal e poder avaliar limites dessa espécie de abordagem.

À vista disso, da experiência de (auto)biografar-se surgiram limites, possibilidades, dificuldades, tanto na escrita autorreflexiva quanto da seleção dos eventos que mereciam ser narrados, assim como as possibilidades de ajustes ao pensar na metodologia de pesquisa. Tal experiência foi fundamental para a escolha da metodologia de pesquisa, já prevendo os limites e possibilidades na lide com escritas (auto)biográficas com a ideia de uma pesquisa-formação.

Com isso, a partir da definição de Josso (2004, p. 421) tem-se a escrita (auto)biográfica como uma atividade que contribui para a formação dos participantes “[...] no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual”. Esse entendimento foi de extrema relevância para situar as escolhas metodológicas desta pesquisa.

Para além da experiência de escrita (auto)biográfica, buscou-se aprofundamento e até certo encantamento pelo aporte teórico do referencial de pesquisas (auto)biográficas, como traduzido no artigo de Josso (2007): “A transformação de si a partir da narração de histórias de vida”, ao pressupor o quanto somos tocados por outras vidas que se ligam a nossa vida – com base nessa percepção o projeto de pesquisa foi-se delineando.

Na tentativa de autobiografar os fatos que possam ser relevantes para esse contexto investigativo, foram organizadas narrativas pessoais, nem sempre lineares,

haja vista que a vida acontece nesse emaranhado de situações que vai nos constituindo, às vezes nos tornando, às vezes nos reconstituindo do que fomos. Entre as pertinências e as ausências procurei lembrar e narrar, tanto as experiências quanto o contexto em que ocorreram, de maneira a estabelecer os sentidos para os aspectos formativos e constitutivos do meu desenvolvimento pessoal e profissional, entre aspectos da vida familiar e profissional.

Preliminarmente o objetivo foi descrever a infância, o primeiro contato com a escola, o contexto e o ambiente familiar. Em seguida, biografar o percurso adolescência à entrada na Universidade, as escolhas, as experiências vivenciadas na grande escola da vida. Posteriormente destacar as experiências relevantes da trajetória profissional no âmbito da educação, desde a professora alfabetizadora de adultos à professora do Ensino Superior, formadora de outros professores. Por fim, justificar o contexto dessa investigação, as experiências acadêmicas e de pesquisa que possam fundar os motivos, as escolhas, os fatos, os temas e a busca de sentidos para essa investigação.

Desta valia, alude Souza (2007, p. 63) que,

[...] quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural por excelência. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.

Por isso a tentativa, para além dos fatos pessoais, é dar condições de predizer o contexto social em que ocorreram, bem como o delineamento das escolhas profissionais, para então se chegar ao presente momento que justifica o estudo, e as escolhas metodológicas e formativas percorridas.

Ao lembrar meus primeiros anos de vida, marcados pelas experiências no meio rural, na tentativa de encontrar questões ou substratos da minha vivência que possam fazer sentido na constituição do eu, ou do que me tornei, senti a primeira dificuldade inicial dessa autobiografia. Questionamentos como: o que de fato é relevante para que possa ser narrado ou para fazer parte de uma biografia? Será mesmo que nossa história de vida é significativa? O que há de relevante para contar? Que episódios e circunstâncias a serem narrados podem se tornar fontes críveis de produção de conhecimento? Como fica o papel da memória, visto que esquecemos grande parte das coisas que nos acontecem? Nessa questão de memórias, quais são

as lembranças mais significativas? E a dimensão emocional disso tudo? Lembrar pode ser doído, como propõe Augé (1998), por isso alguns esquecimentos são importantes igualmente!

Entre essas questões, utilizei como critério, além da inquietação da significância, pois só lembramos o que tem sentido e significado para nós, o pautar das lembranças em fatos que tivessem significado, claro para minha história pessoal e nesse caso, fatos escolares ou que pudessem justificar minhas escolhas atuais e foco de pesquisa, inclusive, de geração de um conteúdo biográfico com potencialidade de debates educativos e de formação docente e de contexto escolar. Recorri às palavras de Guimarães Rosa (1956, p. 56) de “a vida é texto, é história que se narra” e de Marta Medeiros (2006, s/p) de que “escrever é sacudir o sentido do mundo, é dar sentido à vida”, e assim meu texto biográfico foi ganhando forma e também uma nova experiência ao me permitir nesse tipo de escrita.

Recorrendo às explanações de Souza (2007) ao afirmar que o trabalho com a memória, seja ela institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação docente. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Nesse rememorar, percebi que eu já havia esquecido muito de quem eu era ou eu quase esqueci quem eu já fui. A sensação é que são muitas vidas dentro de uma só. Nesse esforço de lembrar detalhes que pudessem ser relevantes, optei pelo óbvio, rememorar e narrar pelo início:

Nasci em 3 de novembro de 1981, em Rio Branco do Sul, Paraná, comunidade rural chamada Palmeirinha, estrada de chão de terra, de difícil acesso, ainda mais quando chovia. Filha de pais agricultores, pai de origem polonesa, mãe de origem italiana, todos de origem muito humilde e trabalhadora. Pais pouco escolarizados. Meu pai cursou até a antiga 3ª série, e minha mãe mal frequentou a escola.

Obviamente não tenho muitas lembranças desse início, as poucas cenas que me vêm à mente, é a casa de madeira de dois cômodos, somente uma cozinha e um quarto, e nesse quarto cabiam duas camas grandes, a do casal, e a outra onde dormiam os 4 filhos. Sou literalmente a filha do meio, tenho uma irmã mais velha, uma

irmã mais nova, e um irmão. Não existia banheiro. Nessa época, usava-se uma casinha externa chamada de “patente” ou “privada”.

Aos 5 anos comecei a frequentar a pré-escola. Meus pais, as professoras, e conhecidos da escola que frequentei, comentam que minha alfabetização foi muito rápida, praticamente autodidata. Aos 6 anos fui matriculada na primeira série do Ensino Fundamental (atual 1º ano), mesmo que a legislação vigente à época, compreendesse que deveria ter 7 anos completos, ou completar até março do corrente ano, eu completaria 7 anos somente em novembro, mas a direção autorizou, pois eu já estava alfabetizada na pré-escola. Dentre as poucas lembranças que tenho desse período, uma é da professora que, apesar de não ter nenhuma formação pedagógica institucionalizada para a época, podia ser professora somente com o equivalente ao Ensino Médio – 2ª Grau, era muito criativa e afetuosa. Lembro também que a chamada era por número, e sempre os meninos por primeiro, assim recordo-me de ser o número 13. Todos eram chamados por número e não pelo nome. Recordo também da existência de uma ordem na fila, e do “aprisionamento dos corpos” (FOUCAULT, 2009), praticamente era proibido se mexer. Recordo de algumas broncas em que a professora sempre dizia que eu não parava quieta. Rememoro inclusive dos puxões de orelha (literais) por causa disso.

Sempre adorei livros, tinha uma verdadeira fascinação por eles. Mas a lembrança que tenho é que eles ficavam guardados numa sala grande, todos bem arrumadinhos e que era proibido tocá-los e pegá-los. Essa inacessibilidade exercia ainda mais fascínio sobre mim. Lembro-me de que quando tomei gosto pela leitura, e só lia o livro didático mesmo, pois não tinha acesso a outros livros, foi quando comecei a entrar nessa sala que, lá naquela escola, não se chamava biblioteca, ficava bem quietinha para ninguém perceber, pegava algum livro por curiosidade, lia o que dava, e colocava bem arrumadinho no local novamente, para ninguém perceber. Com o passar dos dias, era impossível ler assim por muito tempo, foi nessa fase, que comecei a pegar livros escondida, levava para casa, lia, e então devolvia no lugar sem ninguém perceber.

Outra rememoração, dos anos iniciais da escolarização, era o transporte escolar. Percorria grandes distâncias a pé, até pegar o ônibus escolar. Quando chovia, o ônibus não passava, era uma grande decepção, pois não haveria aula. Quando passei para a 5ª série, entre 11 e 12 anos de idade, início do ginásio (atual 6º ano), o

ensino passou a ser noturno, iniciava às 18 horas, então nessa época, o transporte escolar do vilarejo passou a ser uma camionete, assim todos os alunos iam na carroceria, sentados no chão, sem nenhuma proteção. Muitos pais não permitiam que as meninas estudassem nesse horário, à noite, fato este que levou muitas meninas da região a cursarem somente até a 4ª série do Ensino Fundamental (atual 5º ano).

As dificuldades eram imensas, mas na época nem percebia, era somente aquela realidade como referência. Na minha casa não tinha televisão, aliás, não tinha nem luz elétrica, que só chegou na década de 1990. Lembro-me das eleições de 1989, do meu pai ouvindo em um radinho, à pilha, as notícias do país, e pedia silêncio absoluto para tentar entender o que estava acontecendo.

Eu só tive uma boneca na minha infância inteira. A brincadeira que eu mais gostava dessa época era brincar de escolinha, apesar de que o tempo para brincar era escasso, pois entre o horário da escola, deveria ajudar os pais na lavoura. E as crianças estavam o tempo todo na lida, ou seja, trabalhavam na roça, independentemente da idade.

Ao brincar de escolinha eu era professora e ao mesmo tempo aluna de mim mesma. Um fato bem marcante dessa época, foi que enquanto eu brincava de escolinha, havia jovens que trabalhavam na lavoura junto ao meu pai, que nunca tinham ido à escola. Lembro-me de que enquanto brincava de escolinha eu ensinava a esses jovens a escrever o próprio nome. Um deles se chamava José, aprendeu a escrever seu nome, depois quis escrever o nome da moça por quem estava apaixonado, assim aprendeu a escrever Márcia, depois queria escrever um bilhete de amor, então aprendeu a escrever “Eu te amo”, mas depois soube que ela também não sabia ler, e ele não teve mais tempo de aprender a ler ou brincar de escolinha. Essas palavras foram as únicas que José aprendeu a escrever.

Na região em que eu nasci, tinha e ainda tem uma das maiores taxas de analfabetismo do Estado, fica localizada no Vale da Ribeira, que por muitos anos foi tido como “vale da pobreza”. Falar desse contexto é falar do analfabetismo da região, do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), da escola rural única, ou ia à escola ou não, pois não havia outra. Nessa escola havia somente quatro salas de aula, e outra pequena em separado destinada à pré-escola. Não existia quadra, parquinho ou qualquer outro espaço recreativo. Tinha uma pequena cantina que servia os lanches, para recebê-los tínhamos que formar filas, comíamos em pé, ou

sentados à beira da calçada da escola. Não havia espaço para as refeições. De manhã e à tarde funcionavam as 4 séries iniciais (atuais anos iniciais), à noite, a partir das 18 horas, funcionavam as 4 séries finais do Ensino Fundamental (atuais anos finais). A matemática era simples e a conta fechava. De todos os 2 turnos dos anos iniciais, cabiam nas mesmas 4 salas dos anos finais, ou seja, a peneira, o primeiro funil já estava posto. Não eram todos os alunos que prosseguiram na escolarização nesse período noturno.

A outra grande peneira era quando terminava o Ensino Fundamental. Outro fato interessante é que para o Ensino Fundamental existiam 2 ônibus e mais alguns carros/camionetes que buscavam as crianças que moravam mais longe. Para o Ensino Médio, existia somente uma Kombi, com sei lá, 10 ou 12 lugares que levava as crianças, agora jovens, para cursar o Ensino Médio na Cidade, centro de Rio Branco do Sul.

Assim foram as marcas da minha infância e dos primeiros anos escolares. Lembro-me também das páginas em branco, dos poucos cadernos novos que conseguíamos comprar, esses sim, tinham um cheiro especial, e ainda me emociono ao lembrar. Não tinha aquela mochila tão sonhada, mas acomodava-os num saquinho plástico para conservá-los por mais tempo.

Lembranças dos amigos de infância, dos primos, das reuniões em família nas datas festivas, das novenas de Natal. O sentido de pertencimento a uma comunidade era outro. Todos cuidavam de todos, e todos eram responsáveis por todos. Isso me lembra dos mutirões de colheita, que funcionavam numa espécie de rodízio, em que cada vizinho ajudava ao outro até realizar toda a colheita. Nesses mutirões, os homens logo cedo iam ao trabalho de colheita, as mulheres se reuniam para fazer as refeições, as crianças aproveitam o tempo juntas para brincar, e ao final do dia tinha muita música e cantoria, no estilo caipira de ser! O mundo parecia menor, tinha o tamanho até onde a vista alcançava ou até aonde conseguíamos ir ou conhecer.

Como vamos dando sentido ao que nos aconteceu? Entre memórias e esquecimentos, Augé (1998) aponta pistas para entender que são solidárias e vinculadas ao tempo presente. O esquecimento nos remete ao presente, mesmo que seja para viver em outra dimensão as experiências circunscritas de nossa vida. Afirma o autor que: “É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel” (AUGÉ, 1998, p. 106).

Pineau (2006, p. 330) afirma que “a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é indicativa da flutuação do sentido atribuído a essas tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente”. Essa compreensão da memória e do esquecimento somente faz sentido para um propósito maior, a sensibilidade de lembrar quem realmente somos, ou seja, “vemos unicamente na zona do espectro a que somos sensíveis e vemos de maneira diferente segundo a iluminação e a nossa sensibilidade” (NAJMANOVICH, 2001, p. 25), e aos sentidos que atribuímos ao que nos aconteceu. Complementando a fala da autora podemos afirmar que vemos e rememoramos a partir de nossas referências e de nossas sensibilidades, e do sentido que atribuímos a essas vivências.

Nesses termos, a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo, conforme afirma Pineau (2006, p. 332), existe um “substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social”. Poder-se-ia interpretar igualmente no sentido atribuído por Bourdieu (2014), na obra “Os Herdeiros” ao explicitar como a cultura que herdamos influencia nossa forma de ver o mundo. E nessas relações entre o pessoal e o sócio/cultural que passo para a biografia da segunda fase dessa autobiografia: vivenciar a escola da vida!

“Quem nasce num determinado contexto social recebe de herança e partilha de um universo cultural que é aceito com naturalidade, o qual o condiciona e é reproduzido automaticamente” (PEROZA, J; SILVA, C. P. da. AKKARI, A. 2013, p. 466). Esse conceito se assemelha ao que preconiza Bourdieu (2006, 2014) e Bourdieu e Passeron (2014) sobre a teoria da reprodução, e as disposições do campo e *habitus*, ao afirmar que a escola reproduz as questões culturais. Nesse sentido, sigo minha autobiografia reflexiva, em busca de sentidos sobre o meu eterno *vir a ser...* à luz do entendimento Freiriano (1996) de inacabamento, pois aceitar somente o determinismo social ou pessimismo Bourdieziano não me cabe à alma!

Levando em consideração as premissas de Bourdieu (2006), quando afirma que a escolarização poderia propiciar aos menos favorecidos, o acesso a outras formas de cultura, arte, lazer, esportes, de modo a valorizar a cultura que traz consigo e o identifica, e não privá-lo de conhecer outras manifestações culturais, isso me fez pensar na minha história de vida, nas oportunidades e nas minhas escolhas, em

caráter de exceção, mas por outro lado, me fez pensar que somente a dedicação num projeto educativo poderia levar a modificar nosso destino!

Tomando as máximas de Bourdieu (2006) sobre as disposições do campo, e influenciada somente pelo determinismo social, eu não teria muitas opções, ou seria mais uma “Vida Maria³” como tantas da minha família, ou das que nasceram na mesma região em que nasci. Sem condições financeiras para prosseguir nos estudos, estaria fadada à vida doméstica, casar e ter filhos, reproduzindo o sentido circular dessa “Vida Maria”.

Mas o mesmo destino que nos limita é o que pode dar as possibilidades e oportunidades. Uma das formas que vi e ainda vejo de alterarmos nosso destino, e sair do determinismo social, é pelo trabalho e estudo. É pelo trabalho o homem se modifica e modifica seu entorno, hoje vejo que não somente nas questões ambientais ou sociais, mas principalmente no campo das possibilidades.

Foi com a possibilidade de trabalhar “na capital” que vim para Curitiba para ser babá, doméstica, único emprego que uma mulher com estudos ainda por concluir poderia aspirar. E em 1996, com 16 anos de idade, cheguei em Curitiba. A vida e as circunstâncias poderiam ter me levado por outros caminhos, como tantas não têm a mesma sorte, mas eu consegui depois de tantas dificuldades, trabalhar em uma casa de família, na qual consegui emprego de doméstica/babá e, com isso, pude concluir o Ensino Médio, posteriormente pagar um cursinho pré-vestibular e assim, ainda conforme as limitações do que poderia escolher como profissão, fui fazer Pedagogia. Costumo dizer que não escolhi a profissão, ela me escolheu, pois era a única dentro das possibilidades de passar no vestibular público e gratuito, numa Universidade Pública, dentre as limitações de concorrência e possibilidades. Poderia escolher outro curso? Talvez, mas na época, não me parecia ter muitas escolhas.

Deixar a casa dos pais, vir morar na cidade grande, trabalhar desde muito nova, carregar as marcas de que mulher poderia “se perder na vida”, são lembranças de ingressar na vida adulta muito rapidamente. Não tenho lembrança de festas, “agitos” dos jovens, a sensação que tenho é que não tive adolescência. Precisava

³ Curta-metragem que retrata a vida de muitas mulheres no Brasil, em que as tradições e dificuldades são repassadas de geração em geração, não rompendo o ciclo vicioso de reprodução das condições sociais e de subsistência. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4> Acesso em: 25 set. 2018.

trabalhar para ajudar a família, descobri que somente trabalhando e estudando muito eu poderia modificar aquela realidade.

No Ensino Médio, sofri muitos preconceitos por ter vindo do contexto rural. A impressão que dava era de que a cultura era pouca, falava muito errado, e não pertencia àquele mundo... As primeiras notas do Ensino Médio foram desastrosas. Acostumada a tirar 9,0 e 10,0 amarguei uma nota 3,0 na primeira prova da Disciplina de Física. Desde então soube que não se aprende por osmose, é preciso se debruçar sobre os livros, compreender e estudar. Também aprendi ali a diferença entre estudar e aprender! Pedi à professora para refazer a prova e ela ficou surpresa com a nova nota. Assim fui ganhando a confiança dos professores que se tornaram grandes amigos. Alguns, mais tarde, se tornaram meus colegas de profissão, pois pude reencontrá-los, e trabalhamos no mesmo Sistema Estadual de Ensino.

Sempre carreguei comigo essa vontade de estudar, conhecer o desconhecido, apreciar novas músicas, arte, literatura, era um mundo pouco acessível, mas que me fascinava. Sempre andava com algum livro em mãos. Em Curitiba descobri logo que o “Farol do Saber⁴” tem o poder de iluminar nossa mente e ampliar horizontes pela leitura e pelo conhecimento. Sabia que pelo estudo poderia sonhar algo a mais e modificar meu destino.

Das dificuldades de passar no vestibular, queria fazer psicologia, não passei na primeira tentativa, então até por estratégia tentei vestibular para pedagogia e passei. O ingresso na Universidade foi marcado por dificuldades financeiras e muitas dúvidas. Morava na Casa da Estudante Universitária (CEUC), e tinha uma bolsa auxílio para me manter na Universidade, até o segundo ano da graduação não me encontrava na profissão escolhida e tentava mudar de curso. Além da psicologia, pensava em administração, jornalismo, até licenciatura em Física pensava cursar. Porém, enxergava a formação acadêmica somente como uma via para ganhar a vida, arranjar um emprego melhor, e a pedagogia se mostrava interessante entre as muitas possibilidades de mercado de trabalho, mesmo que o salário, quase sempre, fosse considerado baixo.

⁴ Bibliotecas públicas instaladas em vários bairros da Capital curitibana, na primeira gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1996).

No final do segundo ano da faculdade, quando ainda pensava em mudar de curso, conheci a Professora Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv⁵ que me apresentou um mundo novo de possibilidades, pela iniciação à pesquisa. Fascinada pela alfabetização de adultos, eu queria entender mais do porquê de tantas pessoas ainda serem analfabetas em pleno século XXI. Queria saber por que essas pessoas não tinham frequentado a escola, queria entender por que não havia escola para todos e, por fim, a minha busca maior era dar uma segunda chance a essas pessoas, o que hoje entendo como direito negado, potencializando à aprendizagem delas, pesquisando e entendendo como o adulto analfabeto aprende.

Ser bolsista da Iniciação Científica deu um novo rumo e motivação à minha formação. Paralelamente ao curso de Pedagogia, da iniciação à pesquisa, comecei um estágio remunerado com a função de alfabetizar jovens e adultos, pelo Serviço Social do Comércio (SESC). Essas experiências serviram como um verdadeiro laboratório para todo meu processo de formação até a conclusão do curso de Pedagogia.

Depois da Bolsa do Programa Licenciar⁶, fui Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pesquisando o Programa para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, também sob a supervisão da Professora Sonia Haracemiv.

Os dois últimos anos da faculdade, trabalhando com a alfabetização de adultos, participar dos programas de Iniciação à Pesquisa, participar dos Seminários e Eventos de Iniciação Científica, foram atividades determinantes para meu diferencial de formação e para as futuras escolhas na profissão.

Nesse sentido, vale destacar afirmação precisa de Freire (1991) ao explicar que:

[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

⁵ Professora do Setor de Educação da UFPR, a qual deu as primeiras orientações em projetos de pesquisa, iniciação científica, e tornou-se referência para mim, tanto na área da EJA quanto como professora e profissional da área de educação. Hoje orientadora dessa Tese.

⁶ Iniciei minhas buscas e pesquisas como Bolsista do Programa Licenciar pesquisando a alfabetização de Jovens e Adultos x alfabetização de Crianças: semelhanças e diferenças, sob supervisão da professora Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv e Verônica Branco ao término do ano de 2002. Posteriormente, como bolsista CNPq, passamos a Estudar o Programa de EJA no Estado do Paraná.

Essa premissa marcou meus anos iniciais de professora em formação. Lendo Freire, debatendo nas aulas da UFPR, aprofundando as análises e pesquisas, fui me tornando professora/pedagoga. Praticando, errando e acertando, inovando, ou fazendo inicialmente como imaginava que deveria fazer, estudando, refletindo sobre o que estava fazendo, avaliando o que dava certo e o que não dava! Assim, no ano de 2005, “concluí” formalmente minha formação em Pedagogia pela UFPR, e entendi o sentido da inconclusão Humana tão defendida por Freire (1996).

Gosto da definição da palavra trajetória, esse conceito emprestado da física, que expressa o “caminho percorrido por um corpo ou partícula em movimento”, e movimento é vida. Narrar a minha trajetória de vida é falar sobre o que me põe em movimento. Como diria o poeta, é falar sobre aquilo que nos tira da cama todas as manhãs, é falar de buscas, motivações, sonhos e expectativas. É falar de um processo em construção, sem nunca estar pronto e acabado, consciência do inacabamento como expresso por Freire (1996). Em outro momento descobri que sonhar pode ser perigoso, pois pode-se tornar realidade e nessas buscas, entre sonhos e possibilidades fui definindo essa trajetória, esse caminho a ser percorrido.

Para Souza (2007, p. 67), narrar é “enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado”. O autor complementa que: “na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante na cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito” (SOUZA, 2007, p. 68). Assim, revejo que pontos da minha trajetória acadêmica e profissional merecem ser narradas, ou seja, as experiências que são mais significativas.

Concluída a faculdade, sempre vi que o prêmio por se formar, seria o de perder o estágio remunerado, acabar a bolsa de pesquisa e ficar desempregada. Época difícil para recém-formada! Expectativas de concurso público que demoraram um pouco até concluir a seleção, assim comecei a trabalhar com a Educação a Distância (EaD), como tutora de orientação no curso de Pedagogia EaD, em uma empresa privada, na cidade da Lapa, distante uns 80 km de Curitiba/PR. Para chegar ao trabalho às 08 horas da manhã, saía às 06 horas da manhã de casa, e chegava

também cerca de duas horas depois do expediente, ou seja, vivia praticamente para trabalhar.

Ainda bem que não demorou muito para ser convocada pelo concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). No primeiro momento não sabia se aquilo era bom ou ruim. Fui convocada para assumir aulas em colégios mais distantes da Capital, horário noturno, região com alto índice de violência. Inicialmente a minha vontade foi desistir. Mas graças à formação diferenciada que tive durante a graduação, fui convidada a compor uma equipe para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos, chamada de Paraná Alfabetizado. Essa proposta veio como uma grande conquista, além de ter o “padrão⁷” dobrado, ou seja, trabalhar em tempo integral num só local, foi gratificante trabalhar com a alfabetização de adultos, algo que me dediquei durante a graduação. Foram anos de grandes desafios, aprendizagens e desenvolvimento profissional, até começar a entender a roda da gestão pública, baseada em políticas de governo.

Durante a primeira edição do Programa, percorremos o Estado do Paraná implantando turmas de alfabetização, fazíamos formação dos alfabetizadores, ficando meses seguidos em Faxinal do Céu⁸, local onde eram realizados os cursos de formação. Posteriormente, em razão da necessidade de material didático, iniciamos a organização do Livro Didático Público para o Programa Paraná Alfabetizado. Tomei frente e junto a uma equipe de alfabetizadores, coordenadores e assessores, separamos material para compor os livros do Educando e do Educador. “Um dedo de Prosa”, assim se chamou nossa primeira produção do Livro Didático Público Coletivo, utilizado na alfabetização de adultos no Estado do Paraná. Eu trabalhava muito, organizava partes desse livro durante as viagens de carro percorrendo o Estado para a implantação das turmas de alfabetização.

Passava meses longe de casa fazendo formação dos alfabetizadores entre as temperaturas abaixo de zero, na região de Guarapuava/PR, onde ficava Faxinal do Céu. A produção do Livro foi feita de forma bastante inábil, sem recursos e sem um computador decente, organizava as páginas em manuscrito, para serem digitadas

⁷ Padrão de 20 horas do professor concursado para o Quadro Próprio do Magistério (QPM). A lotação na Secretaria de Estado de Educação (SEED/PR) exigiu a dobra de carga horária 40 horas semanais, sendo 20 horas extraordinárias.

⁸ Faxinal do Céu, fica na região central do estado do Paraná, tinha um grande centro de formação. Ali os professores de todo o Estado eram reunidos para Programas e Projetos de formação.

posteriormente. Com imenso sacrifício, empenho e muito suor, tomei frente para que essa ideia saísse do papel.

Durante essa primeira edição o Programa ganhou a “Medalha Paulo Freire” pela alfabetização de adultos no Estado do Paraná (2006), sendo um reconhecimento Nacional entre os Programas que compunham o Brasil Alfabetizado. Depois de um tempo, de muita dedicação, na Secretaria de Educação do Estado, o desgaste físico e emocional, começou a tomar conta!

A política de progressão na carreira era ingrata, tinha que esperar 3 anos de estágio probatório, para subir de nível⁹, a comparar com colegas de profissão que ganhavam a mesma coisa, ou até mais do que eu, mas não se envolviam com o trabalho a ser realizado. As frustrações com a máquina pública, que podia gastar R\$ 100 mil reais na época para fazer fotocópias de um livro, mas não podia usar esse mesmo dinheiro para comprar o livro, que por sinal era mais barato que a fotocópia, enfim várias desilusões acabaram por me fazer adoecer, e ao final desse período, antes mesmo do estágio probatório optei em pedir exoneração do Estado. Escolhas difíceis!

Nesse período já havia concluído duas pós-graduações, uma em Neuropsicologia e outra em Organização do Trabalho Pedagógico, habilitações que me davam condições para atuar no Ensino Superior. Em virtude da experiência que adquiri com a formação dos alfabetizadores, fui convidada a dar aula de Metodologia de Alfabetização de Adultos; Alfabetização entre outras disciplinas numa faculdade filantrópica¹⁰, local em que me apaixonei pela docência no Ensino Superior. Nesse período também voltei a atuar com a Formação docente na Modalidade de Educação a Distância.

Sentindo a necessidade de aperfeiçoamento para trabalhar com a formação docente, fui fazer a seleção para o Mestrado em Educação, na UFPR. Nessa época minha inquietação ainda era sobre a Cognição do aluno adulto em fase de alfabetização. Influenciada pelas pesquisas de Alexander Luria, na antiga União Soviética e pelos estudos da Marta Kohl de Oliveira no Brasil imaginava o despontar

⁹ Níveis do Plano de Carreira do Professor do Sistema Estadual de Educação.

¹⁰ Sou muito grata a Denise Amarin por essa oportunidade. Foram anos lindos na docência do Ensino Superior, agraciada como Parainfa de Turma e Professora Homenageada na Faculdade de Campo Largo (Facecla).

para a pesquisa, investigando o processo de alfabetização de adultos enquanto processo cognitivo e de aprendizagem, ideia que ainda persigo e estudo com afinco.

Oportunidades do caminho me levaram a trabalhar com a produção de Material Didático, agora dentro de uma editora em expansão na época, Editora Positivo¹¹. O desafio era implantar uma editora somente para produção de material didático destinado a Jovens e Adultos. Cursando o Mestrado, nessa fase, tive que mudar o projeto de pesquisa e ajustar as demandas do trabalho, fazendo um estudo sobre o Programa Nacional de Livros Didáticos para a Alfabetização de Jovens e Adultos, primeira edição nacional de distribuição desse tipo de obra.

Tanto a conclusão do Mestrado em Educação, quanto o tempo de trabalho na Editora, além das aulas no Ensino Superior, possibilitaram muitas experiências apesar da pouca idade cronológica. Trabalhava nos três turnos e inclusive aos fins de semana. Foi um dos períodos mais produtivo e satisfatório da minha trajetória profissional. Na Editora tive oportunidade de ser a revisora técnica da área de Educação do “Dicionário Aurélio”, um dos mais renomados do país. Lançamos também a coleção de “Mediação Pedagógica” para professores, aprovada e distribuída pelo “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, no ano de 2010, coleção que atuei como autora e organizadora. Escrevia para o Portal Educacional sobre a Diversidade na Educação, entre outros trabalhos dos quais muito me orgulho.

Com o passar dos anos, nasceu minha primeira filha, a dificuldade em conciliar a vida familiar e a profissional é algo que perpassa a vida de toda mulher, nesses tempos, imagino eu! A formação de visão linear, não me permitia enxergar que podia ser mãe, esposa, profissional, tudo ao mesmo tempo, era como se uma coisa fosse excluindo a outra! Ao engravidar deixei as aulas no Ensino Superior, depois com o nascimento da minha filha, logo veio a decisão de pausar a carreira por um tempo, como se não fosse possível conciliar vida pessoal e profissional. Na verdade, os desgastes com os rumos da Educação no País, professores descrentes, sistemas de ensino caóticos, toda a onda de descrédito na educação nacional me pedia uma

¹¹ Sou grata a Vitória Silva e a Joseph Razouk Júnior, por confiarem em meu trabalho. As pessoas mais humanas com quem tive o prazer de conviver e trabalhar. Meus agradecimentos também à Valeria Zelik, Sílvia Campos, Renata Lima Ludovico, Júlia Gerin, Solange Gomes, Marcelo Bittencourt e Marcelo Del’Anhol amigos com os quais aprendi muito. Lembranças e gratidão a toda a equipe do Editorial de Livros e Periódicos: tempo bom!

pausa! E nesse se perder e se encontrar, fiquei alguns anos afastada da área de Educação. Me dedicando a um projeto familiar.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (2003, p. 09) ao narrar fatos de sua vida, argumenta que “sobre pedaços de tempo que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, à espera de outro tempo, que até poderia não ter vindo como veio, em que aqueles se alongassem na composição da trama maior”. Esse trecho traduz o que foi, e não somente o que poderia ter sido, pois foi pela profissão, pelo ingresso no Ensino Superior, pela possibilidade de estudar sempre mais e mais, que me tornei o que sou.

Freire (2003, p. 09) continua sua argumentação: “às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-la, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros”. Foi assim que durante muito tempo eu neguei minhas origens, quase esqueci quem fui, não via na história de vida qualquer traço que pudesse sentir orgulho, não a reconhecia como cultura, como parte de mim, e ainda hoje costumo me olhar como muitas vidas dentro de uma única. Após um tempo afastada da área educacional, senti falta de algo, essencialmente humano, e que nos torna mais humanos: o “ato de educar”. Nessa busca por mim mesma, fiz um curso de Programação Mental Neurolinguística, juntamente a outras terapias. Tudo apontava que meu caminho era *na* e *pela* Educação. Após vivências transformadoras desses cursos de desenvolvimento pessoal, não via muitos caminhos a trilhar, a não ser a única coisa que sempre me moveu: a busca por mais e mais conhecimento!

Em 2015, decidi que era hora de voltar a estudar e retomar a carreira acadêmica que havia um dia sonhado, me candidatei a uma disciplina isolada do Programa de Pós-Graduação em Educação, visando ao Doutorado. Já fazia pelo menos 5 anos que estava afastada da profissão e do meio acadêmico. Foi nessa seleção de disciplina isolada para o Doutorado que tudo voltou a fazer sentido novamente. A disciplina ministrada pela professora Doutora Ettiène Guérios¹², versava sobre o Pensamento Complexo e as novas abordagens para a Educação. E

¹² Sou grata à professora Ettiène Guérios por essa importante fase profícua de minha vida e por tudo que consegui aprender naqueles 6 meses tão impactantes para as minhas futuras decisões. Nessa disciplina, trabalhamos *Ciência com Consciência* (2015) e noções do Pensamento Complexo na perspectiva de Edgar Morin, e um novo mundo se apresentou à minha frente.

ao cursar Complexidade e Educação, fui apresentada a Edgar Morin, ao mundo do Pensamento Complexo e finalmente compreendi que a vida não ocorre em caixinhas isoladas, que tudo tem a ver com tudo, que “o todo está na parte e a parte no todo”, que completava essa necessidade de “religar os conhecimentos”, no movimento recursivo da vida, descobri finalmente numa dinâmica da disciplina, quem “eu sou” para mim mesma, significando um semestre de grandes aprendizagens.

Nesse período, nasceram importantes obras: um livro¹³, minha segunda filha, e a busca pelo ingresso no Doutorado em Educação, bem como a retomada pela carreira acadêmica e o regresso à docência do Ensino Superior.

Quando, em 2016, abriu um concurso para professor substituto no Departamento de Teoria e Prática de Ensino – UFPR, período noturno, eu tive a certeza do quanto queria trabalhar com a formação de professores, sentindo como se o destino se apresentasse à minha frente novamente. Não tive dúvidas, apesar de a minha filha estar somente com dois meses de vida e ainda amamentar (sim, junto à obra outra obra reluzente), não hesitei em fazer o concurso, em dar o meu melhor e assumir as aulas.

Durante esse período voltei a atuar também como orientadora em cursos de Pós-Graduação *lato sensu*¹⁴ da área Educativa. Orientar professores de norte a sul do país, com diversas aspirações ao realizar uma Pós-Graduação, como a busca por qualificação para entrar no mercado de trabalho, subir de nível na carreira, busca na pós-graduação para resolver problemas do cotidiano, eventualmente algum professor se manifestava na busca de conhecimento visando ao desenvolvimento pessoal e profissional de forma mais intimista. Dos diálogos, com os mais diversos tipos de docentes, desde indígenas das regiões isoladas do Brasil, com pouco acesso à internet, em que percorriam longas distancias para ter acesso a internet, até professores das grandes capitais que lidam com os desafios da violência e da tecnologia, enfim, desses diálogos, advêm reflexões variadas sobre o papel docente na atualidade Brasileira, e sua busca por qualificação e formação continuada.

A partir dessa experiência de autobiografar-se, e ao aprofundar os estudos sobre as história de vida na formação docente, narrativas e as perspectivas de

¹³ GUÉRIOS, E.; SOEK, A. M. *et al.* (Org.) **Complexidade e Educação**: diálogos epistemológicos transformadores. Editora CRV, 2017.

¹⁴ Cursos de Especialização na modalidade EaD da Faculdade Interativa do Brasil (FAEL).

processos formativos e autoformativo, vinculou-se à ideia de investigar os meandros envolvidos no processo de formação docente inicial e as diversas dimensões que o abarcam, assim, o projeto de investigação foi adquirindo sentidos muito mais profundos e um envolvimento integral, completo e complexo, que provavelmente não se esgota com essa pesquisa, mas persistirá ao longo de toda uma vida.¹⁵

Pelas “histórias de vida em formação” e “prática no campo de uma reflexão que vê no próprio curso da vida um movimento de autoformação” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 93-94) foi possível identificar e construir suportes teórico-práticos para a compreensão das histórias de vida como processo de formação, ou ainda,

[...] os pressupostos teóricos que inspiram os procedimentos de formação pelas ‘histórias de vida’ podem ser apresentados sinteticamente sob dois aspectos: o primeiro diz respeito ao estatuto da narrativa na ‘experiência’ que o sujeito faz de si mesmo por meio da produção de sua ‘história’; o segundo concerne à dimensão de ‘projeto’ constitutiva da ‘história de vida’ e do processo de formação (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95, grifos do original).

Com essas inspirações, desses contextos formativos, das idas e vindas, encontros e desencontros, encantos e desencantos com a Educação, tendo em mente a busca por compreender as dimensões envolvidas no processo de formação inicial, como diz o poeta Espanhol Antônio Machado Caminhante nos belos versos de que “não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”, me reconheço nas experiências formativas, na necessidade “da invenção da unidade na diversidade” (PEROZA, J; SILVA, C. P. da. AKKARI, A. 2013, p. 466) é que continuo me refazendo no caminho que me propus a caminhar, agora sigo em busca de novas histórias, novos sentidos...

1.2 DIMENSÃO SOCIAL E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Se na primeira parte dessa justificativa a ideia foi discorrer, com base nos motivos pessoais e profissionais da pesquisadora, o desafio que se coloca nas

¹⁵ Os estudos preliminares dessas experiências foi proposto como Relato de Experiência com texto completo apresentado no Colóquio Internacional: *EXPERICE La Recherche Biographique em situations et em dialogues - Enjeux et Perspectives* na Universidade de Sorbonne, na cidade de Paris (França), em Outubro de 2019, com o título: Dimensões da formação docente: a escrita autobiográfica e os relatos de experiência na prática pedagógica na EJA no Curso de Pedagogia da UFPR.

questões de relevância social deste estudo centrou-se em posicionar ou problematizar a formação docente inicial para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), área carente de estudos, recursos e bastante secundarizada.

O principal motivo, de direcionamento desse estudo para a EJA, centra-se nas inquietações e problemáticas em relação à condução do trabalho docente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), quanto da realização da disciplina de Prática Pedagógica: estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao constatar que apesar da Prática Pedagógica: estágio em docência, ocorrer no período noturno e nas escolas de EJA, no currículo de Pedagogia da UFPR, não existe distinção entre essa disciplina e a cursada no período diurno em escolas do Ensino Fundamental e no período noturno sendo realizado nas escolas de EJA. Outra constatação é de que há apenas uma disciplina obrigatória que trata da EJA no atual currículo de Pedagogia da UFPR. Pelo aspecto normativo de estágio em docência para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realmente não teria necessidade dessa diferenciação, até porque pressupõe-se que os conteúdos curriculares são os mesmos, porém quando adentramos ao Campo da EJA, enquanto campo específico de conhecimentos e singularidades, principalmente do universo de estudantes da EJA, percebe-se a importância de se diferenciar os processos formativos para se trabalhar com crianças em idade escolar e com jovens, adultos e idosos de interesses e formas de aprendizagens tão diversos.

Logo, o conhecimento sobre os estilos de aprendizagens, metodologias de ensino, entre outras questões didático-pedagógicas, são altamente relevantes e necessárias, em relação às adequações ao perfil de estudantes da EJA. A questão norteadora a essa justificativa e problemática foi: e a formação necessária para atuar na EJA, como tem se dado? Ou em se analisar especificamente sobre a questão do estágio em docência, alunos(as) em formação docente inicial estão preparados(as) para ministrar uma aula, para um perfil de alunos que tem pouco ou quase nenhum enfoque em sua formação?

Especificamente sobre a formação docente para atuar na EJA, diante das demandas e características dessa área, estudos têm revelado Soares (2005, 2008, 2011), Laffin (2006, 2013), Dantas (2008, 2012, 2019) e Porcaro (2011, 2013), que a grande maioria dos educadores que atuam na EJA não possuem uma formação específica/satisfatória.

Soares (2008) apresenta em seu estudo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2002, que comprovam das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas nove (1,74%) oferecem a habilitação de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste e que:

Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%) (SOARES, 2008, p. 88).

