

Samira de Moraes Maia Vigano

**CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS NO PROJOVEM URBANO
DE SANTA CATARINA: UM OLHAR NA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina, da Linha de
Pesquisa: Ensino e Formação de
Educadores, para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Hermínia
Lage Fernandes Laffin

Florianópolis
2014

SAMIRA DE MORAES MAIA VIGANO

**CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS NO PROJÓVEM URBANO
DE SANTA CATARINA: UM OLHAR NA DOCÊNCIA**

Esta dissertação foi julgada como adequada para obtenção do título de mestre em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
(Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dr^a Olga Celestina Durand
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dr^a Rita de Cássia Golçalves
Universidade do Estado Santa Catarina (UDESC)

Prof^a. Dr^a Ione Ribeiro Valle (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Primeiramente a minha mãe Maria, que me deu a vida, todo o seu amor e o exemplo de perseverança.

A minha querida e amada filha, Sabrina Vigano, que em muitos momentos teve a minha ausência, mas que sempre com muito carinho soube me compreender e me ajudar.

Ao amor da minha vida, meu marido Eduardo Vigano, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, e pelo amor dedicado incondicionalmente a mim e a nossa filha.

Meu querido “paidrasto”, meu verdadeiro pai de coração.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, aos professores e funcionários do Centro de Educação e, especialmente aos professores da Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, pois me proporcionaram momentos de muito conhecimento e alegrias.

A Professora Dr^a. Maria Hermínia Laffin, minha querida orientadora, pela competência, rigor e dedicação profissional. Obrigada pela amizade que consolidamos durante todo o processo.

A Professora Dr^a. Olga Durand, pelo incentivo e pelas contribuições especiais às reflexões.

Aos colegas da turma de Mestrado em Educação 2012-2, pela amizade, companheirismo, preocupações, angústias, churrascos e discussões calorosas.

A todos os professores, alunos e equipe do ProJovem Urbano de Santa Catarina, meu muito obrigada, pela troca de saberes.

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa voltada à busca da compreensão das constituições identitárias dos professores que atuaram no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano/PJU, ocorrido no estado de Santa Catarina entre 2008 e 2011. O PJU é uma política de governo que atua na elevação de escolaridade em nível fundamental, qualificação profissional e participação cidadã, para jovens entre 18 e 29 anos. Por se tratar de uma investigação com sujeitos de diferentes idades, lugares e formações, utilizam-se da pesquisa qualitativa, apoiada nos materiais do programa (leis, documentos, livros e diretrizes), questionários aplicados com os professores durante e após as atividades, depoimentos dos professores, declarações dos jovens e cadernos de registro pessoal. Em geral, são poucas as pesquisas que enfocam processos de constituições identitárias da docência na EJA, sendo, os estudos nesses espaços de extrema relevância social. Inicialmente, atenta-se aos aspectos de implementação do PJU, do seu currículo e da sua formação inicial e continuada. Diferencia-se identidade, perfil, características e constituições identitárias. Debate-se sobre os jovens que fizeram parte do programa em SC e o olhar dessa juventude em relação à educação, ao trabalho e aos professores. Destaca-se, em um dos capítulos, a docência, contextualizando as constituições identitárias com bases sociológicas fundamentadas em Dubar (2005) e Pimenta (1996 2002). As características dos professores do PJU são apresentadas por meio de gráficos, associando-se à interpretação dos resultados. Os depoimentos dos professores também alicerçam a pesquisa, e forneceram respaldo para análises das vivências pessoais e do trabalho. Nas considerações finais, descreve-se críticas relacionadas ao PJU, relata-se a preocupação com políticas de escolarização de caráter emergencial e retrata-se que as constituições identitárias não tem como serem únicas e imutáveis, pois estão em constante movimento, desenvolvido pelas identidades profissionais e sociais nas relações sócio-políticas em que se está inserido como professor.

Palavras-chave: Constituições Identitárias. ProJovem Urbano. Docência. Professores. EJA. Juventude.

ABSTRACT

This is a research focused on the search for understanding of the identity constitutions of the teachers who worked for the Urban National Youth Inclusion Program - Urban ProJovem /PJU, occurred in the state of Santa Catarina between 2008 and 2011. The PJU is a government policy that acts in improving educational level, professional qualifications and citizen participation for young people between 18 and 29 years. Being an investigation with individuals of different ages, backgrounds and locations, a qualitative research was used, supported by the program materials (laws, documents, books and guidelines), questionnaires applied to teachers during and after activities, teachers testimonials, youth statements and data of personnel record. There are few studies focused on processes of identity or distinctiveness constitutions of teaching in adult education. For this reason, the studies in these areas are of extreme social relevance. Initially, one gave heed to the aspects of implementation of the PJU, its curriculum and its basic and continuing education. Different identity, profile, characteristics and identity constitutions were taken into consideration. Includes an analysis about young people who participated in the program in SC, as well as their look regarding to education, to the work and to the teachers. In one of the chapters, stands out teaching, contextualizing the identity constitutions based on the sociological views of Dubar (2005) and Pimenta (1996 2002). The characteristics of teachers in the PJU are presented through graphs, associated to the interpretation of the results. The testimonies of the teachers also underpin the research and provide support for analysis of personal experiences and work. The conclusion describes the appraisal related to the PJU, report the concern about the emergency nature of schooling policies and justifies that the identity constitutions cannot be unique and immutable since they are in constant motion, developed by professional and social identities and socio-political relations in which the teachers are inserted.

Keywords: Identity Constitutions. Urban ProJovem. Teaching. Teachers. EJA. Youth.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Balanço Bibliográfico	31
Quadro 2: Categorias da Pesquisa	38
Quadro 3: Teóricos utilizados	38
Quadro 4: Resumo do que é o PJU.....	44
Quadro 5: Representação de matrículas do PJU/SC.....	46
Quadro 6: Composição do PJU em SC	48
Quadro 7: Divisão da carga horária dos professores	49
Quadro 8: Avaliação no PJU	51
Quadro 9: Distribuição de Pontos	52
Quadro 10: Divisão de núcleos para formação de um Pólo	53
Quadro 11: Formações	56
Quadro 12: Integração das três dimensões do PPI do PJU.....	65
Quadro 13: Perspectiva do Currículo do PJU.....	66
Quadro 14: Professores de Formação Básica do PJU/SC.....	89
Quadro 15 e 16: Formação dos professores de QP e PC/SC	91
Quadro 17: Nível de escolaridade dos professores do PJU/SC	92
Quadro 18: Áreas de maior experiência	101
Quadro 19: Há quanto tempo lecionam.....	104
Quadro 20: Pesquisas pós PJU/SC	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação do PJU	57
Gráfico 2: Participação na Formação Continuada.....	59
Gráfico 3: A cor dos professores do PJU de SC.....	83
Gráfico 4: Gênero dos professores do PJU de SC.....	85
Gráfico 5: Idade dos professores do PJU de SC.....	87
Gráfico 6: Área de formação superior.....	90
Gráfico 7: Nível de Escolaridade	92
Gráfico 8: Em que Instituição Estudou	93
Gráfico 9: Sua graduação tratou sobre temáticas da EJA.....	94
Gráfico 10: Renda Familiar.....	96
Gráfico 11: Remuneração do PJU de SC	97
Gráfico 12: Soma das rendas como professor.....	98
Gráfico 13: Vínculos empregatícios além do PJU	99
Gráfico 14: Carga horária do PJU.....	100
Gráfico 15: Área de maior experiência	102
Gráfico 16: Já trabalhou com a EJA.....	103
Gráfico 17: Há quanto tempo leciona.....	105
Gráfico 18: Conhecimento de informática	106
Gráfico 19: Porque atua com a EJA.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AO	Arco Ocupacional
AD	Avaliação Diagnóstica
ACT	A Caráter Temporário
COPPE	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa
CSJ	Consócio Social da Juventude
CRA	Caderno de Registro de Avaliações
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FTG	Formação Técnica Geral
FB	Formação Básica
FUNDAR	Fundação Darci Ribeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEOG	Manual do Educador de Orientações Gerais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ONG	Organização não Governamental
PC	Participação cidadã
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PLA	Plano de Ação Comunitária
PJU	ProJovem Urbano
PO	Professor orientador
POP	Projeto de Orientação Profissional
PPI	Projeto Pedagógico Integrado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
QP	Qualificação profissional
SI	Síntese Integradora
SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E SUA RELEVÂNCIA.....	26
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E O SEU CONTEXTO	34
2 O PROJovem URBANO	41
2.1 O PROGRAMA	41
2.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PJU	53
2.3 CURRÍCULO E IDENTIDADES DOS PROFESSORES DO PJU/SC	63
3 CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES	71
3.1 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA.....	71
3.2 OS PROFESSORES E OS ALUNOS DO PJU/SC: UM OLHAR DAS JUVENTUDES	77
3.3 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DOS PROFESSORES DO PJU/SC.....	82
3.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PJU/SC	88
3.5 RENDIMENTO E CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES DO PJU/SC	95
3.6 AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DO PJU/SC	100
4 AS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS PÓS PJU/SC.....	109
4.1 CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS COM RELAÇÃO ÀS VIVÊNCIAS	111
4.2 CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS COM RELAÇÃO À PROFISSÃO	116
4.3 RELAÇÕES IDENTITÁRIAS COM A ESCOLA ENQUANTO ESTUDANTE	118
4.4 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA DOCÊNCIA.....	120
4.5 AS CONTRIBUIÇÕES DO PJU/SC NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	137

INTRODUÇÃO

Ao pensar em criar e recriar ideias, compreender e me reconhecer como produtora e produto em um espaço/tempo, entendo que meu eu social, não está separado do eu profissional, por esse motivo, decidi compartilhar as experiências vividas durante 2008 a 2011, período em que atuei no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano (PJU). Para tanto, ao iniciar a escrita acreditei ser pertinente trazer um relato em forma de memorial, já que ao repensar minha trajetória acadêmica e profissional, percebi que tudo que foi construído, e que os caminhos que trilhei me conduziram ao que sou.

Sempre é bom pensar no lugar de onde se fala, olhar as práticas e percursos seguidos, já que, as reflexões se traduzem nas relações vividas, sejam elas sociais e/ou profissionais; e o memorial nada mais é que um documento autobiográfico que retrata esses acontecimentos. Severino aponta que

(...) memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou as contribuições ou perdas que representou. (SEVERINO, 2000, p. 176)

No contexto de pensar a minha trajetória compreendi por meio dos estudos em Dubar (2005) que relatava um pouco da minha identidade, já que na escrita do memorial, relato aspectos da história de vida, das relações profissionais e sociais produzidas no trabalho.

Escrever sobre si, não se traduz de forma neutra, existem questões imbricadas em nosso olhar sobre nós mesmos, pois sou constituidora de ações, que se constroem e reconstroem continuamente e cotidianamente, dentro de experiências singulares, que se articula em um mundo plural.

Como pedagoga, graduada desde em 2006 pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com habilitação em séries iniciais, me interessei desde o início da minha formação, ao estudo da juventude.

Desse modo, busquei ser bolsista de pesquisa das professoras que pudessem me proporcionar experiências na minha área de interesse. Para tanto, participei durante minha formação inicial, de projetos de pesquisa na linha de Educação e Tecnologias e na linha de Formação de Professores.

Por intermédio da linha de pesquisa de Formação de Professores obtive experiência em uma Organização Não Governamental (ONG) que atua com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, localizada na região do Monte Serrat, uma comunidade empobrecida, situada nas encostas do Morro da Cruz, região central de Florianópolis, capital de Santa Catarina.

Foi perceptível nesse processo, a imagem negativa constituída culturalmente, e vinculada aos jovens residentes nos morros. Ao atuar como educadora social¹ nesse espaço obtive o conhecimento de diversas regiões denominadas de “bolsões da pobreza”, em que residem pessoas consideradas marginalizadas² por estereótipos impostos na sociedade capitalista.

Dentre as atividades que exerci, trabalhei em programas ou projetos sociais do Governo Federal ou Estadual, tais como:

- Juventude Cidadã, para jovens de 16 a 24 anos, com baixa renda. Objetivo é de desenvolvimento social e profissional em 400 horas de capacitação.
- Consórcio Social da Juventude: tem o objetivo de atingir o público de 16 a 24 anos sem acesso a oportunidades de trabalho, com destaque para quilombolas e afro-descendentes, indígenas, egressos de unidades sócio-educativas, em conflito com a lei, portadores de necessidades especiais, trabalhadores rurais e jovens mães. O Consórcio e o Juventude compunham o Programa Primeiro Emprego, instituído em 10/2003, dirigido para a promoção e inserção de jovens no mercado de trabalho.

¹ Educador social trabalha em processos de intervenção social, geralmente em não formal, com as mais diversas faixas etárias e nos mais diferentes contextos sociais, culturais, educativos e econômicos.

² Paulo Freire (1996) a sociedade que cria essa marginalização, os interesses capitalistas e neoliberais deixam à margem do processo de socialização os economicamente menos favorecidos.

- Jovem Aprendiz: Trata-se do mesmo projeto que o primeiro emprego, porém recebeu esse nome devido a lei de aprendizagem (Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000).

Planseq: é o Plano Setorial de Qualificação profissional para os Beneficiários do Programa Bolsa Família, sem limite de idade, são curso com duração média de 300 horas.

Liberdade Assistida: são projetos estaduais para atender jovens menores infratores. São medidas sócio-educativas que tem como objetivo evitar que o adolescente venha a praticar um novo ato infracional, e ajudá-lo na construção de um projeto de vida, a duração é de acordo com cada caso.

ProJovem Urbano: trata-se de elevação de escolaridade (ensino fundamental), participação cidadã e qualificação profissional para jovens de 18 a 29 anos, duração de 18 meses.

Esses projetos me proporcionaram conhecer o contexto da educação e o desenvolvimento de políticas governamentais para os sujeitos em situação de vulnerabilidade econômica e social, levando-me a buscar uma prática profissional voltada a atuação com a juventude.

As singularidades pedagógicas e sociais dos programas que envolvem jovens e adultos, e a experiência que obtive como coordenadora estadual do ProJovem Urbano de Santa Catarina, me fizeram investigar a temática dessa dissertação.

O PJU é um programa que atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade³ da educação básica voltada a vários sujeitos que não concluíram os seus estudos durante a infância ou adolescência.

A facilidade do acesso as informações sobre o programa no estado, e aos materiais didáticos, e pesquisas realizadas, além do conhecimento vivido durante o tempo em que estive no ProJovem, me proporcionaram uma ampla e facilitada coleta dos dados. Entretanto o envolvimento afetivo com o espaço investigado é sempre arriscado, há sentimentos que surgiram nas relações, todavia, não há como fazer uma análise quando não se está imerso no contexto, se não há envolvimento não há interesse, e se não se tem interesse fica difícil construir investigar e realizar um corpus teórico a respeito do assunto.

³ A EJA é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 artigo 37º como uma modalidade na educação básica, destinada a jovens e adultos.

É preciso um olhar com distanciamento, um olhar profundo, crítico, que busca respostas, mas ao mesmo tempo não perca de vista o cotidiano, o subjetivo. Para isso o antropólogo Roberto Cardoso Oliveira⁴ destaca a existência de três etapas fundamentais para investigar: ver, ouvir e escrever entendidos como atos cognitivos necessários para um bom pesquisador.

O ver significa observar criteriosamente os aspectos que podem ser relevantes para a pesquisa, o enxergar além do que os olhos nos fornecem. O ouvir é o dar atenção a todas as falas, é compreender as entrelinhas, e buscar saber mais, é envolver-se com as atividades. O escrever denota o cuidado de anotar tudo que for necessário, a memória não retém todas as informações, a escrita em forma de diário ajuda a recordar.

Na busca de retratar a docência no PJU de SC me utilizando dos aspectos voltados à identidade dos professores, é que percebo como sendo necessário apresentar na sequência o problema de pesquisa e os objetivos, demonstrando a relevância do estudo e as contribuições advindas das leituras.

1.1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E SUA RELEVÂNCIA

Nenhum tema é apenas o que parece na forma linguística que o expressa. Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja a explicitação se faz indispensável à sua compreensão geral. Desta forma, escrever sobre um tema implica em buscar, tanto quanto possível, romper as aparências enganosas que podem conduzir-nos a uma distorcida visão do mesmo. Isto significa que temos de realizar o esforço difícil de desembaraçá-los destas aparências para apanhá-lo como fenômeno dando-se numa realidade concreta. (FREIRE, 2006, p. 113)

A epígrafe acima denota o quanto é difícil desembaraçar um tema, ir além das aparências e conduzi-lo para uma realidade concreta. No exercício desta postura audaciosa é que busco produzir estudos e

⁴ Roberto Cardoso Oliveira retrata estas três etapas em sua obra: O trabalho do Antropólogo. (OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O Trabalho do antropólogo. Brasília: UnB, 1998).

trabalhos dentro do ProJovem Urbano, trazendo a riqueza do tema, suas relações e os aspectos particulares que contribuam para o debate sobre as constituições identitárias docentes.

Foi no diálogo entre os grupos dos representantes públicos, dos movimentos sociais⁵ e das Organizações não Governamentais (ONGs), que se configuraram ações para atender demandas da juventude brasileira, o objetivo desse debate nacional era de erradicar os problemas criados pela e na juventude, “jovens como problema social⁶”, e o ProJovem Urbano surge a partir desses preceitos.

A constituição de políticas destinadas a atender a juventude se traduz como um esforço no sentido de identificar pontos de estrangulamento que prejudicam o andamento e crescimento do país (de acordo com os debates nacionais). A “juventude, bem como as questões usualmente associadas à condição juvenil⁷ vem orientando, com peso ora mais decisivo, ora menos, as ações direcionadas aos jovens” (AQUINO, 2009, p. 35). Geralmente tais ações se configuram em políticas públicas pontuais que concentram suas ações nas áreas de educação e trabalho, e acabam por não se estruturarem de fato, como “políticas de juventude, mas como estratégias de atuação da sociedade para orientar a formação de jovens e minimizar seu envolvimento em situações de risco” (AQUINO, 2009, p. 35).

É também preciso considerar que as decisões envolvendo a implementação de políticas são amplamente produto de conflitos em torno do destino de recursos e de bens públicos limitados, ocupando um espectro amplo de negociações e de formação de consenso, mesmo que provisórios. (...) Dito de outra forma, a conformação das ações

⁵ A expressão movimentos sociais é usada para descrever a participação do cidadão na sua comunidade ou na sociedade em geral.

⁶ Vale a pena ressaltar que a expressão “os jovens como problema social” tem um estatuto diferente da noção de que políticas públicas ocorrem quando jovens deixam de ser estado de coisas para aparecerem como “problemas políticos”. Neste último caso tanto pode estar presente a idéia de “proteção” da sociedade diante do risco iminente provocado por seus segmentos jovens, como a percepção de que atores juvenis podem estar contemplados nas políticas enquanto expressão de um campo ampliado de direitos, reconhecidos pela democracia” (CARRANO e SPOSITO, 2003, p. 1).

⁷ De acordo com Abramo (2005), a condição juvenil tem referência ao modo como a sociedade atribui significados a este ciclo de vida, experienciado em diversos recortes referidos às diferenças sociais.

e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre seus sujeitos jovens. Assim, as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações. (CARRANO e SPOSITO, 2003, p. 3)

As políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos se fortaleceram com os movimentos sociais, com questionamentos e inquietações da população sobre as diferenças, sobre os direitos, sobre a formação, e começam a eclodir levando o governo a olhar para os jovens e os adultos como sujeitos de direito.

Os movimentos começam a se constituir como um momento de quebra dos paradigmas pré-estabelecidos, e essa contra-regulação, no plano científico teve como principal influência a sociologia do direito, já que foi pela sociologia do direito que se começou a questionar o monopólio da produção estatal do direito (SANTOS, 1990) de quem e para quem são destinadas as leis, as vantagens de quem está no poder.

Às políticas de regulação⁸ cabem enfraquecer as demandas relacionadas com a diversidade, convencendo a população que seguir os modelos é a melhor escolha, e que buscar a emancipação, só traz problemas e os tornam diferentes do que a sociedade deseja, refletindo na criação de ausências, tão fortemente percebidas nos enfoques relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Frente às várias questões que se apresentam para a sociedade brasileira, aquelas que afetam a juventude talvez se configurem como especialmente dramáticas. Afinal, embora vivam sob a promessa de auto-realização futura pela participação na vida adulta, os jovens herdaram da sociedade um conjunto de instituições e processos

⁸ Regulação refere-se ao papel que o estado exerce ao demarcar propostas de “modernização” da administração pública e de controle burocrático, por meio de normas e regulamentos rígidos e avaliados por sua eficiência e eficácia. Segundo Tavares (2009), as pessoas que são dominadas e oprimidas pelo estado, não têm a verdadeira consciência, configuram os seus comportamentos a partir das representações dos dominadores por meio da regulação.

que delimitam seu espaço social e sua trajetória. (AQUINO, 2009, p. 37)

Nos últimos anos várias pesquisas abordaram o campo da EJA, dos sujeitos alunos e professores, das dificuldades, dos desafios, entre outros; entretanto, ainda pouco se relata sobre o perfil, identidade ou constituição identitária do profissional docente que trabalha com a EJA, e ao buscar referenciais teóricos que tragam características dos professores que atuaram em Santa Catarina, os dados são ainda mais incipientes e não permitem compreender quem são os professores que trabalham com os jovens e adultos no referido estado.

A dificuldade nessa identificação dos professores ocorre porque a maioria dos profissionais da EJA é contratada em caráter temporário (ACT), e não geram vínculos com as unidades de educação.

Em geral, raríssimos municípios realizam concurso para o cargo efetivo na EJA, o que proporciona a descontinuidade das ações com os alunos, vínculos profissionais instáveis e rotatividade de professores, dificultando o diagnóstico de um perfil, característica⁹, identidade ou constituição identitária¹⁰ do professor.

Outro problema recorrente é a falta de formação em nível de graduação dos profissionais que atuam na EJA. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2002) no Brasil há aproximadamente 190 mil professores na Educação de Jovens e Adultos, cerca de 40% não tem formação em nível superior, e muitos são voluntários. Em consonância a esses dados, vale expor que dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no país em 2003, somente 16 habilitavam para o trabalho com EJA, o que demonstra a pouca preocupação com a formação dos professores para atuar com esse público.

Em pesquisas realizadas no estado de Santa Catarina, Laffin (2010) e Gaya (2012) retrataram que dos 24 cursos de pedagogia no estado de SC, somente 13 instituições ofertam disciplinas e/ou campos de estudos voltados à EJA (GAYA, 2012), sendo que a maioria das disciplinas ofertadas é de caráter optativo, descaracterizando a necessidade de estudo para os sujeitos da EJA.

⁹ Perfil: refere-se às características sociais e pessoais, voltadas mais a formação, gênero, idade, escolaridade, renda, entre outros dados que posam enquadrar um grupo com semelhanças.

¹⁰ Identidade: trabalharemos com a noção de identidade trazida por Dubar (2005), que une aspectos sociais e profissionais, destacamos na sequência dessa pesquisa.

Se for aprofundar a falta de formação para os professores da EJA, e adentrar nas diversas licenciaturas, que muitas vezes nem conduzem os aspectos da EJA, tão pouco com disciplinas optativas, os dados seriam até maiores, mas não cabe aqui neste texto fazer tal levantamento. Esses dados, neste caso, servem apenas como um alerta, como forma de demonstrar que pouco se retrata ou investe-se em Educação de Jovens e Adultos.

Como forma de compreender um pouco mais sobre as demandas recorrentes desse estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico, como forma de entender os caminhos a serem trilhados. Para realizar esse levantamento foi preciso pensar em palavras chaves que definam a busca nas páginas dos sites escolhidos da internet. As palavras chaves geradoras das buscas na internet foram: Constituição Identitária na EJA, Identidade na EJA, Identidade Docente na EJA, Identidade Educação de Jovens e Adultos, Identidade Docente, Identidade dos Professores, Identidade dos Educadores, e ProJovem Urbano; os portais pesquisados foram: Capes, Scielo e Anped.

Abaixo segue o balanço para apreciação e contribuição de pesquisas futuras:

Quadro 1: Balanço Bibliográfico

Portal de Artigos	Temas de Busca	QTD.	Autor, Local, Ano	Títulos
Capes – coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior	Constituição Identitária, Identidade dos Professores, Identidade dos Educadores	9	Manfredo Carlos Wachs, Porto Alegre, 2010	As dinâmicas simbólicas e a (re) construção da identidade docente
			Filipa Duarte, Amélia Lopes e Fátima Pereira, Portugal, 2012	Cruzando conversas, descurzando ideias: os efeitos do percurso de vida numa identidade docente valorizada
			Rochelle Loguercio e José Claudio Del Pino, Porto Alegre, 2003	Os discursos produtores da identidade docente
			Marcia Peres e Paulo Ricardo Tavares, Argentina, 2009	Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância
			Suelene de Fátima B. Modolo e Rita de Cássia A. Bruña, Maringá, 2009	As contribuições da participação de Alice na tutoria do Projeto Veredas na formação de sua identidade docente
			Isauro Nunez e Betânia Ramulho, Natal, 2005	A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial
			Alda Judite Mazzoni, Rio de Janeiro, 2007	Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas
			Cesar Bernardo Pereira, Portugal, 2009	Ciberadministração educacional e identidade docente : dinâmicas de poder e lógicas de sobrevivência
			Fernando Manuel F. R. Silva, Bragança, 2009	Globalização educacional, sociedade do conhecimento e identidade docente: reflexões sobre resultados preliminares de um estudo sobre os professores de economia no ensino secundário

Capes – coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior	Identidade dos professores da EJA, Identidade na EJA, Identidade Docente na EJA, Identidade Educação de Jovens e Adultos	1	Maria Clara Di Pietro, Campinas, 2005 Geraldo Leão e Symaira Poliana Nonato, Belo Horizonte, 2012 Maria Ceciano Ferreira, São Paulo, 2013 Túli Soares, Maria Eugênia Ferrão e Cláudia A. Marques, Rio de Janeiro, 2011	Noas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte Educadores e a implementação de diretrizes contra desigualdades: o caso do ProJovem Urbano Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível
Capes – coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior	ProJovem Urbano	3		
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Revista Brasileira de Educação)	Pesquisa de todas as temáticas			Nenhum
SciELO - Scientific Electronic Library Online	Identidade Docente, Identidade dos Professores, Identidade dos Educadores	6	Paula Guimarães, Portugal, 2010 Luis Fernando Carri e Caroline Piacievich, Campinas, 2010 Nietta Lindenberg Monte, Acre, 2000 Tania Regina Romero, São Paulo, 2010 Vera feres e Adriana Paula dos Santos, Bahia, 2011 Dália Andrade Oliveira, Belo Horizontes, 2006	Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais Autobiografias na (re) construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes

Fonte: Coleta de dados internet (Capes, Scielo e Anped)

A primeira dúvida ao analisar os dados do balanço bibliográfico, foi em verificar se há diferença entre perfil e identidade. A identidade

abrange questões de igualdade, de semelhanças, é enfatizado em algumas pesquisas sendo o mesmo que o perfil; mas há quem descreve o perfil sendo o mesmo que características, como: cor, sexo, escolaridade, formação, renda. No entanto, ao falar sobre um grupo determinado de professores, o estudo demanda ir além do que se refere identidade ou a perfil, e trazer à tona as questões referentes às constituições identitárias, pois se trata de um olhar mais voltado às condições sociais e profissionais de cada indivíduo (DUBAR, 2005).