Sobre a formação acadêmica com habilitação específica para a docência com Jovens e Adultos, Soares (2008) constatou-se que entre 2002 e 2005 a proporção das instituições de ensino superior, com cursos de Pedagogia que ofereciam a alternativa para essa habilitação, oscilou entre 1,6% e 2,6%, e constatou que havia um grande *déficit* de professores preparados para atuar na EJA.

Sobre esse aspecto ainda, explanam Gatti e Nunes (2009) que a estrutura curricular de 165 cursos de formação de professores de todo o país confirma que: nos 71 cursos de Pedagogia da amostra pesquisada, dentre milhares de disciplinas mapeadas, apenas 1,6% das obrigatórias e 4,2% das optativas tratavam da EJA e, entre as 1.228 disciplinas pesquisadas, das 31 licenciaturas em Matemática, foi encontrada apenas uma disciplina voltada à EJA. Nos 31 cursos de Letras/Língua Portuguesa, e nos 31 cursos de Ciências Biológicas, não foi encontradas disciplinas obrigatórias ou optativas que abordassem o tema.

Para Freitas (2012) embora as discussões sobre a profissionalização dos Educadores de Jovens e Adultos tenham ocupado um cenário de destaque nas últimas décadas, a atuação das Universidades Brasileiras na formação inicial desses docentes tem sido mínima. A autora apresenta dados do INEP (2009), mostrando que aproximadamente 261 mil professores atuam na área de EJA, dos quais 23% não têm formação superior, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs) estabeleçam que a preparação desse profissional deva inserir, “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas também à complexidade diferencial dessa modalidade” (FREITAS, 2012, p. 25).

Para Porcaro (2013, p. 64),

as licenciaturas precisam incluir em seus currículos as questões referentes ao campo de formação do educador de Jovens e Adultos, haja vista que muitos dos graduandos, ao se tornarem profissionais da educação, poderão ser direcionados a escolas que atendem esse público, necessitando de uma formação específica para o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico.

A autora afirma ainda que na docência das classes de Jovens e Adultos, geralmente observa-se os professores oriundos do próprio sistema regular de ensino, que buscam nessa atividade uma complementação salarial, ou a atuação de pessoas envolvidas com movimentos sociais, “trabalhando pela causa abraçada, uma das razões que venha justificar esse trabalho educativo, sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode levar a perder a qualidade do processo de ensino” (PORCARO, 2013, p. 52).

Sobre os egressos da habilitação de EJA, dos cursos de Pedagogia em especial, são ainda mais raros os estudos (SOARES, 2011). O autor considera que muitos são os desafios colocados para a EJA e a configuração de seu campo de estudo e de atuação, e como parte dessa configuração situa-se a formação do educador de jovens e adultos. Para Soares (2011, p. 287), “é necessário, portanto, entender a formação do Educador de Jovens e Adultos”.

Da mesma forma, Machado (2000) na Reunião anual da ANPEd, já alertava que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, coloca que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. A autora afirma que “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos cursos de pós-graduação e extensão” (MACHADO, 2000, p. 16).

Severino (2003, p. 76) comenta que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todo o embasamento necessário à prática docente, sendo necessária a inserção do profissional no cotidiano escolar e a vivência diária das questões referentes ao processo de ensino para que esse docente se torne efetivamente um educador. Isso ocorre, segundo ele,

[...] no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão (SEVERINO, 2003, p.76).

Machado (2000, p. 24) explica que as pesquisas relacionadas à formação de professores da EJA também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer seja oferecida por secretarias de estados e municípios ou por universidades.

Já num texto posterior Machado (2008), analisa que o que vai ocorrer com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, aprovadas a partir de 2006, é um reforço na perspectiva do pedagogo como o profissional para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para a autora, essa realidade não muda radicalmente, a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, e ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País. Para ela, os cursos de disciplinas específicas, como história, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990, não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios. Machado (2008) ressalta que a maioria dos cursos de formação de professores prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Segundo a autora,

Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (MACHADO, 2008, p. 148).

Para Moura (2009, p. 60), as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Para essa autora também ainda é tímida, nos meios acadêmicos, a curiosidade epistemológica em torno de se investigar e produzir conhecimento no campo da formação dos professores da e para a EJA, considerando que os mesmos:

[...] sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos (MOURA, 2009, p. 46).

Ainda de acordo com Moura (2009, p. 46), os professores que se propõem a ensinar jovens e adultos, em sua maioria não têm a habilitação e a qualificação especial para tal, e segundo a autora “são professores improvisados”. O mesmo fato foi constatado por Soares e Simões (2008), a maioria desses educadores trabalha sem preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do sistema de ensino.

A afirmativa é evidenciada ao se analisar qualquer sistema de ensino público ou de planos de carreira profissional para professores em que se pode observar que são ínfimos os concursos públicos específicos para a atuação na EJA, e raramente se encontra um plano de cargos e salários ou de carreira que contemple as especificidades para a EJA.

Segundo Porcaro (2013), as agências formadoras do educador de jovens e adultos precisam incluir em seus currículos a prática da troca de experiências entre os educadores, visando uma reflexão sobre a prática, na busca do aprimoramento profissional. A mesma educadora alerta que as agências formadoras devem valorizar, em seus currículos, a convivência em sala de aula, o relacionamento com os educandos, a observação e a reflexão sobre a própria prática, porque isso gera nos educadores a mudança de comportamento, o amadurecimento profissional e o aprofundamento gradativo e contínuo nas questões específicas e diferenciadas da

EJA, pela busca da compreensão do processo e da construção de caminhos formativos para o trabalho.

A autora continua em defesa desses encaminhamentos, afirmando que é preciso que se pense um processo consistente de formação deste profissional, que tenha sua base em curso de graduação, inserindo-se nos cursos de pedagogia e licenciaturas algumas disciplinas sobre a temática, com condições para que esses educadores tenham a formação continuada em seus locais de trabalho, integrando a teoria e prática, pelo incentivo à leitura, à pesquisa, à discussão entre pares, enfim, “alimentando “as duas asas do pássaro” – formação teórica e formação prática – ambas complementares e essenciais ao profissional em seu processo de profissionalização” (PORCARO, 2013, p. 64).

Para Arroyo (2006) a discussão sobre a formação do Educador da Educação de Jovens e Adultos não é nova, e acompanha o próprio movimento de constituição da EJA enquanto modalidade educativa: “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico. No entanto,

[...] o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho (SOARES; SIMÕES, 2008, p. 35).

Para esses autores a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Para eles as ações das universidades com relação à formação do Educador de Jovens e Adultos ainda são tímidas se considerar, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

Nesse mesmo sentido, encontramos em Dallepiane (2006, p. 06) quando afirma que “o grande desafio contemporâneo na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e o compromisso social dessa formação com a diversidade de sujeitos”, contudo reforça Dallepiane (2006, p. 08) “as

instituições de ensino não exigem habilitação em EJA e a formação continuada contempla necessidades das escolas a um custo menor”, secundarizando a formação desse educador.

Para Moura (2009, p. 48), pensar na formação do professor de Jovens e Adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, “exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores”, principalmente se considerarmos as especificidades e particularidades dessa modalidade, reforçando assim mais uma vez “a necessidade de se conhecer como esses sujeitos aprendem, pelo foco da formação do professor que vai atuar na EJA”, e o entendimento da melhor forma de ensinar-lhes a esses sujeitos tão diversificados¹⁶.

Sobre as pesquisas acadêmicas no Campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Soares (2011, p. 15) “descreve a área de EJA como uma área de pesquisa que vem se afirmando no Brasil”. Para ele, nos últimos anos, desde o período marcado pela redemocratização do país, muitas foram as iniciativas que influenciaram a inserção dos jovens e adultos nas agendas das instituições formadoras como nas universidades e nas definições de políticas governamentais. Contudo, conforme afirma o autor é ainda pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, situar esse estudo no Campo Específico da EJA, principalmente no que tange à formação docente necessária para atuação na EJA, se reveste numa importante contribuição, principalmente, porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática ainda é escassa e lacunar e, como constatou Di Pierro (2005, p. 12), “a formação de educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente”.

Tal assertiva já foi demonstrada por Haddad (2000), que sistematizou, em estado da arte, período anterior, um levantamento de estudos no campo da EJA no período 1986-1998, e que nos alerta para o fato de que essa produção não tem se

¹⁶ Para ampliar a discussão sobre a atuação docente na EJA, foi proposto um capítulo de livro intitulado: Formação Docente na EJA: realidade, desafios e possibilidades de construção a partir do chão da escola, em parceria de autoria com Sonia Haracemiv e Francisca Lima para o Dossiê "Formação Docente" organizado pela Universidade Federal do Abc, 2019.

mostrado tão efervescente e abrangente. Em seu estudo, Haddad (2000) apresenta que poucas são as pesquisas que trazem estudos sobre as práticas pedagógicas na EJA, e as que trazem focam na alfabetização ou na elevação da escolaridade, e não na ação do professor. O autor ressalta ainda que essa característica se deve provavelmente a três fatores: “ao adensamento das práticas escolares; à ideia de que a concepção compensatória da EJA não permite a sensibilização para a educação extraescolar de adultos; e/ou outras áreas e programas de pós-graduação interessam-se pelas práticas não escolares e fazem pesquisas nesse campo, além da área da Educação” (HADDAD, 2000, p. 25).

André e Romanowski (1999), com base no estado da arte da temática de formação docente, em análises de artigos de periódicos nacionais, de teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e de trabalhos apresentados no GT-8 sobre Formação de Professores da ANPEd, no período entre 1990 e 1998 e, posteriormente, André (2002), aponta um silêncio quase absoluto em relação à formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Também Garrido (2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002, bem como Diniz-Pereira (2001, 2006; 2014) confirma essa situação.

Desta valia, depreende Diniz-Pereira (2006, p. 06) em participação no I Seminário sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos: “um silêncio quase total de pesquisas nesta área, uma grande lacuna no que se refere ao estudo investigativo sobre o processo de formação do Educador de Jovens e Adultos”. Segundo ele, no período de 2000 a 2005, apenas dezenove trabalhos de pesquisa foram apresentados na ANPEd. Desse total, somente dez diretamente relacionados à formação do educador. Além disso, o que se percebe nessas pesquisas é a existência de uma lacuna no estudo da formação inicial/acadêmica e uma ênfase maior na formação continuada.

Estudos mais recentes de Silva, Porcaro e Santos (2011), a partir da análise dos trabalhos apresentados no período entre 1998 e 2008 no Grupo de Trabalho (GT) Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPEd), relativos à temática da formação, enfatizam a necessidade de se compreender a formação do educador da EJA dentro do campo maior que é o da formação do educador em geral, de modo a avançar na conceitualização.

Dantas (2012), ao discutir a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos, com base em uma experiência pioneira no Estado da Bahia, o desenvolvimento de um Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, chama a atenção para a diversidade cultural, a experiência de vida e profissional destes sujeitos. Ressalta que o Programa veio atender parte desta demanda por uma qualificação de professores para atuarem na área. Destaca as principais ações geradas a partir da criação deste programa e como este vem contribuindo para ampliar e diversificar as pesquisas sobre EJA na Bahia. Reforça a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA, justamente por levar em consideração as especificidades da EJA, sobretudo as características dos sujeitos aprendentes. Denuncia que não existe uma preocupação com a obrigatoriedade de uma formação específica para os profissionais que atuam nesta área, ao tempo em que enfatiza que “a formação deve atentar para a diversidade [...] de jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas” (DANTAS, 2012, p. 151). Segundo a autora,

Outro aspecto relevante centra-se na ausência de uma formação específica e obrigatória para atuar nesta modalidade oferecida no âmbito da formação inicial no curso de Pedagogia. A EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, ainda é tratada com pouco prestígio pelo meio acadêmico, carece de investigação nesta área, ao tempo em que os resultados das pesquisas pouco são divulgados e considerados na prática efetiva (DANTAS, 2012, p. 151).

Diante do exposto, pode-se constatar que a demanda por mais pesquisas no campo da EJA comporta em seu interior uma grande diversidade de necessidades investigativas e formativas. Além disso, é imprescindível considerar também os,

[...] requisitos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo, e as demandas socioculturais peculiares de cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, econômico, religioso ou ocupacional (RIBEIRO, 1999, p. 55).

Na definição de Miguel Arroyo (2005, p. 19), a área da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história, o autor acrescenta que: “é um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história”.

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005a, p. 22).

Para além dos aspectos de configuração desse campo específico e da formação dos profissionais que vão atuar na EJA, outros aspectos igualmente relevantes dizem respeito a essa temática. O Brasil ainda vive a tentativa de Universalização a Educação Básica, e diminuição paulatina das taxas de analfabetismo, bem como a melhora dos índices de analfabetismo funcional.

A taxa de analfabetismo mais atual no Brasil foi divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em junho de 2019 na última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua. O Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetos). Além da questão do analfabetismo absoluto, existe outro dado preocupante que é o número de analfabetismo funcional, que é designado a pessoas que mesmo tendo frequentado a escola, não conseguem interpretar um texto simples, como um manual de sobrevivência. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018 apontou que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais, além é claro daqueles que ainda não completaram a escolarização básica. Ou seja, a EJA ainda tem uma demanda expressiva em nosso país.

No Brasil, diante do alto índice de analfabetismo absoluto e funcional do País e da carência de profissionais com formação específica na área de Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário pensar e repensar os meandros de formação de professores que atuam na área. Diante de tal urgência, expõe-se a necessidade de mais estudos neste âmbito, e a relevância de um projeto como o proposto nessa tese.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, ao reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como uma Modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, já pressupõe que essa deveria usufruir de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente.

As recomendações na Declaração de Hamburgo – UNESCO (1997) sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos também deixa em aberto a caracterização dessa modalidade, e a falta de consenso, como se pode perceber no seguinte trecho:

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 1997, p. 6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), vêm reforçar essa necessidade, colocam que:

[...] com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, DCNs, 2000, p. 56).

Os conceitos mais atuais da Educação de Jovens e Adultos têm incorporado a concepção de educação ao longo da vida, não só como um fator de desenvolvimento pessoal, mas, também, uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

Assim, pode-se afirmar que a EJA constitui uma modalidade educativa estruturada com base na constatação acerca das especificidades de seus sujeitos, entre elas o fato de que seus educandos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores de suas práticas pedagógicas. Assim, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nela deve também ser diferente¹⁷. A respeito do que vem acontecendo com outras Modalidades Educativas, como na Educação

¹⁷ Esse assunto foi tratado no artigo: **Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos**, em coautoria com Sonia Haracemiv e Emanuelle Milek, publicado em <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=8675&path%5B%5D=6705>. Em maio de 2019.

Especial e na Educação à Distância em que o profissional, para atuar nessas modalidades, vem se diferenciando em sua formação.

Logo, a atuação docente, em específico na Educação de Jovens e Adultos, configura-se num exercício profissional comprometido com esse perfil de estudantes, cuja responsabilidade é possibilitar que os alunos se tornem cidadãos ativos, críticos e participantes da vida social.

À vista disso, busca-se com esse trabalho ampliar as discussões sobre o contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos e a formação necessária para a atuação nesse meio, área ainda carente dessa classe de estudo no País, contribuindo para o debate acerca da arte pedagógica do ensinar e do aprender, e do papel do professor nesse processo, arraigando as características e especificidades educativas dessa área, socialmente relevante.

1.3 DIMENSÃO ACADÊMICA DA PESQUISA

O escopo de estudos dessa tese, se insere na problemática de formação docente. André (2010) afirma que a área de formação docente tem se configurado como importante campo de estudo e investigação, com crescente interesse por esse assunto. No entanto, reforça a referida autora que: “a quantidade de pesquisas na área, não tem se revertido na qualidade do trabalho docente” (ANDRÉ, 2010, .03). Ainda de acordo com André (2010) grande parte das pesquisas na área de formação docente são de natureza descritivas, não se aprofundam nos aspectos subjetivos da ação docente.

Para Mizukami (2002) conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve é fundamental quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade a toda a população, assumindo isso como a função social da escola. Para ela “O foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência” (MIZUKAMI, 2002, p. 60).

Para Nóvoa (1995, 1997, 1999, 2008) e Marcelo Garcia (1999, 2009), as pesquisas sobre a formação de professores têm sido direcionadas principalmente para a dimensão de profissionalização docente no sentido de aprimoramento de métodos e técnicas de ensino, ou para as dimensões do conhecimento específico nas licenciaturas.

Já para Zeichner (2009, p. 19) “é preciso que as pesquisas focalizem mais as conexões entre as características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente”.

Aprender a ensinar é um processo intermitente da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que se faça nos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses, pode-se preparar os professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 2009, p. 55).

Partindo do pressuposto de que a formação do futuro professor tem início bem mais cedo que sua formação acadêmica, Silva (2014) sustenta que as situações vividas pelo profissional da educação antes mesmo de escolher essa carreira influenciam o seu modo de ensinar, incluindo as tantas horas vivenciadas como aluno o faz assimilar, interiorizar e construir saberes e conhecimentos que serão reproduzidos no momento em que atuarem como professores.

Considerando que essa construção de identidade profissional ocorre no contexto escolar, é interessante observar como ocorre o processo de inserção dos(as) docentes iniciantes na escola. Portanto, é nesse espaço/tempo que o(a) estudante em formação pode ter contato com a realidade profissional, possibilitando articular os diversos conhecimentos de sua formação e, certamente, vivenciar de forma orientada a docência.

Não obstante, e para além das questões formais do exercício da profissão, existem outras dimensões que perpassam pelo “tornar-se” professor(a), por esse “constituir-se” docente, pois as demandas sociais relativas ao trabalho do professor só têm se ampliado. Se por um lado tem-se toda essa dimensão da profissionalização, por outro lado sabe-se que falta conhecimento e autoconhecimento em diferentes níveis.

Nesse entendimento, depreende Moreira (2005, p. 210) que: “os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas em relação a um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal”.

Por isso a ideia nessa investigação é clarificar as dimensões que perpassam o aspecto experiencial e de relações interpessoais e aquelas de cunho de desenvolvimento pessoal e autoconhecimento. Embora esses fatos não sejam

desconhecidos, é bem verdade que esses múltiplos e complexos aspectos não são considerados, senão superficialmente, na apreciação curricular ou na prática pedagógica, não se traduzindo em qualquer estratégia de formação, habilidade ou competência.

Importa muito mais analisar em um currículo ou o curso de formação e suas competências técnicas, ou o rol de conhecimentos desse profissional, do que as habilidades de resolução de conflitos, empatia, controle emocional e habilidades interpessoais, ou seja, as habilidades aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal são sempre secundarizadas (RALHA-SIMÕES, 1995, p. 56).

Outra justificativa plausível para essa investigação, diante das demandas acadêmicas sobre a formação do professor que vai atuar na EJA, é o fato de que as várias pesquisas que versam sobre o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem no processo educativo têm na criança em idade escolar o foco do aprendiz da escola básica.

Nesse caso, pretende-se reverter o foco na aprendizagem do adulto, seja ele o professor, sujeito da aprendizagem, conforme conceito da andragogia, para aprendizagem do adulto, reconhecendo assim a importância do professor nesse processo, restituindo o lugar de importante interveniente para a aprendizagem dos “outros” jovens, adultos e idosos a ele confiados no processo educativo na EJA, imprescindível de entendimento e clareza de como esses “outros” jovens, adultos e idosos aprendizes aprendem.

Dito de outra maneira, interessa entender como o professor, sujeito adulto de aprendizagem aprende, para então, revelar-se nesse processo reflexivo e expansivo de como ele pode melhor ensinar para os estudantes jovens e adultos, sujeitos de aprendizagem e em desenvolvimento, para então reverter-se no melhor ensinar, nessa relação de ensino-aprendizagem.

De acordo com Ralha-Simões (1995, p. 22)

[...] é fundamental perspectivar o educador como um ser humano complexo que possui um certo tipo de características relevantes que influenciam aquilo que ele é como profissional, tais como seus valores, crenças, atitudes, autonomia, responsabilidade e o conhecimento que tem sobre si próprio e sobre os outros. Tudo isso torna-o, simultaneamente, capaz de falhar ou de ter êxito e de reagir de maneira única aos contextos e às circunstâncias ímpares com que a situação educativa o confronta.

Finalmente, importa mencionar que toda a investigação é permeada pela concepção de que a formação de professores é ação privilegiada para a promoção do desenvolvimento humano.

1.4 GÊNESE DO OBJETO DE PESQUISA: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Com a pretensão de encontrar respostas às dúvidas, interrogações e perplexidades desses processos formativos, até porque perguntas, questionamentos e dúvidas, são sempre maiores e melhores que as respostas. Assim como diz James Thurber (*apud* DALRYMPE, 2016, p. 15) de que "é melhor saber algumas perguntas do que ter todas as respostas", e na "busca pelo inesperado" e na "abertura ao novo" (MORIN, 2015) e na "curiosidade epistêmica científica" (FREIRE, 1996), procurou-se equacionar um problema de estudo, frente a uma metodologia específica, no tempo que fora destinado a tal investigação.

Contudo, mesmo tendo a observância da importância da definição de um problema de pesquisa tem-se em mente, que em pesquisa narrativa, "carrega-se muito mais um senso de busca, de um "rebuscar", ou um buscar novamente. A pesquisa narrativa relaciona-se mais com um senso de reformulação contínua e isso está além da tentativa de definir um problema ou uma solução" (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 169). Para esses autores, os interesses na pesquisa narrativa provêm das próprias histórias dos participantes, e dão forma ao enredo de investigação. Dessa forma, afirmam os autores que ao refletir sobre os fenômenos em uma pesquisa narrativa, pensa-se em responder questões tais como: "sobre o que é tua pesquisa narrativa? "Qual é a experiência de seu interesse enquanto pesquisador narrativo?" (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 170).

Tendo em vista essas premissas, e a de que o conhecimento é permeado por processos que envolvem escolhas, motivações, desenvolvimento e formação ao longo da vida, bem como o intuito de identificar como esses conhecimentos arraigam significados, valores e ainda como são construídos na trajetória acadêmica, faz-se necessário refletir no sentido de identificar como os professores se veem em suas trajetórias de formação docente inicial e que sentidos atribuem a ela. Frente a isso, o problema de pesquisa foi delimitado por investigar o questionamento de quais

interações se estabelecem entre as dimensões pessoais e profissionais na formação docente inicial na EJA?

1.5 OBJETIVOS

Conhecer os sujeitos em formação, suas histórias e trajetórias de vida, tende a auxiliar na obtenção de elementos de análise sobre a construção de caminhos que garantam um desenvolvimento pessoal e profissional e possam qualificar a profissão que exercem ou virão a exercer. Diante das questões que caracterizam a formação e a profissão docente, na contemporaneidade, essa investigação se propõe a analisar os elementos evidenciados nas narrativas (auto)biográficas como constituintes para a profissão e identidade docente. De forma que os objetivos foram assim configurados.

1.5.1 Objetivo Geral

Analisar as interações que se estabelecem entre as dimensões pessoais e profissionais na formação docente inicial na EJA, identificando como os (as) acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia da UFPR se veem em suas trajetórias de vida e de formação e que significados atribuem a elas.

1.5.2 Objetivos Específicos

Para maior concretude com essa proposição, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o perfil biográfico dos (as) acadêmicos (as) quanto ao percurso de formação, concepções e expectativas em ser professor(a);
- Identificar os significados atribuídos à formação docente e à Prática Pedagógica na EJA;
- Compreender as relações estabelecidas pelos (as) acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia da UFPR entre os aspectos pessoais e profissionais na constituição docente, em especial para atuação na EJA.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA DE LITERATURA

Existem diversas formas de se fazer estudos de revisão de literatura ou de situar o estado do conhecimento das pesquisas de uma determinada área ou campo de estudos. Para Vosgerau e Romanowski (2014, p. 172) “um estado do conhecimento não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Já, ao distinguir os diferentes tipos de revisão de literatura, entre as que mapeiam e as que avaliam e sintetizam, as autoras argumentam que “na revisão sistemática, o tipo de sistematização, as categorizações por agrupamento e por semelhança ocorrem de forma sistemática, permitindo a geração de modelos e esquemas para compreensão e discussão das propostas identificadas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 180).

As autoras definem revisão bibliográfica sistemática (2014, p. 182) “como uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo com uma metodologia clara e reproduzível”. Acentuando que as revisões sistemáticas estão em alta e contribuem para o desenvolvimento de investigações acerca de temáticas inscritas em maiores dimensões nos campos do conhecimento, proporcionando uma síntese de informações com critérios definidos.

Silveira e Córdova (2008) defendem a importância de a revisão ser integrativa no que tange ao favorecimento de discussões acerca das pesquisas já desenvolvidas, podendo corroborar para a realização de novos estudos na área investigada. Espera-se que com esse tipo de revisão, devido à rigorosidade de estratégias, trazer contribuições significativas para a análise de pesquisas já realizadas, possibilitando um desenho de novos encaminhamentos e descobertas.

Para a revisão de literatura buscou-se por diversos objetos de estudo, desde a formação docente a formação de professores para atuar na EJA, as pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos *no/do* Estado do Paraná, pesquisas narrativas, estágios supervisionados, abordagens (auto)biográficas, pesquisa formação e com histórias de vida, entre outras que possibilitaram uma melhor compreensão dos conceitos e metodologias envolvidas nessas investigações.

Nessas revisões procurou-se pelas principais linhas teóricas e referências para a pesquisa, localizando igualmente as possíveis lacunas, para melhor delimitar o recorte investigativo, pois para além das revisões sistemáticas, a revisão de literatura é necessária e contínua, situando uma revisão conceitual sobre a área de formação docente, bem como as especificidades inerentes à educação de adultos.

Em pesquisa de revisões sistemáticas, busca-se delinear tanto o processo investigativo, no que tange identificar conceitos e linguagens em comum, autores e temáticas recorrentes, quanto a identificar as possíveis lacunas presentes neste campo de pesquisa.

As buscas pelas produções ocorreram nas seguintes plataformas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)¹⁹, e a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*²⁰, diferenciando os tipos de produções entre teses, dissertação e artigos, entre outros tipos de produção que pudessem aparecer cadastradas nessas bases de dados.

A seleção das bases de dados para a pesquisa deu-se em virtude de elas indexarem os estudos mais relevantes sobre a produção científica, e por serem bases de dados, notoriamente, reconhecidas no País. A busca se realizou por meio do acesso ao sítio eletrônico de cada base de dados, onde foram incluídos artigos, dissertações e teses considerando toda a temporalidade e idiomas, cadastradas nessas bases. A ideia inicial foi mapear toda produção que pudesse fazer parte desse escopo.

Para padronização e identificação dos principais descritores, foi realizada uma busca no *Thesaurus Brasileiro da Educação*²¹. O *thesaurus* é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinada à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber. Com um vocabulário definido, reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da

¹⁸ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹⁹ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

²⁰ <https://SciELO.org/pt/>

²¹ <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>

área. Estes termos, chamados de descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações.

De acordo com as informações do *site* do *Thesaurus*, as principais características que diferenciam um *thesaurus* de um simples vocabulário, pois cada termo corresponde a um conceito. Uma vez aceito, esse termo se torna um "descriptor" ou um "indexador". Caso o termo não seja aceito como "descriptor", ele pode ser aceito como "remissivo", isto é, remete para um termo autorizado (descriptor). Todos os termos estão relacionados entre si. Nenhum termo pode figurar no *thesaurus* sem estar relacionado a algum outro, sendo essa relação determinada pelo seu significado. A conceituação dos termos e as relações entre eles são definidas pelo sistema ontológico da área e pelo estudo de cada termo. Além da sua capacidade de organização, o *thesaurus* também tem um valor didático, porque utiliza conceitos específicos da área do conhecimento que contempla e permite, por meio das relações entre os termos, a melhor compreensão da área.

Ainda de acordo com o *site* do *Thesaurus* todos os termos são selecionados e estruturados a partir de uma Matriz Conceitual da área. Dessa forma, o *Thesaurus Brased* foi desenvolvido considerando a educação em seu contexto global e interdisciplinar, o que permite ao pesquisador analisá-la e compreendê-la em profundidade.

Dessa forma, centraram-se as buscas na área de Educação, iniciando-as pelos seguintes descritores (Objetos de Estudos) nos bancos de dados já mencionados:

- 1 “Formação de professores da EJA”; “Formação docente na EJA”; “Estágio Supervisionado na EJA”;
- 2 “Pesquisas (auto) biográficas”; “Histórias de vida e Formação”; “Escrita de Si”;
- 3 “Educação de Jovens e Adultos”; “EJA Estado do Paraná”; “EJA Estado no Paraná”.

As buscas foram combinadas com os descritores conforme compreende o operador *booleano AND*, pois os estudos, mesmo isoladamente de cada descriptor, são de imensas proporções, e poderiam não atender o escopo dessa pesquisa. Dentre os

estudos com esses descritores buscou-se analisar as pesquisas e abordagens metodológicas relevantes para nortear a investigação em questão, bem como os temas e autores recorrentes.

Para cada objeto de estudo será apresentado o levantamento nas Bases: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD/IBCT, e a *Scientific Electronic Library Online-SciELO*, com dados sistematizados e análise integrativa da produção selecionada.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA

Em relação ao objeto de estudo “Formação Docente e Estágio Supervisionado na EJA” a busca se deu com os seguintes descritores: “Formação de professores *AND* EJA”; “Formação docente *AND* EJA”; “Estagio Supervisionado *AND* EJA”; “Formação docente *AND* “Estágio Supervisionado na EJA”.

Foram levantadas 19 (dezenove) produções cadastradas na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, com 07 (sete) produções na base de pesquisas da BDTD/IBCT, e 02 (duas) na base de dados da *SciELO*, totalizando 28 produções.

Ao analisar os títulos dessas produções, notou-se que grande parte das produções se referia à abordagem da Licenciatura em Matemática, e outras áreas de conhecimento, como Ciências, Física, Educação Física e Geografia, Alfabetização. Sendo assim, houve a necessidade de refinar os resultados numa segunda etapa, pela leitura dos resumos, objetivando selecionar produções que tratassem especificamente dos descritores em questão, combinados entre si, ou com relevância para a presente pesquisa. Após, selecionou-se quatro produções, que foram, posteriormente, lidas na íntegra, o que corresponde a terceira etapa sendo todas as quatro selecionadas, sendo dois da Base Capes e dois da Base *SciELO* e apresentadas no QUADRO 01.

QUADRO 01 – PRODUÇÕES: FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA

Autor(es)/Título/Link	Periódico ou Editora Ano de Produção	Tipo/Base
FERNANDES, A; MEDEIROS, N. Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no Ensino Superior.	HOLOS, 2016, Vol.32 (2), p. 326-36.	Artigo CAPES

http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3284/1451		
ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643	HOLOS, 2014, Vol.30(6), p. 280-295	Artigo CAPES
SOUZA, E. C. de. (Auto)Biografia, Histórias de Vida e Práticas de Formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). Memória e formação de professores. p. 59. D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). Memória e formação de professores. p. 219. SCHEIBA, L.; VALLE, I. R. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na Educação Superior. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). Memória e formação de professores. p. 257. https://static.SciELO.org/SciELObooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf .	NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.	Capítulos do <i>SciELO Books/SciELO Livros</i> .
BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. http://books.SciELO.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf	BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores: Diálogos entre Brasil e Portugal / Inês Ferreira de Souza Bragança. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 314 p.	<i>SciELO Books/SciELO Livros</i>

FONTE: O autor (2021).

Após a sistematização das produções selecionadas, foi realizada uma análise para verificar a abordagem trazida por cada uma delas.

A primeira produção selecionada foi um artigo da Base Portal de Periódicos da CAPES, intitulada “Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no ensino superior” de Fernandes e Medeiros (2016), apresenta as redimensões da prática pedagógica no estágio supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no período de 2010 a 2014, tempo de formação inicial. Foi utilizado o método (auto)biográfico fundamentado em Josso (2010) que discute sobre a pesquisa formação e outros teóricos que discutem formação docente. Teve como instrumento de coleta de dados

o Diário, documento em que professores/as iam anotando suas impressões sobre o que acontecia nas aulas. Quanto aos resultados foi possível compreender que a aprendizagem é algo coletivo, contínuo e que requer problematização.

Apesar de abordar a formação docente e o estágio supervisionado num curso de Pedagogia, não trata sobre essa prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, mas sim, na Educação Infantil, ao abordar essa prática pelos professores iniciantes, formadores no Ensino Superior. Apesar de extremamente relevante e interessante, trata-se de um estudo autobiográfico, não realizado com alunos em formação, mas sim pelo viés do professor formador. Nesse sentido avaliou-se que o artigo para essa pesquisa, trabalhando com abordagem autobiográfica, foi bem interessante constatar os aspectos metodológicos abordados.

A segunda produção selecionada intitula-se “O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais”, de Arantes e Gebran (2014), que trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, que descreve o curso de Pedagogia no Brasil pela via dos seus marcos legais, desde o surgimento em 1939 aos dias atuais. Permite uma visão ampla sobre o curso, via marcos legais, pelos Pareceres e Diretrizes que norteiam a formação inicial docente. Interessante notar que desde sua origem, o curso aparece com uma crise de identidade que ainda é perceptível na atualidade. O artigo corrobora com a discussão da formação, e do papel do professor e o pedagogo. Como não há distinção para formação pelas especificidades, o artigo não faz menção à formação para Educação de Jovens e Adultos. Porém, aborda relevantes marcos históricos, que contribuem para a fundamentação de literatura da área.

Dentre as produções selecionadas, foi encontrada na Base *SciELO* a obra intitulada “Memória e formação de professores”, organizada por Nascimento e Hetkowski (2017), três capítulos, cuja abordagem gira em torno de duas temáticas: memória e educação na formação de professores e a importância dos estudos e pesquisas que contribuem para a formação de novos agentes destinados ao papel de formadores de um mundo mais humano e justo.

O primeiro capítulo é de Souza (2017) intitulado “(Auto)Biografia, Histórias de Vida e Práticas de Formação”, que diz respeito à identificação dos processos civilizatórios e o modo como se articulam com os processos educativos no que se refere à história da educação, pluralidade cultural, movimentos sociais, representação

social e inclusão. A metodologia partiu da análise interpretativa dos diários de estágio e da escrita narrativa da trajetória escolar, buscando compreender os itinerários do processo formativo com vistas a identificar os conceitos de estágio, com objetivo de contribuir na visão reducionista de que o estágio é espaço de articulação teoria-prática, buscando ressignificar o papel do estágio no processo de formação docente, abordagem de extrema relevância para o estudo em questão.

O segundo capítulo de autoria de D'Ávila (2017), intitulado “Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?”, teve por objetivo analisar o processo de construção da identidade profissional, junto a estudantes de um Curso de Formação inicial de professores via narrativas autobiográficas dos estudantes, demonstrando que a construção da identidade profissional docente e as disciplinas do curso não parecem corresponder às representações de docência dos estudantes.

No terceiro capítulo de autoria de Scheiba; Valle (2017) intitulado “A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na Educação Superior”, as autoras acentuam a profissionalização e a formação dos professores, os projetos e investimentos do Estado brasileiro. Fazem uma análise dos principais dispositivos legais que estabelecem as políticas de educação para o país, bem como as diferentes etapas da formação docente, partindo do pressuposto de correspondência às mutações das prioridades e diretrizes do Estado brasileiro em termos de educação escolar, introduzidas ao longo do século XX.

A obra intitulada “Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal” de Inês Bragança (2012), desenvolvida no seu doutoramento, expressa um exercício metanarrativo que procurou ouvir com atenção e muita sensibilidade as narrativas de professores de Portugal e do Brasil, no qual foi possível perceber a demanda de uma pedagogia que se traduza em formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialética da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação.

Apesar da revisão de estudos sobre Formação Docente e Estágio Supervisionado apontar para alguns caminhos históricos e metodológicos interessantes e abordar importantes conceitos inerentes à formação docente, colaborando principalmente com aspectos da metodologia dessa pesquisa, ainda

assim, mostrou-se insuficiente, para os estudos na área de formação docente na Educação de Jovens e Adultos e dos Estágios Supervisionados.

Diante dessa constatação novas buscas e alternativas foram repensadas e realizadas para uma nova revisão sistemática integrativa, com vista a encontrar subsídios que pudessem corroborar nessa investigação.

2.2 ABORDAGENS (AUTO)BIOGRÁFICAS

A partir dos apontamentos da revisão anterior para os aspectos metodológicos e de pesquisas com produções (auto)biográficas, buscou-se encontrar estudos que representassem as abordagens (auto)biográficas em Educação. Para tanto, desdobrou-se em outros descritores o objeto de estudo, definindo-os como: “escrita (auto)biográficas”, “(auto)biografias”, “memoriais de formação”, “estudos narrativos”, “histórias de vida”, “pesquisa formação”, entre outros termos correlatos. Buscou-se com a revisão se ter um panorama das produções científicas com abordagem (auto)biográfica.

Foram sentidas limitações nas buscas, pois “abordagem (auto)biográfica” não é um dos descritores do *Thesaurus Brased*, sendo considerada uma metodologia. As plataformas foram as mesmas utilizadas para o objeto de estudo Formação Docente e Estágio Supervisionado na EJA, sendo o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/IBCT, e a *Scientific Electronic Library Online – SciELO*.

Esta revisão buscou levantar as produções científicas, no campo dos estudos biográficos e (auto)biográficos que abrangessem a área de formação docente, bem como tivessem relação com a Educação de Jovens e Adultos, Estágios Supervisionados, ou a Educação de Adultos tendo em seu escopo alguma abordagem auto(biográfica). Buscou-se encontrar publicações que analisassem o campo de pesquisa da Educação de Jovens e Adultos, no que tange às histórias de vida e de formação de professores, em especial do professor que atua nessa modalidade, e também tivessem como dispositivo metodológico os conceitos relativos aos processos biográficos e/ou (auto)biográficos, trajetórias de vida, e percursos de formação e/ou autoformação.

Nessa ótica, a investigação pautou-se em identificar estudos com abordagens (auto)biográficas, identificando os que tangenciavam a formação de professores, em estágios supervisionados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Bem como os principais estudos, conceitos e autores recorrentes a esse tipo de abordagem metodológica.

Na primeira etapa da busca pela leitura dos títulos foram encontradas 25 (vinte e cinco) produções na base CAPES, 20 (vinte) produções na base BDTD/IBCT e 10 (dez) na base de dados da *SciELO*, totalizando 55 produções.

A segunda etapa consistiu em analisar, a partir da leitura dos resumos das produções, aquelas cujas abordagens metodológicas (auto)biográficas, poderiam contribuir para as análises a partir dos descritores relacionados à formação inicial de professores, aos estágios supervisionados, a EJA e com abordagem metodológica de referencial (auto)biográfico. Foram selecionadas 08 (oito) produções na base Periódicos da CAPES, 03 (três) produções na base BDTD/IBCT e 04 (quatro) na base de dados da *SciELO*, totalizando 15 (quinze) produções. Depois da leitura completa dos trabalhos, foram selecionadas 08 (oito) produções, sendo que 02 (duas) são do Periódico da CAPES, 03 (três) da BDTD/IBCT e 03 (três) da base *SciELO*, conforme o apresentado no QUADRO 02.

QUADRO 02 – PRODUÇÕES: ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

Autor(es)/Título/Link	Periódico ou Editora Ano de Produção	Tipo/Base
DE PAULA, E. F. Reflexões sobre profissionalização e identidade docente. http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7846	HOLOS, [S.l.], v. 1, p. 1-6, dez. 2019.	Artigo CAPES
PEREIRA, G. A.; ENGERS, M. E. A. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5776	Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 291-310, set./dez. 2009.	Artigo CAPES
FARIA, J. B. O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8PTQ	Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais Ano: 2018	Tese BDTD/IBCT
FONSECA, M. L. da. As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante http://hdl.handle.net/10183/107987	Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014	Dissertação BDTD/IBCT
CESTARI, L. A. dos S. As ideias educacionais sob o efeito de moda: um estudo sobre a circulação de	Instituição: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.	Tese BDTD/IBCT

abordagens autobiográficas na formação de professores.		
CALHA, A. O uso da autobiografia na educação de adultos: modos narrativos de valorização e legitimação da experiência profissional. http://www.SciELO.br/SciELO.php?pid=S1413-4782017000400220&script=sci_abstract&tlng=pt .	<i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2017, vol.22, n.71, e227168. Epub Nov 13, 2017. ISSN:1413-2478. http://dx.doi.org/10.1590/s1413-4782017227168 .	Artigo <i>SciELO</i>
VIEIRA, A. G.; HENRIQUES, M. R. A construção narrativa da identidade. https://www.SciELO.br/SciELO.php?pid=S0102-79722014000100018&script=sci_abstract&tlng=pt	<i>Psicol. Reflex. Crit.</i> [online]. 2014, vol.27, n.1, pp.163-170. ISSN 0102-7972. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-722014000100018	Artigo <i>SciELO</i>
CAMARGO, M. R. R. M., (Org.); SANTOS, V. C. C. (Colab.) <i>Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação.</i> https://static.SciELO.org/SciELObooks/zz66x/pdf/camargo-9788579831263.pdf	São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3. Available from <i>SciELO Books.</i>	Livro <i>SciELO</i>

FONTE: O autor (2021).