Foi também necessário averiguar o que há na biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de materiais sobre o ProJovem Urbano, e constatou-se que a instituição não possui nenhum trabalho que enfoque os aspectos relacionados ao programa, nem artigos, nem outras publicações, apenas os Guias de Estudo dos alunos e das educadores (livros utilizados pelos professores para ministrar as aulas, e livros dos alunos) e o Manual do Educador de Orientações (MEOG, 2009).

Percebeu-se a partir do levantamento que são poucas as pesquisas sobre o ProJovem Urbano, sobre as identidades, e as poucas pesquisas existentes, não enfocam os professores que atuaram no programa. A falta de aprofundamento nessa temática justifica-se na necessidade dessa pesquisa, levando-me a aprofundar e investigar as constituições identitárias dos professores que fizeram parte de um espaço tão específico como PJU de SC.

O levantamento bibliográfico foi primordial para a definição e os caminhos da pesquisa, tal mecanismo ajudou-me a definir o problema e organizar as ideias, tornando-se preliminar e essencial, já que, antes de tomar qualquer decisão sobre a investigação, foi preciso saber o que já há sobre o tema, para assim poder contribuir com os debates atuais e abrir novas frentes de estudo que corroborem com a formação dos professores para a EJA.

Esse levantamento também serviu para fortalecer o que muitos autores enfatizam: que o ensino de jovens e adultos foi construído às margens das políticas da educação regular¹¹ (ARROYO, 2006), e as margens da sociedade, e por isso não é muito debatido. A falta de investigação se traduz em políticas frágeis na educação para jovens e adultos e nos processos de formação dos professores.

Neste sentido, foi intenção desta pesquisa de dissertação, estudar e debater o contexto do ProJovem Urbano, aprofundando aspectos

¹¹ Educação regular são os processos escolares conduzidos em instituições de ensino que seguem leis federais e estaduais.

relacionados aos professores do programa a partir de dados coletados em Santa Catarina durante seu período de execução. Ao partir dessa dimensão, a questão norteadora dessa pesquisa constituiu-se em como se formaram as constituições identitárias dos professores ProJovem Urbano de SC?

O objetivo geral se apresentou dentro da necessidade de investigar quem são os professores que atuaram no PJU/SC, na busca de compreender as suas constituições identitárias.

Como objetivos específicos:

- Descrever a proposta do programa no tocante ao currículo, a formação inicial e continuada dos professores, por meio dos documentos que orientam o programa.
- Entender quem são os sujeitos do PJU/SC – professores e jovens, no que se refere aos aspectos relacionados às constituições identitárias.
- Relacionar as características e depoimentos dos professores do PJU/SC com aspectos relacionados às constituições identitárias de ser professor.

Como hipóteses, segue os seguintes elementos:

As constituições identitárias docentes são marcadas pelas relações com os sujeitos na vida pessoal e profissional.

A formação dos professores do PJU/SC é um fator relevante para o fortalecimento das constituições identitárias.

Tais objetivos e hipóteses centraram meus estudos em uma investigação com olhar que amplia os horizontes. Buscou-se contribuir com as temáticas referentes à formação dos professores, constituição identitária, juventude e EJA. Nesse viés, “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996, p. 32).

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E O SEU CONTEXTO

As pesquisas no campo da educação se consolidam cada vez mais pelo crescimento das pós graduações em todo o país. O conhecimento científico construído a partir da investigação sobre a formação de professores é uma demanda da atualidade pois visa melhorar a qualidade do ensino propondo uma superação de um olhar reprodutivista na educação. Ao reconhecer que é primordial o papel do professor dentro desses estudos, é que se abrem novas temáticas de investigação. Ao

partir da necessidade de trabalhar com aspectos da docência, particularmente dos professores que fizeram parte do ProJovem Urbano de Santa Catarina, é que buscou-se centrar os estudos em uma pesquisa qualitativa, que favoreceu a valorização de múltiplos universos, de culturas e valores distintos.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p. 80)

Neste caso, em particular, por se tratar de um programa que já ocorreu no estado de SC entre 2008 e 2011, e não foi mais realizado nessa localidade, a análise documental é o método mais eficaz para desvendar e descrever os objetivos da investigação. Ao realizar uma análise documental são contempladas informações obtidas por diversas técnicas (LUDKE e ANDRÉ, 1986), como questionários feitos pela coordenação nacional do programa, levantamentos de dados contidos nos materiais didáticos, relatórios descritos durante o programa em todo o Brasil, leis e diretrizes do PJU, cadernos de registros, depoimentos dos sujeitos jovens e professores do programa, questionário com respostas de alguns professores após o PJU/SC e outros documentos mais específicos do ProJovem que se mostraram como necessários no desenrolar do trabalho.

Como forma de reconhecer e aprofundar os dados coletados pelas pesquisas com os professores do PJU/SC foi perceptível à necessidade de mesclar análises quantitativas com as descrições qualitativas, sem perder de vista a interpretação dos dados.

A elaboração de um instrumento adequado para a pesquisa e bem aplicado durante o programa forneceu um alicerce norteador de estudos, no entanto no decorrer da escrita e análise dos questionários, foi nítida a necessidade de mecanismos de apoio, já que as respostas trazidas não davam conta da realidade, e os cadernos de registros se mostravam válidos e complementares no decorrer da discussão.

O cuidado metodológico é primordial e muito criterioso, de acordo com Marli André (2001) nesses últimos anos houve diversas mudanças nos trabalhos científicos, os temas ficaram mais

diversificados e os debates foram ampliados, ganhando força os estudos de caráter qualitativos “que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises” (ANDRÉ, 2001, p. 54). É importante ressaltar que nas décadas de 60 e 70 o interesse das pesquisas era mais ligado a experiência que os sujeitos tinham de um determinado lugar ou assunto, já nas décadas de 80 e 90 o cotidiano da escola em todos os seus aspectos passaram a constituir um maior interesse por parte do investigador (ANDRÉ, 2001). “Se o papel do pesquisador era de sobremaneira um sujeito de “fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos que valorizam a experiência do próprio pesquisador (...)” (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Os trabalhos de caráter qualitativo não descartam o rigor e a atenção aos detalhes, e como pesquisadora devo me situar de forma ética, e esta ética permeou todo o processo. Mesmo envolvida, tenho que ter um olhar de fora, enfatizado na importância do conhecimento, do saber e da ciência, ou seja, o “pesquisador deve sempre estar atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!)” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 90).

Ao escolher pela pesquisa qualitativa, verificou-se que “conhecer, fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais, é diferente não apenas de fazer ciência no âmbito das ciências naturais, mas também daquele no âmbito das ciências humanas” (SEVERINO, imp. 2012, p.8), pois há uma busca pela relevância social e pelo compromisso com o conhecimento.

Sobre os questionários aplicados aos professores do PJU do estado de SC, utilizei-me do material coletado pela equipe de monitoramento e avaliação do PJU (coordenação nacional do programa), que foram realizados em momentos diferentes durante a execução do programa no estado. Cada questionário teve por objetivo identificar as características dos professores, na busca de compreender quem foram esses docentes e os processos de relação com o programa, a formação inicial e continuada, o material didático e a função exercida naquele espaço.

Como os questionários foram realizados em momentos diferentes do programa, a quantidade de professores se modificou a cada levantamento apresentado. Isso porque, o PJU/SC passou por várias fusões de núcleos, ou seja, redução da quantidade de turmas e escolas, em consequência disso, redução professores (fusão de núcleo ocorre em

decorrência da evasão dos jovens, e é feita sob orientação da coordenação nacional do programa, e tornou-se um fator agravante para a atuação com os jovens).

Os resultados obtidos foram representados com ilustrações gráficas. De acordo com cada uma das respostas, os gráficos foram apresentados de maneira diferente, com o objetivo de uma melhor compreensão e visualização. Ao utilizar-me de gráficos como apoio a pesquisa, esta, não perdeu seu caráter qualitativo, pois cada percentual orientou-me a fazer uma análise crítica sobre os números apresentados e expressar melhor os dados coletados. Além disso, vários autores defendem a ideia de combinar métodos quantitativos com dados qualitativos como forma de facilitar a descrição do contexto estudado, na busca de uma pesquisa mais rica para interpretação (KAPLAN e DUCHON, 1988).

Houve também, a necessidade de aplicar um último questionário com os professores do PJU/SC. Todavia, o programa encerrou suas atividades no início de 2011, e desde então o contato com os professores foi pouco e somente por meios eletrônicos. Como forma de contatar os professores que atuaram no programa até o seu final, foi utilizada uma listagem de e-mails, mas, por se tratar de uma listagem antiga, muitos dos endereços eletrônicos estavam desatualizados, o que ocasionou certa dificuldade ao acesso aos professores. As perguntas foram dirigidas a 109 professores, tendo como resultado, a resposta de 32, em janeiro de 2014.

Cabe relatar que na construção inicial da pesquisa percebeu-se que algumas categorias de análises emergiram a partir da empiria, e não podiam ficar ausentes em um trabalho que discute as constituições identitárias docentes, com o foco em um programa que atua com jovens. Tais categorias contribuíram para descrever cada capítulo, são elas:

Quadro 2: Categorias da Pesquisa

Categoria de Base	Subcategorias de suporte
Constituições identitárias docentes no PJU/SC	ProJovem Urbano, Currículo e Formação Inicial e Continuada no PJU
	A juventude, a relação com os professores, e as influências nas identidades.
	Características Pessoais Formação inicial e continuada Experiência profissional e experiência no PJU (prática social)

Fonte: Elaboração própria

A partir dessas categorias é que se deram as divisões da pesquisa, deste modo, a dissertação passa a ser pautada em capítulos que se desenvolveram a partir das temáticas relacionadas com os objetivos entrelaçadas as categorias de análise, sendo preciso, também, se apoiar em subcapítulos para aprofundamento e suporte para as questões abordadas.

Cada uma das categorias está refletida no próximo quadro, onde se aborda os principais teóricos que contribuíram para os estudos, com a intenção é de fornecer subsídios para pesquisas futuras que se desenvolvam em meio de temáticas próximas a essa, além de apontar autores que contribuem para as áreas de formação de professores, EJA, juventude e identidades.

Quadro 3: Teóricos utilizados

Temática	Abordagens	Teóricos
Constituições Identitárias	Constituição Identitária	Claude Dubar
	Identidade Docente	Selma Garrido Pimenta
	Identidade Vocacional	Ione Ribeiro Valle
	Formação Identitária	Bernadete Gatti
	Identidade	Tomaz Tadeu da Silva/ Eliane Pagani
	Identidade e Reciprocidade	Bernard Charlot
	Identidade Profissional	Clara Santos
Jovens	Acolhimento	Maria Hermínia Laffin
	Juventudes	Olga Durand/Doriz Furini/Pollyana Santos/Regina Novaes

	Juventude e Trabalho	Rita Gonçalves/Gaudêncio Frigotto/Demerval Saviani
	Políticas Públicas	Luseni Aquino
	Direito e Responsabilidade	Miguel Arroyo
Currículo	Autonomia	Paulo Freire
	Currículo	Michael Apple/Henry Giroux/ntônio Moreira/Gimeno Sacristán/Inês Barbosa Oliveira
Professores	Formação de Professores	Paulo Carrano/Maria Hermínia Laffin/Vera Masagão Ribeiro/Bernadete Gatti
	Reciprocidade	Bernard Charlot
	Prática Social	Paulo Freire

Fonte: Elaboração própria

Apresentar-se-á na sequência, os estudos das temáticas consideradas pertinentes para responder os objetivos deste trabalho de investigação. Com muitos apontamentos, críticas e debates, na busca de suscitar reflexões, provocar transformações e contribuir para novos estudos sobre as constituições identitárias.

2 O PROJovem URBANO

Neste capítulo será abordado as questões relacionadas com o programa ProJovem Urbano, em nível nacional, e local (SC), como forma de contextualizar o leitor da proposta vinculada com essa política governamental e os demais aspectos pertinentes a temática.

É necessário apresentar a proposta do PJU a partir do Projeto Político Pedagógico (PPI) e das diretrizes (leis) que cercam a implementação do programa. Foi relevante ressaltar o currículo do PJU, pois ele se mostra com uma proposta inovadora.

Por se tratar de uma pesquisa sobre as constituições identitárias dos professores, foi pertinente levantar as questões que envolvessem a formação dos professores do PJU, já que o programa se dedica a apresentar uma proposta própria de formação inicial e continuada.

2.1 O PROGRAMA

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano (PJU) faz parte da Política Nacional de Juventude implantada pelo Governo Federal, em 2005, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Inicialmente o programa chamou-se ProJovem Original, e atendeu jovens de 18 a 24 anos, que haviam cursado até a quarta série, e não tinham vínculo empregatício.

Com base nos dados do IBGE e do PNAD (2007), a equipe técnica do Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) do programa, realizou em 2007, um levantamento populacional, com o objetivo de diagnosticar o público potencial do programa, sua escolaridade, faixa etária e distribuição geográfica. Nesse estudo foi constatado algumas modificações entre o ProJovem Original, passando a ser chamado de ProJovem Urbano. Nesta transição houve a ampliação da faixa etária do programa, indo de 24 anos para 29 anos, e não foi mais exigido os estudos até a quarta série do ensino fundamental, os jovens deveriam apenas ser alfabetizados. As alterações também contemplaram jovens que já estavam no mercado formal e informal de trabalho, além de jovens que estavam em unidades prisionais ou cumprindo medidas socioeducativas.

(...) um estudo populacional com o objetivo de estimar, para 2008, o público potencial do Programa e suas variáveis populacionais: escolaridade, faixa etária a ser atendida e distribuição geográfica. O estudo valeu-se de

dados do IBGE (análise de série histórica populacional), principalmente aqueles gerados a partir de: (a) Pnad 2005 e Pnad 2006; (b) Estimativa 2006; e (c) Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra) e (d) Contagem Populacional 2006 - IBGE. Foram usadas ainda informações obtidas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação. Para o estudo, definiu-se como população jovem excluída aquela formada por jovens na faixa etária de 18 a 29 anos que possuem de um a sete anos de escolaridade. (PPI, 2008, p. 23)

O ProJovem Urbano foi instituído pela lei nº 11.692 de 10/06/2008 e regulamentado pelo decreto nº 6.629 de 04/11/2008. A estrutura do ProJovem compõe a Política Nacional Integrada voltada às demandas recorrentes à área sócio educacional, nas áreas urbanas, prisionais e do campo, dividindo-se em: ProJovem Urbano, ProJovem do Campo, ProJovem Trabalhador e ProJovem Adolescente.

O PJU se instituiu como uma política de elevação de escolaridade de caráter emergencial, com qualificação profissional e participação cidadã, que visava atender jovens que não tiveram a oportunidade de terminar o ensino fundamental, tendo como meta a inserção dessa juventude na escola e no mundo do trabalho.

O Projeto Político Integrado do PJU (PPI) descreve o programa da seguinte forma:

O PJU foi concebido como uma intervenção de caráter emergencial destinada a atender parcela significativa dos jovens com o perfil socioeconômico tipificado como público-alvo, que têm necessidade de retomar a trajetória escolar e prosseguir nos estudos. Assume também caráter experimental ao basear-se em novos paradigmas, constituindo sua proposta curricular a partir de conceitos inovadores que dão suporte à articulação entre o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, visando à formação integral do jovem, considerado como protagonista de sua formação. (PPI, 2008, p. 18)

Foi implementado sob coordenação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) criada em 2004 ligada diretamente a Secretaria Geral da Presidência da República. O programa mesmo sendo criado pelo

governo federal, é executado em parceria com Distrito Federal, estados e municípios. A parceria é necessária pois as aulas ocorrem em unidades escolares locais.

O governo federal efetuava um repasse de verba direto para cada secretaria gestora do programa (municipal ou estadual), sem a necessidade de fazer convênio, e de acordo com a quantidade de alunos que cada localidade atender. Isso quer dizer que o programa paga por aluno em sala de aula, conforme a evasão ocorre, os recursos vão ficando limitados, o que gera a redução de equipe e outros desgastes decorrentes desta ação.

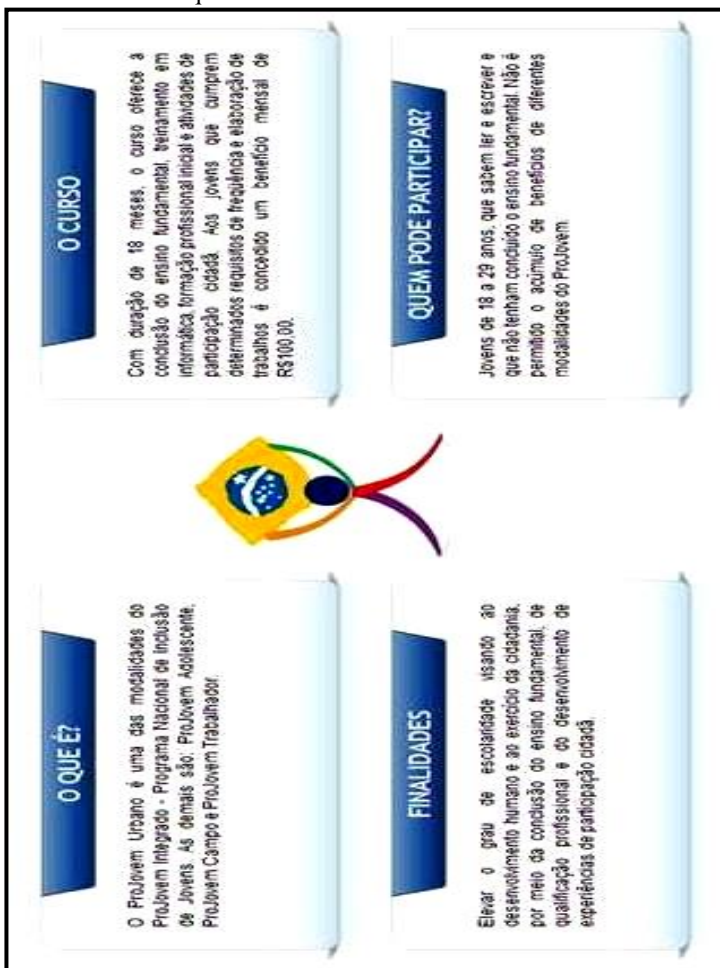
Para saber se o governo gestor será estadual ou municipal foi adotado o seguinte critério: o Distrito Federal e os demais municípios com mais de 200.000 habitantes estariam com a gestão municipal, as cidades menores, com população inferior a citada, teriam a execução por meio dos estados. Cada unidade gestora municipal ou estadual do programa contou com um comitê local formado por representantes das diversas secretarias, nomeados por meio de acordos políticos partidários que, em Santa Catarina, não visaram a integralidade do programa.

Para viabilizar a concepção interdimensional do ProJovem Urbano, é necessário que sua gestão seja inter-setorial e compartilhada pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social, em todos os níveis de implementação. Nesse sentido, um aspecto crucial é a criação/implementação/potencialização de instâncias da juventude, tais como secretarias estaduais, municipais e do DF de juventude e conselhos que possam promover a transversalidade da política e dar sustentação às coordenações locais para articular, nesses níveis, as diferentes dimensões do ProJovem Urbano. Os resultados da avaliação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem oferecem indicações no sentido de que, sem desconsiderar a perspectiva intersetorial, **a escola seja o locus obrigatório de funcionamento do ProJovem Urbano.** (PPI, 2008, p. 27, grifo meu)

Por ser uma ação de caráter nacional e com emergência na execução, o funcionamento do programa foi feito de acordo com tempos, avaliações e materiais estipulados pela coordenação nacional,

no que se refere as normativas federais, que não visavam questões regionais, nem o olhar nos sujeitos de cada localidade, o que ocasionou várias dificuldades para a execução, que serão discutidas no decorrer deste texto.

Quadro 4: Resumo do que é o PJU



Fonte: Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA/CAED/UFJF)

Políticas governamentais como o ProJovem vieram como formas de minimizar as diferenças e desigualdades existentes na educação do Brasil, e sanar o “problema” da baixa escolaridade. A intenção do governo ao criar tais políticas é de minimizar os dados

representativamente baixos de escolarização dos jovens, já que as desigualdades se traduzem como um verdadeiro fantasma para o progresso de um país (SANTOS 2007). É como se os processos educativos fossem os principais “culpados” e produtores das diferenças e desigualdades sociais.

Segundo Miguel Arroyo “os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas” (ARROYO, 2010 p. 1382). Sendo assim “as políticas e projetos são pensados como solução, como oportunidades oferecidas; como pontes, ao menos como passarelas ou pinguelas para esses percursos de passagem. Ao estado e suas instituições cabe oferecer essas pontes e passarelas” (ARROYO, 2010, p. 1390), já que, uma ação contínua para a EJA, não é realizada.

Ao pensar ser possível suprir tais demandas, o programa deteve-se em atuar em três dimensões, considerando-as como necessárias para o desenvolvimento humano: a elevação de escolaridade (por meio de certificação dos jovens no ensino fundamental), qualificação profissional (formação em áreas diversas e afins, para o trabalho) e a participação cidadã (dimensão aplicada para trabalhar questões e necessidades relacionadas à comunidade). Como incentivo para a participação e permanência, os alunos recebiam um auxílio financeiro de R\$ 100,00 mensais, desde que obtivessem uma frequência mínima de 75% e fizessem as atividades didáticas propostas pelo curso.

A carga horária do curso é de 2.000 horas, sendo 1.440 presenciais e 560 não presenciais, a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos consecutivos. Essa carga horária dividiu-se da seguinte forma: 972 horas de formação Básica (FB - professores das áreas do ensino fundamental, como matemática, português...), 390 horas de qualificação profissional (QP - professores das áreas de formação profissional) e 78 horas de participação cidadã (PC - professores que atuavam com projetos de ação social com os alunos nas comunidades).

Em Santa Catarina o programa foi implementado em nível estadual, pela primeira vez em 2008, por intermédio da Secretaria Estadual de Planejamento, e pela Coordenação Estadual de Juventude, por meio de uma parceria feita entre os governos através de um termo de adesão, que estabelecia as condições e responsabilidades de cada ente para a realização do programa.

As atividades no estado foram realizadas em 14 cidades, tendo como pretensão de atender um público de 8 mil jovens, nos municípios

de: Araquari, Balneário Camboriú, Barra Velha, Biguaçu, Camboriú, Criciúma, Içara, Itajaí, Itapema, Lages, Navegantes, Palhoça, São João Batista e São José, em 37 unidades escolares da rede estadual ou municipal, denominadas pelo programa de núcleos.

Sobre a escolha das cidades onde foram realizadas as atividades do PJU/SC, essas foram selecionadas pela Coordenação Estadual de Juventude, por meio de acordos políticos partidários que possibilitassem a entrada e aceitação do governo estadual naquela região, e não de acordo com as necessidades de cada local, e/ou a falta de oferta de EJA nas regiões.

O programa foi dividido em duas entradas, identificadas como primeira e segunda fase de SC. A primeira fase com meta de matrícula de 4.000 jovens, e iniciou as aulas em 06/04/2009, e encerrou em 07/10/2010; com os municípios de: Araquari, Balneário Camboriú, Biguaçu, Criciúma, Itapema, Navegantes, Lages e Palhoça. A segunda fase teve a mesma meta de matrícula, e iniciou suas atividades em 01/07/2009, encerrando em 13/01/2011; com os seguintes municípios: Barra Velha, Camboriú, Criciúma, Içara, Itajaí, Palhoça, São João Batista e São José.

Quadro 5: Representação de matrículas do PJU/SC

Municípios	Matrículas	Fase em SC
Araquari	483	1
Balneário Camboriú	413	1
Biguaçu	767	1
Barra Velha	372	2
Criciúma	664	1
Criciúma e Içara	688	2
Camboriú	498	2
Itapema	378	1
Itajaí	815	2
Lages	983	1
Navegantes	431	1
Palhoça	546	1
São João Batista	403	2
São José e Palhoça	943	2
Outros (que não teve PJU)	155	2
Total	8539	

Fonte: Relatório de dados de matrícula do PJU/SC (SMA, 2011).

A partir do quadro acima, tornou-se perceptível verificar que os municípios que tiveram mais matrículas são os maiores e/ou possuíam um setor industrial em expansão. Também foram localidades em que as prefeituras e secretarias de educação municipal se envolveram mais, e abriram espaços em unidades públicas para as matrículas, organizou-se chamada pública de jovens, divulgação nas escolas e rádios comunitárias.

A gestão estadual de SC se submeteu as diretrizes nacionais do programa que indicou que o PJU poderia ser gerido por secretarias estaduais ou instituições não governamentais. No caso de Santa Catarina a secretaria gestora decidiu licitar (terceirizar) a execução do programa que ficou sob responsabilidade de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que se deteve em contratar a coordenação geral, organizar e gerir o PJU/SC, gerenciar as atividades com os jovens, formadores e professores, matricular os jovens, repassar as informações ao sistema de monitoramento e avaliação, aplicar as avaliações, contratar os professores, merendeira, agentes de matrícula e formadores, realizar a formação inicial e continuada durante os 18 meses de atividades. Vale ressaltar que mesmo sendo uma unidade executora (OSCIP) não pertencente ao estado, e sim contratada para atuar na gestão do programa, ela deveria trabalhar de acordo com as diretrizes gerais da coordenação nacional do PJU.

Tornou-se necessário compreender que o ProJovem Urbano, na perspectiva da gestão, não se limitou à coordenação local, nem aos pólos¹², deveria ser uma gestão integrada, que atuasse com um comitê gestor, em conjunto com os secretários e gerentes de educação, bem como, os diretores das escolas. Todos deveriam favorecer o ensino e a aprendizagem dos jovens do programa. Entretanto, o comitê gestor em SC pouco se envolveu no programa, e de maneira geral a contribuição dos municípios e dos diretores de escola não fortaleceu a proposta, e muitas vezes dificultou a execução, a divulgação e o acesso ao espaço físico.