A análise do artigo selecionado da base Periódicos da CAPES “Reflexões sobre profissionalização e identidade docente” de Paula (2019) trata de uma resenha, com abordagem relevante ao escopo de pesquisa, oferecendo outros subsídios e referencial teórico sobre a temática de pesquisa. Dessa forma, considerou-se usar como forma de se inteirar da produção supracitada, e conforme necessidade inteirar-se da abordagem original da obra.

Pela resenha, a autora expõe-se no artigo a obra “A profissionalização docente: uma revisão de conceitos”, organizada em oito capítulos escritos por quatorze docentes envolvidos com o Grupo de Pesquisa “Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: Ações e Interações” – CONTEPEA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste e a obra está dividida em três seções: (1) Contextualização da Profissionalização Docente, composta por três artigos; (2) A Profissionalização em diferentes Concepções Teórico-Pedagógicas, com um artigo e (3) Profissionalização, Trabalho Docente e a Construção do Conhecimento, que reúne mais quatro artigos.

Destaca que “em diversas ocasiões no decorrer do texto, que ele se aproxima de um estado da arte, ao revisar, inter-relacionar e estabelecer confrontos epistemológicos entre os conceitos de profissão, profissionalização e proletarização da docência” (PAULA, 2019, p. 2). Entre os autores que permeiam a discussão, destaca-se principalmente o autor Antônio Nóvoa. Destaque-se um dos artigos que contempla a profissão docente e a envolve com a aprendizagem e o desempenho de

dois papéis inter-relacionados – o papel de ensinar e o papel de ser professor - merece ênfase neste texto: em ambos os papéis há implícitas e explícitas dificuldades/empecilhos historicamente construídos. Conforme a autora, na segunda parte do livro, a profissão docente é apresentada em diferentes concepções teórico-pedagógicas: os enfoques tradicionalista, construtivista e socioconstrutivista pautado em uma análise que objetiva compreender, no contexto da educação brasileira, as implicações e articulações desses três enfoques com o exercício da profissão docente.

Ainda de acordo com o autor da resenha, a terceira seção reúne artigos que tratam de maneira mais intimista das áreas específicas do conhecimento. O artigo Narrativas de professoras: um olhar sobre si e sobre a profissão docente apresenta resultados de uma pesquisa pautada na abordagem autobiográfica e a investigação de arquivos escolares (documentais e fotográficos), cujo objetivo fora traçar um perfil de uma escola do interior paulista. O recorte das pesquisadoras tem o intuito de problematizar aspectos evidenciados nas autobiografias das mulheres professoras entrevistadas nesse contexto, que remetem às ações de (des)valorização da prática docente, às questões de gênero, afetividade entre professor-aluno-escola e a busca de igualdade por parte dessas mulheres. Paula (2019) faz referências ainda à discussão das influências do processo de produção capitalista nas relações de trabalho docente: sua lógica mercantilista fomenta o parcelamento e a excessiva rotinização das tarefas profissionais, o que ocasiona uma planificação de sua evolução funcional (ou seja, ela não acontece). Para ela, essas influências desencadeiam vulnerabilidades que fragilizam o docente e comprometem sua autonomia profissional. Outro ponto está relacionado ao reconhecimento social da profissão. A ideia do exercício da docência enquanto complementação de renda, de baixos salários, remonta, entre outros consequentes, à associação do exercício da docência como uma função estritamente feminina, na qual – aos olhos de uma sociedade (então?) machista, patriarcal e secular – como a mulher não era a “provedora do lar”, sua remuneração deveria ser menor. “Essa triste visão não cabe nos dias de hoje (e nem deveria caber no passado)”, reforça Paula (2019). Pela descrição observa-se que o autor da resenha, não se faz nenhuma menção à EJA.

O artigo de Pereira e Engers (2009) intitulado “Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural”, apesar de o texto enfatizar a formação

continuada, traz boas bases para se analisar percurso identitário. O texto traz análises dos resultados de pesquisas realizadas no âmbito escolar e busca relacioná-los com a educação de professores, mais especificamente reflete sobre resultados de uma tese, com abordagem narrativa autobiográfica, que estudou o percurso identitário de quatro professores. A tese por sua vez teve inspiração nos resultados da dissertação de mestrado, de cunho etnográfico, descrevendo a prática dos professores e suas representações sobre limites e disciplina na sala de aula. Ao longo do texto verifica-se a perspectiva da construção da identidade, como um processo integrado, dinâmico, flexível e instável. Nesse sentido, enfatiza-se que os fatores que influenciaram as escolhas didático/pedagógicas dos profissionais da educação, participantes da pesquisa, estão vinculados à sua formação identitária, com base em suas trajetórias histórico-socioculturais, sendo assim relevante para o estudo em questão, buscou-se igualmente recorrer a Tese de origem do estudo.

Da base de dados da BDTD/IBCT foram selecionadas três produções, sendo a primeira a tese de Faria (2018) intitulada “O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente” trata-se de uma pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica e biográfica em educação que teve por objetivo investigar narrativamente como se formam os sujeitos participantes do Projeto Imersão Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A autora destaca que o Projeto Imersão Docente vem sendo desenvolvido desde o ano de 2011 e sua concepção inicial parte de uma ideia de residência pedagógica cujo objetivo é propiciar a formação de futuros professores (estudantes das distintas licenciaturas da UFMG) por meio de sua imersão no contexto de uma escola de Ensino Fundamental da universidade, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e que são orientadas por professores atuantes na instituição. Os sujeitos estudados na pesquisa são: um licenciando e uma licencianda participante do projeto, bem como uma professora do CP que o investiga, daí as dimensões biográfica e autobiográfica da pesquisa, respectivamente. Em sua abordagem autobiográfica, a tese narra uma história de histórias que entrelaça vida pessoal, profissional e acadêmica, explorando núcleos de sentidos como o naufrágio, o baile e a narrativa da pesquisa. A tese também ensaia uma forma de análise narrativa que visa contribuir para que sejam nomeadas, potencializadas e colocadas em debate público possíveis dimensões

formativas do Projeto Imersão Docente. A produção dos relatos de experiência de formação se realiza por meio de um tipo de análise narrativa que conjuga a indagação e a reflexão pedagógicas dos mundos escolar e acadêmico, ao trabalho hermenêutico de indagação e interpretação dos núcleos de sentidos da experiência.

Fonseca (2014) apresenta em sua dissertação “As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante”, estudos sobre Formação de Professores, tratando especificamente da Iniciação à Docência. Segundo a autora a pesquisa “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP, envolvendo UFMT, UFRGS e UER. O trabalho trata da vida acadêmica e profissional da autora, enfocando as narrativas das experiências vividas como um projeto de autoformação. Teve por objetivo analisar o percurso de formação, procurando refletir as histórias de vida e as narrativas acerca do início da docência e assim compreender o que foi realmente transformador e significativo na constituição do ser-professora em início de carreira. O material empírico constitui-se de sete narrativas de memórias de momentos importantes para a formação da autora e início na profissão docente, a partir da seguinte questão: De que maneira as narrativas expressas em memoriais de formação podem promover transformações e resultar em produção de conhecimentos de si, necessários à constituição da profissão docente? O aporte teórico do trabalho foi composto por autores que defendem a abordagem (auto)biográfica. Entre eles Elizeu Clementino Souza (2007, 2011), Maria da Conceição Passeggi (2006, 2008) e Marie-Christine Josso (2004, 2010). A autora destaca que ao final da pesquisa, entendeu que “voltar-se para si mesmo é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional”. Por situar-se no âmbito de memoriais de formação, a pesquisa pode contribuir com a formação de professores em formação inicial, principalmente pela questão da constituição da identidade docente.

A tese de Cestari (2009), intitulada: “As ideias educacionais sob o efeito de moda: um estudo sobre a circulação de abordagens autobiográficas na formação de professores” busca compreender a circulação de ideias no campo educacional e, em particular, na formação de professores no Brasil, estudando a emergência, recepção e a disseminação de abordagens autobiográficas no contexto da interpretação do

movimento pesquisa/formação. A hipótese principal está na argumentação de que a retirada de uma ideia de seu contexto de origem (emergência) para a introdução em outro contexto de acolhida (recepção) se realiza mediante um processo de reconstituição desta ideia em outro contexto, o da disseminação, e, com isso, permitindo formas de apropriação e efeitos de circulação que fazem dela um modismo. Para a realização do estudo, o trabalho foi dividido em dois momentos. Primeiro quando são anunciadas a problemática da pesquisa e a fundamentação das categorias dando atenção aos efeitos de migração de ideias entre contextos e suas formas de recepção, assim como a noção de contexto de disseminação pela qual se apresenta um esboço para a análise de uma ideia sob o efeito de uma moda, apresentando argumentos sobre o que é uma moda e, específico, o que é uma moda de ideias. O segundo momento inicia-se pela análise da circulação da abordagem autobiográfica do movimento pesquisa/formação, apontando, de início, as condições que permitiram a emergência delas no campo da formação; em seguida, faz-se um esboço das condições social e discursiva da recepção destas abordagens no campo educacional e da formação de professores no Brasil, depois, atêm-se à história social da problemática no campo, analisando a recepção da ideia de formação desse movimento no contexto da formação de professores no Brasil, para, enfim, estudar a disseminação desta ideia nas produções dos três congressos internacionais de pesquisa autobiográfica no Brasil. Com essas abordagens o estudo se mostrou altamente relevante para a compreensão e aprofundamento das temáticas em questão.

Da base de dados indexados pela *SciELO*, o artigo “O uso da autobiografia na educação de adultos: modos narrativos de valorização e legitimação da experiência profissional”, de Calha (2017) trata do surgimento de políticas de reconhecimento de competências adquiridas em contextos informais e não formais e ao Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) foi colocado em prática no ano de 2001, em Portugal. O artigo adota, como suporte metodológico, o balanço de competências e a abordagem autobiográfica, com particular atenção ao relato das experiências profissionais, procurando identificar as estratégias narrativas que os candidatos utilizam na valorização de suas aprendizagens. Apesar de não abordar diretamente a questão da autobiografia na formação, foi selecionado por tratar do uso da autobiografia no contexto da educação de adultos baseada no

reconhecimento de adquiridos experienciais, e pelo *corpus* analítico das autobiografias. Segundo o artigo, ao todo foram analisadas cem autobiografias elaboradas por ex-candidatos do sistema RVCC que concluíram o processo entre 2006 e 2012 em quatro escolas da região Alentejo com uma amostra diversificada. Para análise dos dados foram adotados os procedimentos de análise de conteúdo, seguindo a lógica inerente à análise qualitativa, com o propósito de interpretar e reconstruir o sentido da narrativa, “produzindo as categorias e proposições (hipóteses explicativas) indispensáveis ao entendimento dos fenómenos através de um processo indutivo” (GUERRA, 2006, p. 32, *apud* CALHA, 2017).

Para Calha (2017) o material autobiográfico recolhido é extenso e marcado, em uma primeira leitura, pela singularidade de cada relato de vida. Os pontos comuns que surgem de forma recorrente em diferentes narrativas autobiográficas correspondem às marcas de saturação empírica que fornecem uma base sólida à generalização das conclusões. Os resultados obtidos realçam alguns limites às potencialidades da utilização da escrita de narrativas autobiográficas em contexto educativo. Ainda que se reconheça que a prática de escrita na primeira pessoa constitua um importante instrumento na educação de adultos é prudente que, na análise de narrativas, leve-se em consideração os processos de construção do discurso que sustenta a imagem de si.

Assim, ao constatar na análise de relatos da experiência profissional, evidencia-se, em tais narrativas, vários modos narrativos de valorização da experiência pessoal que constituem importantes dispositivos de segurança do narrador na produção de uma imagem de si, digna de reconhecimento aos olhos do leitor.

O artigo de Vieira e Henriques (2014), intitulado “A construção narrativa da identidade” apresenta a perspectiva da construção narrativa do *self* e da identidade a partir da Psicologia Socio-histórica de L. S. Vygotsky, mostrando seu desenvolvimento na Psicologia Cultural, particularmente nos escritos de Jerome Bruner. O conceito de *self* narrativo aparece como desenvolvimento do paradigma narrativo e como uma importante contribuição ao estudo da internalização das funções psicológicas superiores e à compreensão da construção do sujeito sócio-histórico. A identidade, como espaço de construção do sujeito psicológico parece ser um lócus privilegiado onde podemos observar o funcionamento do paradigma narrativo em termos de

negociação de significados entre os acontecimentos biográficos e o indivíduo. O autor faz uma incursão nos principais conceitos e abordagens sobre a questão da “identidade”. O artigo será fundamental para análise dos dados de pesquisa, quando confrontar escritas autobiográficas com a ideia de escrita de si e formação de identidade profissional.

A obra organizada por Camargo e Santos (2010) intitulada “Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação” é uma proposta fundamentada em dois aportes de referência: o espaço biográfico de Leonor Arfuch (2015) e a vida pensada como obra de arte por Michel Foucault (1994). A ideia de espaço biográfico vai sendo ampliada de forma a contemplar para além das diversas formas que tem assumido a narração inveterada das vidas notáveis ou “obscuras”, entre as quais a autobiografia moderna não é senão um “caso”. Apesar de se mostrar uma produção de abordagem teórica específica, acredita-se que valha a pena um olhar mais aprofundado nessa obra, vislumbrando um aprofundar teórico, principalmente pelo teórico Michel Foucault, que faz parte do escopo teórico dessa tese.

2.3 REVISÃO DO OBJETO DE ESTUDO: PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO/DO ESTADO DO PARANÁ²²

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história, afirma Arroyo (2005a, p. 19), e acrescenta: “é um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história”. Daí a necessidade não apenas de mapear esse campo de estudos, mas de um desvelar o que tem sido pesquisado nessa área, no Estado do Paraná, para assim melhor definir o objeto de estudo dessa pesquisa.

Buscou-se com essa revisão sistemática e integrativa não apenas acastelar informações, verificando as mais recorrentes, mas acompanhar o curso científico de um campo num período e lugar em específico, chegando ao seu ápice na descoberta

²² Prévia desse texto foi apresentada e publicada na XII ANPEd - Sul – Porto Alegre, em 2018, Eixo Temático - Educação de Jovens e Adultos com o título: Pesquisas no Campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no e do Estado do Paraná, como prévia do projeto de pesquisa. Autoria de Ana Maria Soek e Sonia Haracemiv. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1391-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 29 de maio 2019. Em 2021 foram feitas as atualizações de acordo com o objeto de estudos da tese.

de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes, abrindo outras possibilidades para os estudos futuros.

Para situar o estado do conhecimento das pesquisas, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) *no* e *do*²³ Estado do Paraná, optou-se por realizar uma revisão sistemática, a partir do banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponibilizado pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES²⁴, no período de 1999 a 2017, no sentido não somente de mapear e delimitar a distribuição no tempo das pesquisas *stricto sensu*, por instituição, orientadores, áreas temáticas, principais referências e contribuições da pesquisa nesse campo, como também de organizar e sistematizar dados que pudessem ampliar o alcance da visão nesse campo de estudos, fazendo um levantamento de tudo que foi pesquisado sobre a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, lócus dessa investigação.

Nesse sentido, a pergunta que norteou a propositura desse estudo foi identificar quantas e quais foram as pesquisas realizadas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) *no* e *do* Estado do Paraná, e quais as principais áreas temáticas das pesquisas relacionadas à EJA, para assim identificar possíveis lacunas, para definição do objeto de estudos da tese. Posteriormente, foram analisados os resultados da área temática de formação docente para integrar os dados de revisão de literatura e de subsídios teórico-metodológicos da tese.

Subjacente à questão norteadora foram definidos os critérios de busca e de sistematização dos dados. A definição de uma estratégia pelo buscador da CAPES, deu-se por se tratar do repositório que concentra o maior e mais relevante banco de dados de pesquisa do País. O estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos deu-se acima de tudo, pela busca de palavras-chave que pudessem abranger as pesquisas na e da Educação de Jovens e Adultos no Paraná, que pudesse abarcar o escopo dessa tese.

A busca deu-se pelo descritor: “Educação de Jovens e Adultos” delimitando somente as instituições de pesquisa do Paraná ou como o termo “no Paraná”.

²³ O termo *no* refere-se as pesquisas realizadas em Instituições *no* Paraná. E o termo *do* Paraná, pode ocorrer em outros locais, porém trata-se de pesquisas de EJA *do* Estado do Paraná.

²⁴ Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 2/03/2018.

A partir da busca e categorização dos dados, foram realizadas as análises no sentido de que ao final, tivesse uma abordagem relevante das pesquisas do Campo de EJA no e do Estado do Paraná, bem como um panorama das principais áreas estudadas.

Ao realizar a busca no banco de dados da CAPES, utilizando as palavras “Educação de Jovens e Adultos”, delimitando somente as Instituições de pesquisa do Paraná, foram identificadas, no período disponível de 1999 a 2017, setenta e sete (77) publicações. Realizada a análise, foram classificadas por tipo, em seis (6) teses de doutorado e cinquenta e oito (58) dissertações de mestrado, e (13) dissertação realizadas em Programas de Mestrado Profissionalizante.

Nessa classificação, o mestrado profissionalizante, segundo o parecer CNE/CES3 0079/2002 é definido como:

[...] é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao Acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (BRASIL, 2002).

O QUADRO 03 apresenta o levantamento dos trabalhos selecionados quanto aos tipos de pesquisa realizadas em Instituições Paranaenses, no Período de 1999-2017.

QUADRO 03 – PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PARANÁ

TIPOS DE PESQUISA	FREQ.	%
Teses de doutorado	06	7,75
Dissertações Mestrado acadêmico	58	75,40
Dissertações Mestrado Profissional	13	16,85
Total	77	100

FONTE: O autor (2021).

Para melhor visualização os dados foram agrupados e apresentados no QUADRO 04, por temporalidade, instituição e tipo de estudo.

QUADRO 04 – PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 1999-2017 NO PARANÁ

Ano	Pesquisa por Instituição	Dissertação PPGE Acadêmicos	Dissertação PPGE Profissional	Tese	Total	Total por ano
1999	UFPR	1	0	0	1	1
2000	-	-	-	-	-	0

2001	-	-	-	-	-	0
2002	UTP	1	0	0	1	1
2003	UTP	2	0	0	2	4
	UFPR	2	0	0	2	
2004	-	-	-	-	-	0
2005	UTFPR	1	0	0	1	1
2006	UFPR	3	0	1	4	6
	PUC	2	0	0	2	
2007	UFPR	2	0	0	2	4
	UTFPR	1	0	0	1	
	UTP	1	0	0	1	
2008	UFPR	1	0	0	1	1
2009	UFPR	6	0	0	6	9
	UNIOESTE	2	0	0	2	
	PUC	1	0	0	1	
2010	PUC	3	0	0	3	9
	UFPR	2	0	0	2	
	UTFPR	1	0	0	1	
	UTP	2	0	0	2	
	UNIOESTE	1	0	0	1	
2011	UFPR	1	0	1	2	4
	PUC	1	0	0	1	
	UNIOESTE	1	0	0	1	
2012	UNIOESTE	1	0	0	1	2
	UTP	1	0	0	1	
2013	UFPR	5	0	0	5	6
	UTFPR	0	1	0	1	
2014	UFPR	1	0	1	2	8
	UTFPR	2	2	0	4	
	PUC	1	0	0	1	
	UTP	1	0	0	1	
2015	UFPR	1	2	0	3	6
	PUCPR	0	0	1	1	
	UFTPR	0	2	0	2	
2016	UFPR	0	0	1	1	13
	UTFPR	1	3	1	5	
	UTP	4	0	0	4	
	UENP	0	2	0	2	
	UNOPAR	1	0	0	1	
2017	UTFPR	0	1	0	1	2
	UTP	1	0	0	1	
Total		58	13	6	77	77

FONTE: O autor (2021).

Em relação à localização por Instituição, foram encontradas 7 instituições que têm estudos registrados na Base de Dados da CAPES, sendo:

1. Universidade Federal do Paraná (UFPR);
2. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
3. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP);
4. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR);

5. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE);
6. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP);
7. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Pode-se verificar, nas pesquisas de cada Instituição, que há na Universidade Federal do Paraná (UFPR) uma predominância de 30 estudos, em segunda posição a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com 16 estudos, e a de menor produção é Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) com somente 01 estudo.

Pode-se também identificar as Instituições pelo critério Público e Privado, sendo as de caráter Público: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Entre as particulares encontram-se a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

A partir do filtro por áreas de conhecimento, percebeu-se que a grande área preponderante, como era de se esperar, foi das Ciências Humanas, seguida por áreas multidisciplinares, todas relacionadas à EJA, foco de análise.

Em seguida foram identificados os principais Programas de Pesquisas relacionados às áreas temáticas. Tais pesquisas foram desenvolvidas em diferentes Programas de Pós-Graduação, contabilizando 17 Programas com diferentes números de produções, sendo a área temática de maior produção a Educação, com 48 trabalhos, seguida da área Educacional e Tecnológica com 5 trabalhos, e a com produção menor a área de Educação: Teoria e Prática de Ensino que concentra apenas 2 produções.

Desse Universo procurou-se identificar também os principais orientadores dos trabalhos, com vistas a identificar as principais referências nesse campo de estudos no Paraná. Dentre os 58 orientadores 11 foram destacados segundo critério de ter orientado mais do que um trabalho, o nominado no QUADRO 05.

QUADRO 05 – ORIENTADORES E TRABALHOS

ORIENTADOR (A)	Nº DE ORIENTAÇÕES
Sonia Maria Chaves Haracemiv	6
Monica Ribeiro da Silva	4
Domingos Leite Lima Filho	4

Peri Mesquida	4
Edaguimar Orquizas Viriato	2
Ieda Viana	2
Ligia Regina Klein	2
Maria Antônia de Souza	2
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	2
Rosa Lydia Teixeira Corrêa	2
Siumara Aparecida De Lima	2
TOTAL	32

FONTE: O autor (2021).

Dos 166 pesquisadores que participaram das bancas avaliativas destaque-se, no QUADRO 06, os 5 pesquisadores com maior número de participação em banca de defesa cujo tema foi EJA, considerando somente aqueles com no mínimo 4 participações em bancas.

QUADRO 06 – PARTICIPAÇÃO EM BANCA DE DEFESA DO TEMA

PARTICIPANTES EM BANCAS	Nº DE BANCAS
Sonia Maria Chaves Haracemiv	7
Edaguimar Orquizas Viriato	5
Monica Ribeiro da Silva	5
Domingos Leite Lima Filho	4
Maria Auxiliadora Cavazotti	4

FONTE: O autor (2021).

Pode-se observar que áreas temáticas que possuem maior campo de pesquisa foram encontradas nos Programas de Educação, perfazendo total de 48 trabalhos, no entanto, todos os outros trabalhos, mesmo que de Programas distintos, possuem correlações. Outras temáticas de relevância situam-se em Formação de Educadores, Linguagens e letramento na EJA e o Programa PROEJA, com 7 trabalhos tratando dos temas Ensino de Ciências e Matemática na EJA, Aspectos sociais da EJA e Educação Prisional com 6 trabalhos. Somente 2 trabalhos trataram Juventude na EJA e Educação Física e EJA.

Vale registrar que o maior número de pesquisas está na área temática tão importante como Políticas Públicas, ainda que as questões abordadas sejam diversas,

chama atenção o número relevante de trabalhos relacionados à Alfabetização de adultos, que foram reunidos na área temática denominada de Linguagens e Letramento na EJA, que abordam tanto a questão do analfabetismo e alfabetização, como aspectos linguísticos e também de letramento e formação de leitores adultos.

Objetivando identificar as áreas temáticas de conhecimento de cada trabalho, após a triagem dos Programas, pelas áreas de conhecimentos, estabeleceu-se a relação área de conhecimento com o título de cada trabalho, agrupando-as em temáticas similares. No banco de dados da CAPES, estão descritas 15 áreas de conhecimento, sendo que a área da Educação se repete 2 vezes em virtude dos dados anteriores e posteriores à plataforma Sucupira.

Após tecer as análises sobre as pesquisas realizadas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná, foi feita uma busca de pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizadas em instituições Paranaenses e instituições de fora do Estado do Paraná.

No buscador da CAPES foram utilizadas as palavras que pudessem fazer referência à Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, utilizando as buscas com "Educação de Jovens e Adultos no Paraná" "Programa de EJA do Paraná", "Educação de Jovens e Adultos em Curitiba", "Programa de EJA de Curitiba", "Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Paraná".

No QUADRO 07 estão apresentados os 4 estudos encontrados, sendo dois deles a nível de Doutorado, realizados em instituições fora do Estado, e outros dois a nível de Mestrado, realizados sobre a EJA do Paraná.

QUADRO 07 – PRODUÇÃO SOBRE A EJA DO PARANÁ

TÍTULO/AUTOR E LINK DE ACESSO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO DA PESQUISA	TIPO DE ESTUDO
O Professor e o Programa de EJA de Curitiba: Repensando o que é Afirmando, Negado e Sugerido. Sonia Maria Chaves Haracemiv em 01/06/2002. < https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/17364 >	Universidade Católica de São Paulo – (PUCSP)	Tese
A educação de jovens e adultos no Paraná: final do século XX ao limiar do século XXI. Ana Lúcia Tomaz Cardoso em 01/06/2009 http://www.unicamp.br/anuario/2009/FE/FE-tesesdoutorado.html	Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP)	Tese
A política pública para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (1995-2002) Jorge Luiz Correia em 01/03/2008. www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008_jorge_luiz.pdf	Universidade Estadual de Maringá – (UEM)	Dissertação
Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná: Um Estudo sobre a Relação entre as Políticas Públicas e as Práticas de Sala de Aula na História da Educação Recente (1971-1996), Vivian Villa em 01/07/2009. http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1605	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – (PUCPR)	Dissertação

FONTE: O autor (2021).

É interessante observar que os dois trabalhos que tratam da EJA no Estado do Paraná, procuram traçar um panorama geral dos Programas de EJA em Curitiba, capital do Paraná, e da Educação de Jovens e Adultos no próprio Paraná no final do século XX ao limiar do século XXI. Já os outros dois trabalhos que versam sobre a temática EJA foram realizados no Estado do Paraná, e tratam das Políticas Públicas de EJA para o Estado do Paraná.

Realizado esse mapeamento, a etapa seguinte de análises versou identificar entre as pesquisas no campo de EJA realizadas no Estado do Paraná, no período demarcado, quais eram as áreas temáticas recorrentes.²⁵

Após catalogar as temáticas recorrentes no Campo da EJA no Estado do Paraná ao longo dos anos de 1999 a 2017, no banco de dados da CAPES, constatou-se que o maior número de pesquisas se refere à área temática de Políticas Públicas da EJA, com um total bastante significativo de 14 trabalhos defendidos ao longo desses anos.

²⁵ Essa abordagem foi apresentada na Reunião da 39ª ANPEd Nacional (2019) com o título “Temáticas recorrentes nas pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná”. GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5165-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 03/03/2020.

Como as áreas de conhecimento são amplas, optou-se por categorizar por áreas temáticas a partir do título de cada trabalho, definindo assim 16 temas que puderam ser associados no grupo de estudo a partir da leitura do título de cada trabalho, pois, na Plataforma Sucupira não constam os resumos dos trabalhos anteriores à temporalidade definida na busca. O QUADRO 08 apresenta as áreas temáticas.

QUADRO 08 – PESQUISAS DE EJA NO PARANÁ POR ÁREA TEMÁTICA

ÁREA TEMÁTICA RELACIONADAS AS PESQUISAS DE EJA NO PARANÁ (1999 A 2017)	PRODUÇÕES
Arte	3
Aspectos Sociais	6
Currículo	4
Educação e Trabalho	4
Educação Especial	5
Educação Física	1
Educação Prisional	6
Ensino de Ciências e Matemática	6
Ensino e Aprendizagem	2
Escolarização	2
Formação de Educadores	7
Juventude	1
Linguagens e letramento	7
Políticas Públicas Educacionais	13
PROEJA	7
Tecnologia	3
TOTAL	77

FONTE: O autor (2021).

O desenvolvimento de pesquisas em diferentes programas, e com diversas áreas temáticas, evidencia a multiplicidade do campo da EJA no Paraná, ao situá-los frente aos distintos desafios educativos e que demandam diferentes campos de conhecimento. Ao todo foram categorizadas 16 áreas temáticas diferentes, todas relacionadas à EJA. A enunciação deu-se pela ordem de aparecimento e não pela quantidade ou relevância para o Campo de Estudos. Vale ressaltar que todas as temáticas são relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, foco dessa distinção e trabalho.

Há um número significativo de pesquisas que analisam o PROEJA, até mesmo pela exigência legal de sua implementação no contexto dos Institutos Tecnológicos Federais, e das relações entre Educação e Trabalho, ou escolarização

e profissionalização dos Jovens do Ensino Médio na modalidade EJA. Da mesma forma, a temática de Educação Prisional demonstra que teve grande interesse e expansão nas pesquisas do Estado.

Igualmente relevante foi observar que a temática de Formação de Professores/Educadores da EJA e as Linguagens e letramento na EJA vem em seguida com o mesmo número de trabalho, 07 trabalhos cada área o que demonstra a sincronidade, efetividade e necessidade de estudos com essas temáticas.

O manifesto da quantidade de pesquisas das áreas temáticas subseqüentes demonstra os desdobramentos de Políticas Públicas como norteadores importantes para a definição desse Campo de Estudos vinculados ao número de trabalhos realizados em cada área temática, ora demonstrando mais expressividade, ora mostrando que a área se manteve estável ou foi perdendo o foco de interesse ao longo dos anos de acordo com as Políticas que foram implantadas ao longo dessas duas últimas décadas.

A área de formação de professores também se mostrou bastante profícua e relevante no Estado do Paraná, visto ser a EJA, um Campo de Estudo ainda carente quanto à formação docente específica, e visto não haver programas de carreira e de formação para se trabalhar com essa modalidade. Dessa maneira, nessa etapa, considerou-se o foco nos trabalhos da área de formação docente, por ser essa a área de concentração dessa tese. Os sete trabalhos foram elencados no QUADRO 09 e versam sobre Formação Docente:

QUADRO 09– TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DUDEQUE, M. L. Educação de Jovens E Adultos E Formação De Professores: Estudo Histórico sob o Referencial de Violência Simbólica 01/07/2006 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR
GOMES, E. Educação de Jovens E Adultos (EJA) e as Condições de Trabalho Docente do Município de Colombo/PR 31/08/2015 162 f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Paraná
JANZ, L. A. T. Legitimidade e Reconhecimento do Papel do Pedagogo no Processo de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos 28/07/2015 118 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.
SILVA, R. A. da. A Educação do Educador de Jovens e Adultos à Luz do Pensamento Pedagógico De Paulo Freire 01/08/2011 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR
CUNHA, M. H. Um “Sítio” no Mar: Estudo da Educação Escolar na Vila de Ilha Rasa/PR 01/04/2010 175 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydney Antonio Rangel Santos

<p>SILVA, S. S. S. DA. Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba: 2006-2015 08/06/2016 206 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydnei Antonio Rangel Santos</p>
<p>SOEK, A. M. Aspectos Contributivos do Manual do PNLA/2008 na Formação do Alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado 01/03/2009 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.</p>

FONTE: O autor (2021).

Dos 7 trabalhos analisados, 6 foram Dissertações, sendo 1 uma produzida no Mestrado Profissional. Nenhum trabalho registrado era de Doutorado, demonstrando a carência nesse tipo de investigação no Estado. As outras duas teses que aparecem como estudos de EJA no Paraná foram defendidos fora do Estado.

Quanto ao tema Formação Docente e atuação na EJA, os trabalhos analisados conferem importante relevância no Estado do Paraná, principalmente pela importância revestida na figura do professor, entendido como Educador da EJA, e pelos desafios, limites e possibilidades conferidos à questão de formação desse profissional, e do quanto ainda se tem a demanda de outros e mais estudos para essa área temática tão valorosa.

Com isso, constatou-se que os estudos no Campo da EJA, no e do Estado do Paraná, ainda continuam por se desenvolver, visto que o recorte temporal dessa pesquisa trabalhou com dados publicados até o ano de 2017, sendo assim, novas pesquisas podem ser realizadas nesse período de tempo, e visto ainda, que todos esses dados podem e merecem aprofundamento e detalhamento a partir de enfoques específicos.

A partir dessa pesquisa observa-se que se tem muito a ampliar quanto às discussões sobre o contexto escolar e a formação de professores/educador da EJA, área ainda carente desse tipo de estudo no país, contribuindo no debate sobre a arte pedagógica do ensinar e do aprender e do papel do professor nesse processo, levando em consideração as características e especificidades educativas dessa modalidade, socialmente relevante.

A Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito às pesquisas, Políticas Públicas, Diretrizes Educacionais, Formação de Professores e propostas pedagógicas, frente a uma diversidade de tentativas de um "[...] campo ainda não consolidado" havendo necessidade de se situar e "configurar sua especificidade" como "um campo de responsabilidade pública" (ARROYO, 2005a, p. 19-23). Para

tanto, será preciso, segundo o autor, conhecer os sujeitos da EJA, bem como a trajetória histórica da modalidade no país, reforçando assim a necessidade de mais pesquisas nessa área.

Ao realizar esse levantamento, sobre as pesquisas no campo de EJA no Estado do Paraná, ficou evidenciado que será necessário rever a visão restrita das "carências e lacunas no percurso escolar, e perceber que tais carências estão atreladas as sociais" (ARROYO, 2005a, p. 19-23). Assim, conforme reforça o autor e coadunamos desse pensamento, de que não se pode configurar esse campo de estudos separado do direito à escolarização e dos Direitos Humanos, quanto se trata da escolarização tardia da EJA, trata-se de uma dívida social de séculos, de um direito negado que precisa ser retomado e garantido.

2.4 DEMARCAÇÕES TEÓRICAS, CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

2.4.1 Educação de Adultos, Andragogia e EJA

Para conceituação da Educação de Adultos, foram revistos os conceitos entre a Educação de adultos, Andragogia, e no caso do Brasil, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizando uma revisão de literatura a partir de dados históricos.

Foram encontradas referências e tentativas de conceituar a Educação de Adultos, em um cenário Mundial a partir das Conferências de Nairobi (1976) e posteriormente na I Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (1992), de que "a Educação de Adultos, se desenvolve tanto no compromisso para o crescimento e o desenvolvimento pessoal, como na estruturação de atividades intencionais, de aprendizagem" (BRASIL, 1997, p. 12).

Apesar de, anteriormente existirem várias iniciativas voltadas à Educação de Adultos, é somente a partir da I Conferência Mundial de Educação para todos (1992) que se configura como campo específico de aprendizagens do educando adulto.

De acordo com Osório (2003) é evidente que o modelo teórico da Educação de Adultos é suficientemente amplo, do ponto de vista dos contextos em que se pode realizar, como das finalidades mais gerais de formação básica, específicas para preparação laboral ou da consideração disciplinar que assuma: perspectiva

unidisciplinar (andragogia como padrão teórico centrar-se-ia na aprendizagem adulta) ou interpretação interdisciplinar (com base na filosofia, psicologia, sociologia, e na Educação de Adultos).

Finger (2005, p. 16), expõem que:

[...] a educação de adultos não é uma disciplina científica como a economia ou a psicologia, corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, e que são exemplos a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social e os movimentos de justiça.

Para ele, contrariamente do que acontece no meio acadêmico, a evolução das práticas não se pode separar da evolução da sociedade porque “a educação de adultos sempre esteve muito próxima da realidade e respondeu sempre às necessidades da realidade” (FINGER, 2005, p. 17).

Assim, logicamente, a educação de adultos seguiu a evolução e revolução da sociedade, a fragmentação dos movimentos sociais e,

[...] adaptou-se a evolução do mundo do trabalho, à evolução das profissões, da indústria e entrou na área de *management*, área onde ela não esteve presente anteriormente; entrou também no mundo do lazer e tornou-se num produto de consumo, o que era uma posição totalmente oposta e ideia inicial: não se consumia a educação, dava-se educação para mudar a sociedade (FINGER, 2005, p. 19).

Fernandez (2005) também classifica a educação de adultos em três grandes modelos: “modelo receptivo alfabetizador”, destinado principalmente à agenda de alfabetização de adultos; “modelo dialógico social”, nesse caso, a aprendizagem do adulto é um *continuum* que começa nas relações sociais; e o “modelo econômico produtivo”, que se baseia na aprendizagem e competências nas relações de trabalho. Segundo o autor, “os conceitos sobre aprendizagem ao longo da vida estão empregados de códigos mercantilista, competitivos e produtivos”.

Na tentativa de humanização do conceito de desenvolvimento do adulto, Finger (2005, p. 18) reitera que a UNESCO e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência com início, na década de 1960/70, em Paris, fizeram um esforço único e particular em conceituar a educação de adultos, “como educação permanente, que mais tarde, década de 1990 se traduziu em educação ao longo da vida, atenuando a visão utilitarista que pudesse pressupor”.

Alcoforado (2012) cita Boutinet (2001) para explicar que até à segunda metade do último século, a idade adulta foi considerada como um estado – o de uma maturidade adquirida – a partir dos anos sessenta, particularmente na sequência do impacto dos trabalhos de Carl Roger e de Georges Lapassade, do entendimento do ser humano como *neotene* e das aceleradas mudanças motivadas pelo desenvolvimento da sociedade industrial, o adulto passou a ser entendido como perspectiva, permanentemente envolvido na construção e conquista de uma maturidade vocacional nunca atingida. Mais recentemente, a partir dos anos oitenta, com a emergência da sociedade pós-industrial, passou a ser necessário elaborar uma nova configuração da vida adulta, forjando-a na instabilidade, no risco e no caos vocacional, onde o adulto é entendido como problema, resultante das rupturas sociais, profissionais, familiares e culturais, levado a equacionar interrogações provenientes de um aumento simultâneo do hedonismo e das responsabilidades e obrigado a procurar soluções para a sua identidade, sentido da vida, estabilidade das redes de suporte e identificação dos condicionalismos externos de poder. De acordo com o autor, sugere-se ainda que a idade adulta enfrenta a necessidade de uma redefinição dos principais marcadores do seu desenvolvimento, referindo-se, em particular, à família, à escola e aos tempos de formação, ao trabalho e aos valores ideológico-religiosos.

O autor explica ainda, que a partir da literatura anglo-saxónica, há necessidade de se fazer uma distinção de base entre “educação para adultos” e “educação de adultos”. Segundo o autor, a “educação para adultos” é “todo o conjunto de iniciativas organizadas de carácter predominantemente transmissivo que se abrem à participação de pessoas adultas”. (ALCOFORADO, 2012, p. 29). E a “educação de adultos” como sendo “uma área de conhecimento e um campo de práticas, com identidade própria, destinadas a transformar a maneira como as pessoas se relacionam, agindo, com o mundo e os objetos, no âmbito das múltiplas relações que estabelecem com as outras” (ALCOFORADO, 2012, p. 29).

Muitos pesquisadores contribuíram para a formação do conceito de andragogia, sendo que vários deles da área da psicologia, tratando da questão da aprendizagem dos adultos. De modo geral, as pesquisas cognitivas são as que mais se empenharam na tarefa de explicar como as pessoas aprendem, ficando com a pedagogia o foco maior voltado à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, a idade adulta foi considerada uma idade de estabilidades e aprendizagens consolidadas. No entanto, hoje considera-se que tanto aprendizagem como desenvolvimento ocorrem ao longo de toda a vida e possuem especificidades em cada fase ou ciclo da vida humana.