O programa deveria contar com o seguinte quadro de atuação em SC:

¹² O pólo é a menor instância de gestão do ProJovem Urbano. Cada Pólo compreende 16 núcleos que variam de 2400 até 3.200 alunos e possui uma equipe de gestão composta por: um diretor-executivo; um diretor pedagógico; e pessoal de apoio técnico e administrativo (PPI, 2008, p. 26).

Quadro 6: Composição do PJU em SC

Âmbito Nacional	Âmbito Municipal	Âmbito Estadual	Equipe inicialmente envolvida
Secretaria Geral da Presidência da República	Prefeituras de 14 Municípios	Coordenadoria Estadual de Juventude	18 membros da Equipe de Coordenação
Secretaria Nacional de Juventude	13 Coordenadores Municipais	Secretaria de Estado do Planejamento	5 pessoas do Comitê Gestor
Coordenação Nacional do ProJovem Urbano	7 Secretários de Educação Municipal	Comitê Gestor	262 Educadores
Fundação Darci Ribeiro (FUNDAR/RJ)	3 Gerentes de Educação		9 Formadores
Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE/UFRJ)			1 coordenadora de formação
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED/UFJF)			450 Agentes de matrícula
			71 Merendeiras

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados no Relatório de Gestão do PJU/SC 2011.

Os 18 meses de aula em SC, sem interrupção para férias escolares, foi um fator dificultador, já que muitos jovens esperavam a temporada de verão para trabalhar nas áreas litoraneas (cidade turísticas, com características sazonais) e foi nesse período que houve a maior evasão, já que o jovem que frequentou o programa era um trabalhador.

As horas de atividades a distância aqui no estado eram realizadas de acordo com a demanda de cada grupo de alunos e necessidade de cada professor em trabalhar os conteúdos naquele período. Em geral, foram bem administradas pelos professores, que atendiam os jovens até nos sábados, quando necessário.

De acordo com as normas do PJU cada professor de formação básica atuava em cinco turmas no máximo, e cada docente de participação cidadã em dez e os de qualificação profissional em turmas estruturadas de acordo com os arcos ocupacionais¹³, sendo de três a cinco turmas no máximo.

Quadro 7: Divisão da carga horária dos professores

Atividade Docente	Educador de Formação Básica	Educador de Participação Cidadã	Educador de Qualificação Profissional
Docência como professor especialista das áreas de Formação Básica	10h	-	-
Docência como professor orientador	4h	-	-
Docência em Qualificação Profissional	-	-	15h até 20h
Docência em Participação Cidadã	-	10h	-
Planejamento	2h	2h	2h
Formação Continuada	3h	3h	3h
Outras Atividades Docentes (plantões, estudos complementares, correção e avaliação de trabalhos etc.)	11h	15h	5h até 10h

Fonte: Manual de Orientações Gerais do Programa (MEOG, 2009, p. 59)

Aos professores de qualificação profissional cabia trabalhar com a Formação Técnica Geral (FTG), com o Arco Ocupacional (AO) e com o Plano de Orientação Profissional (POP). O POP implicava em um olhar interdisciplinar que permitia a integração da qualificação com as demais dimensões do conhecimento. A FTG tinha lugar nas quatro primeiras unidades de estudo (Unidades Formativas - UF), e sua carga horária era decrescente, encerrando as aulas na Unidade formativa V. Os arcos ocupacionais eram estudados em todas as unidades, todavia sua carga horária era crescente, indo de uma a três horas/aula semanais até a UF VI.

O Projeto Político Integrado do PJU (PPI, 2008) descrevia que quando a educação para jovens está articulada com a qualificação profissional, ela fazia com que o aluno tivesse aprendizagens práticas e

¹³ O arco ocupacional é entendido como um conjunto de ocupações correlacionadas, dotadas de base técnica comum para alguma área de produção (os de SC serão apresentados nos anexos).

sociais que se tornariam relevantes para suas vidas. O documento retratava que:

O casamento que parecia indissolúvel entre escola e trabalho está em crise e precisa ser re-pactuado. A concepção moderna de juventude - surgida de profundas transformações a partir do século XVIII e consolidada após a segunda guerra mundial - tornou a escolaridade uma etapa intrínseca da passagem para a maturidade. Idealmente, o retardamento da entrada dos jovens no mundo do trabalho, garantiria melhor passagem para a vida adulta. Na prática, essa “passagem” não aconteceu em ritmo e modalidades homogêneos nos diferentes países e no interior das juventudes de um mesmo país. Amplos contingentes juvenis de famílias pobres deixaram e deixam a escola para se incorporar prematura e precariamente ao mercado de trabalho informal e/ou experimentar desocupação prolongada. Assim, é urgente reconectar a escola com o mundo do trabalho. (PPI, 2008, p. 29)

Em SC a Coordenação Estadual de Juventude e as prefeituras de cada localidade, fizeram a escolha de quatro arcos para serem trabalhados com os jovens nos núcleos do estado, são eles: Turismo e Hospitalidade, Administração, Gestão Pública/Terceiro Setor e Telemática. Merece esclarecimento que os quatro arcos não ficavam disponíveis para os jovens escolher dentre eles; antes mesmo do início das aulas, cada núcleo já estava definido com o seu próprio arco, sendo que foi acordado no máximo dois arcos por município, isso foi feito para facilitar a contratação de professores, a demanda local por mão de obra qualificada e a fusão dos núcleos. Optou-se pela facilidade ao organizar os arcos ocupacionais, que não visou proporcionar para os jovens a opção de escolher no que desejavam se qualificar.

Como exigências de contratação, os professores de formação básica além de especialistas de suas áreas (matemática, inglês, português, ciências humanas e ciências da natureza) tinham que atuar como professor orientador (PO). O professor orientador era o responsável pela turma, a ele cabia orientar os projetos de QP e PC e integrar os jovens as ferramentas das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Para os docentes de participação cidadã a exigência era que fossem formados em Serviço Social, caso não tivesse ninguém na região, era permitido contratar pessoas formadas em Pedagogia ou Psicologia. As ações desses docentes giravam em torno de debates de cidadania, ação social, exclusão, e além das aulas sobre tais temáticas, havia a formulação e condução do plano de ação comunitária (PLA). O PLA era um instrumento de integração do currículo do ProJovem Urbano que era desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso, no componente curricular de PC, ele tinha como referência a ideia de que participar e exercer cidadania eram ações necessárias aos seres humanos.

Sobre as provas e demais mecanismos de avaliação, já vinham prontos do governo federal, cabia a cada coordenação local aplicá-los no final de cada unidade formativa. Como processo avaliativo complementar, era necessário que os professores dos núcleos preenchessem as fichas de acompanhamento de desempenho dos alunos que constavam no caderno de registro de avaliação (CRA). Outras avaliações eram diretamente aplicadas pela coordenação nacional do programa: a primeira aplicação é de uma avaliação diagnóstica, feita para verificar quantos alunos têm em sala de aula, e se estão no perfil solicitado (nos primeiros 40 dias letivos), e as demais, ao final de cada duas UFs (três ao todo), sendo consideradas como avaliações externas obrigatórias para certificação, que tinham por objetivo maior verificar se os jovens correspondiam aos requisitos básicos exigidos pelo PJU ao final de cada ciclo.

Quadro 8: Avaliação no PJU

Eventos de avaliação externa	Primeiro Ciclo	Segundo Ciclo	Terceiro Ciclo
Avaliação Diagnóstica	Início		
Exame Nacional Externo do 1º Ciclo	Término		
Exame Nacional Externo do 2º Ciclo		Término	
Exame Final Nacional Externo - 1ª chamada			Término
Exame Final Nacional Externo - 2ª chamada			Término

Fonte: Manual de Orientações Gerais do Programa (MEOG, 2009, p. 73)

Como requisito para a certificação, os alunos deveriam obter pelo menos 1.100 pontos, ou seja, 50% dos pontos totais (2.200), e ter no mínimo 75% de frequência.

Quadro 9: Distribuição de Pontos

Unidades Formativas	Avaliação Formativa					Avaliação Final	Total Geral		
	Provas	Fichas	Exame 1º Ciclo	Exame 2º Ciclo	Subtotal	Exame Final			
UF I	42	110				1100	2200		
UF II	42	110							
Total 1º Ciclo	84	220	100		404				
UF III	42	110							
UF IV	42	110							
Total 2º Ciclo	84	220		100	404				
UF V	36	110							
UF VI	36	110							
Total 3º Ciclo	72	220			292				
Total Geral	240	660	100	100	1100			1100	2200

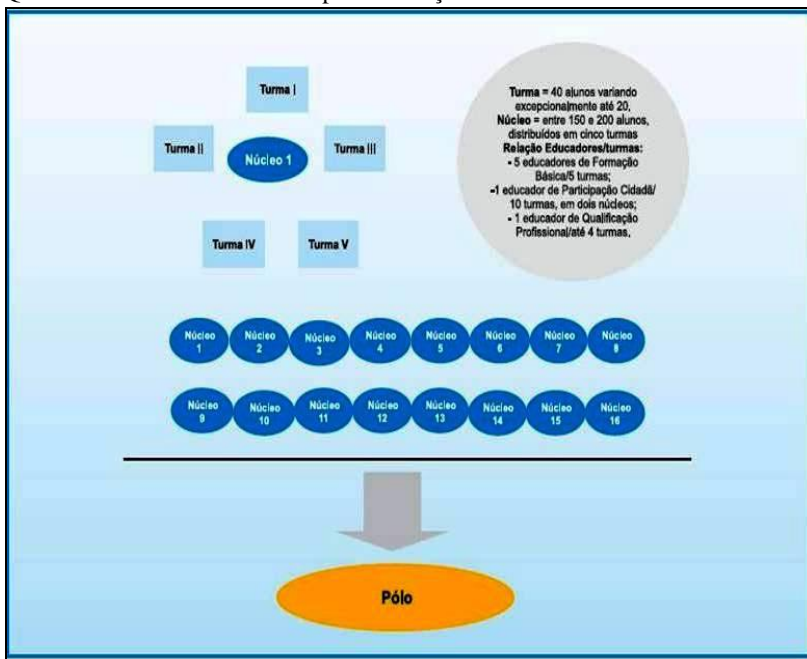
Fonte: Manual de Orientações Gerais do Programa (MEOG, 2009, p. 73)

Sobre os pólos: em Santa Catarina haviam dois pólos, cada um deles tinha dois diretores, um administrativo e outro pedagógico, que eram responsáveis em organizar as atividades em um grupo determinado de municípios. Os pólos de SC eram: Pólo de Biguaçu e Pólo Balneário Camboriú. Em cada pólo deveria haver uma sede administrativa com quatro pessoas de apoio técnico que fariam os lançamentos das avaliações e frequência no Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA). No entanto, no estado, só foi operacionado o pólo de Balneário Camboriú, o pólo de Biguaçu ficou junto a coordenação estadual.

Sobre os núcleos: um núcleo (escola) tinha no máximo cinco turmas, quando havia necessidade de fusão de núcleo por causa da evasão dos alunos, um núcleo passava a pertencer a duas ou três escolas, e os professores dividiam-se nesses locais.

Como em SC a evasão foi em torno de 60% a coordenação estadual se viu obrigada a fazer várias fusões, que causaram desgastes aos alunos e aos professores.

Quadro 10: Divisão de núcleos para formação de um Pólo



Fonte: Manual de Orientações Gerais do Programa (MEOG, 2008, p. 54)

Essa foi uma forma de retratar o programa, poderia ser descrito vários outros aspectos, mesmo porque sobre a evasão dos jovens e sobre as demandas e dificuldades do PJU existe ainda muita discussão a ser feita, no entanto, não é intenção deste trabalho focar apenas na descrição do PJU, mas relatar de maneira geral como ele se desenvolveu no estado de SC. De todo modo, não há como deixar de debater outros dois aspectos que contribuíram com essa investigação: a formação dos professores e o currículo do programa.

2.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PJU

Com as constantes transformações nas relações vividas em sociedade e as informações divulgadas com mais rapidez, a escola acaba por passar por profundas críticas sobre sua função social, e, com isso, cada vez mais se debate a formação dos professores em uma perspectiva emancipadora, reflexiva, crítica ou transformadora, exigindo dos professores atualizações e formações constantes, de acordo com as teorias vigentes.

Essas transformações e a busca de uma formação vêm cercadas de problemas abordados em pesquisas de mestrado e doutorado, principalmente no que se refere aos professores da EJA. Conforme relata Ribeiro:

Nas últimas décadas, a pesquisa educacional brasileira vem abordando um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental; quando a área de estudos é a educação de jovens e adultos, a esses problemas se agrega mais um, que no mais das vezes acaba sendo postulado como uma tradução sintética dos demais: a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes. (RIBEIRO, 1999, p. 184)

Para tentar minimizar as demandas recorrentes do pouco conhecimento dos docentes em torno dos aspectos da EJA, o PJU realizou uma formação inicial (antes do início do programa) e uma continuada (durante a execução do programa - 18 meses) para a toda equipe de coordenação, professores e formadores.

Por se tratar de um programa nunca antes ocorrido no estado, a formação inicial no PJU se tornou primordial para o reconhecimento de cada uma das etapas. A equipe de formadores e a coordenação do programa recebeu a formação inicial antes mesmo dos professores serem contratados e das aulas começarem. Isso porque os formadores são os responsáveis em realizar as formações com os professores, e a coordenação já deve estar ciente do funcionamento do programa, antes do seu início para poder efetuar as contratações dos professores e organizar as demandas do programa.

A responsabilidade das formações para os formadores foi da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), e do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia¹⁴ (COPPE). A FUNDAR atuava com as orientações pedagógicas do programa, definindo qual a perspectiva a se seguir, e criava subsídios para que toda

¹⁴ COPPE é o setor de pós graduação strictu sensu que faz parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e é maior centro de ensino e pesquisa em engenharia da América Latina

equipe pudesse atuar com os jovens, fundamentava-se em um processo dialético. A COPPE atuava mais com a qualificação profissional, a organização dos arcos ocupacionais, e no direcionamento da proposta da profissionalização dentro dos componentes curriculares em cada unidade formativa.

Em Santa Catarina, os formadores foram prestadores de serviço contratados pela instituição executora (OSCIP) do programa no estado, e a partir das formações que receberam da FUNDAR e da COPPE, realizavam a formação dos professores no estado. Mesmo sendo formadores com experiência na área pedagógica, com pós-graduação em educação, não possuíam nenhum conhecimento prévio da proposta do programa, o que inicialmente sabiam vinha das 64 horas de formação recebida antes do programa iniciar no estado, e se aperfeiçoava no decorrer das 188 horas de formação continuada e com as demandas recorrentes trazidas pelos professores durante o programa (formação em serviço). Os formadores trabalham com os professores de forma a responder os desafios que se apresentavam durante a execução do PJU, com o intuito de provocar a reflexão, tendo como base os objetivos definidos em cada uma das unidades formativas (UFs).

A coordenação do programa recebia a formação através da coordenação nacional do PJU, sendo 24 horas de formação inicial e 32 horas de formação continuada, para compreender todo o Projeto Político Pedagógico do PJU, a implementação do programa, a finalidade, a atuação com os jovens, as exigências, a carga horária, e as leis e diretrizes. Eram poucas as horas, para tantas as demandas.

Sobre a formação dos professores, esta era um pouco mais abrangente que as demais, já que eles estavam diretamente em contato com os jovens. Nesse caso eram: 160 horas de formação inicial (antes de começar o programa), e 216 horas de formação continuada, divididas em 12 horas mensais, que em SC ocorriam quinzenalmente, aos sábados.

Quadro 11: Formações

Formação		
Equipe	Modalidade	Horas
Coordenação	Formação Inicial	24
	Formação Continuada	32
Formadores	Formação Inicial	64
	Formação Continuada	188
Professores	Formação Inicial	160
	Formação Continuada	216

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a formação inicial dos professores o programa define que

(...) na formação demandada pelo projeto pedagógico do ProJovem Urbano, as dimensões inicial e continuada assumem características peculiares e deverão apoiar-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o aluno/professor como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. Embora não se pretenda que o educador do ProJovem Urbano faça uma formação inicial acadêmica, no sentido estrito do termo, considera-se necessário que ele tenha condições efetivas de apropriar-se dos fundamentos, princípios, conceitos e estratégias metodológicas do desenho curricular, bem como dos conteúdos dos diversos componentes curriculares, ou seja, ele deve **“diplomar-se” em ProJovem Urbano**. Daí a formação inicial. (PPI, 2008, p. 76)

Sobre a formação continuada, o programa retratava que os professores deveriam ser sujeitos de conhecimento de maneira a rever a sua prática e atribuir (...)

(...) novos significados ao contexto da proposta pedagógica do ProJovem Urbano e obter maior espaço para a compreensão das mudanças implicadas nessa proposta. Assim, nas atividades destinadas à formação continuada, deverão predominar momentos de discussão e de encaminhamento em relação aos problemas e às questões do cotidiano da sala de aula,

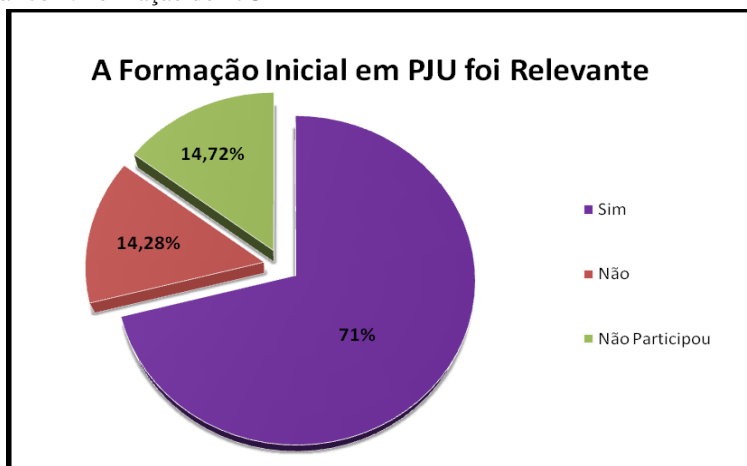
especialmente quanto à aprendizagem dos alunos. (PPI, 2008, p. 76)

De acordo com o PPI (2008), o objetivo da formação é a construção de processos identitários, no qual, cada professor se veja simultaneamente e inseparavelmente como um perito que domina o seu trabalho, sua área de conhecimento, sua atividade e seu saber fazer, sendo capaz de repensar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação.

O programa atuava em uma dimensão interdisciplinar, sendo essa um traço distintivo no PJU, e que deveria ser compreendida pelo professor como uma forma de favorecer o diálogo entre as diversas disciplinas, sem deixar de contextualizar os conceitos, estabelecer relações, ou fragmentar o conhecimento (PPI, 2008).

Para compreender qual foi o sentido da formação inicial para os professores do PJU/SC, o Sistema de Monitoramento e Avaliação do PJU (SMA/PJU) realizou uma pesquisa com os 119 professores de Santa Catarina, que estiveram no programa entre fevereiro e outubro de 2009. De acordo com os dados da pesquisa, cerca de 71% dos professores do programa considerou relevante a formação inicial. De acordo com relatos descritos durante o programa, a formação inicial foi relevante para a compreensão do processo de ensino aprendizagem no PJU, para o conhecimento do material didático e para reconhecer a juventude atendida pelo programa.

Gráfico 1: Formação do PJU



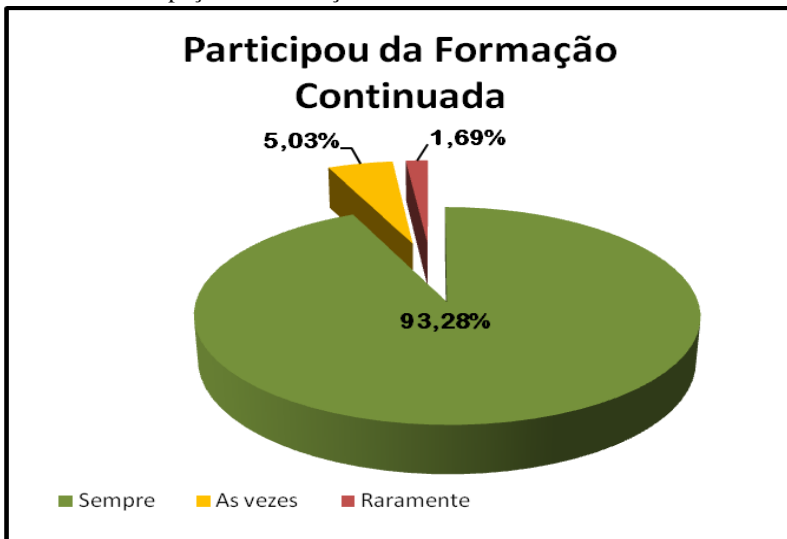
Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados do SMA durante o programa.

Vale ressaltar que quase 15% dos professores pesquisados não participou da formação inicial, isso ocorreu porque a formação foi feita antes de começar as aulas, antes mesmo dos professores serem contratados, já que a coordenação nacional do programa ressaltava que a formação inicial deveria ser uma das etapas do processo de seleção. Isso porque, muitos professores desistiam da vaga ao conhecerem a proposta e os locais em que os núcleos se localizavam. Os maiores motivos de desistência dos professores do PJU/SC, relatados eram: trabalhar todos os dias da semana (segunda a sexta) das 18h00 as 22h00, ter que participar da formação continuada aos sábados alternados, ter planejamento uma vez por semana duas horas antes do início de seu horário (16h00 as 18h00), a distância dos núcleos, a falta de transporte coletivo para se dirigir até as escolas e a violência na região das aulas (condições de trabalho, que influenciam a identidade docente).

As dificuldades relatadas ocasionavam desistências durante a formação inicial, e também no decorrer do programa. Quando isso ocorria, era preciso contratar outro professor, mesmo que não tivesse realizado a formação inicial, mas que teria que participar da formação continuada.

Com relação à participação dos professores na formação continuada do PJU/SC, a maioria respondeu que participou desse momento, isso porque a formação continuada era de caráter obrigatório para os professores do programa e fazia parte da carga horária contratada. No entanto, cerca de 5% de professores declarou não participar. Os motivos relatados eram: falta de interesse, tempo, cansaço ou outro trabalho no horário da formação (novamente as condições de trabalho influenciando na constituição identitária dos professores do programa).

Gráfico 2: Participação na Formação Continuada



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

De fato, há relevância nos motivos que fizeram com que os professores não participassem da formação continuada, já que era aos sábados, e mesmo de forma alternada, se tornava cansativa em meio a tantas horas que os professores se submetem a trabalhar como forma de aumentar um pouco mais sua renda. Alguns professores trabalhavam três turnos (60 horas), e ainda participavam das formações aos sábados; muitos até tinham que se deslocar de suas cidades, pois as formações eram realizadas juntamente com outros grupos, a exemplo de Itapema que era junto com Balneário Camboriú, e de Itajaí que era com São João Batista e Camboriú; nesses casos havia um revezamento, ora a formação era em município ora em outro, havendo sempre um deslocamento por parte de algum grupo.

Essa excessiva carga horária, comum a muitos professores no Brasil, traça uma identidade profissional docente, onde o professor é submetido a uma sobrecarga de atividades pela falta de valorização da sua carreira.

Além da dificuldade de conciliar os horários de formação no PJU, os professores relatavam durante as atividades que a falta de seriação no PJU era um fator dificultador. Outro tema que permeou várias atividades formativas foi o das Sínteses Interdisciplinares ou Integradoras (SI). As Sínteses Interdisciplinares ou Integradoras resultavam do trabalho com

os temas integradores de cada UF; eram textos desenvolvidos com palavras/temas geradores que tinham relação com os debates efetuados na unidade formativa correspondente. Para que o aluno chegasse a cada síntese, eram desenvolvidas diferentes atividades, desde o estudo dos textos especialmente elaborados para o curso, passando por discussões em pequenos grupos, esclarecimento de dúvidas pelo professor orientador (PO) da turma, excursões e ou visitas realizadas, filmes assistidos e comentados, entrevistas e outras ações a serem planejadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

De acordo com a coordenação nacional os professores que atuassem no programa tinham que desenvolver durante os 18 meses as seguintes atribuições (PPI, 2008) com os jovens:

- Promover a equidade e ter sempre presente as especificidades do público do ProJovem Urbano: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho.
- Programar e coordenar, junto com a equipe do núcleo, as atividades dos respectivos componentes e as atividades integradoras das dimensões do curso.
- Criar contextos desafiadores para a aprendizagem, estimular a atitude crítica e planejar situações que favoreçam a síntese dos estudos desenvolvidos nos vários componentes curriculares.
- Conceber e utilizar a avaliação como etapa do processo de ensino e aprendizagem, que compreende um momento de diagnóstico inicial, um percurso de acompanhamento formativo e um momento de balanço.
- Favorecer o trabalho cooperativo e a troca de experiências entre os alunos.
- Acompanhar junto com os outros professores o desenvolvimento do POP, do PLA e das sínteses integradoras.
- Utilizar novas tecnologias para seu próprio aperfeiçoamento e para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no ProJovem Urbano.

- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, na busca de promover a inclusão efetiva dos jovens.

As exigências do programa são grandes, são demandas para um longo processo formativo. Os dilemas são provenientes já de um longo ciclo de debates dentro da educação e, com certeza, não serão sanados nos 18 meses de PJU.

A metodologia dos encontros de formação era baseada na fundamentação teórica encontrada nos materiais criados especialmente para o ProJovem Urbano (PPI, 2008) e outros materiais que os formadores consideravam adequados e pertinentes à temática.

Os materiais obrigatórios e desenvolvidos pelo PJU eram:

- Manual do Educador de Orientações Gerais (MEOG);
- Manual do Educador para Unidades Formativas (UF);
- Manual do Arco Ocupacional (QP);
- Guia de Estudo dos alunos para as Unidades Formativas (UF);
- Agenda do Estudante;
- Caderno de Registro de Avaliação (CRA);
- Caderno do Projeto de Orientação Profissional e do Plano de Ação Comunitária (POP e PLA).

Já, as estratégias de ensino foram desenvolvidas mediante:

- Exposições e diálogos sobre a estrutura e funcionamento do Programa;
- Leitura orientada dos materiais didáticos;
- Discussão dos materiais analisados e suas inter-relações;
- Estudos de caso sobre o jovem na atualidade, sua identidade e cultura;
- Seminários de Planejamento;
- Dinâmicas de integração de grupo;
- Relatórios sobre os assuntos dos encontros.