Notoriamente, ao longo do tempo, a noção sobre o desenvolvimento e aprendizagem de adultos, ocorreu de forma não sistemática, marcada principalmente pelo desenvolvimento da comunicação e pela oralidade. Grande parte do conhecimento que chegou até os dias atuais perpassou pela oralidade, já que as formas de escrita e de impressão desenvolveram-se tardiamente, a depender da evolução das sociedades baseadas nessa forma de registros.

Para isso, basta conhecer a história da escrita, para verificar que a forma de educação como conhecemos hoje, com base na leitura e escrita é bem recente, considerando a história da humanidade. Até por isso, a marca de diálogo e da oralidade é muito forte no modelo andragógico ou na educação de adultos, sendo um modelo de educação pautado no diálogo, desde a Grécia Antiga, quando Sócrates empregava a *maiêutica*, um modelo de conhecimento com base na oralidade, em perguntas e respostas para se chegar ao conhecimento profundo.

Lindeman (1926) propunha que a educação de adultos deveria se basear nas necessidades e interesses, ou seja, englobar o trabalho, o lazer, a família, a comunidade, entre outros, assim, é a partir desses interesses que a educação de adultos deveria ocorrer. Além do mais, esse autor percebe o descompasso das metodologias empregadas pela pedagogia e buscou novas formas para a educação de adultos, em vista disto escreveu: “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz” (LINDEMAN, 1926, p. 8-9).

De acordo com Lindeman (1926), a educação de adultos gira em torno de 4 grandes princípios:

1. A educação é vida, e não preparação para vida;
2. A educação de adultos gira em torno de ideias não exclusivamente profissionais;
3. O enfoque da educação de adultos será colocado no caminho das situações da vida e não em temas ou conteúdos;
4. O recurso mais importante da educação de adultos são as experiências de vida (LINDEMAN, 1926, p 8-9).

Knowles (1913-1997) aprofundou a ideia da experiência vivida como fonte de aprendizagem e publicou seu primeiro artigo em 1968, que tratava especificamente da educação de adultos, usando o termo andragogia. Para Knowles os motivos, as razões, e as necessidades dos adultos eram completamente diferentes dos das primeiras etapas de vida, por isso diferenciou, “a partir da etimologia da palavra de origem grega temos: *andros* (adulto) e *gogos* (educar), em contraposição à pedagogia que vem do grego *paidós* (criança) e *gogos* (educar), educar crianças” (KNOWLES, 1973, 42-43).

Quando Knowles (1968) começou a construir o modelo andragógico de educação, ele o concebeu como a antítese do modelo pedagógico: “Andragogia x Pedagogia”. Em 1970, Knowles publicou a primeira edição do livro *Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, apontando para a inadequação ideológica da pedagogia em lidar com adultos, trouxe um modelo inovador e pragmático. Com o passar do tempo, Knowles (1990) atenuou as críticas ao modelo anteriormente antagônico, salientando que ambos podem ser utilizados com aprendentes de qualquer idade. Em vista disso, ele realça que tudo depende das circunstâncias na qual a aprendizagem ocorrerá.

De modo geral, o modelo andragógico proposto por Knowles (1973, p. 42-43) ampliado do modelo de Lindeman (1926) é divulgado e baseia-se nos seguintes princípios:

1. Necessidade de aprender: adultos precisam saber por que necessitam aprender algo antes de começar a aprendê-lo e qual o ganho que terão no processo;
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas próprias vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de fazer suas próprias escolhas;
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. Por terem vivido mais, eles acumularam mais experiência, o que acarreta consequências para a educação de adultos. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes;
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia. Eles têm predisposição para aprender quando o conhecimento tem a finalidade de ajudá-los a enfrentar os desafios cotidianos. Assim, quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado ao que deve ser executado, o adulto adquire prontidão para aprender;
5. Orientação para aprendizagem: Os adultos aprendem melhor quando a aprendizagem é orientada para os fatos, aplicabilidade, utilidade e resultados. Os adultos são motivados a aprender conforme percebem que a

aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida;

6. **Motivação:** adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento. Os adultos respondem a fatores motivacionais externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos), porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas (o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida) (KNOWLES, 1973, p. 42-43).

Dada as características da fase adulta, é preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem, pois esses adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfaz em sua vida. Logo, os conhecimentos prévios, que muitos já adquiriram, facilitam o processo de ensino-aprendizagem e reflexão ao transformá-los em diálogos.

Assim a aprendizagem do adulto vai sofrer influências e interferências, uma vez que o mundo que ele conhecia antes, pode agora ser visto não apenas com os seus olhos, mas com suas interpretações e compreensões dos significados que cada um dá em seu viver, por isso que o processo de reflexão sobre a realidade toma outra dimensão, tornando o processo educativo do adulto, muito mais crítico.

Também é atribuída a Knowles (1990) a ideia de que pessoas adultas aprendem mais facilmente em ambientes confortáveis, flexíveis, informais e livres de ameaças. Não há como negar que quando o lugar e o clima são agradáveis e propícios para a aprendizagem, para Osorio (2003) os resultados tornam-se mais significativos.

Na Europa o estudo mais amplo de andragogia, decorre dos trabalhos de Ana Krajnc, que subdivide a andragogia em duas subdisciplinas: andragogia básica: estruturação dos conceitos, princípios e definições fundamentais ligada a educação de adultos; andragogia comparada: estudo as variáveis macrossociais em diferentes países, o que contribui para determinar as diferenças regionais e nacionais dos processos de educação de adultos (OSORIO, 2003, p. 121).

Existe uma referência quase unânime quanto a considerar a andragogia como uma teoria geral da educação de adultos, e que a aprendizagem adquire uma particularidade mais localizada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, para a aplicação prática na vida diária, a partir das experiências prévias na área.

Entre os anos de 1993 a 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desenvolveu um estudo que culminou na produção do “*Relatório*

Jacques Delors” (1996), síntese do pensamento das maiores autoridades mundiais sobre educação no final do século XX, tendo importância inquestionável para o planejamento das atuais e futuras atividades educacionais.

O documento centra suas conclusões na premissa da Andragogia ao considerar o conceito de educação ao longo da vida como uma das chaves de acesso ao século XXI. Esse relatório, editado em forma de livro, "Educação: Um Tesouro a Descobrir" de Jacques Delors (1996), é de domínio público e pode ser facilmente acessada. Obra de grande influência para educação, continua bastante atual direcionando práticas educativas.

Quanto ao conceito de educação de adultos que se fez presente nessa declaração, aponta para o de uma educação que deve acontecer durante toda a vida, como alternativa para responder aos desafios do novo modelo social vigente. É uma proposta de educação, conforme explica Soares *et al.* (2005) que possibilita ao educando conduzir seu próprio destino, elaborar pensamentos autônomos e críticos, formular os seus próprios juízos de valor e saber como agir nas variadas circunstâncias da vida, principalmente nesse contexto de profundas e rápidas transformações.

Em síntese, Delors (1996) afirma que no momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas, centrada em uma educação mais humanitária.

No relatório Delors (1996, p. 31), entre outros assuntos, é tratado sobre “os quatro pilares da Educação Básica, os quais vislumbram uma educação ao longo da vida que deve se basear em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Dos quatro pilares para a educação ao longo da vida, verifica-se a presença dos pressupostos andragógicos e como estes determinaram as relações de ensino e aprendizagem, pois ao trabalhar com o “aprender a aprender”, o professor moldara a forma de conceber a prática educativa, ao lidar basicamente com a busca por conhecimento. Ao trabalhar pressupostos de “aprender a fazer”, de algum modo, se aproximará das experiências e saberes necessários ao aprendiz. “Aprender a

conviver”, pressupõe o respeito aos outros, caracteriza-se pela flexibilidade, pela procura de adaptação aos indivíduos. E “aprender a ser” pela ênfase em todas as potencialidades que cada indivíduo carrega consigo e pela responsabilidade que atribui tanto para aquele que aprende quanto ao que ensina na busca por agir com maior autonomia.

No Brasil o entendimento demorou, e até podemos dizer que houve certa resistência às ideias apresentadas nesse documento, foi década depois, a partir da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – (CONFINTEA), realizada em dezembro de 2009, em Belém do Pará, Brasil, que se reconheceu a educação de adultos como componente essencial do direito à educação e reiterou a definição de educação de adultos contida nas Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos e na Declaração de Hamburgo, como se pode perceber no seguinte trecho:

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (BRASIL, 1997, p. 6).

Outrossim, no Brasil, a escolarização básica para Adultos, de tradições de educação de Base Popular, adquiriu institucionalidade nas redes de ensino, na década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/71 que criou os ensinos de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo, conforme expõe Di Pierro (2005, p. 13), “à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, até então consideradas fases da vida mais adequadas à aprendizagem escolar”, impondo-lhes limitações a essa concepção de educação supletiva.

Na Lei 5.692/71 é conferido um capítulo destinado à abordagem da Educação de Adultos, definindo assim o ensino supletivo de acordo com as seguintes funções, Capítulo IV que *in verbis* expõe: “a suplência – relativa à reposição de escolaridade; o suprimimento – relativo ao aperfeiçoamento; e a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização” (BRASIL, 1971).

Entretanto, conforme explicitado por Di Pierro (2005), a “doutrina do ensino supletivo”, como a denominaram seus formuladores, não incorporou as ricas

contribuições que os movimentos de educação e cultura popular legaram à Educação de Adultos, difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire.

Pelo contrário, como explica Soares (2005), o ensino supletivo atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. Além disso, a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos na época.

De acordo com Haddad e Di Pierro (1994), ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, temporais e espaciais da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Apesar de Arroyo (2005b) tratar do legado da EJA para a Educação Básica, no artigo: “Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão”, apontando justamente o contrário, as lutas e resistências e todo o legado e avanços, inclusive metodológicos, que a Educação de Jovens e Adultos de base Popular trouxe para o ensino regular. Ou seja, se por um lado institucionalizado não se percebeu grandes avanços tanto em concepções quanto nas políticas públicas para EJA, houve em pequenos movimentos isolados grandes avanços em termos de experiências inovadoras, processos inclusivos, e lutas pelos direitos negados a esse perfil da população brasileira.

Atualmente a EJA, está respaldada na Constituição Federal de 1988, a qual reconhece “o direito de todos à educação”, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que conferiu a ela *status* de modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1996).

Ademais, tem regulamentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio do Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), os quais foram aprovados na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, e nas Diretrizes

Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), que instituiu nos aspectos relativos à: duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, entre outras normativas.

2.4.2 Formação Docente e a “Escrita de Si” em Narrativas (Auto)biográficas

Como campo de estudos mais amplo registra-se que a formação docente integra debates que vêm se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996 (ANDRÉ, 2010).

Em relação à produção acadêmica, numa síntese integrativa dos trabalhos na área de educação entre 1990 e 1998, Marli André (1999, 2002) revela o crescimento não só do número de Programas de Pós-Graduação, mas também do interesse pela temática da formação docente, contudo, numa publicação do ano 2010, evidencia que “a quantidade de pesquisas na área, não tem se revertido na qualidade do trabalho docente” (ANDRÉ, 2010, p. 02).

É um desafio falar de formação de professores, visto que é um vasto campo de estudos, porém como afirma Nóvoa (1999) pouca coisa é efetivamente nova nessa área. Outro grande desafio é diferenciar de que tipo de formação se pretende falar.

As pesquisas sobre formação docente cresceram expressivamente nas últimas décadas. Igualmente percebemos a polissemia em torno dos conceitos relativos à formação docente, mesmo que em muitas vezes o significado conceitual seja equivalente.

Para falar sobre o movimento (auto)biográfico na formação docente e das histórias de vida de professores recorro, inicialmente, aos trabalhos de Nóvoa (1995, 1997, 1999, 2008), que em suas sínteses considerou que a multiplicidade de perspectivas e estratégias que têm sido geradas a partir das abordagens (auto)biográficas, bem como de histórias de vida, e que expressa o “vigor desta ciência da produção do homem concreto”, como definiu Gaston Pineau (1988) colocando centralidade na figura do professor em formação.

Os pesquisadores da área de estudos de formação docente têm reforçado a importância de se voltar o olhar para a figura do professor em formação. Ivor Goodson (1996) enfatiza a importância da inclusão, na pesquisa, da voz dos professores. Nóvoa (1995, 1997, 1999, 2008), Gaston Pineau (1988, 2006), entre outros reconhecem a importância de se voltar mais à atenção a vida de professores e sobre os sentidos que eles exprimem em seus trabalhos.

Refazendo esse percurso, para tomarmos por base o texto de Pineau (2006, p. 332), sobre as “Histórias de vida em formação”, em que situa “um sobrevoo histórico contemporâneo sobre a emergência das práticas multiformes que trabalham com histórias de vida” fazendo uma diferenciação terminológica das abordagens biográfica, autobiográfica e relatos de vida, bem como situa os principais estudiosos e movimentos organizacionais em torno da temática. Assim, o autor diferencia os três períodos que se destacam na história do movimento das histórias de vida, de 1980 a 2005: sendo um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000), conforme explanação do autor.

No período de eclosão, Pineau (2006) expõe que essa dinâmica de pesquisa não ordinária impulsionou as histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Situa os principais autores e publicações e define o período como um “fundo utópico, porém vital”, que tomou inicialmente a forma de redes, depois de associações que, combinando encontros e produções, abriram para os anos seguintes como um período de fundação. Assim, “as práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas, divisões sociais e técnicas do trabalho, tentaram articular o que estava dividido, juntar e dar sentido a elementos e eventos interníveis de trajetos erráticos, caóticos” (PINEAU, 2006, p. 334).

O autor, apresenta o período de fundação após os anos de 1990, que além de uma série de produções que diversificam a expressão do movimento, suscitou a criação de associações variadas que visaram “definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais” (PINEAU, 2006, p. 335).

Pineau cita a criação, em 1990-1991, da *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), como a primeira associação representativa da área, e a carta coletiva elaborada ao vivo durante esse evento, o que constitui singular marco histórico. Destaca que em 1996, foi iniciada em Paris a coleção - *Histoire de vie et formation* - para abrir um espaço de publicação para as produções que se multiplicam desde então, dando espaço para as produções que buscam articular história de vida e formação.

No decorrer dos anos e dos eventos, viu-se nascer um movimento socioeducativo de pesquisa-ação-formação que parece,

inscrever-se na difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo. E nessa passagem, esse movimento pode pesar muito. Sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. Novas artes formadoras da existência são inventadas (PINEAU, 2006, p. 336).

De acordo com Pineau, a exploração, pela abordagem das histórias de vida, daquilo “que os sujeitos emergentes formulam das experiências de aprendizagem da formação do seu futuro”, obrigou, progressivamente, a cruzar esta abordagem temporal com três movimentos interferentes: os movimentos de subjetivação, de socialização e de ecologização. Para ele, procurar construir os sentidos a partir do vivido coloca problemas não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista ético e político. “A proliferação de neologismos acionando o termo grego *bio* como prefixo — biografização, biocognitivo, bioético, biopolítico — é um indicador linguístico da construção de novos espaços conceituais, para trabalhar o aumento multiforme e inédito desses problemas vitais” (PINEAU, 2006, p. 338).

Para análise, a partir dos anos de 2000, o autor faz uma diferenciação terminológica das abordagens segundo o tipo de histórias de vida privilegiadas, apresentando as terminologias e abordagens conceituais, com isso deixa explícito, que trata-se de um período de desenvolvimento diferenciador, contextualizando que “autobiografia — escrita de sua própria vida, [...] em oposição à biografia, [...] modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito” (PINEAU, 2006, p.341). Para ele “o prefixo ‘auto’ [...] aproxima dos outros processos, que utilizam esse prefixo, em relação ao problema do lugar do outro, nessa utilização”.

Segundo Pineau (2006, p. 341), em relação à autobiografia haverá mudança de mentalidade e no modo de considerá-la,

[...] para além da terminologia, a autobiografia representa um meio pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do 'curvar-se (fechar) reflexivo e do desdobrar-se (abrir) narrativo'. Sublinhar 'o interesse e a dignidade do ato autobiográfico' é um contrapeso necessário às pulsões totalitárias de apropriação cognitiva da vida pelos profissionais do sentido.

O autor termina o texto, afirmando que seria “quase supérfluo mencionar que em formação de adultos, para ligar a aprendizagem ao desenvolvimento, é este o modelo que mais desenvolve os processos de formação do sujeito, que emerge pela pesquisa sobre suas ações vividas” (PINEAU, 2006, p. 341). Sobre esse processo, Pineau (2006) cita Goguelin (1970, p. 17) colocando que é preciso “[...]considerar que a substituição progressiva das palavras ensino, instrução e educação por formação - já realizada no que diz respeito aos adultos - marca uma revolução profunda no modo como pensamos a pedagogia”.

Para Passeggi (2008), esta oscilação entre injunção e sedução autobiográfica decorre da própria natureza desse gênero discursivo que entrecruza duas dimensões: a avaliativa e a autopoietica. A avaliativa quando o autor procede a autoavaliação do que foi significativo para a sua formação profissional e intelectual e a apresenta, na forma de escrita de um memorial, de modo a comprovar essa formação profissional e intelectual. A dimensão autopoietica se evidencia quando o sujeito, ao narrar, é levado a refletir sobre as aprendizagens experienciadas que foram importantes para a sua formação e nesse movimento se reinventa, recriando-se pessoal, profissional e intelectualmente. Dessa forma, “a narrativa autobiográfica é, para o narrador, lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários e torna-se, por essa mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto” (PASSEGGI, 2008, p. 02).

Após essa diferenciação, com base no texto de Pineau (2006), situamos outros autores, igualmente relevantes, para a construção do movimento auto(biográfico) na produção científica, como Josso (2004; 2007, 2008, 2010, 2013), Delory-Momberger (2006, 2008, 2010, 2011, 2012), Souza (2004, 2007), Dominicé (2006, 2008) Passeggi (2008) ao chamarem à atenção no sentido de compreender as implicações contextuais e históricas de constituições dessa abordagem, bem como revisitar os principais estudos da área com vistas a melhor compreensão desses

processos de pesquisa investigação formação e das propostas de realização das atividades autobiográficas como espaço de formação. Igualmente relevantes foi a leitura de Larrosa (2002, 2017), quanto às noções de experiências e formação.

Por consequência, espera-se que a escrita auto(biográfica) no processo de formação docente inicial, na possibilidade de identificar, narrar, construir-se e reconstruir-se, na abertura a um projeto de si, possa acontecer esse processo de descobertas de saberes biográficos e de saberes necessários à prática educativa Freire (1996), permitindo que esse professor em formação, reflita de fato sobre si e sobre o percurso/processo de formação.

Destarte, a pesquisa-formação como um projeto de autoconhecimento sugere a constituição de um projeto de si auto-orientado, a partir do qual, entra “em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (JOSSO, 2004, p. 60). Ou ainda, como afirma Josso (2010, p. 122): “as Pesquisas-ações e as Pesquisas-formações são interexperiências da intersubjetividade, busca de uma troca inter-humana sobre os fatos de nossa humanidade, sobre nossas subjetividades genéricas e socioculturais”.

No universo das narrativas biográficas e autobiográficas de professores, Souza (2007, p. 66) afirma que “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. Assim, nossa memória é garimpada, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.

Josso (2008, p. 19) define narração como “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. A referida autora apresenta uma distinção entre as narrativas como depoimento e como história de vida, levando em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para recolha dos dados.

O objetivo assim, se reverte no próprio processo formativo, autorreflexivo, desse exercício autobiográfico, que se perpassa a aquele que aceita o desafio de olhar para si mesmo, para a sua história de formação e avaliando os pontos significativos que valem a pena ser contados, narrados e como esses se interlaçam por entre os diversos contextos educativos e as possíveis experiências formativas, onde o autor parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e

aprendizagens, autobiografando os momentos mais relevantes da sua história de vida pessoal e profissional.

Cabe ressaltar que na busca de referenciais de feitura de autobiografia, não se tem receitas ou formulários, visto que cada história e as significações que atribuímos a elas é única, muito pessoal, subjetiva, autorreflexiva, singular, e como descreveu Pineau (2006) autopoietica, como parte da arte formadora da existência.

Considerando a grande potencialidade dos estudos autobiográficos, que residem justamente, no potencial explicativo/formador, além de se constituírem como fontes para a compreensão das peculiaridades da formação e das especificidades das situações educativas (SOUZA, 2007, p. 72).

Ferrarotti (1988) ressalta o valor heurístico das autobiografias, para a investigação das relações entre história social e história individual, afirmando:

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (FERRAROTTI, 1988, p. 25).

O autor reforça ainda que o sistema social se encontra integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Sobre os relatos predominantes escritos, Souza (2006) enfatiza:

[...] escrever sobre si mesmo é autorrevelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite 'atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade', de forma mais acabada do que na expressão oral (SOUZA, 2006, p. 31).

Catani (2005, p. 29) afirma que "o prazer de dizer-se ou contar-se, e em alguns casos, o fato de dispor de uma escuta ou leitura atenta por si, contribui para que o indivíduo, aluno/professor inicie a reflexão sobre sua história e os processos formadores". O prazer de narrar-se favorece à constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhes, a partir destas tentativas, melhor se compreender. E reforça dizendo que:

[...] as pesquisas tem focado o olhar para a formação alheia, raramente volta seu olhar para o próprio tornar-se professor, e toda essas dimensões de nossa história pessoal ganham evidentemente, maior relevo [...] A transformação produtiva dos saberes e práticas de formação, no meu entender, deve necessariamente incluir processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento (CATANI, 2005, p. 29).

Nóvoa (1995, p. 15), ao falar da vida de professores, observa que: “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Desvelar realidades, individuais, coletivas, sociais e/ou representativas, mas principalmente dar voz e vida as histórias singulares de cada acadêmico é o objetivo maior desse projeto. Assim, nos múltiplos fios, vão sendo tecidos e, no emaranhado das histórias, espera-se que se revele esse elo maior que nos integra e nos une...

Para uma melhor percepção desse campo de estudos, usamos como referencial um levantamento do tipo estado da arte, feito por Bueno (2006), em que demonstra o aumento quantitativo pelas abordagens autobiográficas na área de educação, o que nos leva a entender que há um interesse crescente em relação a essa abordagem.

Por mais que, como diz Henry Hazlitt (*apud* DALRYMPE, 2016, p. 193) ao tecer uma crítica sobre ficar enumerando pesquisas já realizadas, ao invés de se fazer novas pesquisas empíricas e sobre ler grandes pensadores, pois para ele “se quisermos conhecer a força do Gênio Humano, devemos ler Shakespeare. Se quisermos ver a insignificância da aprendizagem humana, devemos estudar aqueles que a comentam”.

2.4.3 Formação, Autoformação e Desenvolvimento Profissional Docente

Analisando estudos sobre a formação docente, e de acordo com as políticas mais recentes para formação de professores, temos as seguintes configurações: formação inicial, continuada e autoformação. Faz-se necessário compreender cada uma delas no tempo e espaço de formação do profissional professor.

A formação docente inicial diz respeito à formação acadêmica inicial, entendendo-se como a formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia ou Licenciaturas, em nível superior, que tem como objetivo maior a formação do

profissional professor, subsidiando e instrumentalizando-o para atuação docente. De acordo com Fidalgo e Machado (2000, p. 125) esse seria “o ponto de partida e o momento das primeiras incursões no mundo do trabalho e das descobertas dos interesses e motivações pessoais em relação aos campos profissionais”.

Como formação docente continuada entende-se aquela que se processa no contexto de atuação de trabalho profissional, a partir do ingresso do profissional em alguma rede de ensino específica. Poderia incluir-se além de cursos rápidos, a habilitação específica ou especializações subsequentes à graduação. Tanto Fidalgo e Machado (2000), como Barreto (2006) afirmam que a formação permanente ou continuada, pode ser efetivada em diferentes espaços e tempos.

Segundo Crecci e Fiorentini (2013), o conceito de formação pode ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico e nesse sentido possuir outras e diferentes dimensões. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. Assim, o termo formação pode estar condicionado a contextos específicos de experiência e de processos formativos. Para os autores, o conceito de formação tem se aproximado ao conceito de desenvolvimento profissional docente, no sentido de demarcar uma diferenciação do conceito de desenvolvimento profissional com o processo tradicional e não contínuo de formação docente.

Fiorentini (2008, p. 45) tem concebido o desenvolvimento profissional docente como “um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estendendo-se ao longo de toda vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”.

Tal formulação é corroborada por André (2010), defensora da ideia de que formar, em sentido amplo, significa desenvolver, portanto, formação pressupõe continuidade. Nesse sentido, a formação de professores é concebida como um contínuo, no qual os professores são vistos como sujeitos em constante aprendizagem e desenvolvimento.

Marcelo Garcia (2009, p. 8) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial e continuada, que possibilitem aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação”. O autor explica que

o conceito sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução do nosso entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo ele, como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 8).

Imbernón (2011) centra suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo Garcia (2009, p. 9) “porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”. Faz sentido, na medida que

[...] parecem muito justas e convincentes para que se passe a considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação. No entanto, é preciso estar atentos ao fato de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Há um risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los. Daí a necessidade de clarear muito bem o conceito” (ANDRÉ, 2010, 175).

Para Dominicé (2006, p. 350), “a formação pode intervir como retomada do curso da vida”. Para esse autor “a autoformação possibilita ao ser humano a reflexão de si mesmo, na dinâmica da auto-observação, para o alargamento das capacidades de autonomização, de iniciativa e criatividade”. Assim “a formação pessoal, social, profissional e ética na perspectiva da autoformação requer que cada Eu na relação com o outro possa ser pesquisador de si mesmo” (DOMINICÉ, 2006, p. 350).

Pineau (1988), ao tratar da “*Autoformação no decurso da Vida*”, explica que “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”. Para ele “a autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com estes diferentes espaços e cria um meio pessoal (LEBERT, 1981), uma cosmogonia singular (FINGER, 1984), uma estrutura particular eu-mundo (NUTTIN, 1965) ou uma unidade funcional indivíduo-meio ambiente (NUTTIN, 1980)” (PINEAU, 2006, s/p). O autor cita (SIMONDON, 1964, p. 22), para reforçar a ideia de que “o ser vivo não é só o resultado, o produto, mas também palco de individuação; possui um regime mais

completo (do que o dos seres físicos): a individuação não se faz só nos limites, mas também no centro, por ressonância interna." Para Pineau (1988), por mais frágil e dependente dos outros e do meio ambiente físico que seja este terceiro termo, ele constitui, no entanto, o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento. Para ele essa é a força de autoformação.

Nóvoa (1995) apresenta que a construção e a regulação da historicidade pessoal são as características mais importantes da autoformação. São, ainda, estratégias que permitem ao indivíduo tornar-se ator de seu processo de formação, a apropriação e retrospectiva refletida do que considera realmente formador em seu percurso de vida. Assim, a autoformação adquire uma característica importante para a formação, seja ela inicial ou continuada.

A autoformação, segundo Fidalgo e Machado (2000, p. 66), "é um processo de formação que ocorre pela prática, pela experiência nas vivências cotidianas". Os autores incluem na definição o corolário "saber-fazer" e explicam que a expressão "saber-fazer é utilizada para designar o produto de uma aprendizagem do trabalhador e sua disposição para mobilizar os seus saberes no trabalho, sempre que necessário".

Josso (2007), ressalta que os cursos de formação nos quais se engajaram os adultos apresentam-se então investidos de outras implicações. A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior.

Na compreensão de Souza (2007, p. 92), em tese, "caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades" só assim estaríamos falando de processos formativos.

Na explicação de Delory-Momberger (2008) o que está posto, no reconhecimento da associação da escrita biográfica na dimensão de um projeto formativo configura-se como "[...] um forte estímulo às pessoas em formação a

fazerem um trabalho reflexivo sobre elas mesmas: realizando um balanço de seus percursos e de suas competências, inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 89).

Para ela, nos diferentes tipos de discurso: descritivo, explicativo, argumentativo, avaliativo etc., a pesquisa biográfica reconhece, todavia, um lugar particular à enunciação e ao discurso narrativo, na medida em que o narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana.

A construção biográfica é, pois, a tentativa – necessariamente inacabada e indefinidamente reiterada – de reduzir a distância que separa o eu de seu projeto primordial. Pode-se, algumas vezes, representar a narrativa como uma forma de balanço prospectivo, apresentando o estado de uma relação com o possível e, buscando, no reconhecimento do passado, pontos de referência para o futuro. [...] O impulso do projeto de si permite fazer acontecer a fábula de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65).

Dominicé (2008) considera que todo formador precisa conhecer melhor o que foi formador em sua própria história de vida. Defende a ideia de que a construção biográfica tende a se tornar a finalidade principal da formação de adultos, mas é preciso buscar novos horizontes de construção biográfica.

Para Josso (2010, p. 122) na pesquisa-formação como dispositivo educativo propõe a orientação dos sujeitos à produção de conhecimento e do projeto de formação. Nesse sentido, o pesquisador-formador instiga o sujeito à construção do projeto de formação que significa seu ato de aprender, no formar-se e transformar-se como pessoa. Autoformar-se em espaços educativos formais ou não formais significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência. Nesse sentido, a autoformação como parte do processo educativo, na construção da autoética, permite a sensibilização, a conscientização e a responsabilização, de modo a possibilitar a aprendizagem da importância do “caminhar para si e para o outro”. Ou, ainda, ao realizarmos experiências com o outro e com o mundo, como afirma Freire (1996), elaboramos e recriamos o nosso mundo interior; vamos construindo nossa biografia pessoal e a nossa identidade.

3 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Delimitar um campo de estudos e definir uma metodologia nesse contexto de pesquisa face às múltiplas possibilidades de se estudar a formação docente inicial e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, exige um repensar exaustivo, frente às dimensões e proporções que o estudo pode tomar, e face às múltiplas possibilidades metodológicas. Restringir-se a aspectos pormenorizados, seria abreviar etapas ou fases importantes da investigação, e chegar ao lugar comum de tantos estudos já realizados na temática referida.

Por isso, as opções e caracterizações metodológicas da pesquisa perfizeram um esforço a parte, no sentido de avaliar uma metodologia possível que permitisse desvelar esse espaço complexo e multifacetado das dimensões da formação docente inicial, principalmente para atuar em EJA que suscita inúmeras problemáticas e possibilidades metodológicas.

Na busca de correlações entre as opções metodológicas e o levantamento de uma problemática justificável e plausível de investigação fez-se necessário retomar diversas literaturas sobre metodologia científica (CASTRO, 2006), avaliando os limites e potencialidades dos diversos métodos, instrumentos e possibilidades de coleta, produção e interpretações de dados (RICHARDSON, 2007).

Por outro lado, não era o objetivo caracterizar uma metodologia ou a busca por dados sistemáticos como algo estanque e separado das vivências desse momento de vida, enquanto pesquisadora em formação, mas sim vivenciar de fato uma dada realidade com vistas a interpretá-la e entendê-la com mais profundidade.

Buscar, na singularidade de cada história, os aspectos que possam ser comuns e perceber o revelar em cada história das relações que cada um conseguiu estabelecer ao entrecruzar seus relatos de vida e de formação às reflexões e conhecimentos de ordem pessoal, profissional, teórico, prático, mas também os aspectos subjetivos que mais alto falam em seu constituir-se cotidianamente, progressivamente e ao longo do processo de formação inicial de professores.

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 179) “tão importante quanto os dados, são os modos da coleta deles que fazem todo sentido. O sentido e significância social modelam a busca desses dados”. Para as autoras, quando aprendemos a ser pesquisadores narrativos, percebemos que não existe uma única forma de

transformar os textos de campo em textos de pesquisa. Para as autoras, os textos parecem ser sempre provisório, e as pesquisas narrativas são formas de contar as histórias ou experiências de vida de uma pessoa, ou grupo de pessoas, sempre buscando múltiplas possibilidades.

Até por isso, os autores explicam que existem três conjuntos dentro dos aspectos relacionados à metodologia de pesquisa a serem considerados em pesquisas narrativas: “considerações teóricas; considerações práticas e orientadas para o texto de campo (coleta de dados) e as considerações analítico-interpretativas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 172).

Logo assinalar um conjunto de descritores a serem elaborados e aferir uma maior aproximação, distanciamento, desenvolvimento, evolução, estabilização ou até mesmo involução em alguns aspectos, foi o desafio, e a tentativa de buscar nas histórias singulares o elo comum coletivo, que possa de alguma forma dar as pistas do que é de fato singular e do que é comum entre as dimensões pessoais e profissionais nessa etapa da formação docente.

Concomitantemente ao se pensar esses aspectos metodológicos, novas buscas e estudos foram sendo necessários na tentativa de preencher as lacunas que possam ter ficado em aberto no decorrer do estudo.

Assim, de acordo com Ludke e André (1986, p. 4),

[...] o papel do pesquisador desenvolve-se com base nas interrogações que ele faz dos dados, com base em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda teoria acumulada a respeito ele vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado – servindo como um elo mediador entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

Desse modo, segue-se a uma tentativa de incursão nesse grande campo científico de pesquisa, buscando a partir dele, contextualizar e clarificar as opções teóricas e metodológicas que garantam maior coerência no presente trabalho.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Sabe-se que, conforme definição de Souza (2007, p. 20) “a dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido”. De acordo com Clandinin e Connely (2015, p. 165), “pesquisadores narrativos são sempre

(auto)biográficos”. Nesse sentido os interesses pela pesquisa provêm das próprias histórias e dão forma ao enredo de investigação narrativa. Para as autoras as experiências,

[...] são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias, e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 02).

Por esse aspecto, é indispensável analisar este processo não só em termos profissionais, no próprio contexto organizacional e de formação em que se está inserido, mas igualmente no que concerne à articulação entre as vertentes teóricas e práticas da sua formação com aspectos do seu ser pessoal, isto é, face aquilo que o profissional é enquanto indivíduo e às suas escolhas, possibilidades, potencialidades e oportunidades.

No curso do estudo das metodologias possíveis, buscou-se recuperar as bases epistemológicas frente ao próprio objeto de estudo em relação aos outros elementos metodológicos que compõem o quadro investigativo. Dessa forma, essa pesquisa se caracteriza como teórico-prática, do tipo pesquisa-formação, buscando investigar um problema da realidade empírica, de natureza qualitativa, com objetivo descritivo, do tipo narrativa.

A partir da identificação da metodologia de pesquisas narrativas, segundo Clandinin e Connelly (2015), os pressupostos e procedimentos foram baseados nessa metodologia. Para esses autores “um projeto de pesquisa significa o começo de uma nova história”.

Desse modo,

[...] na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida. Assim, quando os pesquisadores entram no campo de pesquisa, eles experimentam mudanças e transformações, e vão constantemente negociando, reavaliando e mantendo a flexibilidade e abertura para uma paisagem que está sempre em transformação (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 108).

Na formulação das questões norteadoras foram elencadas algumas interrogações pertinentes à problemática do estudo com espírito investigativo aberto

para novas inquietações, sendo que em pesquisas narrativas novos sentidos podem surgir.

De acordo com o objetivo geral, nessa investigação, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa narrativa, ao buscar trabalhar com as narrativas orais e escritas, de história de vida e de formação dos(as) participantes na constituição da identidade docente e do tornar-se professor, com relatos das histórias vividas em narrativas apresentadas nos memórias de formação, e nas reflexões expressas durante as oficinas biográficas, e por fim na própria “escrita de si” nas narrativas (auto)biográficas.

Para Clandinin e Connelly (2015, p. 51) “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

Na metodologia de pesquisa narrativa alguns termos são destacados por Clandinin e Connelly (2015, p. 84-85) como dimensões: *pessoal e social* - para tratar da interação; *passado, presente e futuro* - para desenvolver a noção de continuidade; e *lugar* - para marcar a situação, sempre com base no fator experiência (especificamente: interação, continuidade e situação).

Portanto, o arcabouço dessa pesquisa se funda no espaço,

[...] tridimensional de investigação narrativa, e as “direções” para as quais esse arcabouço permitem que nossas investigações caminhem sempre em quatro direções: **introspectivamente, extrospectivamente, retrospectivamente, e prospectivamente** sempre situada em um lugar (contexto) (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 84) (Grifos da autora).

Para as autoras, utilizando esse conjunto de termos, considerando a investigação narrativa constitutiva pela tridimensionalidade do espaço: os estudos têm dimensões e abordam a temporalidade, focam no pessoal e social, com adequações durante a investigação, sendo que as mesmas ocorrem em lugares específicos, ou em sequência de lugares.

Assim, os objetos de estudo da pesquisa narrativa sempre são as histórias narradas, pois, “as pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduo. Eles estão sempre em interação e inseridas em um contexto social” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30).

Nesse sentido, o estudo em pauta caracteriza-se como uma pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, com aporte de pesquisa-formação com metodologia (auto)biográfica que consideram as “histórias de vida e de formação”, e um olhar para “(auto)formação” caracterizados pela dimensão reflexiva sobre a experiência.

Sabe-se que os termos relacionados às pesquisas biográficas e autobiográficas, são polissêmicos e abarcam a biografia, autobiografia, história de vida, biografização, narrativa biográfica, narrativa de vida, relato biográfico, relato de vida, entre outros, compõe a grande diversidade dessas investigações que se voltam para os sujeitos e suas histórias de vida.

Nessa pesquisa adotamos a terminologia de (auto)biográfica, por considerar tanto os processos biográficos como os autobiográficos, e por ser o termo e grafia adotada pela Associação internacional das Histórias de Vida em Formação, e de Pesquisa biográfica em Educação (ASIHVIF), por ser o termo adotado pelo Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) que integra a base de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, entre outros grupos de pesquisa que também optaram pelo uso do termo, e pelo Colóquio Internacional “*La recherche biographique en situations et en dialogues Enjeux et Perspectives*”, do qual a pesquisadora participou no decorrer dessa investigação e também fez distinção entre a concepção, termo e grafia do mesmo.

3.2 CONTEXTO E GRUPO INVESTIGADO

Os critérios de seleção para o grupo investigado, foram definidos a partir dos (as) acadêmicos (as) que cursavam a Disciplina de Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na EJA, no período noturno, durante o segundo semestre do ano letivo de 2019, período em que a pesquisadora realizou seu estágio em docência, na referida disciplina.

Para determinar as características dos participantes, e o tamanho da seleção do grupo de pesquisa, levou-se em consideração as possíveis abordagens metodológicas frente ao objeto de estudo em questão, face às características da pesquisa qualitativa de abordagem narrativa.

Outra definição, quanto ao número de participantes, levou em consideração a característica da oferta da disciplina por professor, que atende em média 15 (quinze) estagiários/estagiárias por semestre. Na presente turma, tinham 10 (dez) estagiários (as) matriculados e frequentando as aulas, no entanto, somente 05 (cinco) participantes compuseram o grupo investigado, por estarem presentes e participativos em todas as etapas da pesquisa, e principalmente por entregarem ao final do período uma “escrita de si”, juntamente ao Memorial de Formação.

Desse servia, que os critérios de exclusão ficaram por conta de desconsiderar os(as) acadêmicos(as) que por algum motivo não puderam participar das oficinas biográficas, sendo nesse caso, não vedada a continuação e participação no grupo, até porque várias atividades são de caráter obrigatório no Estágio Supervisionado, mas, fundamentalmente, foram excluídos das análises os alunos que não entregaram a “escrita de si” em forma de narrativa (auto)biográfica ao final do período de estágio, por ser esse o dispositivo metodológico chave para as análises pertinentes à pesquisa, e estabelecimento de relações com os outros dispositivos metodológicos.

Assim, o contexto dessa investigação foi definido como o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), no espaço/tempo de formação da Disciplina de Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado no período noturno em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Do mesmo modo, o grupo investigado, compõe-se de 05 (cinco) estagiários (as) que entregaram a “escrita de si” em forma de narrativa (auto)biográfica ao final dos procedimentos da pesquisa.

As experiências vividas no campo de pesquisa também simbolizam uma forma de viver e reinventar-se na pesquisa. Tendo isso em mente, buscou-se caracterizar essa pesquisa a partir de uma realidade objetiva, conhecida e vivenciada.

3.3 FASES E DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO

No delineamento da proposta investigativa, as definições da problemática, a gênese da investigação, e as possíveis abordagens foram pautadas inicialmente em explorar a temática, com base no levantamento bibliográfico e revisões sistemáticas

integrativas para maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e para a construção de uma metodologia viável.

Várias opções metodológicas perpassaram pelo amadurecimento das etapas e fases da pesquisa, e alguns desafios próprios do contexto ou do grupo investigado foram se delineando até chegar nas definições metodológicas finais.