Os conceitos básicos utilizados durante a formação em Santa Catarina foram:

- Juventude / Juventudes
- Cidadania
- Interdimensionalidade
- Interdisciplinaridade
- Letramento
- Função do PO
- Avaliação de aprendizagem
- Cultura, educação e ensino
- Redes de Conhecimento
- Participação cidadã (PC)
- Relação entre teoria e prática
- Trabalho como emancipação
- Qualificação profissional (QP)

A relação teoria e prática esteve presente em toda a formação continuada do programa, trazendo à baila as experiências dos professores no contexto diário das atividades, para com isso os formadores pudessem contribuir na busca de soluções aos impasses e dificuldades de cada núcleo. Os formadores em alguns momentos da formação continuada foram para os núcleos vivenciar as realidades existentes e conhecer os jovens que frequentavam o programa em SC, os seus contextos, suas comunidades, na busca de conhecer um pouco mais os aspectos trazidos pelos professores durante as formações. Tal experiência facilitou o desenrolar de conteúdos e conceitos sugeridos pelo programa, além de aproximar mais os formadores dos professores.

Toda esta dinâmica do programa deveria ser apreendida pelos professores do PJU nas formações, como fator preponderante para que ele compreendesse a concepção de interdisciplinaridade adotada no ProJovem Urbano, já que a proposta visava trabalhar criando condições para que os jovens se apropriem dos conteúdos, o que sugeria uma mudança na identidade do professor de disciplina para a identidade de um educador de EJA, onde se constituía por meio do olhar no todo e nas questões que iam além das disciplinas ministradas. Neste caso, o professor não expunha o conteúdo em apenas um momento; os

conteúdos eram trazidos por cada um dos componentes curriculares com o objetivo de interagir em diferentes ações e reflexões dentro de todas as dimensões do conhecimento, para que assim, passasse a integrar o território cognitivo, afetivo e prático do jovem (PPI, 2008).

Ele deve ser educador no sentido mais amplo da palavra, capaz de fazer a mediação entre o projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos alunos. Além disso, ele tem de fazer a mediação entre os alunos e o conhecimento. Tanto a mediação característica do olhar de cada disciplina, quanto aquela de construir a interdisciplinaridade estabelecendo inter-relação de conhecimentos teóricos, práticos, sociais, emocionais, éticos, estéticos etc. Portanto, no ProJovem Urbano, todo professor é especialista em sua área de conhecimento, mas é também orientador da aprendizagem vista como elemento de construção da autonomia intelectual do sujeito e de uma visão mais ampla do processo educacional.(PPI, 2008, p. 77)

Mesmo tendo regras para a formação, pois ela deve se apresentar igualmente em todas as regiões que faziam parte o ProJovem, a intenção da formação do programa aqui em SC foi de atuar na dimensão de um professor crítico, visando ampliar sua atuação, vendo o processo educativo de maneira dialógica, sendo o docente não apenas aquele que educa por meio de conteúdos, mas que tem um diálogo com os alunos, e assim, juntos, tornavam-se sujeitos no/do processo (Freire, 1998). É importante frisar o esforço de todos os professores e formadores para compreender a proposta e atuar em benefício dos jovens que ali estavam.

2.3 CURRÍCULO E IDENTIDADES DOS PROFESSORES DO PJU/SC

O contexto da educação brasileira passou por várias alterações sociais e econômicas, o que fez com que o governo brasileiro definisse políticas e implementasse programas de elevação de escolaridade, com normas, diretrizes, que em geral, são produzidas por pessoas externas ao contexto educacional, que pouco consideram a constituição identitária na formação dos professores e tão pouco no currículo. O currículo é um importante elemento das constituições identitárias docentes, por esse

motivo, vale aqui, levantar tais apontamentos na busca de uma compreensão geral do que é currículo, e como ele é apresentado no PJU.

O currículo em geral, emerge de uma cultura dominante, pouco socializadora, um artefato de poder, que muitas vezes não visa o olhar no trabalho docente. O “discurso dominante, em resumo, deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural” (GIROUX e SIMON, 2008, p. 97).

O currículo é algo que vai além da elaboração de modelos e propostas curriculares que definem o que a escola tem que fazer e como os professores devem agir para alcançar objetivos avaliativos traçados a partir de habilidades técnicas; o currículo deve entender a escola como uma esfera pública democrática, (GIROUX, 1986), em que os alunos exercem atividades emancipadoras e críticas. A sua função é muito mais abrangente do que simplesmente atender ao sistema econômico ou de relações de produção, o desafio está justamente em “como é que nós tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória” (GIROUX, 1986, p.16).

Ao olhar para o currículo do PJU, foi preciso levar em conta a questão da qualificação profissional, e da dimensão da participação cidadã. Esses dois aspectos são diferenciais na proposta do programa e são condutores do PJU para a inclusão social.

Na proposta do programa a qualificação profissional é considerada como uma dimensão subjetiva do trabalho, em que se desenvolve o autoconhecimento e a sociabilidade. Ao buscar a identidade dos jovens na perspectiva da emancipação, e ao debater o trabalho, a condição social, as juventudes e a cidadania, o programa descreve em seu currículo, que o professor deverá promover situações que levam os jovens a pensar criticamente sobre sua situação de subalternidade (PPI, 2008), por meio da junção da qualificação e da participação cidadã, nos trabalhos desenvolvidos no plano de orientação profissional (POP) e no plano de ação social (PLA).

Ao propor a articulação entre estas três dimensões - participação cidadã, qualificação profissional e formação básica, o PJU pretendia que os jovens fossem protagonistas da sua formação. Compreendeu-se que os alunos realmente aprenderam mais e melhor, quando organizavam os “conhecimentos de forma própria, relacionando as novidades com aquilo que já sabiam. Em outras palavras, é preciso que a educação seja contextualizada e considere o aluno como sujeito, protagonista de sua formação como ser humano e cidadão” (PPI, 2008, p. 18).

Quadro 12: Integração das três dimensões do PPI do PJU

Integração das dimensões no Projeto Pedagógico do ProJovem Urbano

A integração das três dimensões do projeto pedagógico: Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã implica:

- Integração interdisciplinar sujeito/conhecimentos - sínteses
- Integração sujeito/trabalho - POP
- Integração sujeito/sociedade - PLA
- Integração sujeito/estudante/trabalhador/cidadão – Ficha

Fonte: Slides apresentados na Formação de Gestores – Coordenação Nacional (2009)

As disciplinas no PJU eram articuladas de forma interdisciplinar, pois “no contexto do ProJovem Urbano, a interdisciplinaridade era vista como uma construção do aluno, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares” (PPI, 2008, p. 36), isso quer dizer que os sujeitos “tinham aulas de diferentes conteúdos disciplinares, mas trabalhavam sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida” (PPI, 2008, p. 36). Essa noção de currículo interdisciplinar deveria ser bem compreendida pelos professores, pois havia uma interpretação errônea sobre os conteúdos, e alguns negavam a importância dos mesmos, pois “nos tempos atuais, o importante é aprender a aprender e não estudar os conteúdos disciplinares. Interpretação inadequada, pois ninguém aprende a aprender no vazio” (PPI, 2008, p. 36). Os conteúdos são elementos que contribuem para se pensar as atividades e também se configuram nas relações sociais ao longo das tarefas (SACRISTÁN, 2000).

O professor deveria compreender que “o conteúdo é a condição lógica do ensino, e o currículo, é antes de mais nada a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Ao analisar os guias/livros do programa durante as formações juntamente com os professores, foi perceptível o fato de que os conteúdos do PJU eram pensados a partir da realidade dos jovens frequentadores, sem infantilizá-los e sem menosprezar os conhecimentos

pré-existent, o demonstrava a existência de mínimos curriculares regulados que deveriam expressar a cultura considerada válida para todos, na busca da igualdade de oportunidades (SACRISTÁN, 2000). Ao valorizar os conteúdos, o PJU buscava em seu currículo uma educação que levasse o jovem a emancipação, dando enfoque às questões da atualidade, na superação das dicotomias, no rompimento da concepção dominante, e no reconhecimento dos direitos dos sujeitos.

Quadro 13: Perspectiva do Currículo do PJU



Fonte: Slides apresentados na Formação de Gestores – Coordenação Nacional (2009)

Ao conduzir o jovem a um processo emancipatório e político, o programa reforçava a necessidade da disciplina de participação cidadã, pois ela era um diferencial na proposta, já que, esse componente curricular inseriu o jovem politicamente em sua comunidade, e fez com que ele fosse ativista nos movimentos sociais existente, rompendo a lógica do mercado que sempre o coloca como subalterno e como sujeito sem voz. Nesse caso o currículo influenciou as identidades juvenis e modificou o olhar do professor, já que sua prática foi conduzida dentro de aspectos voltados a cidadania.

Os professores de participação cidadã com o auxílio do PLA (plano de ação comunitária) buscavam exercer atividades em torno da cidadania, por meio da construção de um mapa de desafios da comunidade, que exigiu o conhecimento da cidade, especialmente da realidade social em que os jovens estavam inseridos. O PLA dentro do desenvolvimento do currículo do PJU/SC era usado como mais um

elemento para enriquecer situações democráticas, construindo formas de trabalho cooperativo e responsabilidade solidária do grupo.

Todos os conteúdos trabalhados com os alunos do programa, em todos os componentes curriculares, eram articulados através dos temas integradores¹⁵ que promoviam o enriquecimento das atividades de cada unidade formativa. De fato não há nenhuma novidade em utilizar temas integradores em propostas curriculares, todavia o currículo do programa se tornava inovador à medida que possibilitava aos professores alterações nas temáticas, na medida em que a prática ocorria, “entendendo que as práticas cotidianas são fornecedoras de indícios para a compreensão das redes complexas que nelas se formam e que as formam (...) inovações emancipatórias” (OLIVEIRA, 2003, p. 135).

Em relação aos planejamentos, esses eram realizados da seguinte forma: cada professor do PJU levantava os aspectos principais de sua disciplina naquela semana (os docentes deveriam identificar afinidades nos seus componentes curriculares de maneira que conseguissem vincular ao tema integrador proposto naquele período). Nessa teia de conhecimento vivido nas formações e nos planejamentos, foram criadas relações profissionais que permearam e favoreceram novas constituições identitárias no PJU.

Com relação às unidades formativas do programa, elas tinham duração de três meses, e funcionavam como orientadoras das temáticas a serem tratadas pelos professores durante o período.

A unidade formativa I: Juventude e Cultura. Nesse sentido, os estudos eram relacionados aos jovens e a cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes, contribuindo para a compreensão da juventude e para o reconhecimento social das diferentes culturas.

A unidade formativa II: Juventude e Cidade. O estudo desta UF girou em torno da juventude e das práticas de ocupação do espaço urbano e a vivência na cidade globalizada, levantando questões relativas às dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social.

A unidade formativa III: Juventude e Trabalho. Foi uma discussão sobre o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, suas transformações, as práticas de inserção dos jovens e a exclusão no trabalho e na escola.

¹⁵ Palavra/temas que dão origem aos debates realizados em cada unidade de estudos do PJU. São usadas como auxiliar dos conteúdos e para escrever os textos finais (Sínteses Integradoras ou Interdisciplinares).

A unidade formativa IV: Juventude e Comunicação. Esta UF teve como objetivo demonstrar como o jovem pode ter acesso à informação e a comunicação.

A unidade formativa V: Juventude e Tecnologia. Foi estudada a maneira com que ciência e a tecnologia se apresentam na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem e no acesso às novas tecnologias.

A unidade formativa VI: Juventude e Cidadania. Teve o enfoque sobre as diferenças sócio-culturais que segmentam a juventude brasileira, tais como: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais, desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas). Nessa unidade o professor de participação cidadã e o professor orientador (PC e PO) recebiam na formação orientações para que ajudassem os jovens a sistematizarem os aspectos conceituais através de um levantamento de ações de participação social e cidadã (PLA).

Ressalto que os professores de formação básica (FB) além de especialistas de suas áreas atuavam como professor orientador (PO), e os seus principais instrumentos de trabalho na função de PO, eram a agenda do estudante, a informática, os temas das sínteses integradoras, em colaboração na elaboração dos planos de ação comunitária e os projetos de qualificação profissional (PLA e POP). Percebeu-se que ao assumir a função de PO o professor assumiu também, uma nova identidade profissional, que o constituiu em aspectos diferentes de sua formação original.

Sobre a qualificação profissional, outro componente curricular obrigatório no PJU é preciso deixar evidenciado como ela é descrita no currículo no programa, já que se trata de uma categoria carregada de contradições, pois ao mesmo tempo em que,

os sujeitos da EJA são vítimas de um ciclo vicioso de exclusão: frequentemente são acusados pela sociedade que não têm trabalho ou têm um salário menor porque não estudaram, porém na maior parte das vezes não estudaram porque trabalharam. Mas eles sabem que o estudo não garante trabalho. Esta situação vale também para os jovens que não têm experiência de trabalho, mas buscam na EJA a possibilidade de obtê-lo. Os sujeitos da EJA, de modo geral, são também vítimas do trabalho precário, da instabilidade e dos baixos salários. (GONÇALVES, 2012, p. 31)

Sendo a qualificação uma das dimensões do PJU, em SC ela foi compreendida “de forma significativa para se construir mediações/diálogos com as múltiplas dimensões da realidade social em que estão inseridos os alunos da EJA” (GONÇALVES, 2012, p.29). Pois,

(...) somente o trabalho tem em sua natureza ontológica um caráter intermediário. Ele é essencialmente uma inter-relação entre o homem (sociedade) e a natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objetos de trabalho, etc), como orgânica, inter-relação que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1981, p. 02)

Todavia é preciso enfatizar novamente que “trabalho é complexo e contraditório: ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma” (GONÇALVES, 2012, p.29).