Paralelamente aos desafios das definições de acesso ao grupo investigado, outro desafio, para além da definição do grupo de participantes e dos dispositivos metodológicos a serem empregadas para recolher as informações, deu-se com a aprovação do projeto no Comitê de Ética. O projeto foi protocolado dia 03 de janeiro de 2019, obtendo aprovação somente no mês de julho de 2019.

No primeiro esboço de pesquisa, como proposta para compor o perfil identitário dos participantes, a ideia inicial de convidar ex-estagiários(as) que haviam cursado, com a pesquisadora, a disciplina de Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na EJA, nos anos de 2016 e 2017. Desse contato teve-se o primeiro desafio em reunir as participantes em dia e local apropriado, bem como combinar agendas, e outro empecilho percebido foi que a maioria já havia se formado e de alguma forma se distanciado da Universidade, não demonstrando, em número expressivo, interesse em participar da pesquisa. De um total de aproximadamente 100 (cem) contatos por *e-mail*, somente 13 (treze) responderam, justificando as dificuldades de participação. A ideia era, a partir dessa consulta e questionário inicial, reunir as participantes para realização de um grupo focal para tratar das experiências vivenciadas no contexto de Estágio em Docência na EJA.

Para essa etapa de pesquisa, foram planejadas e testadas algumas abordagens metodológicas com base nas descrições de Grupos Focais. Como Instrumentos de Coleta de Dados (ICDs) inicialmente foi pensando em um questionário com perguntas fechadas e abertas, visando compor o perfil identitário, seguido da ideia de reunir as participantes num grupo focal para tratar das experiências vivenciadas no contexto de estágio em docência.

Frente as dificuldades de reunir o grupo, mostrando-se disponível somente 3 participantes, e pelo fato de reavaliarmos o envolvimento pessoal enquanto professora orientadora dos estágios, foi repensada a investigação com ex-alunas. Cabe reforçar que nem tudo foi perdido. Nesse período a pesquisadora se debruçou a estudar,

conhecer e participar de grupos de estudo e pesquisas, para avaliar as possíveis metodologias frente os objetivos investigativos, como uso de questionário, entrevistas, grupo focal, histórias de vida, processos biográficos e (auto)biográficos entre outras abordagens metodológicas que pudessem responder a problemática de pesquisa, compondo assim experiências de pesquisa.

Definindo-se a problemática, o contexto, e as características dos participantes da investigação, buscou-se novas possibilidades metodológicas e ajustes no que diz respeito aos dispositivos metodológicos de investigação. Tinha-se em mente as características de pesquisas qualitativas narrativas e as múltiplas possibilidades de executá-las.

Frente à avaliação e o amadurecimento dessas questões teóricas metodológicas, definiu-se nova estratégia metodológica, agora tirando o critério de ser ex-alunas(os), mas abrindo à comunidade acadêmica do curso de pedagogia que tivesse realizado o referido estágio em turmas da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, optando-se assim por oferecer um Curso na Semana Pedagógica da Universidade (SEPE-2019), como estratégia de pesquisa-formação para a coleta dos dados.

Nessa etapa, foi planejado em formato de Seminário de Pesquisa-Formação, além da previsão da aplicação do questionário, um roteiro para Roda de conversa como um guia temático reflexivo, com atividades de autocomplete, entre outros instrumentos e dinâmicas de atribuição de significados como estratégias de pesquisa formação, atividades essas que pudessem ser gravadas para então analisar todo material coletado.

Para o Seminário Formativo planejou-se utilizar dinâmicas de Roda de conversa, visando revisitar as experiências escolares, as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, experiências de docência, como possibilidade de apreensão de seus processos de formação. Planejou-se também realizar orientações, e dinâmicas de produções reflexivas (auto)biográficas sobre as experiências do contexto de formação e das histórias de vida para produção de escritas narrativas (auto)biográficas.

No entanto, em razão da conjuntura política na semana do evento, atravessado por uma paralização e greve no meio da semana acadêmica, o curso só foi oferecido no último dia da semana acadêmica, assim o critério de data ficou a cargo

da organização do evento, ficando para sexta-feira, das 19 às 22 horas. Aconteceu que somente a monitora do curso estava no local, e por coincidência havia concluído o estágio em docência na EJA no semestre anterior e com isso foi possível validar as estratégias metodológicas, validando o roteiro de orientações para escritas (auto)biográficas, toda essa dinâmica foi gravada, transcrita e posteriormente feito as análises e avaliações para as futuras tomadas de decisões da pesquisa.

Em virtude das dificuldades encontradas nessa fase da pesquisa, optou-se em seguida, oferecer o mesmo Curso, porém em caráter de Extensão Universitária, como estratégia de pesquisa formação, com certificação para atrair mais participantes. Assim, foi protocolada a oferta dessa atividade junto a coordenação do curso de Pedagogia da UFPR e oferecido como atividade de Extensão Universitária – Seminário Formativo, com duração de 20 horas, ocorrendo no horário noturno, das 19 às 22 horas, entre os dias 29 de julho e 02 de agosto de 2019, período entre férias do Calendário Acadêmico da Universidade.

O encaminhamento para o Seminário Formativo baseou-se na ideia de pesquisa formação definido a partir de Josso (2007, p. 421) como uma atividade que contribui para a formação dos participantes [...] no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual.

Foi feito todo o planejamento para o Seminário Formativo, novamente com a ideia de utilizar-se de orientações a partir de um guia temático reflexivo, visando revisitar as experiências escolares, as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, experiências de docência, como possibilidade de apreensão de seus processos de formação.

Planejou-se também realizar orientações, dinâmicas e oficinas de produções reflexivas (auto)biográficas sobre as experiências do contexto de formação e das histórias de vida para produção de escritas narrativas (auto)biográficas, sempre frente ao critério de que as participantes tivessem realizado o estágio de docência na EJA.

Qual não foi a surpresa, que no dia combinado, conforme estratégias de divulgação e oferta, sendo no período de pós-férias acadêmicas, para não atrapalhar o andamento do ano letivo, compareceram somente 4 (quatro) acadêmicas que não haviam realizado o referido estágio, mas que tinham se interessado pela proposta do

curso de formação. O Seminário aconteceu com algumas adaptações e encaminhamentos, porém os dados coletados não foram utilizados por não atender aos critérios de inclusão na pesquisa.

Dado os desafios e limites da pesquisa de campo, e vinculado ao processo formativo e exigência de prática de docência via estágio doutoral, e frente às avaliações de cada etapa da pesquisa, delineou-se nova estratégia para recolher/produzir os dados, no decorrer do próprio contexto, tempo/espaço de formação da disciplina de Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual a pesquisadora realizou o estágio doutoral.

Esse conjunto de experiências proporcionou inúmeras reflexões sobre o ato de pesquisar, e os desafios impostos na pesquisa de campo, na produção de dados, exigindo novos posicionamentos, uma aproximação diferente daquela imaginada inicialmente para a pesquisa.

Familiarizar-se com os sentidos e as significações das dimensões pessoais e profissionais na formação docente e os desafios da escrita (auto)biográfica a reunir um grupo para falar e escrever sobre si, exigiu um repensar da pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

No transcorrer das Fases da pesquisa, várias opções metodológicas foram se delineando, entre tentativas, avaliações e possibilidades conforme já apresentadas anteriormente. Frente à avaliação e amadurecimento das questões metodológicas, e dado os desafios impostos pelos limites da pesquisa de campo, e vinculado ao processo formativo no próprio contexto da disciplina de Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na EJA, a qual a pesquisadora se propôs a realizar o estágio doutoral, e assim poder acompanhar uma turma para além do olhar somente de docente, mas agora como pesquisadora, pois havia a professora docente responsável pela disciplina em questão²⁶, delineou-se como uma importante oportunidade, no decorrer do semestre letivo, ao acompanhar e auxiliar

²⁶ Agradecimentos especiais a Professora Dr^a Marília Andrade Torales Campos, que gentilmente acolheu e possibilitou esse espaço de formação dupla, e trocas essenciais nos contributos de formação.

nas orientações tanto do estágio, como na proposta de Pesquisa Formação ao longo do segundo semestre do ano de 2019.

Nesse sentido, a ideia de propor a “escrita de si” em narrativa (auto)biográfica como recurso que registra a “história de vida e a história vivida” em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), visou dar bases para o processo reflexivo em formação. “Esse recurso pode se aplicar aos diversos setores da formação de adultos, interessar a públicos tanto universitários como profissionais, inscrever-se em ações de orientação ou de reorientação profissional ou acompanhar dispositivos de inserção profissional [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100).

Pretendendo não interferir, necessariamente, nas demandas e orientações do estágio em docência, delineou-se, no decorrer das orientações desse estágio, oferecer Oficinas Biográficas conforme cronograma (ANEXO I) com momentos reflexivos com Roteiros para Roda de Conversa previamente definidos (APÊNDICE II), as quais foram gravadas e transcritas, de forma a subsidiar as reflexões para obter ao final do período de estágio, as “escritas de si” em forma de narrativas (auto)biográficas reflexivas sobre a história de vida e de formação desse período, bem como reflexões para o Memorial de Formação desse período, expostas nos relatórios finais de estágio supervisionado.

Tal procedimento metodológico proposto foi baseado na experiência de Delory-Momberger (2010), descrito como Oficina Biográfica, apresentado no Dicionário de Verbetes Relacionados no site do GESTRADO²⁷ – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente da Universidade Federal de Minas Gerais.

Essa metodologia é descrita e detalhada por Delory-Momberger (2010) como prática das “histórias de vida em formação” e se apoia na ideia da apropriação de sua “história” pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida, e nesse caso vincula a um processo formativo tão importante como o vivenciado no estágio em docência.

Segundo Delory-Momberger (2010) por seu poder de configuração, pelo princípio de coerência e de continuidade que introduz na representação da vida, a narrativa (auto)biográfica dá acesso às formas e aos valores segundo os quais um

²⁷ Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=298>>. Acesso em 01 maio 2019.

indivíduo constrói o sentido de sua experiência no seio do mundo social. Assim, a autora sugere uma primeira abordagem que chama de primeiro tempo, sendo um tempo de *informação* sobre o procedimento, os objetivos da oficina e os mecanismos trabalhados ao longo da produção desses dados (auto)biográficos.

Esse primeiro encontro destinado à Pesquisa Formação, ocorreu no dia 14 de Agosto de 2019, logo após os encontros das orientações iniciais inerentes a procedimentos de estágio, apresentação do contexto estrutural dos componentes de prática de ensino e de estágio como cenário da formação inicial, e das características gerais das escolas e perfis de estudantes da EJA.

Em se tratando da gênese e dos procedimentos de (auto)biográficos, Passeggi (2008) admite que no ato de narrar experiências pessoais ou profissionais “é possível transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa), promovendo, ao mesmo tempo, a reinvenção de si” (PASSEGGI, 2008, p. 45).

A ideia desse primeiro encontro era detalhar as *informações*, para os registros (auto)biográficos ao longo das observações e vivências no campo de estágio, possibilitando assim que processos reflexivos perpassassem todo o período, desde as primeiras orientações até a conclusão, senão após a realização deste, ao longo da vida docente, por isso a definição de que essa primeira Oficina Biográfica ocorresse logo no início do período de estágio.

O segundo momento denominado por Delory-Momberger (2010) de *elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico*, foi discutido com os estagiários ainda nesse primeiro dia. Eles receberam as informações de que se tratava de uma pesquisa formação e da necessidade de que cada um manifestasse tanto oralmente, como posteriormente consentimento assinado o seu aceite em participar da mesma. Realizado os acordos, e informando-os que se tratava de um projeto de tese, esclarecendo-os ainda sobre os procedimentos éticos de pesquisa, encaminhou-se para assinatura do Termo de Esclarecimento Livre e Consentido - o TCLE (APÊNDICE I).

Em relação à especificidade desse contrato biográfico, houve necessidade de esclarecimentos e o (re)conhecimento de que, em se tratando de uma pesquisa (auto)biográfica, terá o acompanhamento de uma professora pesquisadora/formadora, vinculada à Universidade, no caso a Professora Orientadora da Pesquisa,

bem como foi esclarecida a necessidade de instalação de princípios éticos que fazem parte do movimento da pesquisa e da relação entre os pesquisados/pesquisadores.

Dessa forma, foi garantido o princípio de liberdade de participar do grupo e de disponibilizar suas reflexões (auto)biográficas na forma de escrita narrativa, tanto durante os encontros quanto na entrega do documento em forma de memorial de formação (relatório de estágio) ao final do período.

Do mesmo modo, foram enfatizados que os encontros das Oficinas Biográficas como um espaço-tempo de aprendizagens importante tanto na reflexão pessoal, como no seu processo de formação, esclarecendo assim riscos quanto a questões emocionais que por ventura pudessem aparecer, por se tratar de um processo reflexivo existencial, conferindo assim o princípio da convivialidade e confiabilidade entre os participantes.

Para sensibilizar tal reflexão foi solicitada, desde o primeiro encontro, reflexões sobre a história de vida, memória sobre a escola que frequentou, como aprendeu a ler e escrever, entre outras questões, desde os professores de referência e de não referência, bem como um rememorar das aulas vividas em suas trajetórias como estudantes desde a escola até o ingresso à Universidade, conforme roteiros para as Oficinas Biográficas (APÊNDICE II).

Foram orientados ainda, em como realizar os registros do contexto de experiências de Prática Pedagógica/estágio em docência e as reflexões suscitadas a partir dos encaminhamentos propostos no decorrer do estágio. A motivação para essa etapa de escrita centrada no percurso atual, ou seja, uma “escrita de si”, de suas construções com base no repertório de conhecimento definidos como os conteúdos e as estratégias para sua aplicação; o papel do estágio como iniciação à docência e como campo de conhecimento na formação de professores; o papel dos professores-formadores e de professores colaboradores; o tempo de escola na condição de estagiário; a escola de estágio como lugar de iniciação à docência, de interação com a universidade e de construção da identidade docente e da profissionalidade.

As orientações foram no sentido de evocar os saberes da experiência, como sendo, “os saberes que nos movem, nos guiam, nos inspiram, nos dão sentido, os que fazem com que encontremos um caminho entre o que somos e o que desejamos ser” (CONTRERAS, 2002, p. 4), bem como na definição de Larrosa (2002, p. 25), ao definir experiência “como aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao

passar-nos nos forma e nos transforma”. Diz-nos que a informação, o fato vivido não se configura como experiência em si porque o *status* das informações e dos fatos vividos pode ser evasivo e pode ser também superficial, ao ser concebido como ‘saber das coisas’, saber dos fatos, mas sem o sentido causado por estes fatos. Dessa forma, reitera que o sentido que damos aos fatos e ao que nos acontece é o que, concretamente, pode ser definido por experiência.

Segundo Delory-Momberger (2010), as questões envolvidas nesse dispositivo metodológico podem ser sintetizadas sob dois aspectos complementares: convém, primeiramente, distinguir claramente o procedimento da oficina biográfica de um procedimento terapêutico, garantindo o objetivo estritamente formativo do procedimento desenvolvido. Para a autora, se as oficinas biográficas buscam um efeito transformador, ele não deve ser confundido com o efeito de um trabalho introspectivo realizado no contexto de uma psicoterapia. O projeto de si, que implica o *trabalho biográfico*, se desenvolve no contexto da publicidade de uma narrativa de vida que postula uma inteligibilidade partilhada. O segundo aspecto: a prática das oficinas biográficas mostra que a eficácia da história de vida em formação está ligada à dimensão de socialização inerente à *atividade biográfica*. Para autora, as situações de formação que exigem a reflexividade biográfica são casos particulares – deliberados e organizados – de ativação do *processo de biografização* pelo qual os indivíduos se inscrevem subjetivamente nos contextos e ambientes sociais.

Ainda, segundo a autora, na narrativa reconstruída de seu próprio percurso, o indivíduo se faz intérprete de si mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Mas ele é também o intérprete do mundo histórico e social que é o seu: ele constrói suas figuras, suas representações, seus valores. Confere que

[...] o poder da narrativa biográfica, o espaço de formação cujas vias ele abre resultam da forma histórica e socialmente construída que ela permite dar às experiências individuais, linguagens partilhadas nas quais ela faz ouvir histórias singulares. É apoiando-se nesse processo de gênese socioindividual que os procedimentos biográficos podem abrir o espaço de formabilidade necessário à emergência e à constituição de um projeto de formação (DELORY-MOMBERGER, 2010, s/p).

Josso (2004) denomina esse movimento de “experiência formadora”, ao compreender que a transformação das aprendizagens em experiências formadoras

não acontece de forma isolada, mas quando se recorre a um referencial teórico que dá sustentação à transformação que se opera na forma de perceber as aprendizagens.

Há que se considerar que o movimento da escrita narrativa é um momento de reflexão sobre os acontecimentos das histórias de vida e de formação dos sujeitos, e que somente num clima de autonomia, confiança e de autenticidade diante dos fatos é que poderão ser compreendidos na perspectiva do que estes fatos causaram ou como afetaram suas vidas.

O terceiro e o quarto momentos, de acordo com Delory-Momberger (2010), são consagrados à *produção da narrativa (auto)biográfica* e à sua *socialização*. Esse encontro, que ocorreu dia 06 de Novembro de 2019, foram socializadas essas experiências apontando as principais dificuldades, principalmente em relação ao processo de escrita (auto)biográfica e as descrições reflexivas nos Memoriais de Formação (relatórios de estágios).

A partir de então, no quinto momento é que cada participante procedeu com a redação final de sua escrita (auto)biografia, sem impor limites de extensão em números de páginas ou de forma de se expressar, e ainda foi concedido mais tempo para produção e entrega, no sentido de deixá-los a vontade para esse momento de escrita, adequando as necessidades dos estagiários.

O último encontro, que ocorreu em 20 de Novembro de 2019, foi caracterizado com o sexto tempo, na projeção de Delory-Momberger (2010), é um *tempo de sínteses*. Nesse encontro cada participante avaliou as participações e as experiências vivenciadas, fazendo uma espécie de *balanço do impacto* da formação no projeto formativo, pessoal e profissional de cada um, entregando o Memorial de Formação do período, concluindo assim o processo de estágio supervisionado.

4 ANALISANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA

Diante das questões que caracterizam a formação e a profissão docente na contemporaneidade, e das possibilidades metodológicas de pesquisa narrativa destacadas por Clandinin e Connelly (2015, p. 84-85) “como dimensões: *pessoal e social* - para tratar da interação; *passado, presente e futuro* - para desenvolver a noção de continuidade; e *lugar* - para marcar a situação, sempre com base no fator experiência (especificamente: interação, continuidade e situação)”, essa investigação se propôs a analisar as interações que se estabelecem entre passado, presente e futuro nas dimensões pessoais e sociais/profissionais na formação docente inicial e a significação e ressignificação das experiências que possam ser constituintes da identidade e formação docente, a partir de um contexto, espaço/tempo específico de formação, no caso o Estágio Supervisionado na EJA, formando um tripé entre a situação, interação e continuidade.

O contexto da investigação foi demarcado como o Curso de Pedagogia Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino – DTPEN, no espaço/tempo de formação durante a realização da Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado no período noturno em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A noção do tempo aqui apresentada, decorre das reflexões de Haracemiv (2002) ao apresentar as diferentes noções de tempo. Dessa servia é que não se trata apenas do *Tempo Chronos* – que é tempo cronológico – medido em horas, dia, meses ou cronogramas de formação, trata-se sim de um *Tempo Kairós* – que é o tempo das sensações, do sentir (quem sabe faz a hora não espera acontecer), e também do *Tempo Transcurso* – que é o tempo de travessia, do caminho percorrido, das trajetórias e daqueles com quem se caminha, mas fundamentalmente se trata do *Tempo Intensidade* – que é o tempo e não tempo das significações, das relações e pertencimento, do clima que perpassa em todo o processo de formação.

Essa noção de tempo, foi fundamental na organização e análise dos dados da pesquisa, para se chegar aos significados, por não se tratar de uma leitura literal e cronológica dos fatos, mas sim de uma leitura multidimensional ao separar as narrativas e suas significações, levando em conta essa dimensão entre o lembrar e o

esquecer, o dito e o não dito, o singular e o plural, entre o ser e estar no processo de formação, as presenças e ausências, falas e silenciamentos, os sentidos, percepções e valores conforme inter-relacionados na Figura 01.

FIGURA 01 – PROSPECÇÃO DE SIGNIFICADOS



FONTE: O autor (2021).

As narrativas de vida e de formação foram resultantes da triangulação de dispositivos metodológicos compostos por Expressões Orais, as quais foram gravadas e transcritas das Oficinas Biográficas das discussões e reflexões do grupo. O Memorial de Formação, que consiste nos registros de diários de campo de estágio, orientado para que apresentasse reflexões sobre as experiências vivenciadas, e também foi solicitado uma “Escrita de si” em forma de narrativa (Auto)biográfica, como expressão desse processo formativo.

No livro “Microfísica do Poder”, Foucault, (1999) esclarece o conceito de dispositivo como sendo,

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1999, p. 244).

A definição de “pesquisa formação” foi amparada em Josso (2004, p. 22) quando expõe que “formar é sempre formar-se” num sentido de interação, e o sujeito é responsável pela própria formação. A autora explicita que na pesquisa formação, o pesquisador formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os

fenômenos procura construir significados e sentidos, formar e transformar-se durante a ação da pesquisa. Segundo a autora, a pesquisa formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113).

Igualmente relevante foi a explicitação de Pineau (1988) sobre as forças de formação, defendida como a força do eu, na autoformação, a relação com os outros, na heteroformação, e a do meio ambiente, definida pela ecoformação, defendendo ainda, a ideia de que a força da autoformação seria não só resultante das duas outras, mas o ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento. Para ele “essa é a força de autoformação”. Contudo, a dimensão pessoal aqui abordada, não exclui a dimensão social e organizacional, ao abordar o processo de formação com vistas a dimensão profissional que objetiva a inserção desse aluno em formação, na realidade educacional.

A demarcação teórica de Nóvoa (1995), defende a ideia da dimensão formadora da pesquisa e contempla a amplitude da formação pela dimensão pessoal, profissional e organizacional num movimento que concebe o processo de formação a partir da pessoa do professor, conforme propõe ao afirmar que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Mesmo entendendo as diversas concepções em torno do conceito de formação, autoformação e de desenvolvimento profissional docente considera-se, para fins desse estudo, um foco marcadamente na formação inicial de professores (curso de graduação em pedagogia) mesmo com a defesa na superação dessa justaposição, conforme coloca Marcelo Garcia (2009) que entre a formação inicial e continuada, deve-se considerar que o desenvolvimento profissional pode iniciar mesmo antes da entrada do profissional em cursos de formação ou na profissão que deseja seguir, ao fazer escolhas, ou entender mais sobre a profissão que escolheu seguir, e obviamente por pressupor esse “desenvolvimento” seguirá ao longo de toda a trajetória profissional. Não obstante, é na formação inicial que a profissionalização mais alta grita, ao passar por todas as etapas formativas desse “tornar-se profissional”.

Essa concepção não tem relação somente com a obtenção da habilitação necessária ao exercício da profissão, mas fundamentalmente às condições de exercer tal profissão, aos processos de experimentações, do estabelecimento das relações teórico práticas, nos estágios supervisionados e de todas as experiências vividas no contexto de formação.

Assim nas abordagens (auto)biográficas e de pesquisa formação, entende-se que “a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores” (JOSSO, 2006, p. 27). Nessa perspectiva se desenvolve uma concepção global de formação docente, que reconhece segundo Delory-Momberger (2006) os saberes subjetivos, não formalizados, colocados em prática nas experiências pessoais, profissionais e nas relações sociais, paralelamente aos saberes formais e acadêmicos.

Nesse perspectivar Delory-Momberger (2008) situa as histórias de vida ao lado do processo de mudança global da pessoa e da relação que ela estabelece com o saber e, conseqüentemente, com a sua formação. Isso pode ser definido como formabilidade, enquanto aberto ao “projeto de si”, ao conferir ao sujeito a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história de vida”, considerando a formação como um “processo contínuo e ao longo da vida, na medida em que instaura uma relação dialética entre passado e o futuro e abre ao formando um espaço de formabilidade” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Assim na “a escrita de si” o processo de “(auto)biografar-se”, como uma prática reflexiva na formação docente inicial visa ser

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 359).

Logo, a partir dos dispositivos metodológicos e seguindo os pressupostos das pesquisas (auto)biográficas e de pesquisa-formação, toda análise foi estruturada a partir dos Campos Investigativos, previamente definidos, em suas conjecturas de contexto/espço/tempo/interação: a identidade docente e a trajetória de vida em formação; a prática pedagógica e as experiências de formação docente inicial

vivenciada no estágio em docência na EJA e a constituição da docência a partir do estágio, como constituinte desse tornar-se professor e como esses campos se inter-relacionam e prospectam-se em significados apontados pelos participantes da pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 10:

QUADRO 10 – RELAÇÃO ENTRE OS CAMPOS INVESTIGATIVOS

CAMPOS INVESTIGATIVOS	OBJETIVOS	DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS	INTERAÇÕES/ TEMPOS/ESPAÇOS
IDENTIDADE DOCENTE	Analisar o perfil Biográfico do grupo investigado quanto ao percurso de formação, concepções e expectativas em ser professor;	- Registros gravados da 1ª Oficina Biográfica numa Roda de Conversa a partir de um roteiro de identificação pessoal e profissional - Ficha de identificação; - “Escrita de si” – narrativa (auto)autobiográfica. - Memorial de formação.	Análise das narrativas de apresentações com foco nas trajetórias de vida e de formação evidenciando os elementos constitutivos da Identidade docente.
PRÁTICA PEDAGÓGICA /ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EJA	Identificar os significados atribuídos à formação, as experiências docentes e a prática pedagógica na EJA;	- Registros gravados da 2ª Oficina Biográfica numa Roda de Conversa a partir de um Roteiro de Discussão e Reflexão sobre os significados atribuídos às experiências docentes na prática pedagógica na EJA; - “Escrita de si” – narrativa (auto)autobiográfica. - Memorial de formação.	Análise das narrativas com significados atribuídos pelos/as estagiários/as quanto aos aspectos experienciais formativos vividos na prática pedagógica/ estágio em docência na EJA.
CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA	Compreender as relações estabelecidas pelas as (os) acadêmicas (os) do Curso de Pedagogia da UFPR entre os aspectos pessoais e profissionais na constituição da docência.	- Registros gravados da 3ª Oficina Biográfica numa Roda Conversa a partir de um Roteiro de Reflexão sobre a constituição de docência; - Fichas de heteroavaliação e autoavaliação; - “Escrita de si” – narrativa (auto)autobiográfica. - Memorial de formação.	Análise das narrativas sobre as relações estabelecidas pelas as (os) acadêmicas (os) do Curso de Pedagogia da UFPR entre os aspectos pessoais e profissionais na constituição da docência e no processo de “Escrita de si”.

FONTE: O autor (2021).

A noção para atribuição dos significados, partiu da definição dos Núcleos de Significação (AGUIAR E OZELLA, 2006). Das narrativas captadas pelos dispositivos metodológicos, sejam eles escritos ou falados, aglutinou-se os indicadores por

Campos Investigativos, e desses frente aos seus sentidos, constituíram-se os significados.

Os significados são produções históricas e sociais, que de acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 226) “referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. Já o sentido, segundo os mesmos autores, “coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos”.

Portanto, como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 304), “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”. Logo,

[...] a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Na acepção de Vigotski (2003), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo.

Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender as experiências dos sujeitos em formação e os valores que atribuem a elas, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, “pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Assim sendo, a partir das leituras analíticas de todo material de pesquisa, foi possível verificar as aproximações e distanciamentos e agrupá-los em unidades de análise menores, analisando os pré-indicadores e indicadores, categorizá-los temáticas presentes ou ainda aquelas que se pressupunham existir, mas que foram silenciadas, possibilitando a apreensão de diferenças, particularidades e

proximidades entre os participantes, atribuindo-lhes os sentidos e significados que lhes são próprios.

4.1 IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO

Para analisar a identidade docente em construção foi necessário considerar os contextos, espaços, tempos e interações, como elementos essenciais, identificando inicialmente nas narrativas dos participantes os aspectos relacionados as suas trajetórias de vida e de formação, construindo um perfil Biográfico do grupo investigado, seguido das análises das narrativas sobre a escolha da profissão e as marcas da identidade docente nesse percurso de formação.

Para essa compreensão, Nóvoa (1995, p. 16) propõe o emprego do termo “processos identitários”, pois a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão [...], realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Logo, é objetivo primordial analisar o perfil Biográfico do grupo investigado quanto ao percurso de formação, concepções e expectativas em relação a profissão docente.

De modo a propiciar uma aproximação das informações biográficas básicas sobre as características dos participantes, as informações apresentadas tomaram por base a Ficha de Identificação do Estagiário (APÊNDICE III), e os dispositivos metodológicos da pesquisa em questão.

No Quadro 11 estão sistematizadas algumas das características dos participantes da pesquisa, como elementos constituintes do perfil, com informações relevantes, como idade, local de nascimento, identificação da rede escolar na qual o educando frequentou na Educação Básica, bem como a atuação e experiências profissional entre outras informações.

QUADRO 11 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO INVESTIGADO

PARTICIPANTE ²⁸	IDADE	LOCAL DE NASCIMENTO	ESCOLA DA REDE	ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAL
João	29 anos	Curitiba	Pública	Inspetor escolar e professor de Inglês e atuou em outras áreas. Queria ser músico.
Fer	23 anos	Curitiba	Particular	Estagiária em escola particular.
Anny	25 anos	Curitiba	Particular/ Pública	Educadora – SME Curitiba.
Sandra	25 anos	Guarapuava	Pública	Telemarketing, entre outros estágios na área de Educação.
Iracema	41 anos	Campo Mourão	Pública	Trabalha como assistente administrativa e já atuou em outras áreas. Foi professora de música.

FONTE: O autor (2021).

O grupo investigado foi nominado por codinomes, sendo um do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades variando entre 23 e 41 anos. Dois deles vindos de outras cidades e três nascidas e residentes em Curitiba. Somente uma das participantes fez toda Educação Básica em escola particular, uma outra fez parte na escola pública e parte na rede particular, e outros três, todos em escola pública. Ao mencionarem a forma de acesso a Universidade, identificou-se que um entrou pelo Enem e outros quatro por Vestibular.

Todos os participantes relatam alguma experiência profissional, nem sempre na área de educação, outras com docência no ensino de música e língua estrangeira, sendo que uma atuou como catequista.

Ao expor sobre o papel da identidade nos processos de formação, Delory-Momberger (2006, p. 364) propõe que “a compreensão do sujeito, enquanto hipótese que constrói uma figura provisória de si mesmo e que por meio da sucessão e da diversidade das experiências, testa e experimenta a validade de sua construção identitária e a reconfigura [...]”.

A partir das narrativas de cada participante sobre suas trajetórias de vida e de formação nas dimensões pessoal e profissional, apresenta-se uma síntese do perfil biográfico do grupo investigado:

1. João, tem 29 anos, nasceu e vive em Curitiba. Queria ser músico, mas percebeu que necessitava de uma profissão “mais tradicional” para pagar as contas, enquanto o “sucesso” não viesse. Não podia ser qualquer profissão, precisava de certa flexibilidade de horários e dias de trabalho – por isso escolheu ser professor, pois o professor trabalha às vezes de manhã, às vezes a noite, às vezes de manhã, de tarde e de noite, enfim, assim parecia que haveria espaço para conciliar com a profissão de músico. A mãe sempre foi professora em escolas municipais

²⁸ Os participantes foram identificados com codinomes.

em Curitiba. Prestou o primeiro vestibular na UFPR para licenciatura em Matemática, foi aprovado porém abandonou meses depois. Fez vestibular novamente, “dessa vez para não errar” decidiu cursar Construção de Instrumentos Musicais. Durante dois anos e meio se dedicou à faculdade, porém – “com certo incentivo dos professores”, os quais disseram que “não tinha jeito para aquilo” – acabou desistindo. Nesse ínterim, a mãe foi aprovada em Pedagogia na UFPR, em 2010. Em 2013, João foi aprovado na licenciatura em Física, na UTFPR, cursou 2 anos, e nesse período participou do PIBID e com isso descobriu que tinha “jeito” para escrever e dar aulas, o que era muito gostoso. Em 2015, quando a mãe concluiu o curso de Pedagogia, decidiu que com a nota do ENEM - e já sem interesse na parte “importantíssima de exatas” – resolveu cursar Pedagogia na UFPR também, e novamente foi aprovado. Iniciou o curso em 2016. Atualmente ministra aulas de inglês e é inspetor escolar no serviço público. Ainda sonha em fazer sucesso com sua banda!!!

2. Fer, 23 anos, nasceu e reside em Curitiba. Frequenta a escola desde 2 anos de idade, sempre escola particular. Gostava de brincar de “escolinha”, lembra perfeitamente da primeira professora. Queria fazer magistério, mas não havia escolas próximas que oferecesse o Magistério, com isso não via a hora de concluir o Ensino Médio para ir para a faculdade. Com 17 anos, influenciada por um teste vocacional, e ao conhecer o trabalho de uma psicóloga, fez vestibular para Psicologia, iniciando o Curso em uma instituição de ensino particular. No decorrer do curso, estava descontente, pois queria trabalhar com crianças e via pouca oportunidade nessa área. Em conversa os pais, eles incentivaram a fazer o vestibular para Pedagogia, na UFPR. Acredita que o desejo de ensinar sempre estava presente na família paterna. Seu pai, depois de se aposentar, se tornou professor. Tem uma prima formada em Pedagogia, e a avó também foi professora. Foi catequista e isso ajudou a entender seu papel como educadora. Foram três anos fazendo os dois cursos simultaneamente, em 2018 se formou em Psicologia. Atualmente trabalha numa escola particular como auxiliar numa turma de primeiro ano. Acredita que ainda há uma longa jornada pela frente.

3. Anny, 25 anos, nascida e criada em Curitiba. Para ela “Escrever minha autobiografia pode ser bastante complicado. Isso por que nós desenvolvemos o hábito de ver os outros, ouvir os outros, ponderar sobre os outros mas, dificilmente fazemos essas mesmas coisas com nós mesmos. Pelo menos não com frequência.” Fez Magistério, por influência da mãe, mas não pensava no magistério como profissão. Queria ser jornalista. Prestou vestibular para Pedagogia na UFPR, por ser público, e para Jornalismo em uma Instituição privada. Por 2 anos tentou cursar os dois cursos, mas se sentiu mais acolhida no ambiente escolar, decidiu pausar o Jornalismo e se dedicar à Pedagogia. Atualmente é educadora na Prefeitura de Curitiba. Se considera uma professora em formação, e sua profissão é o que a define. É a primeira pessoa da família a ingressar no Ensino Superior. “Se me perguntarem por que escolhi Pedagogia, acho que a resposta mais justa seria aquela que diz que, na verdade, a vida se encarregou de nos unir”.

4. Sandra, tem 25 anos, nasceu em Guarapuava, atualmente reside em Curitiba. Perdeu o pai e avó durante o Ensino Médio, teve muitas dificuldades para concluir o Ensino Médio. Teve pouca compreensão dos professores do Ensino Médio, e lembra deles escreverem coisas negativas sobre ela, o que levou a desistir de prestar vestibular para Universidade Pública da cidade, assim que concluiu o Ensino Médio, optando por uma Faculdade Particular, que aplicava as provas na própria escola. Prestou vestibular para administração, pois não sabia muito bem o que fazer, e ficou em 121º, no dia do resultado desse vestibular a diretora falou para ela, sobre essa colocação, que “com essa nota você nunca vai cursar o ensino superior”! Segundo Sandra teve o lado ruim, mas também o lado bom, pois devido a essas dificuldades decidiram vir morar em São José dos Pinhais. “Hoje eu percebo o quanto emocionalmente eu estava destruída, eu não conseguia estudar, pois só pensava no sustento da minha família, medo do futuro, inseguranças”. Começou a cursar Ciências Contábeis em uma universidade particular, mesmo com 50% de bolsa, não conseguiu pagar nem mesmo um semestre e acabou trancando. Nesse mesmo ano, devido a dificuldades financeiras entrou no Cursinho Gratuito chamado “Em Ação”. No cursinho conheceu uma Pedagoga que lhes inspirou a seguir a área de Educação. Atualmente, cursa Pedagogia, e já teve oportunidade de trabalhar com coordenação pedagógica, educação infantil e uma editora. Pretende fazer uma pós-graduação em Neuropsicopedagogia para trabalhar com crianças, adolescentes e jovens com dificuldades,

assim como os exemplos que teve no Cursinho. Tem vontade de fazer uma segunda Graduação em Psicologia, para atender e ajudar as pessoas.

5. Iracema, tem 41 anos, nasceu em Campo Mourão-PR. Mora em Curitiba, desde 2006. A vinda para Curitiba se deu para “curar feridas emocionais que vinham desde minha infância”. Iracema relata os casos de abuso sexual que sofreu, o quanto isso o afetou em vários aspectos de sua vida, inclusive em sua saúde, guardando segredos consigo sem falar para ninguém até seus 27 anos de idade. Todos os seus estudos sempre foram em escola pública. Estudou piano clássico, regência, teatro entre outros cursos. O pai se formou em economia e a mãe cursa o Ensino Médio na EJA atualmente. Tentou outros quatro vestibulares, mas a escolha pelo curso de Pedagogia veio depois de trabalhar quase 10 anos num voluntariado numa comunidade carente, fez vestibular para Pedagogia em sua cidade natal, mas desistiu antes mesmo de começar o curso. Dava aulas de música para ganhar algum dinheiro. Entre idas e vindas prestou vestibular novamente para Pedagogia agora na UFPR, no ano de 2011. Em 2015 fez intercâmbio na UMINHO em Braga-Portugal. Atualmente trabalha como auxiliar administrativo em uma empresa e não tem muito tempo para se dedicar a Universidade como queria.

Ao identificar nas trajetórias de vida pessoal e familiar dos acadêmicos, algumas memórias da infância e da vivência escolar, percebe-se as fortes relações com os motivos de escolher a profissão, bem como algumas percepções da profissão professor na atualidade. Ao analisar as narrativas é possível identificar os significados e marcas na construção da identidade pessoal e profissional.

Ao analisar as falas que versaram sobre a escolha da profissão, dilemas e dificuldades, nesse caso em específico, o porquê da escolha pelo Curso de Pedagogia, foram apontados os aspectos que os identifica e os une enquanto pertencentes a uma mesma categoria de identidade, relacionando-as dessa forma à construção da identidade profissional, que nesse caso é a identidade docente em construção, ou seja, como as/os acadêmicas/os se veem nesse processo formativo, num exercício retrospectivo e prospectivo.

As falas dos (as) acadêmicos(as) expõem os desejos entre o que quer ser, e o que se pode ser na escolha da profissão, quando afirmam que: “*eu queria ser baixista, eu queria ser músico*” (JOÃO, 2019); “*Queria ser jornalista*” e se identifica como “Sou ainda a primeira pessoa a ingressar no ensino superior da família” (ANNY, 2019).

Uma outra fala expõe a mudança de espaço na vida e o sentir as emoções vividas “*A vinda para Curitiba se deu para curar feridas emocionais que vinham desde minha infância, acabei por cursar Pedagogia, e aqui estou até hoje*” (IRACEMA, 2019).

Na escolha da profissão, Nóvoa (1995) afirma que numa ação de interpretação e reinterpretação constante das conformações identitárias, este processo é desenvolvido tanto pessoal, quanto coletivamente. Para o autor, os

elementos que sustentam os processos identitários, são a adesão, a ação e a autoconsciência, afirmando que:

[...] princípios, valores, ideais e projetos construídos, que se configuram como um investimento a profissão (adesão); tais investimentos se tornam atitudes e comportamentos (ação), que por sua vez são baseados nas experiências e no reconhecimento de si, perpassados por um ato de decisão (autoconsciência), que permite refletir sobre e a partir da ação. (NÓVOA, 1995, p.16)

Fazendo uma releitura da fala do autor é possível perceber que no processo comum identitário da adesão de todos os participantes a mesma profissão, cada um possui suas diferenciações, o que tornam suas ações, atitudes e comportamentos também distintos, assim como seus motivos, escolhas, crenças, histórias singulares, oportunidades, possibilidades e experiências tão diversas, levando por sua vez uma autoconsciência também diferenciada.

A Tese de Doutorado de Pereira (2007) aborda a identidade profissional docente como uma construção histórico-sociocultural, e fundamentada em Bronfenbrenner (1996) apresenta seus argumentos. Nela o autor descreve a “construção da identidade”, como sendo resultante de contribuições da herança genética (corpo e suas características), em que todos estes traços, serão transversalizados pela cultura e incidirão diretamente na construção da identidade do sujeito, dependendo de como sua estrutura de introjeção destes elementos e os filtros identitários forem construídos. Para o autor, os filtros identitários são características pessoais formadas pela estrutura orgânica, pela herança genética, por emoções primárias e secundárias.

Além das questões já expostas pelo perfil biográfico dos participantes com características notadamente pessoais, são evidenciadas nas narrativas as expressões com forte conotação emocional, principalmente no que concerne as crenças sobre a profissão e as tomadas de decisões frente as escolhas e possibilidades. A influência familiar ficou evidente nos momentos de escolha da profissão quando o acadêmico coloca que:

[...] minha mãe regressou à Curitiba e foi aprovada em Pedagogia na UFPR, em 2010...Ao final de 2015 minha mãe entregou o TCC e foi graduada no Curso Superior de Pedagogia... Com a nota do ENEM - e já sem interesse na parte importantíssima de exatas - resolvi me inscrever no mesmo curso da

UFPR; para minha surpresa, fui aprovado e iniciei a graduação em 2016” (JOÃO, 2019).

Também é possível perceber essa influência forte e decisiva da família na tomada de decisão sobre qual profissão seguir. Uma participante disse: “*minha avó foi professora*” e conta que “*minha prima que já é formada em Pedagogia pela UFPR*” (FER, 2019), uma outra afirma que “*meu pai também se tornou professor*” (SANDRA, 2019).

Segundo Pereira (2007) o grupo primário nos processos identitários, refere-se as primeiras relações, como coloca Bronfenbrenner (1996) como sendo a família, os parentes, a escola, o grupo de igreja, os jogos entre os vizinhos, grupos primários. Isso pode ser confirmado com o relato de “*nessa época, eu era catequista [...] com o curso de pedagogia eu percebi que até mesmo na catequese, o meu papel vai além de dar desenhos para colorir*” (FER, 2019).

Essa relação com o grupo familiar foi perceptível em todas as narrativas, quando se referiram a suas famílias, seus pais, irmã (os), avós, primos e as relações com eles estabelecidas, em primeiro lugar. Fer (2019) corrobora afirmando “*meus pais sempre se dedicaram para oferecer o melhor para nós três, especialmente educação*”.

Pereira (2007), fundamentado em Bronfenbrenner (1996) coloca como grupo secundário o de formação fora do seio familiar, e desenvolve o conceito de *transição ecológica*, quando um sujeito modifica um determinado papel no grupo em que convive ou assume uma nova posição. Um exemplo disto, segundo o autor, é quando uma criança além de ser filho passa também a ser aluno. Atrelado a isto se acomodam outros papéis: aluno, colega, número em chamada, melhor amigo de alguém, coordenador do grupo, etc. Ao assumir novos papéis, as figuras parentais e todos elementos que compõem a estrutura grupal começam a mover-se, em um jogo sistêmico de inter-relações e influências mútuas. Na escola, muitos atores entram em cena: os professores, colegas, funcionários, pessoas que estão no transporte público ou no transporte escolar, entre outros.

As marcas da infância, da escola e as relações delas advindas se fazem muito presente nas narrativas, evidenciando a relação com a profissão: “*carrego nas memórias da minha infância brincadeiras com amigos, passeios e vivências significativas da época, mas principalmente memórias familiares*” (ANNY, 2019).

Para Bronfenbrenner (1996), a escola faz a transição do grupo família, onde pouco a pouco, a criança vai desenvolvendo consciência de aspectos que antes estavam ligados ao seu pequeno mundo, microsistema (família), para um universo um pouco maior chamado de mesossistema (escola). No entanto, para efeitos didáticos, seguindo o raciocínio de Pereira (2007), que faz uma diferenciação importante na composição dos grupos, sendo o primeiro grupo apenas com as relações familiares, o que facilita a análise dessa pesquisa, e o da escola como um grupo secundário, pois a escola talvez seja, já no grupo social secundário, a grande formadora, pois a sua função ultrapassa os limites do cotidiano curricular e programático e se infiltra no ensino da transversalidade humana, que compõem o nicho da educação formal. Fica evidenciada a propositura de Pereira (2007) na fala de Fer (2019), quando afirma que *“conforme crescemos, eu insistia em brincar de “escolinha”, na brincadeira, eu era a professora e minhas primas eram minhas alunas [...] passei no vestibular em 2016, cursava a pedagogia e a psicologia simultaneamente, foram três anos fazendo os dois cursos.*

Sobre as dúvidas dos estagiários em relação à escolha da profissão docente, pode-se verificar nas narrativas essas influências marcadas tanto pelo grupo familiar, como da escola e outras influências sociais. As narrativas de Fer (2019) corroboram com essa análise:

[...] queria fazer magistério, mas não haviam escolas próximas...fiz orientação vocacional com uma psicóloga...e com 17 anos, comecei a cursar psicologia em uma instituição de ensino particular na minha cidade [...] conversei com meus pais e eles me incentivaram a buscar uma nova área, fiz a inscrição para o vestibular da Universidade Federal do Paraná para o curso de pedagogia. Acredito que o desejo de ensinar sempre estava presente na minha família paterna (FER, 2019).

Como afirmado anteriormente, além da família e da escola, o entorno social da profissão e as expectativas sobre o curso em questão, também são marcas importantes encontradas nas narrativas.

[...] no cursinho eu conheci a pedagoga Ana, e lembro dela contanto sua história e emoção quando passou no vestibular, não só ela, mas todos os professores tinham uma história linda de superação, e a energia da sala era realmente incrível, eles acreditavam muito no nosso potencial, eles dedicavam suas vidas, sem receber nada financeiramente em troca, simplesmente por acreditarem e quererem ver sonhos sendo realizados (SANDRA, 2019).

As inspirações em outros profissionais na escolha da profissão advêm, além da família, da escola, dos professores e acolhimento do contexto escolar, se fazem presentes, como afirma Sandra (2019) diz: “[...] *Eles (os professores) foram a maior inspiração para que eu escolhesse a área da educação*”. Outra estagiaria também demonstra que entre as idas e vindas para a escolha da profissão, precisou aliar as necessidades de subsistência, as influências da família e do entorno social.

Fiz um curso de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, pois precisava trabalhar para minha subsistência, depois disso tentei vestibular para Pedagogia na UFPR e não passei e depois fiz novamente e passei. Sempre foi o meu sonho, cursar pedagogia numa universidade pública [...] Em 2015 fui fazer intercâmbio na UMINHO em Braga-Portugal. A escolha pelo curso de pedagogia veio depois de trabalhar quase 10 anos num voluntariado numa comunidade carente da minha cidade (IRACEMA, 2019).

Para Pereira (2007), o grupo terciário, será o grande círculo onde as relações se dão, é uma base estruturante chamada cultura. O autor define este grande círculo, como o elemento originário da existência de todo o restante, pois sem a cultura e seus sistemas de representações, não haveria “os povos” como são conhecidos e, nem o “homem” como ele o é. Para o autor, a cultura dá sentido à existência humana e a toda sua produção, utiliza a linguagem para dar sentido as coisas, partilhar significados e promover o intercâmbio deste jogo de significados. Mesmo os sentimentos inatos, já trazidos pelo homem em sua carga hereditária, passam pela significação cultural que vai desenvolver e dar nomes ao que é sentido, transformar sensações em palavras, dar significado ao signo conforme perspectiva sócio cultural.

O entorno sócio cultural é fortemente expresso nas narrativas, isso pode ser constatado na fala do acadêmico quando se refere às relações didático-pedagógicas do professor da universidade quanto ao incentivo à profissão docente. Nesse sentido, João (2019):

[...] Durante dois anos e meio me dediquei à faculdade, porém com certo incentivo dos professores, os quais me disseram que “eu não tinha jeito para aquilo” fui parando de ir às aulas e fiquei só trabalhando por alguns anos.

O mesmo foi sentido por Sandra (2019) quando afirmou que, “*em tom irônico, a diretora me disse: com essa nota você nunca vai cursar o ensino superior. Com a nota do Enem eu consegui uma bolsa no PRONATEC para cursar Logística [...] foi o que consegui para conciliar com as demandas de trabalho*”.

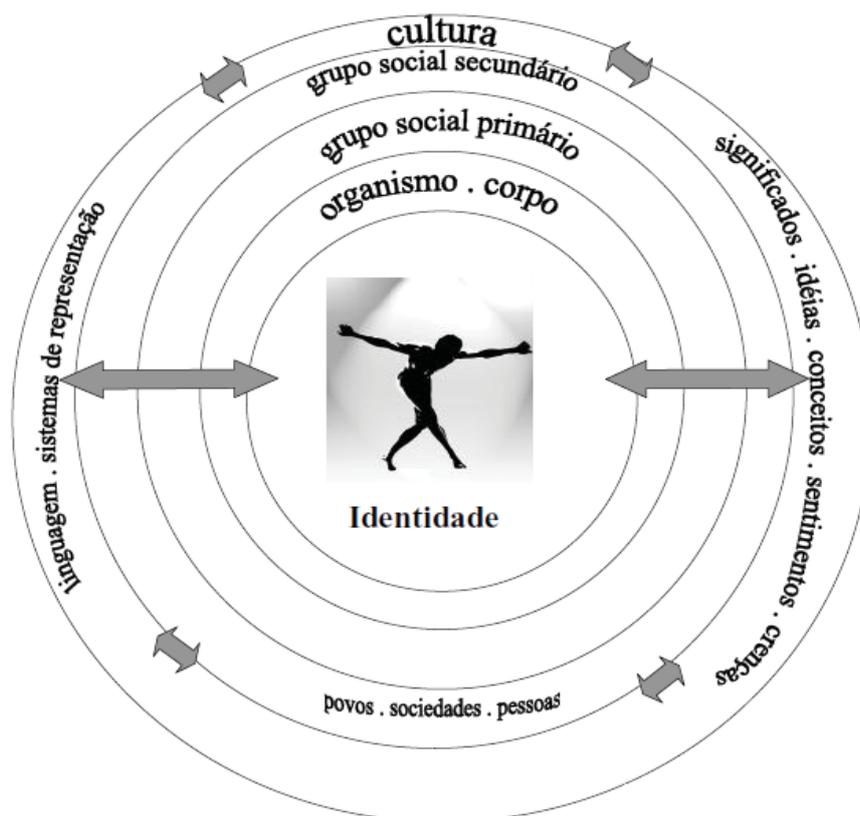
Já Anny (2019), expressa o reconhecimento social das instituições, quando em sua fala coloca que *“na escolha da escola para cursar o ensino médio, minha mãe escolheu o Instituto de Educação do Paraná, conhecido pelo ótimo curso de magistério”*.

Outro acadêmico narra sobre suas afinidades em relação as ciências humanas e exatas nas suas validações sociais:

Em poucos meses fui percebendo que a “galera de humanas” era bem mais tranquila que o “povo das exatas” e, com apoio dos professores das disciplinas de fundamentos da educação, passei a compreender melhor o mundo. Esses acontecimentos foram, sem dúvidas, os maiores e melhores que tive acesso no Ensino Superior, pois foi através das descobertas que fiz na Pedagogia que consegui - após quase uma década entre IFES - entender o porquê de estar cursando uma licenciatura, qual meu lugar no extrato social vigente e o que desejo e posso fazer para atingir objetivos traçados durante minha trajetória de vida (JOÃO, 2019).

Pereira (2007) coloca que a identidade é forjada em duas forças (re) construtoras, uma interna e a outra externa ao indivíduo. A força interna é proveniente da estrutura biológica e da corporização deste organismo, localizada na estrutura cerebral, que fomenta o funcionamento deste organismo, e tem a capacidade de filtrar e armazenar informações recebidas pelos órgãos dos sentidos. A força externa é (re) construtora da identidade, sendo proveniente da cultura, das relações sociais que circundam os seres. Dessa concepção, apresenta o esquema de círculos, a partir das ideias inspiradas em Bronfenbrenner (1996), demonstrando a relevância da cultura como aporte (re)construtor da identidade e como força externa em seu jogo, com as forças internas de composição e recomposição do si, apresentado na Figura 02 abaixo que sintetiza essa explicação:

FIGURA 02: FORMAÇÃO DE IDENTIDADE



Fonte: Pereira (2007).

Essa representação é coerente, e realmente premente e comuns nas narrativas apresentadas, demonstrando que as influências de cada um dos grupos na constituição da identidade.

A profissão docente aparece como identidade propriamente dita quando Anny (2019), narra “[...] *minha profissão é o que mais define ultimamente [...] Por isso que eu digo que sou, na verdade, uma professora em formação [...]. Sou ainda a primeira pessoa a ingressar no ensino superior da família.*”

A noção de acolhimento e o conhecimento sobre a realidade escolar, também marcou presença em suas narrativas e fez a diferença na definição da profissão docente:

[...] Prestei vestibular para pedagogia na UFPR e para jornalismo numa instituição privada. Passei em ambos, e sequer cogitei a ideia de não aproveitar o curso diferente daquilo que já conhecia. [...] me senti mais acolhida obviamente, no ambiente escolar (ANNY, 2019).

As dúvidas e incertezas em relação a escolha pelo Curso de Pedagogia também se fazem presentes, sendo que quatro dos cinco participantes tentaram

outras profissões, prova disso é a fala de Sandra (2019), “[...] *prestei vestibular para administração, mas não passei*”, como também conta João:

[...] fui aprovado para cursar licenciatura Matemática, abandonei o curso e fiz vestibular novamente. Dessa vez pensei que não ia errar, pois decidi cursar Construção de Instrumentos Musicais [...]mas também não deu certo. Fui aprovado na licenciatura em Física, dessa vez na UTFPR, e por lá fiquei até o fim de 2015. Esse processo foi muito importante em minha trajetória, pois lá participei do PIBID e ali descobri que tinha “jeito” para escrever e que dar aulas era muito gostoso, portanto, rapidamente, as matérias ditas “pedagógicas” pelo pessoal de lá, passaram muito a frente das disciplinas do campo das exatas, tidas como mais importantes no curso (JÓAO, 2019).

Apareceram ainda os relatos de outras experiências e as relações com o trabalho, e as influências para a escolha dessas outras profissões, bem como denotou-se os incentivos recebidos, os sentimentos em relação a escolha do curso, as lembranças, frustrações, sonhos, e as representações da profissão, como também a ideia de acolhimento, legado e inspirações.

As influências dos professores do próprio curso de formação e do campo de estágio aparecem como elementos para a identificação e legados da profissão:

[...] tem professores que marcaram minha trajetória no curso, como a professoras Nuria, Angela Maria, e a professora Marilda lá da escola do estágio, os professores Manuel Sarmiento e Maria da Conceição Antunes da UMINHO, o professor Alcione, o professor Ângelo e você professora Ana Soek, são os professores que me marcaram positivamente, que me transmitiram paixão pela educação e por ser professor, cuidado com o educando, vocês deixaram bons legados na minha trajetória na universidade até aqui (IRACEMA, 2019).

O entorno sociocultural da profissão e a influência familiar de como e quanto se sentiam acolhidos na ideia da profissão que escolheram, foram determinantes para essa escolha conforme apontado pelos participantes.

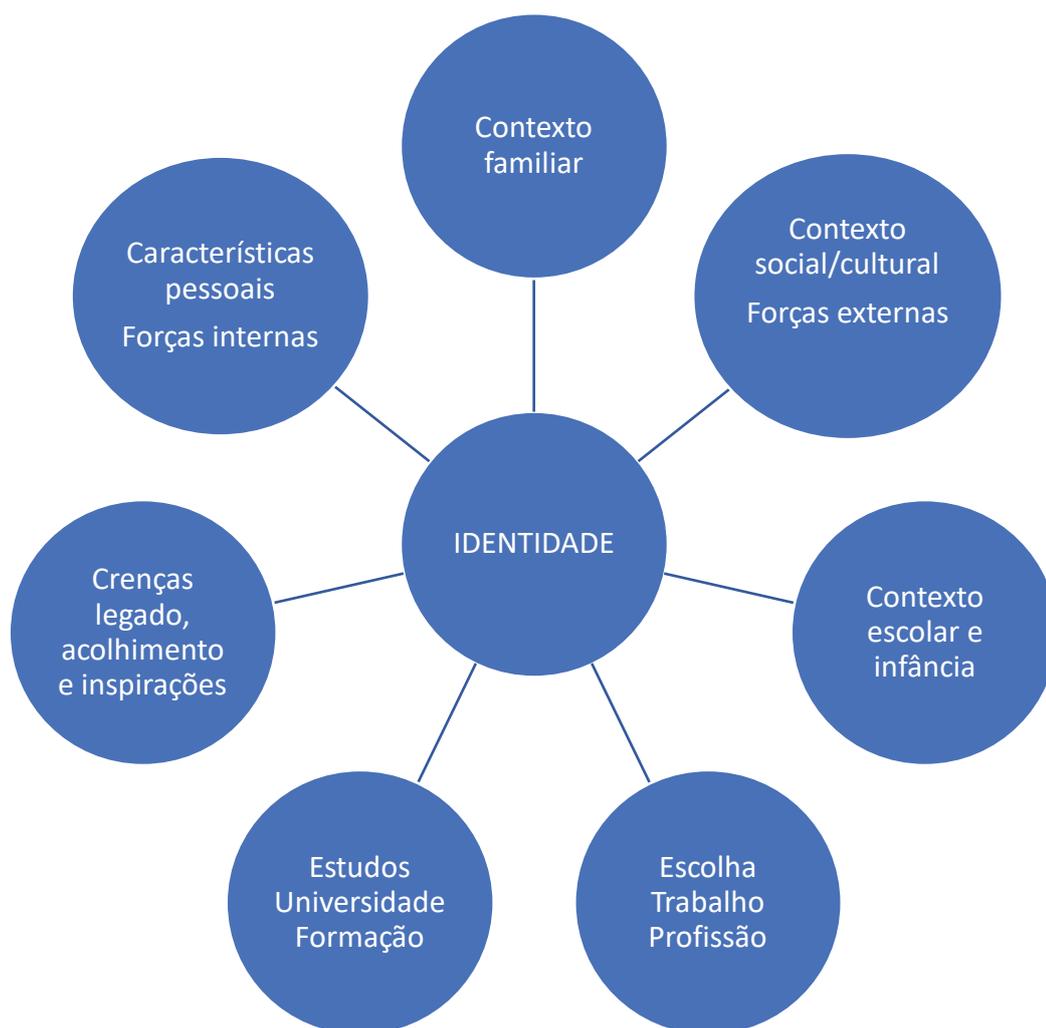
O discurso narrativo “entre o que eu realmente quero e o que posso ser”, revelou as situações que influenciaram na escolha da profissão, como a vontade de ser professora desde as brincadeiras de infância, porém em quatro dos cinco participantes denotou-se que não se trata de uma escolha, mas das circunstâncias que a levaram a optar pelo Curso de Pedagogia.

Outras narrativas fazem menção às concepções que o estagiário tem sobre o curso, e sobre o legado em ser educador, mencionando as frustrações e desestímulos para conseguir ingressar num curso de pedagogia. Ao analisar os elementos que

compõem o Campo investigativo denominado Identidade docente em construção, foi possível a elaboração da síntese das relações entre os elementos influentes das relações familiares, escolares e sócio cultural, num movimento constante de construção de identidade docente, a partir das trajetórias de vida pessoal e profissional. Esses elementos que constituem a identidade pessoal e profissional tiveram significações que corroboraram com a reflexão das narrativas (auto)biográficas interligando passado, presente e futuro, em uma construção contínua, que buscou nas descrições os sentidos e significados dessa forma de escrita para recuperar o passado, explicar o presente e embasar as decisões futuras.

Tais relações podem ser expressas conforme representado na Figura 03 a partir dos Núcleos de Significação apresentadas nas narrativas neste trabalho investigativo.

FIGURA 03 – ELEMENTOS DA IDENTIDADE DOCENTE



FONTE: O autor (2021).

Para Kenski (2000), a reconstrução/reflexão das histórias promove interações do passado com o presente, contribui para que o sujeito em formação tenha conhecimento de si, porque recupera as motivações, o porquê das escolhas, retomando os sentidos atribuídos aos desempenhos nas histórias de vida.

Deleuze (2003, p. 152) afirma que: “o brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera”. Mesmo que cada um, a seu modo de escrever, foi comum e perceptível que ao narrar o que os identifica, foram os significados atribuídos ao que aconteceu, a forma como aconteceu, gerando assim essa identidade.

De forma que todos recorreram as mesmas significações e identificações, descrevendo como se apercebiam no mundo, a partir de suas visões pessoais, e das

relações familiares, depois das relações com a escola em sua formação básica, passando por questões do entorno social, e das relações dessas com as escolhas da profissão, influências recebidas, oportunidades e acessos ao mundo do trabalho e as necessidades de subsistência.

Outra questão percebida, nessa significação do entorno escolar é que a proximidade do professor com a docência ocorre desde suas experiências de aluno, momento em que constrói sua identidade profissional baseado no contato com seus professores. Os apontamentos de Tardif (2002) expressa que há ressonâncias da experiência enquanto aluno na formação do professor:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizadas e reutilizadas, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2002, p. 72).

Dessa feita, como afirma Nóvoa (1995) e do apresentado pelas narrativas dos participantes, percebeu-se que a identidade docente construída é dissemelhante à identidade imediata, pois a identidade docente é construída em outros contextos sociais carregados de concretude e influências outras, inseparável da ação e da ideia de pertencimento a um determinado grupo. Por estarem em formação inicial é natural que a identidade docente ainda não seja estabelecida, ou seja, ela será resultante de novas escolhas e oportunidades de atuação. Garcia (2009, p. 13), corrobora com essa consideração ao expor que:

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais.

Essa conclusão é coadunada pela ideia de que a identidade é construída por várias identidades relacionadas aos muitos aspectos e dimensões da vida pessoal e profissional.

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA/ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EJA

O Estágio Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório no processo de formação de professores é uma das formas dos estagiários terem contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas de EJA. Pimenta e Lima (2012) afirmam que ao realizar o estágio, os estagiários percebem uma de suas funções elementares, como elemento facilitador da articulação teoria-prática. Porém, as autoras alertam para o fato de o estágio ser identificado como uma aproximação da realidade, “o estágio não é a prática”, como afirmam, uma vez que os estagiários não fazem parte, integralmente, da realidade da qual se aproximam, também permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistar um espaço considerável de autonomia. Logo, não realizam a prática, mas se aproximam dela para efetuar algum tipo de atividade considerada pertinente ao seu processo de formação.

Para Souza (2006, p. 140), “o estágio como uma prática de iniciação possibilita apreender as relações construídas pelos sujeitos em suas experiências com as trajetórias de escolarização”, corroborando com a ideia sobre:

[...] formação e o estágio como práticas de iniciação me faz entendê-los como um processo vinculado a uma prática institucionalizada e formativa, marcada pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando com o desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora (SOUZA, 2006, p. 141).

Pimenta e Lima (2012), argumentam que o estágio deve possibilitar uma relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, e nesse sentido a dimensão teórica e a dimensão prática devem proporcionar momentos para reflexão e análise das práticas e das ações de professores e alunos. Defendem ainda a presença da possibilidade do estágio desde o início do curso de Pedagogia envolvendo todas as disciplinas do curso, articulados diretamente ao projeto político-pedagógico de formação, reforçando que

[...] durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 40).

Nessa análise o objetivo era caracterizar o contexto formativo a partir das interações do contexto, espaço/tempo na Prática Pedagógica: Estágio em Docência

na EJA, do Curso de Pedagogia da UFPR – formação docente inicial. Para identificar os significados atribuídos nas narrativas dos estagiários à formação e as experiências docentes propiciadas por esse espaço de formação, possibilitando caracterizar sentidos atribuídos e significados apontados sobre as experiências no que tange a EJA.

Para tanto, descreve-se o contexto do curso quanto a caracterização das práticas de estágio supervisionado, bem como, as significações relatadas pelos estudantes sobre as experiências formativas vivenciadas no espaço da EJA durante a realização desse estágio.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) é regido por diversos documentos e resoluções e está em constantes atualizações. Para essa contextualização foi utilizado como documento base o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2019) de Pedagogia da UFPR, em vigência no ano de 2019, após reformulação e atualização do curso²⁹.

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2019) é possível encontrar além do histórico das reformulações curriculares, a caracterização do perfil de alunos atendidos, com informações sócio escolar detalhadas, como:

[...] o perfil das e dos discentes do curso tem as seguintes características: maioria feminina, jovem, branca, filhas de pais e mães com pouca escolaridade e oriundas de escola pública. Mas, sabe-se que muitas concluem o curso e logo são aprovadas em concursos públicos para sistemas de ensino de Curitiba e região metropolitana. Há também um número considerável que ingressa no mestrado em Educação da UFPR (PPC, 2019, p. 16).

Existe uma comissão permanente de avaliação, e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que descreve toda a concepção de avaliação, bem como a estrutura metodológica, orientações e normas acadêmicas para realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso, para atividades formativas complementares, como também para a realização dos estágios curriculares.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2019, p. 30),

²⁹ O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPR, está disponível em: <[http://www.pedagogia .ufpr.br/PROJETO2019certo.html](http://www.pedagogia.ufpr.br/PROJETO2019certo.html) acessado em 20/04/2020>.

[...] o estágio, conceituado como elemento curricular de caráter formador e como um ato educativo supervisionado previsto para o Curso de Pedagogia, está regulamentado em consonância com a definição do perfil do profissional egresso, bem como com os objetivos para a sua formação.

O referido PPC de Pedagogia prevê a realização de estágio em duas modalidades: o estágio obrigatório e o não obrigatório, que tem por objetivo viabilizar ao educando o aprimoramento técnico-científico na formação do profissional, mediante a análise e a solução de problemas concretos em condições reais de trabalho, por intermédio de situações relacionadas a natureza e especificidade do curso e da aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas diversas disciplinas (PPC, 2019).

Ainda de acordo com o PPC, a Matriz Curricular oferece conteúdos de formação básica e específica que se integram mediante processo educativo fundamentado na articulação entre teoria e prática.

Logo a estrutura curricular do curso segue a seguinte configuração:

[...] são 3200 horas, sendo 200 reservadas para atividades teórico-práticas de aprofundamento (horas complementares ou atividades formativas) 2400 horas para aprofundamento teórico-prático em torno dos eixos definidos, das quais 210 horas são reservadas para disciplinas optativas; 420 para Estágios Obrigatórios e 180 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso de modo a garantir o que está disposto no parágrafo 6º do art. 3º da resolução 2/2015 do CNE (PPC, 2019, p. 37).

Sobre essa questão da carga horária um estagiário comenta:

Minha indignação, é o porquê mesmo atuando diariamente em escola pública, eu ser obrigado a realizar mais de 400 horas de estágio, sem qualquer remuneração e ainda sem uma compreensão de que o pouco que realizo ali é quase nada em comparação a minha jornada diária inserida no mundo educacional (JOÃO, 2019).

Já outra estagiaria comenta que apesar de toda carga horária de estágio para a formação, ela diz que: “guardo com carinho essa experiência, entretanto, posso dizer que ainda não me sinto preparada para atuar nesse campo. Aliás, acredito que em 5 anos é pouco tempo para conhecer todas as especificidades da pedagogia” (FER, 2019).

A atual proposta pedagógica apresenta as seguintes modificações em relação ao currículo anterior de Pedagogia da UFPR:

- 1) Criação de novas disciplinas: Educação Ambiental; Diversidade; Ética, Educação e Direitos Humanos; Neurociências e Educação; Educação Juventude e Trabalho.
- 2) Adequação da carga horária dos estágios, mantendo 120 horas para Estágio em docência na Educação Infantil e 120 horas para Estágio em Docência nos Anos Iniciais e 120 horas para o Estágio em Organização Escolar. Esses três estágios ocorrerão conforme resolução 35/17 do CEPE sobre o Estágio para Formação de Professores (EFP). Além deles, haverá mais 60 horas de estágio indiretos que acompanharão a disciplina Projetos Interdisciplinares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- 3) Criação de novas disciplinas de modo a adensar a formação para a docência na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental: Metodologia do Ensino de Artes – música; Metodologia do Ensino das Artes visuais; Linguística e Ensino; Educação do corpo e Infância; Educação Infantil: concepções e práticas; Projetos Interdisciplinares para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 4) Reorganização de disciplinas para que as discussões sobre o papel da pedagoga e do pedagogo na escola ocorram ao longo do curso: OTP I, OTP II, OTP III.
- 5) Reorganização de disciplinas para que as discussões sobre a pesquisa também ocorram ao longo do curso: Pesquisa I, Pesquisa II, Pesquisa III e TCC.
- 6) Ampliação da oferta de optativas com a inclusão de disciplinas de outras licenciaturas (PPC, 2019. p. 38).

A Matriz Curricular do PPC (2019), foi elaborada por eixos em torno dos quais as disciplinas foram agrupadas, na tentativa de fomentar um trabalho mais interdisciplinar entre elas e os departamentos. Tais eixos são: Introdução à Pedagogia; Infância e Cultura; Docência em Espaços Escolares e não Escolares; Organização Escolar e Juventude; Pesquisa e Produção de Conhecimento.

No documento consta ainda como anexos os Regulamento do Programa de Orientação Acadêmica do Curso de Pedagogia, o Regimento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia Presencial, o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia e o Regulamento de Estágio para o Curso de Pedagogia.

O Regulamento de Estágio para o Curso de Pedagogia, diferencia das disciplinas que compõem as Práticas de Docência e as Práticas Pedagógicas de Organização do Trabalho Escolar, que em sua natureza e compreendem os estágios curriculares obrigatórios, caracterizando-as como momentos fundamentais de formação profissional do licenciando, pelo exercício *in loco* em instituições educacionais, sob a responsabilidade de um professor orientador.

As atividades desenvolvidas no campo das práticas devem oferecer oportunidades para o licenciando compreender e estabelecer relações com

os saberes da profissão docente e do pedagogo em suas dimensões epistemológica, política, social, cultural, científica e técnica, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e profissional no contexto do comprometimento com os necessários avanços de uma escola de qualidade, inclusiva e democrática (PPC, 2019, p. 55).

As narrativas apresentadas pelos estagiários (as) relatam suas indignações em relação ao não aproveitamento de outras experiências docentes para as práticas de estágio. Uma estagiária comenta que *“alguns colegas dizem fazer o estágio somente por obrigação, para cumprir as questões burocráticas da Universidade, sem considerar os históricos de vida profissional dos (as) acadêmicos”* outra diz quanto ao processo burocrático que:

[...] acontecem dentro da universidade muitas vezes, no lugar de facilitar para o aluno, dificultam sua vida, visando processos, contratos, etc. Um exemplo disso, foi o estágio obrigatório que realizei no ano anterior. No início do estágio, eu não queria que esse estágio fosse como o anterior, fazer a disciplina apenas por obrigação mas eu queria também poder ajudar de alguma forma os alunos da turma do meu estágio (ANNY, 2019).

Se de um lado se tem o prescrito nos documentos oficiais e nas normativas institucionais, e por outro lado, o que de fato acontece no contexto de formação e como os (as) estagiários (as) significam e ressignificam essas experiências, o que pode ser compreendido frente à insatisfação quanto a significação do estágio para o aluno-trabalhador.

Muito mais interessante seria se, ao menos em parte do estágio, tivéssemos um aproveitamento da nossa trajetória no campo do trabalho, dentro da Universidade, com acompanhamento de parte das atividades pelas professoras orientadoras, oportunizando, assim, dois grandes ganhos para as disciplinas de estágio obrigatório: a) facilitador de acesso para os estudantes trabalhadores já inseridos no campo educacional; e b) um retorno direto à sociedade, visto que os conhecimentos dos professores de Ensino Superior poderiam trazer valorosas melhorias às práticas laborais do aluno-trabalhador, as quais, por vezes, ficam no campo teórico e sem aplicação na realidade escolar concreta (JOÃO, 2019).

No dizer do participante, ele mesmo apresenta soluções plausíveis e justificativas de como poderiam conciliar as práticas profissionais com os estágios supervisionados.

Quanto à organização das práticas de estágio, cada professor orientador organiza o cronograma de estágio (ANEXO I), bem como fornece as orientações necessárias para a realização do mesmo, segundo o “regulamento sobre as Práticas

de Docência e as Práticas Pedagógicas de Organização do Trabalho Escolar para formação de professores e pedagogos no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná” (ANEXO II).

Esse regulamento de estágios prevê orientação em dois tempos distintos, articulados e complementares, assim discriminados: “I – tempo de orientação na universidade; e II – tempo de orientação no campo das práticas” (PPC, 2019. p. 40). No segundo parágrafo regulamenta que as turmas de prática de docência e de prática pedagógica de organização do trabalho escolar, no caso do Curso de Pedagogia, serão compostas por no máximo 15 licenciandos.

Sobre o papel do professor orientador na Universidade, Fer (2019), diz que *“eu pude ensinar a ler e escrever e aprendi a ser professora. Todo o cuidado em preparar o plano de aula, estudar a prática de ensino, estar à frente, mas em conjunto aos alunos. As orientações da professora supervisora de estágio transformaram a experiência ainda mais enriquecedora”*.

Sobre a professora do campo de estágio, a estagiária traz a seguinte observação:

A professora tem um caderno com todos seus planos de aula, de ano após ano. No caso dela, dá certo, pois ela vai adaptando conforme a necessidade. Até brinquei que queria uma cópia daquele caderno, parecia fácil dar aula com ele, ela sempre sabia aonde ia chegar em cada aula. Parece que a professora já tem gravada nela cada plano de aula, com o nosso foi diferente, me dava um nervoso pensar em cada etapa da aula com medo de me perder. Parecia que eu tinha que ensaiar cada fala (IRACEMA, 2019).

Nesse sentido André (2012,) diz que o estágio supervisionado é reconhecido pelos alunos como um componente curricular de fundamental importância e deveria ser o espaço por excelência para proporcionar esta inserção da docência. Acrescenta ainda que a forma como esta atividade é organizada nos cursos, a orientação de estágio e a existência de momentos para reflexão sobre as práticas observadas são fatores definidores do papel exercido pelo estágio na formação dos professores.

Ou seja, para além da interdependência do estágio organizado dentro do curso de formação, André (2012) argumenta sobre a forma como são trabalhados os aspectos didático-pedagógicos da organização do plano de aula para a docência no Estágio Supervisionado.

No PPC do curso de Pedagogia da UFPR, as disciplinas de prática pedagógica que fazem parte do eixo IV denominado de Contexto do Exercício Profissional: Saber Acadêmico, Pesquisa e Prática Educativa, foram assim estabelecidas desde a Resolução nº 30/08 – CEPE, que fixa o currículo pleno do Curso de Pedagogia da UFPR e alterou sua duração que passa a ter, desde então, cinco anos de duração. As disciplinas desse eixo ficam assim subdivididas em:

- a) Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil;
- b) Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- c) Prática Pedagógica C: Estágio Supervisionado na Organização Escolar;
- d) Pesquisa Educacional e
- e) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A Resolução 30/08, orienta ainda *in verbis* “Art 3º que os alunos do período noturno deverão cursar obrigatoriamente a disciplina EM 452 – Prática Pedagógica A: estágio em docência na Educação Infantil no período diurno”.

A estagiária estabelece a diferença entre os estágios com as crianças e na EJA frente ao processo de aprendizagem. “*As pessoas têm jeito diferente de ser e de aprender, e na EJA isso ficou evidente. Com as crianças eu imaginava que era tudo muito homogêneo, agora consegui perceber essas sutilezas*” (IRACEMA, 2019).

A outra estagiária, expõe a diferença entre os estágios na Educação Infantil e na EJA. Diz ela:

O estágio de EJA é diferente: ele tem um tempo para acontecer. Duas noites semanais, com sujeitos que nunca trabalharei e sequer tenho experiência. São sujeitos com uma realidade diferente da minha, pois alguma coisa ou algumas coisas seguraram eles pelo caminho na educação básica, mas de alguma forma são sujeitos que conheço. Conheço a sensação de trabalhar o dia todo e não poder ir para casa, pois temos um objetivo para seguir. Conheço a sensação de se desdobrar em vidas diferentes, de dia profissional e de noite estudante (ANNY, 2019).

No PPC do curso, não é feita nenhuma orientação quanto à Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contexto dessa investigação, que via de regra, ocorre no mesmo turno cursado, ou seja, alunos do diurno realizam os estágios nas escolas de Ensino Fundamental diurna, e o estágio do período noturno ocorre nas escolas de Ensino Fundamental na

EJA, ofertadas no período noturno, apesar dos estagiários chamarem a atenção que se trata de perfis de público diferente, conseqüentemente, e os estudos da área demonstram, que demandaria uma formação também diferente.

Foi possível perceber a identificação entre a rotina cotidiana do estagiário, adulto trabalhador com os educandos da EJA, como relata Anny (2019) ao revelar que:

Conheço também a sensação de estar dentro de sala de aula, gostar do que está vivendo, mas ao mesmo tempo querer chegar cedo em casa. É por isso que sinto que além de ajudá-los no processo de aprendizagem, dividir com eles a minha empatia que muitas vezes você não encontra em sala de aula, eles também têm me ensinado muito, principalmente porque são trocas diferentes como as que vivi com crianças.

Sandra (2019) chama atenção para o compromisso social do professor de EJA, colocando que *“fazer o estágio na EJA, só aumentou minha convicção do nosso papel social, muito além de educar. Foi uma experiência que vou levar para a vida toda. Nesse estágio, eu me senti professora, ao ser chamada de professora, por pessoas tão mais velhas do que eu”*.

De acordo com Dantas (2019) existe uma enorme necessidade de formar professores de EJA para que consigam construir um conhecimento sobre a prática, perceber as necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos, trabalhando de forma adequada e com autonomia as dificuldades e demandas específicas, formando seres críticos e pensantes, preparando-os para o mundo do trabalho.

Destaque-se ainda,

O fato evidente é que a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma que as políticas sociais públicas para este segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e de pesquisa (DANTAS, 2019, p. 30).

Pelo observado nas práticas de estágio em EJA, e pelo apresentado nas narrativas constata-se que, em muitas vezes, o estágio foi o primeiro, senão o único contato, do acadêmico(a) em formação com o aluno (a) da EJA no Ensino Fundamental.

Fazer o de EJA agora foi surpreendente. Apesar da minha mãe ter sido aluna de EJA, eu nunca tive contato com a turma dela, tão pouco com a escola. Então o estágio foi meu primeiro contato com a educação de jovens e adultos

e posso dizer que foi transformador para minha visão do que é ser professor de pessoas tão diferentes (FER, 2019).

Anny (2019) expressou o sentimento de realização por ter trabalhado uma aula sob sua responsabilidade, dizendo que *“Após nossa aula dada, senti um conforto de ter conseguido. Era a primeira vez que eu precisava ministrar uma aula inteira. Agora sim, meu estágio está concluído, não fiquei só olhando a professora dar aula, eu dei uma aula inteira, e foi muito bom, me senti muito maravilhosa por isso”*.

No contexto de estágio percebeu-se a forma como alunos significavam suas práticas, valorizando e legitimando a experiência, ainda que em construção *“[...] já tinha alguma prática e sabia algumas técnicas, mas agora eu tinha uma orientação de como fazer diferente”* (IRACEMA, 2019). Segundo Anny (2019) a emoção sentida no dia da sua docência era inexplicável, relatando o significado dela:

Eu tinha muita insegurança de os alunos não virem no dia da minha aula, por achar que era aula só de estagiário, qual não foi nossa surpresa que nesse dia ninguém faltou exatamente por seu uma aula diferente do que eles tinham. Não tenho como descrever como me senti nesse dia, de tanta emoção. Naquela hora eu pensei é isso que quero fazer sim, fazer a diferença.

O contexto escolar, principalmente no que diz respeito à docência das primeiras aulas, carrega sua complexidade e diversidade, ainda mais em se tratando do universo da Educação de Jovens e Adultos, em relação a outras modalidades como a Educação Especial, sobre essa questão Fer (2019) relata que:

A turma em que realizei o estágio também tinha educação especial, uns dos temas da educação que me chamam a atenção. Então, realizar esse estágio foi aprendizagem em dobro. Os alunos eram de diferentes faixas etárias, a partir dos 16 anos de idade. [...] Eu guardo com carinho essa experiência, pois ensinei a ler e escrever e aprendi a ser professora.

Pimenta e Lima (2012), argumentam que o estágio assumiu por muito tempo o caráter de “imitação de modelos”. Para as autoras, nesta configuração o estudante-estagiário era motivado à observação de salas de aula, com o objetivo de elaborar e executar suas futuras aulas, a partir dos modelos vivenciados durante a observação. As autoras afirmam ainda que é possível estabelecer que o estágio nos cursos de formação de professores, quase sempre se reduziu a uma atividade instrumental e limitadora do papel do estagiário. Elas singularizam como técnica e instrumental a

perspectiva da formação docente no contexto do estágio como limitadora, por caracterizar-se pela execução de atividades e planejamentos prontos, sendo,

[...] a organização do estágio, nesta perspectiva, caracterizava-se como um modo tradicional de vislumbrar a atuação docente, pois se reduzia à atividade de observação da sala de aula, sem uma análise crítica da realidade fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

Apesar do momento de estágio ser em grande parte uma observação, para Iracema (2019) *“o observar as aulas, eu pensava muito como o exemplo a ser seguido, mas depois das orientações da professora, eu percebi que podia e devia ser diferente, que existem diversas formas de ser professor”*.

Ideia parecida é apresentada por Fazenda (1998) ao explicar que durante muitos anos, obedecendo ao ciclo tradicional dos estágios – observação, regência e participação – sua função era apenas uma denúncia dos supostos erros da escola, sem propostas de mudanças no interior dela, nem acréscimos aos estagiários. Nesse sentido essas observações servem como identificação ou não, para o futuro profissional, o que para alguns estagiários a situação vivida no estágio *“mostrou o que não fazer e o que eu não quero ser”* (SANDRA, 2019). Já para Fer (2019) *“a relação que a gente estabelece com a escola é que vai fazer diferença de como será nosso estágio”*.

A narrativa de Fer (2019) revela que ao *“final dessa formação, tenho uma coisa comigo, eu preciso fazer valer a pena. Não é um faz de conta”*, colocando ainda que *“Eu me envolvi com aquela escola, com aqueles alunos, eles têm sonhos, eles acreditam que a educação vai mudar a vida deles, mesmo tendo sei lá, 60 anos? Ai meu Deus, eu preciso acreditar mais nisso, e essa foi a minha maior lição”*.

Apesar de os estagiários notarem as diferenças de ensino-aprendizagem em relação a forma de aprender dos alunos adultos, elas expressam avaliações da docência, relatando que *“o conteúdo não é o desafio, o desafio é ganhar a atenção dos alunos”* (SANDRA, 2019), mencionando que as dúvidas giravam mais em torno dos medos de enfrentar a realidade da sala de aula, do que com a preocupação conteudal e metodológica, sendo a fala de Fer (2019) um relato de como era seu sentir na ocasião de ministrar a aula: *“eu ficava com um frio na barriga. Mesmo a gente se preparando a gente sente muito medo das coisas darem errado”*.

Segundo Anny (2019) “conviver com as dificuldades do ambiente escolar foi sem dúvida a principal lição desse estágio, [...] sendo que no “*confronto com a realidade, eu tive um choque de realidade que me levou a questionar se é isso mesmo que quero para mim*”.

Para Mizukami (2002) a iniciação à docência pode ser considerada de fato como parte do “processo formativo inicial” e vai além de modelos de planos de aula e/ou dos relatórios de estágio. A intenção não é que os alunos façam listagem de atividades desenvolvidas em sala de aula, mas que possam compreender a necessidade do trabalho coletivo, da colaboração entre os pares, e da importância desse momento formativo. Nas palavras da autora, a prática pedagógica em estágios supervisionados

[...] constitui-se, portanto, em espaço que deveria possibilitar aos futuros professores a compreensão e o comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida como aspectos essenciais de seu desenvolvimento profissional. Para tanto, deve oferecer-lhes uma sólida formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes (MIZUKAMI, 2002, p. 27-28).

A autora aponta algumas questões relevantes no tangente à forma como os professores aprendem a ensinar em sua formação inicial. Para ela, suas aprendizagens são “[...] decorrentes de experiências ao longo das trajetórias de escolarização em ambientes tradicionais de sala de aula e que têm impacto na construção de concepções sobre ensino e aprendizagem” (MIZUKAMI, 2002, p. 29). Tardif (2002) também expressa esse apontamento de que há ressonâncias da experiência enquanto aluno na formação do professor, caracterizando igualmente um processo de identificação.

Para além da discussão teórico-prática, é preciso considerar essencial e delimitar que essa discussão passe rigorosamente pelas abordagens e perspectivas construídas na formação de professores como um espaço-tempo, em que os sujeitos envolvidos refletem seu processo de tornar-se professor.

Sobre o pensar e repensar a relação com os alunos da EJA e as formas de organização dos tempos escolares, Anny (2019) coloca que:

Esse clima das escolas de EJA é diferente. A professora serve o lanche já no começo, pois, eles chegam com fome do trabalho. Esse acolhimento inicial serve de terapia para os dias pesados. Eles mesmo falaram que ao chegarem

aqui, esquecem das dificuldades. Depois fazem uma aula, que eu acho pouco, fico pensando que continuam abreviando o tempo de escola deles. Das 4 horas diárias que seria como na educação das crianças, vira 2 horas na EJA, até menos, um bom tempo é para esse lanche, e depois eles vão embora bem antes das 22 horas, as vezes as 21 horas já estão encerrando a aula, nas sextas eles não tem aula pois, não sei o que dá para aprender assim.

Ao chegar ao fim do período de estágio uma das falas expõe a vontade de começar tudo de novo: "*Quem me dera ser estagiária de novo ao final desse processo*" (FER, 2019), demonstrando a importância e segurança que sente ao final desse período de formação.

Da análise dos principais indicadores desse campo investigativo, os significados, ficaram por conta das dificuldades de conciliar os estágios com a carga horária de trabalho e estudos da Universidade, e o papel desta em atentar para as questões do aluno trabalhador, bem como sobre o aproveitamento das experiências na área docente, como fonte e validação das experiências em outros contextos de formação, levando em alguns momentos os estudantes a identificarem o estágio somente como obrigação protocolar a ser cumprida e não com a função a que se destina e é pensado.

As análises revelaram as dificuldades da docência, o papel do orientador, bem como sua disponibilidade para dar suporte ao aprendiz. Revelaram também o estágio como um modelo a ser seguido, ou então, o modelo que, às vezes, não é o adequado, levando o aluno estagiário a querer desistir de ser professor. Sobre as questões referentes à EJA, o que mais chamou a atenção foram os questionamentos sobre a formação do professor para realidades tão adversas.

Alguns aspectos ficaram por conta das experiências proporcionadas e pelo contato com a escola de EJA, considerando a identificação com o público, as trocas de experiências diferentes, o papel social do estágio, frente ao compromisso na formação docente entre a Universidade e a Escola.

Alicerçadas na concepção de Pimenta (2001) de que não obstante o processo formativo deve prosseguir ao longo de todo o percurso profissional do professor, é na formação inicial, conforme as experiências de prática pedagógica, que esse processo substancialmente contribui para preparar os futuros professores, ensinando como se defrontar com a realidade educativa, oferecendo instrumentos para construir ativamente o conhecimento pedagógico, a maneira de agir, em cada momento, conforme a necessidade. Logo, é na prática pedagógica, via estágio em docência, o

momento de formação que melhor possibilita essa experiência inicial e a noção do contexto e a realidade escolar, e qual é a função do professor nesse contexto.

Nesse sentido, essa etapa da investigação, centrou-se em buscar nos dispositivos metodológicos os indicadores que versassem sobre a experiência vivenciada no contexto de estágio, identificando os significados atribuídos à formação, as experiências docentes e a prática pedagógica na EJA, ou seja, a significação das experiências de estágio no espaço da EJA.

Sobre o Estágio Supervisionado na Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, vários elementos os constituem, como os apresentados na Figura 04.

FIGURA 04– ELEMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA



FONTE: O autor (2021).

Essas inter-relações entre os espaços e os tempos, componentes da Prática Pedagógica vivida no Estágio Supervisionado foram relatadas com muita significação. Por concepção de estágio é possível situar, conforme Pimenta (2006), um espaço de diálogo, de reflexões e de lições, ao mesmo tempo em que oportuniza ao licenciando a análise da realidade escolar, propondo soluções com o objetivo de favorecer aprendizagens significativas no contexto educacional.

Em se tratando de estágio supervisionado, algumas pesquisas têm reivindicado como tempo e lugar para essa formação, a Educação Básica, porém alegam que a mesma não tem sido constituída como o eixo articulador da formação de professores. A pesquisa de Gatti e Nunes (2009) demonstra que as variáveis pertinentes à profissionalização do professor como a escola e a gestão aparecem submersas em componentes pedagógicos que dão mais ênfase à formação específica, como a sociologia da educação, a filosofia da educação, por exemplo. Advertem, ainda, que os cursos não apresentam clareza em relação às finalidades da educação básica, e nem denotam implicações e/ou mudanças no cotidiano das modalidades de educação. Para a autora é na vinculação com a escola e na articulação de todos os componentes curriculares, aliados aos saberes da experiência, que residem as possibilidades de construção da identidade docente.

Para elas (2009, p. 27), as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Assim os paradigmas para compreender a prática pedagógica e

[...]e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (GATTI e NUNES, 2009, p. 28).

Por esse aspecto é importante perspectivar que a formação inicial do professor já compõe parte do desenvolvimento profissional. Assim um curso de formação docente inicial deve elaborar um “programa, preocupado com a formação

profissional ampla, oportunizando caminhos para a pesquisa, e mostra que para aprender a ensinar não há uma receita ou um momento de finalização na formação para o exercício da prática em sala” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 23). Conseqüentemente, a formação inicial dos professores é uma das peças chave desse processo.

Nóvoa (2002) considera que os espaços de formação mútua são consolidados com a partilha de saberes e a troca de experiências, portanto os sujeitos envolvidos na dinâmica do estágio, direta ou indiretamente, compartilham seus conhecimentos uns com os outros. Nessa perspectiva, o estágio de prática pedagógica enriquece tanto os estagiários, que estão tendo um contato direto com o futuro campo profissional. Contribui também na formação dos docentes das instituições que recebem esses estudantes, pois o fato de compartilharem suas experiências com os(as) estagiários(as), subsidia a análise acerca do seu próprio fazer docente. Há uma relação de trocas, e o estágio se apresenta como um significativo espaço de interação, no qual o estagiário(a) estabelece contato com professores, alunos, gestores e comunidade. Esse contato além de favorecer a troca de conhecimentos contribui igualmente com o movimento de aprender e ensinar.

Portanto, denota-se a partir de Nóvoa (2002), que vivenciar as tomadas de decisão dos professores possibilita a construção de instrumentos de formação, pois os(as) estagiários(as) agregam experiências para sua formação inicial enquanto os(as) professores(as) exercem uma análise dos seus atos, contribuindo assim para sua formação continuada, nessa relação entre a Universidade e Escola. Compreende-se então, que o processo de formação profissional se constitui de diferentes momentos e se efetiva na prática, por meio dos saberes construídos na experiência.

4.3 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

Compreender as relações estabelecidas pelos(as) estagiários(as), entre os aspectos pessoais e profissionais nas dimensões da formação, quanto às contribuições do estágio e das experiências vividas, avaliando o constituir-se professor de EJA, numa prospecção de futuro da profissão.

Laffin e Gaya (2013), defendem que a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos se dá pelas mediações das circunstâncias legais, pelas

influências das concepções hegemônicas que permeiam a formação, e pelo exercício cotidiano no contexto do seu trabalho. Em se tratando de formação docente inicial, essa análise centrou-se em identificar como os(as) estagiários(as) se viam ao final desse processo, como avaliaram as contribuições do estágio e das experiências vividas nesse processo de formação a partir da metodologia proposta para escrita e reescrita de si, revelando assim os significados dessa formação.

Os fundamentos de Foucault (1992), em relação a “Escrita de si”, consideram que não se pode aprender a arte de viver sem a *áskesis*, treino, e deve ser entendido como “treino de si, por si mesmo”, uma experiência modificadora de si, para tornar a vida por si e poder transformá-la. E da mesma forma, Freire (1996, p. 25) afirma que “é preciso que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo, [...] reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”, com vista a educação do sujeito cognoscente, como aquele que produz conhecimento, tornando-se produtor de novos saberes.

A discussão sobre a “escrita de si” pode tomar o rumo de que em última instância, desde a filosofia socrática à chamada “prática de si”, como sendo uma prática e um conhecimento que visam uma mudança do próprio ser - “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”-. Porém, no processo prático conforme o proposto nessa pesquisa formação, “a escrita de si” revelou-se como um imenso desafio, e no decorrer do processo, algumas dificuldades foram sobressalientes.

Inicialmente, a dificuldade foi de estabelecer vínculos com os participantes, e posteriormente a própria adesão do grupo à investigação, visto que dos 10 estagiários (os) matriculados(as) e frequentando as aulas, somente 05, ou seja, 50% aderiram à proposta, participando de todas as etapas, e principalmente entregando ao final do período a escrita (auto)biográfica, escrevendo sobre si no processo de formação.

Ao serem questionados sobre a não entrega da atividade (auto)biográfica, relataram a falta de tempo para a escrita da mesma, então foi ampliado o tempo para a entrega, porém, percebeu-se que mesmo assim cinco optaram por não entregar a referida atividade.

Nas Oficias Biográficas percebeu-se a dificuldade de se expressar e de falar de si, o que refletiu na dificuldade do ato de escrever sobre si. Essa questão pode ser identificada em umas das escritas que descreve exatamente essa dificuldade:

Escrever minha autobiografia pode ser bastante complicado. Isso por que nós desenvolvemos o hábito de ver os outros, ouvir os outros, ponderar sobre os outros mas, dificilmente fazemos essas mesmas coisas com nós mesmos. Pelo menos não com frequência (ANNY, 2019).

Para estudantes em formação, às vezes falar ou ler em público já é difícil, expressarem suas reflexões nas atividades acadêmicas consiste num exercício próprio da trajetória de formação, que vão desenvolvendo ao longo do curso. A dificuldade amplia-se quando a atividade proposta for para falar de si, e igualmente, o ato de escrever sobre si mesmo. Por isso, a “escrita de si” foi considerada uma tarefa difícil, até por não ser uma prática costumeira nos cursos de formação.

Ao analisar esse fato, o da “não escrita de si” recorreu-se aos escritos de Foucault (1992), que vai tratar desse movimento e da dificuldade ao expor, afirmando:

[...] que cada um de nós note e escreva as ações e os movimentos da nossa alma, como que para no-los dar mutuamente a conhecer e que estejamos certos que, por vergonha de sermos conhecidos, deixaremos de pecar e de trazer no coração o que quer que seja de perverso (FOUCAULT, 1992, p. 129).

Ao analisar, retrospectivamente, o papel da escrita na cultura filosófica de si, Foucault (1992) vai tecendo analogias sobre o papel que essa escrita de si desempenha na formação do ser, e por outro lado, na perspectiva dos juízos de valor e das dificuldades de se expor numa “escrita de si” para outrem. Para Foucault (1992, p. 129) o “fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha”. Propõe algumas analogias a esse ato de escrita: a primeira analogia: “aquilo que os outros são para o asceta numa comunidade, sê-lo-á o caderno de notas para o solitário” (FOUCAULT, 1992, p. 130). Mas, simultaneamente, uma segunda analogia é colocada, referente à prática da ascese como trabalho não apenas sobre os atos, mas precisamente sobre o pensamento: “o constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma; neste sentido, ela tem um papel muito próximo do da confissão ao diretor” (FOUCAULT, 1992, p. 130). A escrita dos movimentos interiores surge também, segundo Foucault (1992) como uma arma do combate espiritual: uma vez que o demônio é um poder que engana e que faz com que a gente se engane sobre nós mesmos. Assim para ele “a escrita constitui uma prova e como que uma pedra de toque: ao trazer à luz os

movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 1992, p. 130).

Dito de outra forma, essa dificuldade em falar de si, e em escrever sobre si, preservando-se, assim da opinião e do conhecimento do outro sobre nós. Isso foi evidenciado logo no primeiro encontro, em uma das falas *“Eu não vou expor aqui minha vida pessoal, tem coisa que não é preciso que ninguém saiba, faz parte somente da minha vida”*. (JOÃO, 2019)

Ironicamente, o mesmo estudante que mostrou bastante resistência inicial para “falar de si”, foi o que mais ativamente participou das etapas seguintes do processo, demonstrando bastante interesse e escrevendo ao final do semestre sua escrita (auto)biográfica, sem os medos e receios apresentados no início, demonstrando a potencialidade desse recurso no processo de formação.

No processo de escrita do relatório de estágio, o que chamou a atenção foi o fato de não ter conseguido romper com os modelos dos relatórios tradicionais apresentados ao fim dos estágios supervisionados. Esses relatórios consistem basicamente em descrever o vivido no espaço escola, detalhamento das observações das atividades diárias do professor, sem aprofundar o olhar para essas questões. Em alguns relatórios, praticamente não houve nenhum tipo de reflexão, e mesmo diante das orientações de relatar como cada um foi afetado pelas situações e percepções iniciais. Porém, quase nada dessa reflexão aparece descrita nesses relatórios. Assim, constatou-se os vícios da reprodução nos modelos de formação, pois mesmo deixando claro que se tratava de uma nova proposta de Pesquisa Formação, percebeu-se a dificuldade de adesão e envolvimento do grupo, quando questionados sobre o porquê daqueles modelos de relatório. Muitos dos estagiários responderam que escreveram da mesma forma, pois *“é assim que fizemos no estágio anterior”* demonstrando a dificuldade de se romper com o que é feito tradicionalmente nos estágios supervisionados.

Na transcrição das Oficinas Biográficas, dos momentos de discussão/reflexão em grupo, também se percebeu que nem todos se expressavam, tendo sempre a prevalência de dois ou três estudantes que mais falavam de suas experiências e vivências, mesmo partindo do esforço da pesquisadora na condução do grupo estimulando-os a falar, percebeu-se em alguns momentos certa apatia por parte de alguns estagiários. Um dos estudantes quando convocado a expor suas experiências,

colocou que naquele dia estava muito cansado, pois havia trabalhado o dia todo, não iria falar, e fazendo um gesto de se debruçar sobre a carteira, como se quisesse dormir, disse: “hoje só vou ouvir”.

Na análise das narrativas (auto)biográficas percebeu-se que elas expressam as mais diversas formas e estilos, diferindo no conteúdo expresso no texto, nos tipos de vocabulário, na construção frásica e na clareza e expansão do texto, bem como no conteúdo narrado ou no discurso apresentado.

Outra questão perceptível, mesmo em se tratando das mesmas orientações a todos igualmente, foi o entendimento diferente do que seria essa escrita. Isso ficou evidente já na descrição dos títulos das narrativas, no formato e na organização dos fatos narrados, alguns atentando mais para as questões pessoais e afetivas, com ênfase maior na questão da identidade, em detrimento às questões de formação docente.

Apesar de todos seguirem certa cronologia, em se tratando de “Escrita de si”, é muito interessante observar a forma como cada um organizou seus relatos, conforme Quadro 12, expressando personalidade dos fatos narrados e nos títulos das autobiografias.

QUADRO 12 – TÍTULO DAS ESCRITAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Participantes	Intitulando a Escrita (auto)biográfica como:
José	(Auto)biografia de um graduando em Pedagogia da UFPR
Fer	Escrita de si
Anny	Escrita autobiográfica
Sandra	Autobiografia: meus relatos
Iracema	Identidade e história pessoal de Iracema

FONTE: O autor (2021).

Ralha-Simões (2010) ao abordar a essência da personalidade e a sua relevância conceitual, afirma que é indispensável tornar mais abrangente o âmbito deste conceito, destacando a importância de outras dimensões, como a intrapessoalidade e, sobretudo a transpessoalidade. Esta concepção contextualiza o desenvolvimento pessoal dos sujeitos que, ao participarem nas utopias da sociedade emergente, colocam na ordem do dia a indispensável reflexão sobre a ciência, a

filosofia e a arte, a partir da formulação de novos olhares capazes de responder aos desafios do nosso tempo, afirmando que:

[...] apesar de cada pessoa ser única na sua maneira de construir e compreender o mundo, isto não obsta a que esta compreensão siga padrões gerais ao nível das dimensões de pessoalidade. Assim, é indubitável que se encontram certas regularidades e referentes partilhados, em cuja base estão epistemologias pessoais, isto é, sistemas complexos de atribuição de significados à experiência, as quais consubstanciam visões heterodoxas sobre o mundo, as culturas e a civilização. Por esse motivo, para entender a sociedade emergente é necessário encarar as pessoas como sistemas de organização complexa (sistema-pessoa) em interação dialética com os vários subsistemas ecológicos (RALHA-SIMÕES, 2010, p. 20).

Essa pessoalidade ficou evidente no exposto em todos os dispositivos metodológicos. Ficou evidenciado na forma como cada um se expressou nas Oficinas Biográficas, ficou evidente nas narrativas (autobiográficas) e também na produção dos Memoriais de Formação, nas formas de entendimento, apresentação e de organização, mas também gerou dúvidas sobre essas questões dos entendimentos, pois mesmo sendo as mesmas orientações, as formas apresentadas são muito díspares.

Referente à dimensão pessoal, afirma Dantas (2008, p. 124) “é evidente que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentidos e significados no seu processo de aprendizagem. Para ela “a dimensão pessoal demarca a construção e a reconstrução de uma identidade pessoal. A dimensão profissional é referente à formação inicial e continuada, aos saberes e experiências da docência” (DANTAS, 2008, p. 124).

Connelly e Clandinin (2015, p. 11) afirmam que o estudo da narrativa “é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo [...] de como traduzem uma capacidade de objetivar e racionalizar”, pois mesmo possibilitando uma pluralidade de manifestações, pelos diversos dispositivos metodológicos, e pelo lugar que a linguagem ocupa nas pesquisas biográficas, esperava-se uma profundidade maior e melhor, em relação ao envolvimento, participação e comprometimento nesse tipo de pesquisa.

Logo a constituição e o tornar professor foram, nessa investigação, compreendidos num eterno devir, na continuidade, e no vir a ser das possibilidades apontadas pelos participantes. Acreditando que é nesse movimento que acontece um processo formativo único, singular e significativo, como exposto por Imbernón (2011,

p. 60) ao apontar que a “formação inicial deve fornecer base para se adquirir [...] conhecimentos especializados”, pois segundo o autor,

[...] dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirido a partir de experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional.

Sobre os diversos tipos de saberes docentes, Tardif (2002) considera que existe os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e o da experiência, como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com esses elementos. A fala a seguir expressa essas relações afirmando que

[...] não me sinto pronta para sala de aula. Não sei lidar com problemas interpessoais. Eu precisaria de mais preparação, olhe só o que a UFPR nos oferece, um monte de metodologia solta e sem sentido. Acho que eu não sei lidar muito bem com esses desafios ainda. Esses estágios, não são suficientes para gerar a confiança que eu preciso para assumir uma sala de aula (ANNY 2019).

Nesse sentido, a experiência de docência no estágio, passa a ser um espaço-tempo de iniciação à docência no qual o estagiário em formação ressignifica suas experiências, no movimento de ação-reflexão, transformando-as em experiências formativas em face de outras interações na formação, conforme coloca João (2019) ao narrar que:

Obviamente, percebi que o professor não sai formado da Universidade [...] ele é forjado no contexto escolar. Sem dúvidas questiono muito o papel da Universidade, entretanto, não deixo de reconhecer o quanto ela é grandiosa e importantíssima na minha vida, pois foi somente através dela que eu tive acesso a um capital cultural e institucional que, como percebo em muitas situações do dia-a-dia, são elevadíssimos e nos tornam profissionais destacados onde quer que vamos.

Sobre a formação do professor, Gatti (2009) expõe que quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem em diversos segmentos. Nesse sentido reforça que as instituições de formação de professores, preocupadas com os rumos da educação, precisam ir em

[...] busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas (GATTI, 2009, p. 94).

Pois, como reforça uma estagiária percebendo o quanto a vivência faz diferença para eu me ver como professora, afirmando que:

Eles não me tratam como estagiária, mas de igual como a professora regente. E isso é muito gratificante. Acho que o principal da nossa profissão ainda é essa questão do reconhecimento, precisamos de reconhecimento, do valor que a educação deve preservar. (ANNY, 2019.)

Igualmente outra estagiária expõe a necessidade de maior reconhecimento da profissão, que segundo ela

[...] não é valorizada no Brasil, é muito triste ver o que tem acontecido com os professores, mas tudo isso porque a educação não é prioridade neste país, diferente de outros países onde os professores são reconhecidos e valorizados, ser professor no Brasil é mais que um ato de amor é um ato de resiliência. (IRACEMA, 2019).

Diversos autores que estudam a formação docente, apontam que pouca atenção tem sido dada à dimensão do saber ser e saber “tornar-se” professor, que se caracteriza pelas relações interpessoais, autopercepção, motivações e expectativas e autoconhecimento do “ser professor”, como colocado por Sandra (2019) ao afirmar

Tenho me perguntado por que o professor não está interessado em ser professor? Se a gente olhar só as coisas negativas, esse olhar crítico para tudo, não vai mudar nada. Mas se a gente for lá, e procurar encontrar por coisas boas, é isso que você vai achar. Foi o que fiz. Ficava me perguntando por que os professores fazem o que fazem? Será que é o desamino ao longo dos anos. Observando algumas diferenças, acho que depende muito mais de cada pessoa, não quero me tornar esse tipo de professor, eu não conseguiria viver assim. As relações interpessoais na escola de EJA me marcou muito mais do que as questões escolares propriamente ditas.

Não obstante, e para além das questões formais do exercício da profissão, existem outras dimensões que perpassam o “tornar-se” professor(a), por esse “constituir-se” docente, pois as demandas sociais relativas ao trabalho do professor só têm se ampliado. Se por um lado tem-se toda essa dimensão da profissionalização, por outro lado sabe-se que falta conhecimento e autoconhecimento em diferentes níveis. A fala de Iracema (2019) corrobora quando afirma que

As percepções que tenho da profissão de professor é que é uma profissão linda, impactante, temos a possibilidade de ajudar a construir, reconstruir ou destruir pessoas e seus sonhos, é uma profissão desafiadora, pois nem sempre é valorizada, mas os frutos são colhidos em cada sorriso, em cada vida transformada através da educação, é interessante pois o educador não imagina até onde pode atingir e influenciar pessoas, mas pode deixar marcas boas e ruins por onde passa.

Para Imbernón (2011) no exercício da profissão docente, o bom professor deve se manter sempre atualizado e isso se dará por meio da formação continuada. O professor deve compreender e estar aberto às novas transformações que surgem na educação pelas mudanças na sociedade e na tecnologia, pois novos conhecimentos surgem em diferentes campos todos os dias. Sandra (2019) fez uma reflexão a respeito do seu processo de formação.

No futuro, quero poder ser a influência que acredita e motiva o aluno a acreditarem em si, independentemente de sua posição social. Entender o aluno quando ele está passando por algum processo difícil em sua vida, entender a realidade do aluno, sem julgar, mas entender o comportamento e poder auxiliar da melhor forma possível, por isso interesse em cursar psicologia. Hoje compreendo o valor das palavras, pois elas já me deixaram muito mal e sem esperanças, assim como me motivaram a realizar os meus sonhos.

Freire (1996), coloca os saberes docentes a partir das exigências do ato de ensinar apontando vários saberes pelo menos nessas três dimensões: a) os referentes à prática docente e ao exercício da profissão; b) os referentes ao processo de ensinar, e como ensinar, em que ensinar não é só transferir conhecimento, mas criar condições para a produção de novos conhecimentos; c) e os referentes à especificidade da espécie, enquanto condição humana.

Assim, segundo Freire (1996, p. 12), mais do que formação,

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Importante destacar também a concepção de Freire (1996) sobre educação como transformação, como sendo a essência do ato educativo, atentando para o fato de que a teoria sem prática é teorismo e a prática sem teoria é praticismo. Assim, é

preciso que teoria e prática formem uma unidade indissociável, expressando-se como ação-reflexão-ação, ação transformadora. A fala da Fer (2019) corrobora quando afirma

As pessoas que me conhecem e convivem comigo, falam que finalmente eu encontrei o que me faz brilhar os olhos: a educação. O desejo está aos poucos se tornando uma realidade. Sei também que não posso fazer nada disso sozinha, é processo de troca. Enquanto estiver nesse mundo quero ter a esperança de que a educação pode me transformar e ser transformadora.

Nesse entendimento, depreende Moreira (2005, p. 210) que “os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas em relação a um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal”. Isso foi sentido por Sandra (2019).

Hoje sou extremamente grata e feliz por cursar pedagogia, pois compreendi que nossa profissão tem um valor social enorme, mesmo que não receba o valor devido. Apesar de todos os desafios que o ensino superior nos apresenta, há também muitas oportunidades, e acredito que a maior delas é perceber o crescimento como pessoa que o conhecimento nos proporciona

Sobre a atuação na EJA, assim como constatado em outras pesquisas, Laffin (2006), Dantas (2008, 2012, 2019) vem sinalizando sobre a necessidade da formação específica do professor para atuar na EJA, os (as) estagiários também apontaram a necessidade de ampliar a formação, conforme o exposto:

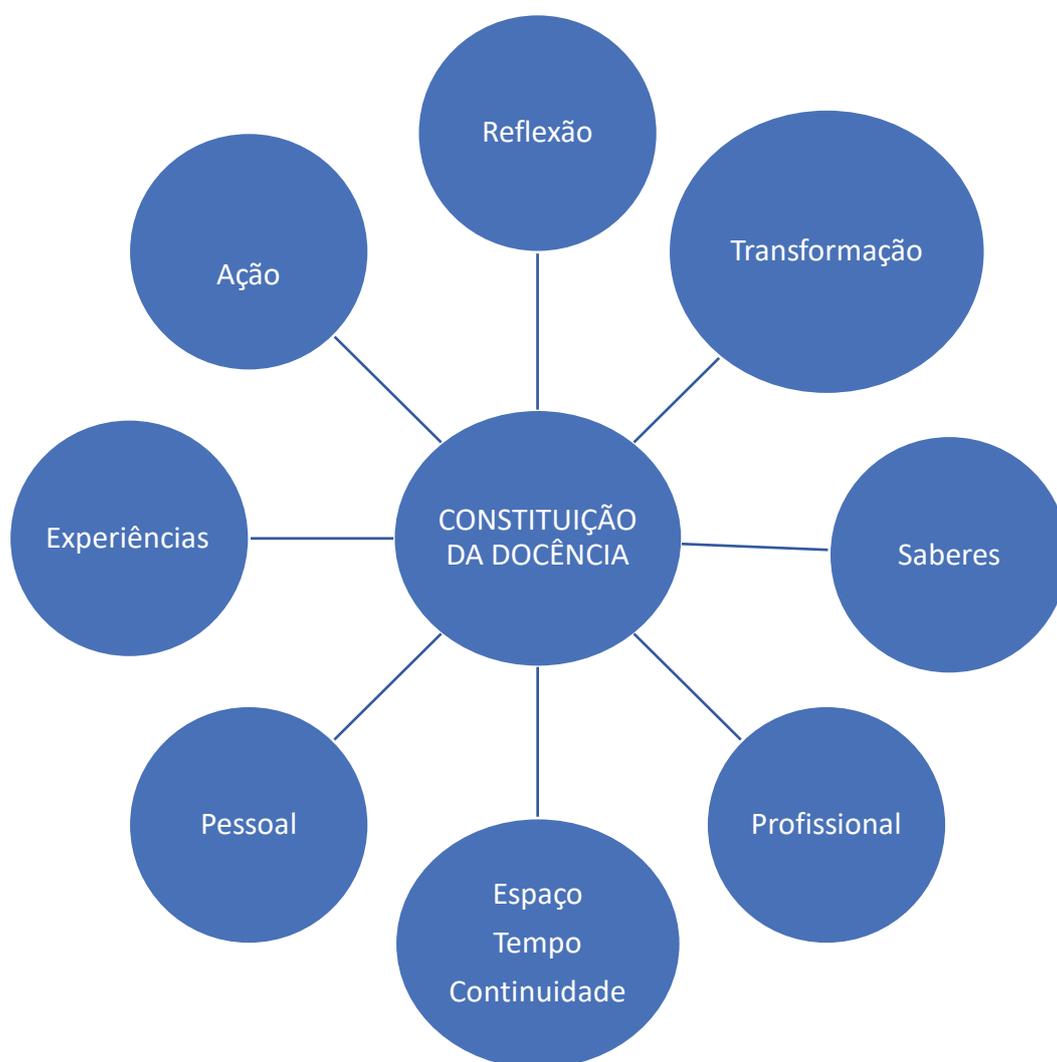
Em um primeiro momento, escolhi a pedagogia para trabalhar com crianças, mas a vida nos leva à diferentes rumos, então, eu gostaria sim de trabalhar com a educação de jovens e adultos, desde que eu possa estudar e me especializar nessa temática. Claro que, mesmo atuando a educação deve permanecer, mas me refiro à um estudo prévio do campo (FER, 2019).

A formação docente inicial diz respeito à formação acadêmica inicial, entendendo-se como formação aquela desenvolvida nos cursos de Pedagogia ou Licenciaturas, em nível superior, que tem como objetivo maior a formação do profissional professor, subsidiando e instrumentalizando-o para atuação docente.

Sobre a escolha de profissão, Sandra (2019) argumenta que “se me perguntarem por que escolhi Pedagogia, acho que a resposta mais justa seria aquela que diz que, na verdade, a vida se encarregou de nos unir”.

Muito são os saberes envolvidos no processo de constituição da docência, e mesmo alguns apontando que “Sou totalmente sem experiência”, “ainda não me vejo professora”. Muitos outros saberes foram expressos nessa construção em interação em seus espaços e tempo de formação, revelando alguns indicadores a partir do exposto pelos estagiários em formação docente inicial sobre a reinvenção de si enquanto professor e esse “constituir-se” docente, como pode ser observado na Figura 05:

FIGURA 05- ELEMENTOS DO “CONSTITUIR-SE” DOCENTE NA EJA



FONTE: O autor (2021).

Na constituição da docência, educação, formação, experiências, desenvolvimento pessoal/profissional são conceitos extremamente ambíguos e polissêmicos que, por vezes, se cruzam, outras se entrelaçam e possuem diversas

dimensões. Difícil achar os pontos de intersecção, difícil igualmente é estabelecer fronteiras entre eles. Porém ignorá-los ou não enfrentar tal acepção é perder a chave para a compreensão da sociedade emergente e desafiadora em que vivemos, ainda mais em se tratando de educação de adultos³⁰.

Dessa forma, é derivativo se falar em múltiplas dimensões de formação, entendendo que o conceito de formação pode estar suscetível a múltiplas perspectivas, sendo a maioria associada ao desenvolvimento pessoal em que o indivíduo busca identificar-se com alguns valores do contexto sociocultural e de autorrealização, assim **formação** pode ser entendida:

[...] **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante.
[...] **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último é possível falar de **formação como instituição** quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19 – grifos do autor).

Para Marcelo Garcia (1999), a formação pode adotar diferentes aspectos, conforme o ponto de vista, o do objeto (a formação que se oferece, organiza, exterioriza ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal).

Na obra *“Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas”*, Larrosa (2017, p. 12) formar significa: “de um lado dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão”. Evidencia que uma experiência autenticamente formativa pode ser comparada metaforicamente a uma viagem aberta, na qual tudo pode acontecer, e

[...] não se sabe onde vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar.
[...] E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 2017, p.67).

³⁰ Parte dessa discussão foi apresentado como capítulo de livro com o título “Dimensões Formativas e o Desenvolvimento Pessoal e Profissional Docente”, na obra intitulada *Criatividade e Desenvolvimento Humano*, a ser publicada no segundo semestre de 2021, cujo projeto tem apoio financeiro da CAPES e conta com chancela da Cátedra UNESCO.

Para ele na relação entre educação, experiência e sentido, deve-se apostar em outra possibilidade de pensar a formação. Sugere que seja pensada como uma ideia não prescrita, que não segue um modelo normativo, padronizado e itinerários preestabelecidos, mas como um devir plural e criativo. Entendendo que a noção de formação se conecta com a noção de experiência, pois

[...] na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito (LARROSA, 2017, p. 65).

Ao definir experiência, “como aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2017, p. 21), ele afirma que a informação, o fato vivido não se configura como experiência em si porque o *status* das informações e dos fatos vividos pode ser evasivo e pode ser também superficial, ao ser concebido como “saber das coisas”, “saber dos fatos”, mas sem o sentido causado por estes fatos. Dessa forma, reitera que o sentido que se dá aos fatos e ao que nos acontece concretamente, pode ser definido por experiência. Nesse sentido, se aproxima com a definição de Freire (1996, p. 25), de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, fazendo uma analogia quanto a definição de experiência com a construção de conhecimentos, ambas sempre serão pessoais e intransferíveis. Dessa forma,

[...] o tempo de formação não é um tempo linear e cumulativo, tampouco um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. [...] o tempo de formação é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico (situado assim fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos (LARROSA, 2017, p. 100).

Nóvoa (1999, p. 115) afirma que “um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”. Para ele formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é considerar a singularidade da sua

história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Também Josso (2004, p. 34) considera que “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falar sob o ângulo da aprendizagem [...]”, e apresenta uma perspectiva de formação como:

[...] uma busca vital, saber-viver, busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento. Esses elementos indicam a perspectiva ontológica da formação que vem impregnada à natureza humana, é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza, que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito com o mundo, ou seja, há uma dialética indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação. (JOSSO, 2004, p. 66).

Nesse sentido, a formação, na definição de Pimenta e Lima (2004, p. 135),

[...] constitui-se de um processo de mudanças que envolve, além do trabalho, outros aspectos da vida material, os agrupamentos, as dimensões de identidade, leitura do mundo e posturas de aprendizagem. Consiste em dar significado às experiências, agora resgatadas, podendo contribuir para um despertar de consciência individual e coletiva.

Mesmo sentido de educação ou formação para transformação, Freire (1996, p. 30) também apontou esse caminho, sobre a inconclusão humana, com a ideia de inacabamento, de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” expondo esse componente e a necessidade do social sobre os aspectos individuais. Nesse mesmo sentido Josso (2004, p. 22) expõe que “formar é sempre formar-se” num sentido de interação, e o sujeito é responsável pela própria formação.

Assim, entende-se que cada história se mostrou única e singular, porém pode-se revelar nesse exercício do individual/coletivo e singular/universal, as memórias sociais, temporais, institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade de determinados contextos que, como diz Souza (2007) são históricos e sociais por excelência.

Ao propor aos estagiários a “escrita de si” o objetivo foi resgatar o sentido das experiências das histórias de vida e de formação e assim ressignificar a representação de si em relação à essa formação e os sentidos a ela atribuídos e nesse movimento de se reinventar, de se constitui-se, recria-se pessoal e profissionalmente.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao investigar as interações que se estabeleceram entre as dimensões pessoais e profissionais na formação docente inicial, e diante de pequenas grandes histórias, histórias isoladas que viraram importantes histórias, narrativas individuais que nos forneceram pistas do que pode ser universal, no partilhar de histórias comuns que na multidimensionalidade de vida em formação, apontaram importantes demarcações de que as trajetórias de vida e de formação se constroem nesse emaranhado de forças sociais e culturais, reconhecendo assim a importância das abordagens (auto)biográficas, Histórias de vida, pesquisa-formação, como relevantes e adequadas para se compreender os processos de constituição da docência.

Dos encaminhamentos metodológicos derivaram três campos investigativos frente aos objetivos específicos de pesquisa em que foi possível analisar o perfil biográfico do grupo investigado quanto aos percursos de formação, concepções e expectativas em ser professor verificando assim a identidade docente em construção.

Quanto ao campo investigativo referente à Prática Pedagógica/Estágio Supervisionado na EJA foi possível identificar que os significados atribuídos às experiências docentes foram extremamente relevantes para o processo de formação docente inicial, confirmando a tese de que, não obstante o processo formativo prosseguir ao longo de todo o percurso profissional, é na formação inicial, conforme as experiências de prática pedagógica, que esse processo substancialmente contribui para preparar os futuros docentes, ensinando-lhes como defrontar com a realidade educativa, oferecendo-lhes instrumentos para construir ativamente o conhecimento pedagógico, a maneira de agir, em cada momento, conforme a necessidade. Coube assim destacar a formação docente inicial, como espaço de reflexão desses saberes, e as experiências no campo de estágio, como fundamentais para o exercício da profissão, ainda que de forma experimental.

Quanto à constituição da docência a partir do estágio supervisionado foi possível analisar que as experiências e as relações entre os aspectos pessoais e profissionais se fizeram presentes denotando as características dos espaços, tempo e continuidade dos processos de formação docente inicial, num eterno devir do “constituir-se” docente, a depender das escolhas e possibilidades de atuação no futuro da profissão, demandando essa continuidade de formação.

Ao analisar as narrativas (auto)biográficas foi possível entender o quanto cada história se mostrou única e singular, pois nesse exercício de pensar entre o individual/coletivo e singular/universal, as memórias se mostraram tão familiares, temporais, sociais, institucionais e formadoras, revelaram práticas individuais que estão inscritas na densidade de determinados contextos socioculturais.

Outrossim, o movimento de autonomia foi evidenciado na reflexão do vivido pelos estudantes, seja no acesso em suas memórias da infância, no modelo de escola que vivenciou, nas evocações de professores marcantes em sua vida estudantil, no processo de escolha da profissão, ou a partir das práticas pedagógicas que o levaram à apreensão de conhecimentos e aprendizagens durante a preparação universitária e na realização do estágio supervisionado e referência à profissão.

Diante das indagações iniciais, esta investigação buscou conhecer as influências para esse ser, estar e constituir-se professor como um processo contínuo, sendo o mesmo marcado por experiências desde o seio familiar e o início dos processos de escolarização que deixam suas primeiras marcas identitárias a partir desses contextos familiar, escolar, social e cultural, ampliando-se posteriormente quando da própria inserção no seio da profissão que escolheram. Sendo assim percebeu-se que a família, na qual os indivíduos estão imersos, desempenha um papel vital nas trajetórias de vida e formação, produzindo os primeiros sentidos sobre a forma de ser e estar no mundo e sobre as noções da profissão.

Denotou-se que esses sentidos, foram sendo reconstruídos ou ampliados na escola e posteriormente na sociedade, validando-os, ou questionando-os, de forma que foram se reconfigurando sobre as formas de ser/estar na profissão docente. O contato com seus pares em pleno exercício da profissão, seja na Universidade, seja no Campo de Estágio, produziu parâmetros identitários e básicos para produção de saberes docentes apontados pelos estagiários como referências do que querem ser, ou ainda do que não ser, revelando valores e atitudes, características e validação de saberes e comportamentos e que constitui esse ser e tornar-se professor.

Quanto às narrativas da constituição da docência no processo atual de formação, notou-se pouco aprofundamento nas questões e relações teórico práticas e de fundamentos, em alguns relatos, essas questões foram praticamente esquecidas, não apareceram. Por outro lado, percebeu-se uma constante de queixas sobre o modelo e dificuldades nas realizações dos estágios supervisionados atuais, percebeu-

se igualmente os vícios de formação do jeito que foi feito no estágio anterior, ou do jeito que sempre se entendeu por estágio supervisionado, denotando que a formação inicial ainda não conseguiu romper com essas relações, nem superar a dicotomia entre teoria e prática. Ainda que, conforme reconhecimento expresso nas narrativas, de que o papel e valor da Universidade nos processos de formação docente inicial são inquestionáveis, oferecendo sólida formação teórica, que quando confrontada com a realidade educacional escolar no campo de estágio, permitiu pelo menos um questionamento dessas relações teórico-práticas.

Da constituição da docência verificou-se ainda que essa seja iniciada já nos cursos de formação docente inicial pelas práticas pedagógicas em estágios supervisionados, que se reconfigurem e se entrecruzem com as experiências de outros professores, com base nas experiências de agora, e no futuro possam servir de base para outras experiências docentes.

Sobre a “escrita de si” em narrativas (auto)biográficas, percebeu-se que as dimensões ligadas a esses processos de vida e de formação não são estáveis e encontram-se num constante projeto de si, demandando de interações sociais, coadunando com a premissa de Delory-Momberger (2010), quando afirma que “em meio a esse processo de formação os sujeitos criam, recriam e reproduzem a realidade social, e ao recriar seu entorno social, recriam a si mesmo e vice-versa”.

Pelo caráter (auto)biográfico diretamente vinculado à possibilidade da escrita e reflexão de si como experiência (auto)formadora, no entender que ao narrar as histórias de vida, e refletir sobre escolhas e experiências vividas no campo de estágio em docência, e ao observar o espaço de profissionalização, ou ao ministrar a aula, ou ao “sentir-se” ou “torna-se” professor foram experiências centrais para uma prática de formação reflexiva.

Um aspecto particularmente importante nesse processo de pesquisa, foi a ideia de escuta ativa dos acadêmicos(as) em formação e a oportunidade de contarem suas histórias, e diria ainda, de valorização dessas histórias, levando-os a compreender que cada história tem sua importância. De forma que dessa análise percebeu-se fortemente as reminiscências da infância, da família, da escola e do contexto sociocultural na escolha da profissão. Percebeu-se também a presença das emoções, nem sempre positivas, mas que influenciaram decisivamente em vários aspectos da vida pessoal e profissional em todas as narrativas. Foi notório a escola

marcadamente como lugar de formação, e as experiências escolares carregadas de emoções, também nem sempre positivas.

Outra constante nas narrativas foi a descrição cronológica temporal ao narrar os fatos, e a presença de outras experiências de formação, principalmente as de cunho religioso e as ligadas à formação cultural, como experiências com música.

Pelo aspecto de desenvolvimento pessoal, ficou evidente a dificuldade do “falar de si” e posteriormente de “escrever sobre si”, expresso na dificuldade de envolver o grupo nas oficinas biográficas para falar de si, e pouca adesão na entrega da escrita (auto)biográfica sendo que 50% do grupo optou por não realizar essa entrega. Pela revisão de literatura percebeu-se que outros estudos de cunho (auto)biográfico apontaram também essa dificuldade.

As marcas dos movimentos singulares da aprendizagem da docência apareceram nas narrativas sobre a satisfação de conseguir atingir a contento o exercício de ministrar uma aula, apesar do medo e das dificuldades encontradas. Na satisfação e identificação em ser chamada de professor(a) e da experiência prática concreta no “chão da escola”, com educandos reais e diversos. Na prática pedagógica diferente da observada. Da vivência de experiência docente com educandos também diversos incluindo a Educação Especial no mesmo contexto da EJA.

Nessa pesquisa ficou evidenciado que não se sentem preparados para assumir uma atuação profissional na EJA, apontando a necessidade de aprofundamento e especialização na área, devido ao reconhecimento da insuficiência do enfoque de formação para essa área, coadunando com outros estudos já realizados na área.

Cabe ressaltar que a EJA é uma modalidade da educação básica, e está estruturada com base na constatação acerca das especificidades de seus sujeitos, entre elas o fato de que seus educandos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores de suas práticas pedagógicas. Assim, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, espera-se que o perfil do profissional para nela atuar deve também ser diferente. A respeito do que vem acontecendo na Educação Especial, na Educação à Distância em que o perfil profissional para atuar nessas modalidades vem se diferenciando em sua formação, com a oferta de cursos específicos de licenciatura, havendo inclusive concursos

públicos para essas áreas de atuação, pensar algo da mesma natureza para a EJA, poderia ser um diferencial.

Nas narrativas (auto)biográficas, os estagiários fizeram referências a outros estágios e experiências profissionais. Desses, surgiram reflexões sobre a visão social e pessoal sobre a profissão docente e sobre os caminhos que levaram à escolha dessa profissão, igualmente, foi expressa a visão de futuro da profissão, em muitos momentos vista com apreensão e incertezas. Outra questão nas narrativas foi a presença da análise sobre as práticas docentes a partir das experiências vivenciadas enquanto educandos, porém nem sempre como professores de referência, em alguns momentos de negação, como exemplos do que não ser enquanto professor.

As dimensões pessoal e profissional na formação docente apresentam níveis de complexidade parcelares e diferentes a depender do contexto, tempo e espaços de formação, exige que se leve em consideração: voltar esse olhar para si; rever os contextos, tempos e espaços de formação que por sua vez são dependentes de continuidade a depender das escolhas e oportunidades de atuação. São marcadas e se entrelaçam pelas interações sociais, vão se sobrepondo e se complementando, remetendo a um conjunto integrado de experiências, conhecimentos, saberes, crenças, atitudes e valores revendo assim à concepção de mundo, de escola, de ensino, de aprendizagem, e por que não dizer de desenvolvimento humano, confirmando a tese defendida nessa investigação.

Nesse processo de investigar a constituição da profissão docente foi também um processo de investir a descoberta de si, enquanto profissional da educação, enquanto professor pesquisador. Os desafios da pesquisa científica, os desafios da pesquisa de campo, os desafios com o conciliar aspectos práticos cotidianos como o desafio de ser mãe entre outras funções das relações familiares, com o desafio de ser profissional e pesquisadora, produziram igualmente marcas e aprendizagens ao longo desse processo que engendra mudanças tanto pessoais, como profissionais que persistiram ao longo das trajetórias de vida e de formação. Debruçar-se sobre as narrativas de vida e de formação, requer sim que se volte esse olhar constante sobre nossa própria formação e a forma como atuaremos como formadores de outros professores. Isso porque, nesse interim a gente forma e é formado igualmente, e ao se deparar-se com a vida do outro incute voltar esse olhar para nossa própria vida e trajetória profissional. Igualmente, as reflexões que daí se depreendem convertem

esse processo em um caminho formativo e igualmente contínuo, resplandecendo a consciência de inacabamento...

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, J. L. M. As Histórias de Vida na Educação e Formação de Adultos: o desafio de promover uma auto(eco)confrontação transformativa e emancipatória. *In. Pesquisa (Auto)Biográfica, Temas Transversais*. Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos, 29-54. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB, 2012.

ALCOFORADO, J. L. M.; BARBOSA, M. R.; BARRETO, D. A. B. (Org.) **Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil**, ISBN: 978-989-26-1325-3. Recife: Editora UFPE e Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018. DOI: 10.14195/978-989-26-1326-0. Acesso em: 20 jan. 2021.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [online], 2006, v. 26, n. 2, p. 222-245. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-9893200600020006>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AUGÉ, M. **As formas do esquecimento**. Tradução de: SAMPAIO, E. Lisboa: Iman Edições, 1998.

ANDRÉ, M; ROMANOWSKI, J. P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras (1990-1996). *In.*: ANPEd, **Anais 22**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 6, Brasília: MEC / INEP / COMPED, 2002.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. *In.*: DALBEN, Â. I. L. F. *et al.* **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, 2014, Vol.30(6), p. 280-295. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In.*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p. 19-50.

_____. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In.*: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b.

_____. **A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos**. Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 1, [conferência], 22 maio 2006.

BARRETO, V. Formação Permanente e Continuada. *In.*: SOARES, L. J. G. (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 93-101.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394/96. Ministério da Educação-MEC. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre a EJA: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

_____. **IBGE**. Instituto Brasileiro Geografia e estatística. Censo Demográfico/ 2010.

_____. CAPES. **Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores: Diálogos entre Brasil e Portugal**/Inês Ferreira de Souza Bragança. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In.*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-192.

_____. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura**. Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.

BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2006, p. 385-410.

CALHA, A. O uso da autobiografia na educação de adultos: modos narrativos de valorização e legitimação da experiência profissional. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2017, v. 22, n. 71, e 227168. Epub Nov 13, 2017. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227168>>.

CAMARGO, M. R. R. M., (Org.), SANTOS, V. C. C., (Colab.) **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3. Available from *SciELO Books*.

CATANI, D. B. **As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma**. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31-40, jul/dez 2005.

CATANI, D. B.; *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. *In.*: CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 15-48.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CESTARI, L. A. dos S. **As ideias educacionais sob o efeito de moda: um estudo sobre a circulação de abordagens autobiográficas na formação de professores**. Instituição: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. **Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa**. *ACTA SCIENTIAE*, v. 15, p. 23-39, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução de: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. H. **Um “Sítio” no Mar: Estudo da Educação Escolar na Vila de Ilha Rasa/PR 01** abr. 2010, 175f. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba Biblioteca Depositária: Sydney Antonio Rangel Santos.

DALRYMPE, T. **O prazer de pensar**. Rio de Janeiro: É Realizações, 2016.

DALLEPIANE, J. **Desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos**. Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, [mesa-redonda], 23 maio 2006, Belo Horizonte, 2006.

DANTAS, T. R. Práticas de formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos. *In.*: **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 119-136, jan./jun., 2008.

_____. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, jan/jun, 2012, p. 147-162.

_____. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação**, Ciência e Cultura

(ISSN22236-6377) <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/EducacaoCanoas>, v. 24, n. 1, 2019. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4570>.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de: FORTES, L. R. S. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

DE PAULA, E. F. Reflexões sobre profissionalização e identidade docente. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 1-6, dez. 2019. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7846>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO, 1996.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.**, Ago 2006, v. 32, n. 2, p. 359-371.

_____. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo/projeto. Tradução e revisão científica de: PASSEGGI, M. da C.; NETO, J. G. da S.; PASSEGGI, L. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Oficinas Biográficas. 2010. *In*: **Dicionário Gestrado**. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=298>>. Acesso em: 01 maio de 2019.

_____. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educ. rev.**, Abr. 2011, v. 27, n.1, p. 333-346.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2012, v.17, n. 51, p. 523-536.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago, 2006 p. 345-357.

_____. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto) Biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p. 25-46.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, número especial, v. 26, out. 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos**: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 1, [mesa-redonda], 2006, Belo Horizonte.

_____. O campo de pesquisa sobre formação de professores. *In.*: SOUZA, J. V. A. de (*et al.*). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-119.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8PTQ>>.

FERNANDEZ, F. S. Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas. *In.*: CANÁRIO, R. F. de M. S.; CABRITO, B. G. (orgs.) **Educação de Adultos: Mutações e Convergências**. Ciclo de Conferências “Educar e Formar”. Educa, Formação: Lisboa, 2005.

FERNANDES, A; MEDEIROS, N. Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no Ensino Superior. **HOLOS**, 2016, v. 32 (2), p. 326-36. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3284/1451>>.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In.*: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE-UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

FINGER, M. Educação de adultos e o futuro da sociedade. *In.*: CANÁRIO, R. F. de M. S.; CABRITO, B.G. (orgs.) **Educação de Adultos: Mutações e Convergências**. Ciclo de Conferências “Educar e Formar”. Educa, Formação: Lisboa, 2005.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. *In.*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1, p. 570-590.

FONSECA, M. L. da. **As dores e amores de tornar-se professora**: minhas memórias de professora iniciante. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/107987>>.

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In.*: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

_____. **Microfísica do poder**. Editora: Paz & Terra, 1999.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set. 2012.

GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Série Estado do Conhecimento, n. 10, Brasília: MEC / INEP, 2006.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo, FCC/DPE: 2009 (Coleção Textos FCC, v. 29).

GOMES, E. **Educação de Jovens E Adultos (EJA) e as Condições de Trabalho Docente do Município de Colombo/PR 31/08/2015 162 f.** Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Paraná

GOODSON, I. F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança.** Porto: Porto Editora, 1996.

GUÉRIOS, E.; Soek, A. M. *et al.* (Orgs.). **Complexidade e Educação: diálogos epistemológicos transformadores.** Editora: CRV, 2017.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1956.

HADDAD, S. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. *In: Anais da Reunião Anual da ANPEd*, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

_____. **Novos caminhos da EJA: estudos de caso.** São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94.** São Paulo, ago.1994.

HARACEMIV, S. M. C. **O Professor e o Programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido.** 2002. 181 f. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

HARACEMIV, S. M. C; BRANCO. V. Letramento na EJA: o que revelam os diários de campo das práticas de docência do Curso de Pedagogia? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 63-92, abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n1p63>>. Acesso em: 10 out. 2018.

IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANZ, L. A. T. **Legitimidade e Reconhecimento do Papel do Pedagogo no Processo de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos** 28 jul. 2015, 118 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná. Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set/dez 2007.

_____. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29. p. 17-30, jan/jun., 2008.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala**. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: out. 2013.

KENSKI, V. M. Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. *In.*: CATANI, D. B. *et al.* (Orgs.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000.

KNOWLES, M. S. **Informal Adult Education**. Houston: Gulf Publishing Company, 1973.

_____. **Andragogo Versus Pedagogo**. USA: Association Press, 1980.

_____. **The adult learner a neglected species**. Gulf Publishing Company. Houston, 1990.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos**. Florianópolis, 2006. 216p. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

LAFFIN, M. H. L. F. GAYA, S.M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. *In.*: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2013.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 05 maio 2020.

LINDEMAN, E. **The Meaning of Adult Education**. Nova York: New Republic, 1926.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *In.*: **Reunião anual da ANPEd**, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

_____. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001a.

_____. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. *In.*: LISITA, V. M. S. S.; PEIXOTO, A. J. (Org.). **Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001b.

_____. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MEDEIROS, Marta. **O sentido da vida**. 2006. Disponível em: <<https://www.somostodosum.com.br/blog-autoconhecimento/bo-sentido-da-vida-martha-medeirosb-24>>. Acesso em 05 maio 2020.

MIZUKAMI, M. N. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MOREIRA, H. **A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente**. Campo Grande/MS, n. 19, p. 209-232, jan./jun. 2005.

MOURA, T. M. de M. (Org). **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

MOURA, T. M. de M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e Perspectivas atuais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de SILVA, C. E. F. da; SAWAYA, J. Revisão técnica de CARVALHO, E. de A. C. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com Consciência**. Bertrand Brasil, 2015.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M., (Orgs). Memória e formação de professores [online]. Salvador: **EDUFBA**, 2007. 310p. ISBN 978-85-232-0918-6. Available from *SciELO Books*.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In.*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In.*: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **O regresso dos professores**. Livro da Conferência Desenvolvimento profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OSÓRIO, A. R. Educação permanente na sociedade do conhecimento. *In.*: **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Editorial Ariel, S. A. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 2003.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p. 25-46.

PEREIRA, G. **O fio da história**: a construção da identidade profissional docente. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, G. A.; ENGERS, M. E. A. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 291-310, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5776>>.

PEROZA, J; SILVA, C. P. da. AKKARI, A. Paulo Freire e a diversidade cultural: Um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.461-481, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3208>>. Acesso em: 20 maio 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In.*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 63-77.

_____. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores.** Tradução de: SOUZA, L. P. de. São Paulo: TRIOM, 2003.

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

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

_____. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 50-66, jan./jun., 2013. ISSN 2237-1451 Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>> ou <http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&Itemid=109>.

RALHA-SIMÕES, H. **Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores.** Aveiro: Cisine, 1995.

_____. Resiliência e profissionalidade: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspectiva. **Cadernos do GREI**, 2010, n. 18, julho (e-book).

_____. Profissionalidade e desenvolvimento do professor. *In.*: M. Fernandes *et al.* (orgs.). **O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação**, 2013. (p. 85-87). Lisboa/Porto: Ed. Colibri/ SPCE.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. [online]. 1999, v. 20, n. 68, p. 184-201. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300010>>. Acesso em: out. 2018.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In.*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SILVA, A. V. da. **Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/ do estágio supervisionado**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Orientador: Profº. Drº. Elizeu Clementino de Souza, 2014.

SILVA, S. S. S. da. **Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba: 2006-2015**. 08 jun. 2016, 206 f. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba Biblioteca Depositária: Sydney Antonio Rangel Santos.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A Pesquisa Científica**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural, 2008.

SOARES, L. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educ. rev. n. 17. Belo Horizonte, jun. 2008.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. O que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, L.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2008.

SOEK, A. M. **Aspectos Contributivos do Manual do PNLA/2008 na Formação do Alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado** 01/03/2009 112 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UFPR, 2012.

VIEIRA, A. G.; HENRIQUES, M. R. A construção narrativa da identidade. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2014, v. 27, n. 1, pp.163-170. ISSN 0102-7972. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722014000100018>>.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2003. (Original publicado em 1934).

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZEICHNER, K. M. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente**. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, Prof^a. Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv e doutoranda Ana Maria Soek, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aluna do curso de Pedagogia da UFPR que já tenha concluído, ou que esteja fazendo seu estágio em docência dos anos iniciais, preferencialmente na EJA, para participar de um estudo intitulado “DIMENSÕES PESSOAL E PROFISSIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR”, cuja relevância será analisar as dimensões envolvidas no processo de formação de professores a partir do estágio supervisionado.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar as dimensões envolvidas na formação docente (pessoal e profissional) após você ter cursado a disciplina Prática Pedagógica: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da UFPR, na modalidade EJA.

b) Caso você participe da pesquisa, deverá assinar este termo. Para participar da pesquisa, será necessário participar das dinâmicas de cunho narrativo em formato de roda de conversa ou oficinas autobiográficas sobre as experiências vividas no decorrer do estágio supervisionado. Será necessário responder aos questionários para coletas de dados complementares e escrever um texto autobiográfico sobre as experiências vividas durante o estágio supervisionado.

c) Para tanto você está convidado a participar do Seminário Formativo - Setor de Educação – Campus Reboças. O Seminário ocorrerá no período noturno, com datas a ser definida junto ao Setor de Educação.

d) É possível que caso não se sinta confortável com algum encaminhamento, sinta-se livre para não responder ou participar. Esclarecemos ainda que a pesquisa, salva guarda a identidade dos participantes, não sendo em hipótese alguma divulgado nome ou dados pessoais. As respostas visam única e exclusivamente obter dados para análise de pesquisa científica.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser indisposição para participar do debate ou questões que não gostaria de responder, caso não se sinta confortável com algum encaminhamento, sinta-se livre para não responder ou participar.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa servirão de base para análises pedagógicas e de critérios para políticas de formação docente, espera-se que a reflexão sobre a constituição docente e sobre a própria história de vida ofereça melhor clareza e entendimento quanto as escolhas na profissão.

g) As pesquisadoras Ana Maria Soek e Sonia M. C. Haracemiv responsáveis por este estudo poderão ser localizadas no 2^a Andar Campus Reboças da UFPR, sala 239, ou pelos email anasoek@gmail.com.br, sharacemiv@gmail.com.br, ou ainda pelo contato (41) 35356255 em horários de expediente ou até as 22 horas, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso o orientador dessa pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma

codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido com a coleta de dados escritos será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, previsto para março de 2021.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, material de expediente, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei participar. Eu entendi que sou livre para interromper a participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu entendi o que será feito durante a pesquisa e fui informado que não irá onerar custos para mim se apresentar algum problema dos relacionados.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Local, _____ de _____ de _____]

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

[Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv, Orientadora e Pesquisador Responsável]

[Ana Maria Soek, doutoranda, Pesquisadora Principal]

APÊNDICE II - ROTEIRO PARA OFICINAS BIOGRÁFICAS

1º Campo Investigativo – IDENTIDADE

- Quem eu sou? O que me identifica. Apresentação pessoal;
- Trajetórias de vida pessoal e familiar;
- Seus processos de formação;
- Memórias da infância - Nome, idade, local onde nasci e onde vivo atualmente? Onde e como passei minha infância? Quem são meus pais? Qual a profissão e a escolaridade dos mesmos? O que almejaram para meu futuro e como foi a criação dos filhos (minha e de meus irmãos)?
- Como foi sua vivencia escolar? Quais foram os professores que mais lembra? Por que?
- Como aprendeu a ler e escrever?
- A escola que teve?
- Por que o curso de pedagogia?
- Os momentos mais significativos na escolha da sua profissão? Quem influenciou na escolha. Como foi a escolha e o vestibular? Quem estava com vocês nesse momento?
- O que levou a escolher a profissão docente? Como foi a entrada na sua profissão?
- Que percepções tenho da profissão professor na atualidade?
- Que imagens de professores marcam minhas lembranças e de que maneira me projetam para a formação de professor?
- Houve algum professor marcante em minha trajetória, nas disciplinas do Curso?
- Quais eram as expectativas no início do curso? Como se imaginava esse tornar-se professor?
- Qual a expectativa com esse estágio?

2º Campo Investigativo - Prática Pedagógica/Estágio em Docência na EJA

- Conhecimento docente construído no estágio;
- A observação – reconhecimento do campo;
- Papel formativo do estágio;
- Como foi ser docente na Educação de Jovens e Adultos? E a preparação para essa aula? Teve disciplinas específicas que te auxiliaram nessa aula? E as orientações da própria prática pedagógica, como te auxiliaram?
- Como se sentiu no dia da aula prática?
- E após ministrar a aula, você lembra da sensação?
- Além desses aspectos formais, acha que algum outro curso ou fato influenciou em seu jeito de dar essa aula?
- Em relação a metodologia, o que acha que influenciou no jeito de dar a aula?
- Algum professor na escola básica, ou de referência para que quisesse se tornar professor, ou parecido no jeito de dar a aula?
- Você acha que os aspectos pessoais, seu jeito de ser e de dar aula, auxiliava na aprendizagem e relacionamento com os alunos; em que sentido?
- Quais foram os principais desafios ou dificuldades que teve que enfrentar para dar essa aula?
- Em relação ao conteúdo em si, você se sentiu seguro?
- Em relação a experiência em si, esse dia e as sensações foram agradáveis? Sim, não, porque? Relate? O que aconteceu?
- Quais foram os principais reconhecimentos de atuar como professor da EJA?
- Quando foi que se sentiu reconhecida e quando foi que não se sentiu reconhecida?
- Quem acompanhou o teu trabalho? Ajudava, não ajudava, como era?
- Quais foram as disciplinas específicas que contribuíram para se tornar professor?
- Teve algum estágio extra curricular, curso ou evento que auxiliou nesse se tornar professor?
- Para mim esse estágio significou?

Obs. Ver oficina auto complete e palavras isoladas e apresentá-las oralmente como uma definição do efeito de vivência como estagiários em articulação com seus processos de formação.

3º Campo Investigativo - Constituição Docente

- Qual a contribuição do estágio supervisionado em meu processo de formação?
- As atividades desenvolvidas articulam conteúdos e aprendizagens acerca da docência?
- Que reflexões busquei acerca da docência a partir das experiências vividas durante o estágio?
- A formação de professores tem sido/foi assumida no percurso de formação por mim? De que forma o estágio pode (e foi?) um espaço tempo de formação para a docência no curso?
- Hoje como você vê a profissão, escolheria essa profissão novamente? Por quê?
- Se pudesse dar apenas 3 adjetivos para caracterizar a tua profissão, quais daria?
- No seu entender, que aspectos caracterizam ser uma educadora competente? O que distingue de outra que, não é?
- Chegou a trabalhar com EJA? Conversar um pouco sobre isso, da diferença da educação de crianças.
- Sente-se preparada para atuar na EJA? E na escola regular?
- Se pudesse escolher, em qual modalidade gostaria de atuar? Por quê?
- Há um professor crescendo dentro de mim? Explique:
- Como me percebo nesse processo de construção de uma identidade de professor?
- Na realização do Estágio as **experiências** mais significativas foram...

APÊNDICE III - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO
 CURSO DE PEDAGOGIA
 EM 199 - PRÁTICA PEDAGÓGICA B: ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
 FUNDAMENTAL

DADOS DO (A) ALUNO(A) _____

Nome Completo			
Curso			
Data de Nascimento			
Estado Civil		Nº de filhos	
Telefone			
Celular			
Endereço eletrônico			
DADOS PROFISSIONAIS			
Empresa ou Escola			
Endereço completo			
Função			
Telefone			
Horário de Trabalho			
Possui experiência em magistério?	Sim () Não ()	Tempo	
DADOS SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO – ESTÁGIO			
Nome completo da Escola:			
Endereço completo:			
Telefone:			
Direção:			
Professor Responsável da Disciplina:			
Horário de Estágio:			

Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE IV - FICHAS DE AUTOAVALIAÇÃO³¹

Durante todo o trabalho pedagógico na Prática de Docência é importante que seja feita a avaliação e aqui pedimos que elabore um texto neste sentido, abordando os seguintes itens:

- 1 Significado do estágio para sua formação profissional
- 2 As aprendizagens mais relevantes
- 3 Aspectos que favoreceram
- 4 Aspectos que dificultaram
- 5 Sugestões:
 - 5.1 Aos professores supervisores do estágio
 - 5.2 Aos alunos que cursarão esta disciplina no próximo ano letivo

³¹ BRANCO, V; HARACEMIV, S. M. C. **Prática de docência no 2º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. UFPR, 2014.

APÊNDICE V - HETEROAVALIAÇÃO (DO PROFESSOR SUPERVISOR NO CAMPO DO ESTÁGIO)³²

Escola: _____

NOME DOS (AS) ESTAGIÁRIOS (AS):

1 _____

2 _____

3 _____

Prezado (a) Professor (a) supervisor (a) da Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/EJA, solicito um Parecer Avaliativo de cada Estagiário (a), quanto aos seguintes descritores avaliativos alcançados na realização das atividades docentes e orientações:

DESCRITORES AVALIATIVOS	Estagiário (a)	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Conviveu e inteirou-se na sala de aula, observando diferentes situações de ensino e aprendizagem, colocando em prática muitos dos conhecimentos acumulados no curso, favorecendo a parceria viva e eficaz entre a universidade e a escola.	1			
	2			
	3			
Planejou e organizou as atividades pedagógicas de forma a auxiliar a compreensão das situações vivenciadas.	1			
	2			
	3			
Desenvolveu ações interventivas, partilhando saberes e mobilizando o conhecimento dos alunos em diferentes áreas do currículo escolar.	1			
	2			
	3			
Apresentando sugestões de encaminhamentos para os problemas observados em sala de aula, no que diz respeito a aprendizagem, modificando a metodologia de ensino.	1			
	2			
	3			
Avaliou e orientou os alunos quanto a aquisição do conhecimento escolar.	1			
	2			
	3			

Caso seja necessário registre **outras questões** que não foram abordadas neste documento, mas **observadas** no processo de acompanhamento e avaliação, e que foram **consideradas** significativas no decorrer do estágio.

Curitiba, ___/___/2019.

³²BRANCO, V; HARACEMIV, S. M. C. **Prática de docência no 2º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. UFPR, 2014.

ANEXO I - CRONOGRAMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OFICINAS BIOGRÁFICAS

ESTÁGIÁRIO (A): _____

CAMPO DE ESTÁGIO: _____

DATA	LOCAL - ATIVIDADE	VISTO DO RESPONSÁVEL NO CAMPO DE ESTÁGIO
07/08	UFPR – Apresentação definição do Campo de Estágio;	
08/08	Visita à escola – Campo de Estágio;	
14/08	UFPR – Seminário Pesquisa-Formação (I Oficina Biográfica)	
15/08	Coleta de assinaturas para termo de estágio. Observação em sala de aula e apoio à prática do (a) professor (a) regente;	
21/08	UFPR : <u>Entrega de termos de estágio devidamente assinados para professora da disciplina. Orientações para Estágio.</u>	
22/08	ESCOLA	
28/08	ESCOLA	
29/08	ESCOLA	
04/09	ESCOLA	
05/09	ESCOLA	
11/09	UFPR - Planejamento: Como elaborar um plano de aula.	
12/09	ESCOLA	
18/09	ESCOLA	
19/09	ESCOLA	
25/09	ESCOLA	
26/09	UFPR : Seminário Plano de aula	
02/10	ESCOLA	
03/10	ESCOLA	
09/10	UFPR: Orientação e aprovação dos planos de aula	
10/10	UFPR: Prazo final de entrega dos planos de aula	
16/10	ESCOLA/Docência	
17/10	ESCOLA/Docência	
23/10	ESCOLA/Docência	
24/10	ESCOLA/Docência	
30/10	ESCOLA/Docência	
31/10	ESCOLA/Docência	
06/11	UFPR – Seminário Pesquisa- Formação (II Oficina Biográfica)	
07/11	UFPR – Orientação para Relatório e Seminário final	
13/11	Elaboração do Relatório Final / Preparação do Seminário Final	
14/11	Elaboração do Relatório Final / Preparação do Seminário Final	
20/11	UFPR – Seminário Pesquisa- Formação Final (III Oficina Biográfica)	
21/11	UFPR – Encerramento	

ANEXO II - REGULAMENTO SOBRE AS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS NO SETOR DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

O presente documento tem por finalidade apresentar a concepção de Práticas Pedagógicas de Organização do Trabalho Escolar e de Práticas de Docência, assim como regulamentar o desenvolvimento de ambas no âmbito dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Paraná.

Capítulo I Da Natureza

Art 1.º - As disciplinas que compõem as práticas de docência e as práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar compreendem os estágios curriculares obrigatórios orientados pelo Setor de Educação.

Art 2.º - As práticas de docência e as práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar dos cursos de Licenciatura da UFPR são momentos fundamentais de formação profissional do licenciando, pelo exercício in loco em instituições educacionais, sob a responsabilidade de um professor orientador. Consistem em processos planejados, visando à articulação crítica entre conhecimentos práticos e teóricos no processo de formação acadêmica do aluno, conforme Resolução 46/10 do CEPE.

Art 3.º - As atividades desenvolvidas no campo das práticas devem oferecer oportunidades para o licenciando compreender e estabelecer relações com os saberes da profissão docente e do pedagogo em suas dimensões epistemológica, política, social, cultural, científica e técnica, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e profissional no contexto do comprometimento com os necessários avanços de uma escola de qualidade, inclusiva e democrática.

Capítulo II Das Finalidades

Art. 4.º - As práticas de docência e as práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar têm por objetivo: promover a articulação crítica entre a aprendizagem acadêmica e a dinâmica das instituições escolares de ensino, à luz das condições concretas e históricas em que se realiza a ação pedagógica; assegurar o domínio teórico-prático dos conhecimentos educacionais e das metodologias de ensino; aproximar o licenciando dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização do campo dessas práticas, que se torna também em campo de pesquisa e de intervenções; propiciar ao licenciando a interlocução com os diferentes sujeitos do contexto educacional; constituir-se em situações de aprendizagem configuradas no espaço da ação profissional em que se materializam as diversidades das formas de ensinar e da produção do conhecimento das diferentes disciplinas; promover intervenção na organização educativa em nível da sua gestão política, administrativa e pedagógica.

Parágrafo único - Ao participar da instituição escolar em situações cotidianas, o licenciando terá possibilidade de analisar o projeto político pedagógico da escola com base nos documentos curriculares oficiais, no que vivenciam em termos de sua aplicação prática e nas discussões encaminhadas pelo professor orientador, propondo e/ou acompanhando a realização de atividades de ensino e pedagógicas de modo a ampliar seus conhecimentos teórico-práticos. As atividades desenvolvidas demandam orientação por parte de um professor da universidade e supervisão por um professor ou pedagogo da escola, conforme a especificidade da disciplina.

Art 5.º - A articulação entre a formação teórica, a prática profissional e a postura investigativa visam a propiciar ao licenciando a possibilidade de: I – vivenciar a imersão no campo do trabalho docente em espaços educacionais específicos, com ênfase na educação básica; II – identificar, conhecer e analisar o contexto sociocultural em que a instituição educacional se situa; III – fazer contato direto e sistemático com a prática social e pedagógica desenvolvida no interior das instituições educacionais; IV – identificar os objetivos e os princípios que sustentam as práticas observadas, as metodologias e avaliações, os procedimentos utilizados e as relações interpessoais que perpassam as diversas ações desenvolvidas; V – estabelecer relações entre as situações e fatos observados com as reflexões desenvolvidas nesse processo, tendo por base a produção acadêmica do campo geral e específico da educação; VI – compreender e analisar a prática docente de modo a produzir conhecimentos sobre as questões que envolvem a relação pedagógica, política, cultural e social, sem perder de vista as especificidades dos processos envolvidos; VII – problematizar o campo educacional em que desenvolve a prática pedagógica de organização do trabalho escolar e/ou a prática de docência, buscando identificar questões e desafios a serem enfrentados em contínuo diálogo com o professor orientador do Setor de Educação e com o profissional responsável pela supervisão no referido campo; VIII – descrever e analisar a problemática delineada tendo por base uma atitude investigativa apoiada em construções teórico-metodológicas; IX – Elaborar e implementar propostas de ação pedagógica compatíveis com a formação profissional, quando se tratar de práticas de docência; X – participar efetivamente das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores-pedagogos da escola, quando se tratar de práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar; XI – empreender reflexão crítica e propositiva acerca do fenômeno educacional, colaborando para a construção e fortalecimento de sentidos e significados frente à docência, à pesquisa e à gestão educacional dos processos de ensino e aprendizagem.

Capítulo III Dos Campos de Prática Pedagógica de Organização do Trabalho Escolar e de Prática de Docência

Art. 6.º - Os campos para o desenvolvimento das práticas serão selecionados de acordo com os seguintes critérios: I – instituições públicas de ensino preferencialmente, sendo aceitas instituições privadas no caso da impossibilidade de exercer as atividades nas primeiras; II – consideração da natureza didático-pedagógica das práticas de forma a assegurar que os licenciandos não se prestem à mão de obra substitutiva de profissionais da escola.

Capítulo IV Da Orientação

Art. 7.º - O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas de docência e das práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar compreendem dois tempos distintos, articulados e complementares, assim discriminados: I – tempo de orientação na universidade: compreende encontros com o professor do Setor de Educação responsável pela orientação do licenciando, denominado Professor Orientador; II – tempo de orientação no campo das práticas: compreende o acompanhamento, por parte do professor orientador, das atividades a serem desenvolvidas pelo licenciando no campo educacional em cada período em que as referidas práticas forem realizadas;

§ 1º - A carga horária de prática de docência e das práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar prevista em lei é integralizada pela distribuição desses dois tempos.

§ 2º - As turmas de prática de docência e de prática pedagógica de organização do trabalho escolar, no caso do Curso de Pedagogia, serão compostas por no máximo 15 licenciandos.

Art. 8.º - A orientação da prática de docência e das práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar a ser realizada pelo professor orientador de que trata o Tempo de orientação na universidade compreende: I – apresentação das especificidades das referidas práticas, definição e explicação dos procedimentos e metodologias envolvidas bem como sua avaliação; II – suporte teórico-metodológico e pedagógico ao licenciando, para a definição e acompanhamento das modalidades de ação e/ou projetos de ensino relativos a essas práticas; III - orientação para a elaboração do planejamento e desenvolvimento das atividades a serem realizadas durante a prática de docência ou de organização escolar; IV – avaliação processual e/ou final das atividades desenvolvidas pelo licenciando; V – procedimentos individualizados e/ou em grupos de orientação, ou ainda com a turma toda.

Art. 9.º - A orientação da prática de docência e das práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar a ser realizada pelo professor orientador de que trata o Tempo de orientação no campo das práticas compreende: I – contato com a instituição educacional para elaboração conjunta do plano de trabalho a ser desenvolvido pelo licenciando; II- viabilização do acesso aos documentos e dados da escola, à observação do cotidiano escolar, à realização de entrevistas, à participação em reuniões pedagógicas com os diferentes segmentos na/da escola e também fora dela (FAS, núcleo de educação, rede de proteção à infância, posto de saúde, etc.); III – efetivo acompanhamento sistemático e processual do planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas pelo licenciando, através do contato contínuo com ele e com os campos educacionais viabilizando a exequibilidade das atividades previstas, guardadas as especificidades de cada prática.

Parágrafo único: o efetivo acompanhamento de que trata esse artigo deve ser explicitado no Plano de Atividades referente à ficha II destas disciplinas.

Art. 10. - Para efeito de registro acadêmico e cômputo de encargos didáticos dos professores orientadores, a carga horária de prática de docência e das práticas

pedagógicas de organização do trabalho escolar será distribuída da seguinte forma: I – será computada a carga horária total das disciplinas referentes às práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar e prática de docência. Essa carga horária, de acordo com suas especificidades, engloba o Tempo de “Orientação na Universidade” e o “Tempo de “Orientação no Campo das Práticas”, assim descritos no Art. 7.º.

Art. 11. - O processo de avaliação do aluno será composto pela análise das seguintes dimensões, entre outras: I – participação nas atividades desenvolvidas no campo das práticas e no processo de orientação do estágio; II – assiduidade às aulas destinadas à orientação do licenciando na universidade e presença efetiva no campo educacional; III – execução do projeto ou plano de trabalho proposto; IV – apresentação de síntese parcial e/ou final conforme a orientação do professor da disciplina.

Capítulo V Das Disposições Finais e Transitórias

Art.12. - Os casos omissos serão apreciados pelos departamentos envolvidos, com acompanhamento da Comissão Orientadora de Estágios (COE) de cada curso.

Curitiba, junho de 2015