Ao se referir ao mundo do trabalho, o currículo do programa queria propor uma visão social do trabalho como essência de todo ser humano. Para isso, os docentes de QP buscavam articular a FTG (formação técnica geral) que é o estudo geral sobre as várias dimensões do trabalho, com os aspectos debatidos no arco ocupacional - AC (ocupações escolhidas para formação profissional, exemplo: turismo, administração, telemática...) e no plano de orientação profissional (POP), de modo a levar o jovem a uma compreensão de mundo e das realidades existentes no trabalho. Por meio do POP o professor de qualificação juntamente com o professor orientador (PO) interagiu interdisciplinarmente, integrando a QP com todas as disciplinas, permitindo aos jovens levantar informações de sua trajetória profissional, criando uma identidade própria, ampliando os seus conhecimentos profissionais e proporcionando novas descobertas (PPI, 2008).

Ao compreender os conceitos, interagir com os colegas e se reconhecerem enquanto produtores de saberes, os sujeitos jovens começavam a perceber quais os caminhos que deveriam trilhar.

Na busca da emancipação como prática libertária, dois pensamentos serviram como princípio: “primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a

ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”
(FREIRE, 2006, p.46).

3 CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS DOCENTES

Neste capítulo tratou-se das questões que envolveram a docência, na busca de contextualizar sobre a relação que constitui as identidades do ser professor.

Situou-se a discussão a partir de referenciais teóricos em relação à constituição identitária dos professores, tendo como olhar os enfoques que proporcionassem debates relacionados à Educação de Jovens e Adultos.

3.1 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Trilhei por muitos caminhos até a chegada ao debate sobre constituição identitária. Esta busca de caminhos surgiu porque em muitos trabalhos acadêmicos, os autores retratavam perfil e identidade com o mesmo sentido, ao se referirem as diversas interações que a profissão docente passa ou até mesmo para levantarem as características de cada grupo de professores. Nas várias leituras entendi que há uma diferença entre os termos de acordo com cada enfoque dado, seja ele sociológico, filosófico, antropológico, entre outros. Vale ressaltar que a questão não é debater se os trabalhos acadêmicos trazem a terminologia correta, mesmo porque, para isso, teria que saber que abordagem cada um utilizou. A questão aqui é de compreender o tema para conseguir alcançar uma dimensão que possa me ajudar a entender alguns aspectos peculiares dos professores do ProJovem Urbano.

A questão da aquisição da identidade é amplamente discutida no domínio sociológico, psicológico, antropológico, dentre outros, sendo abordado por diferentes campos da ciência e podendo ter perspectivas diferentes, diferenciando-se em algumas questões, dependendo do autor que se toma como referência, por isso pode ser encontrada relações tênues e conflitantes quanto a definição do conceito, isto porque se trata de um conceito polissêmico. Iniciaremos tratando o conceito de identidade no que diz respeito ao indivíduo, ao coletivo e posteriormente ao profissional docente. (PAGANI, imp. 2013, p. 01)

Ao me deparar com as diversas nuances da temática a partir de artigos pesquisados em portais da internet, conforme já descrito na

metodologia, percebi que alguns autores eram frequentemente usados para definir “as identidades docentes”. No levantamento desses autores, Claude Dubar me chamou atenção, pois buscou compreender as identidades por meio dos processos de socialização. Dubar (2005) situou a identidade não como parte de um perfil ou característica do ser humano, mas como uma constituição que se adquire ao longo da vida e das relações. Mediante aos estudos sociológicos de Dubar, o perfil de cada pessoa se refere às características físicas, econômicas e biológicas, já a identidade, é parte integrante de todos os sujeitos, e as constituições identitárias se reconstróem pelas/nas relações entre os sujeitos.

Como forma de compreender um pouco mais sobre essa temática complexa, mas ao mesmo tempo importante para entender a dimensão da identidade do professor, cabe aqui retratar como alguns autores descrevem o que é identidade.

Para Giddens (2002) a identidade pessoal pode ser encontrada no comportamento, ou nas reações das pessoas e dos outros, na capacidade que o indivíduo possui de manter sua biografia particular, ou o que o autor chama de “narrativa particular”. (PAGANI, imp. 2013, p. 02)

Para Berger e Luckmann (1985), a identidade se configura como um elemento chave da subjetividade e da sociedade, formando-se e sendo remodelada através dos processos e relações sociais. As identidades são singulares ao sujeito e produzidas à partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual este está inserido, sendo a “identidade um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (p. 230). (PAGANI, imp. 2013, p. 02)

Este processo se dá desde cedo quando o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativas, adquirindo sua identidade subjetiva, ou seja, a identidade se mantém, modifica e remodela-se em uma dialética entre o “eu/outros” (MOGONE, 2001, p.16). (PAGANI, imp. 2013, p. 02)

De acordo com Vianna (1999) a identidade pode ser definida essencialmente como algo subjetivo, sendo a identidade “o conjunto de representações

do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros” (VIANNA, 1999, p. 51). (PAGANI, imp. 2013, p. 02)

Santos (2005) enfatizou aspectos que se aproximavam da discussão trazida pelo enfoque sociológico de Dubar. Os escritos do autor apontavam para perfis identitários, que se configuravam pelo reconhecimento do outro, pelos valores, pelas representações sociais categorizações e demais agentes externos que influenciavam a construção da identidade.

De acordo com Santos (2005):

A questão da construção de perfis identitários como processo social constitui uma discussão fundamental no pensamento crítico contemporâneo, destacando-se um elevado número de sub-conceitos inerentes à teoria da identidade (auto-conceito, categorização, protótipos, estereótipos, representação social, entre outros). Um elemento permanece, no entanto, comum, na diversidade deste panorama crítico. A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta dualidade não pode ser quebrada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Por outro lado, este processo não é estável, nem linear. Pelo contrário, apresenta-se complexo e dinâmico, na medida em que, em primeiro lugar, cada um de nós pode recusar uma identificação e se definir de outra forma e, por outro lado, sendo um processo construído socialmente, muda de acordo com as mutações sociais dos grupos de referência e de pertença a que estamos ligados, conforme estes alteram as suas expectativas, valores influentes e configurações identitárias. (SANTOS, 2005, p.123)

É possível verificar que o termo identidade é dinâmico, e decorre de movimentos que envolvem a vivência social e profissional, e está em constante construção, já que, se move de diferentes formas através dos tempos e dos processos de socialização entre os sujeitos. Isso faz com

que as identidades sejam debatidas e conduzidas por meio de vários olhares, todavia, quando desejo compreender a identidade do professor, sei que há vários sujeitos envolvidos no processo, e essa socialização, conduz-me ainda mais as ideias trazidas por Dubar (2005).

O sociólogo Dubar, não tratou diretamente a identidade do professor, mesmo que em alguns momentos essa profissão seja trazida como exemplo para elucidar a socialização profissional de maneira a reconhecer o espaço em que se transita. Segundo Dubar (2005) a “identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso; a perda da identidade é sinônimo de alienação, sofrimento e angústia” (DUBAR, 2005, p. 05).

Sobre o que o autor chama de crises de identidades, Dubar (2005) descreveu que se trata de uma

(...) “mudança súbita, frequentemente decisiva, do curso de uma doença” e “o acesso breve e violento de um estado nervoso ou emotivo” (mas também de ardor e entusiasmo) até “uma fase difícil atravessada por um grupo social” (exemplo: crise econômica e/ou política), passando por “um período decisivo ou perigoso da existência” (crise da adolescência) e “uma penúria, uma insuficiência” (exemplo: crise de moradia). Apenas um caso, contudo, pode ser objeto de tratamento “intelectual”: a crise econômica definida como ruptura do equilíbrio entre grandezas econômicas (produção e consumo, preço e volume, oferta e demanda). O termo “decisivo” é recorrente para essas definições, pois, em grego, a Krisis é uma decisão que perpassa o curso do tempo. Uma crise, assim, é uma ruptura, uma mudança brutal, uma “decisão” que rompe, desestabiliza e desequilibra. (DUBAR, 2011, p. 175)

A discussão sobre a constituição identitária remete aos seguintes pilares: trabalho, emprego, formação, família, escola, vivência, religião, cultura e valores. Aspectos esses, que fazem parte da vida de todo o ser humano, e que são “ligadas de maneira problemática” (DUBAR, 2005, p. 135), em relações coletivas e “inseparáveis” (DUBAR, 2005, p. 135).

Ao buscar um foco apenas na docência, buscaram-se os conceitos abordados por Pimenta (1996/2002), pois trazem análises mais específicas da relação professor/aluno, da formação dos professores e

das dimensões da profissionalização docente. Selma Garrido Pimenta enfoca a temática de identidades segundo o olhar do professor, e dispõe em seus escritos, pesquisas que levam ao entendimento que vai ao encontro do que a sociologia de Dubar propõe, e destaca que o professor se constrói pelo que ele considera ideal para sua profissão, no que correspondem aos seus valores, crenças, saberes e trocas cotidianas. Pimenta (2002) também aponta para a ideia que a identidade do professor é epistemológica e profissional, e se alicerça na formação inicial e continuada, nas experiências vivenciadas na coletividade e no seu trabalho como professor.

Para a autora, um professor só pode se compreender dentro da sua profissão, quando estiver inserido em uma categoria maior - a de classe profissional. Deste modo, as identidades docentes fazem parte de um processo de construção de um sujeito historicamente localizado, que responde às necessidades vividas no seu dia a dia (PIMENTA, 1996). “A identidade não é um dado imutável. Nem extremo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1996, p. 07).

É preciso considerar que a formação do professor é um dos caminhos para se discutir a constituição das identidades do profissional docente, mas há outros aspectos que podem servir de referência, tais como: a questão dos saberes docentes, significação do sentido social da profissão, construção da identidade social, a relação com o conhecimento e o reconhecimento das realidades (PIMENTA, 1996).

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vêem e através dos quais eles se vêem, produzindo uma ética e uma

determinada relação com eles mesmos, que constituem a experiência que podem ter de si próprios. (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005, p. 47)

As formulações, constituições ou criações identitárias são marcadas por processos biográficos em contextos históricos e simbólicos próprios e únicos, pois a “identidade nunca é dada ela é sempre construída (...) e (re) construída” (DUBAR, 2005, p. 135), podendo-se levar em consideração, as práticas discursivas, que contribuem na estruturação da identidade (DUBAR, 2005), ou seja, a comunicação se torna uma “elucidação das formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada” (DUBAR, 2005, p. 20).

A polissemia¹⁶ do termo identidade, e a complexa discussão em torno dessa temática, fortalece a importância de estudos e pesquisas que visam compreender os processos de constituição da identidade docente, no que tange principalmente aos processos educativos.

Uma outra definição que pode ajudar a entender a identidade profissional docente são as estruturas de poder que implicam na constituição identitária, sendo que, o que comanda as formações, são as estratégias geridas pelo capital (DUBAR, 2005), que se desenvolvem em acordos sócio-políticos.

Instigar uma reflexão sobre a categoria de professor contribui para reconhecer as dificuldades vivenciadas, sendo relevante esse caráter dinâmico da constituição da identidade do profissional docente, pois há uma relação da identidade docente com a formação e com os aspectos referentes ao processo de ensino, com os níveis escolares e com as origens sociais, com as transformações tecnológicas e com a conclusão dos estudos (DUBAR, 2005), já que o “resultado é, a um só tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136).

¹⁶ São diferentes significados de uma mesma palavra de acordo com o contexto. O prefixo “poli” significa multiplicidade de algo. Possibilidades de interpretações que leve em consideração as diversas situações para a sua aplicabilidade. Sugerimos esse termo, pois vários autores (Vianna, Dubar, Pimenta, Ciampa, Mogone, entre outros) falam sobre identidades docentes, e por se tratar de aspectos que se aproximam se conflitam em um mesmo contexto, a definição de identidade gera-se dentro de um conceito polissêmico.

As posições dos sujeitos são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 48)

Sendo assim “a identidade enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue inequivocadamente de outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade” (SANTOS, 2011, p. 9), entre sua vida social e sua vida profissional, ou seja, uma “identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros” (SANTOS, 2011, p. 9).

3.2 OS PROFESSORES E OS ALUNOS DO PJU/SC: UM OLHAR DAS JUVENTUDES

É importante destacar que a identidade no que se refere ao lado profissional passa por um processo de resignificação de acordo com o contexto em que se está inserido. “Neste processo, é muito influente o papel dos grupos de pertença e de referência, na categorização social de perfis identitários e que permitem não só a construção da singularidade do indivíduo, mas também a sua inserção num grupo social específico” (SANTOS, 2005, p. 129).

Mesmo com o forte crescimento da sociedade do conhecimento e da informação, a tarefa professor ainda é centrada no modo em que se operam os conceitos e como se tornam significativos, de maneira a proporcionar o desenvolvimento da autonomia social e intelectual do aluno.

A complexa ação dos professores em uma turma de educação de jovens, com as mais variadas idades, níveis diferentes de conhecimento e ritmos que se modificam de pessoa para pessoa, prevê reconhecer as potencialidades dos jovens, de forma a conduzir atividades significativas para os alunos. O professor ao trabalhar com um grupo de jovens tão diversos, teve que ter um olhar mais voltado ao acolhimento e a reciprocidade, embasado no reconhecimento dos alunos como um sujeito em potencial, no intuito de compreender a sua história de vida, pois é na “história de vida é que se experimenta o desafio de analisar, no

processo de escolarização de jovens e adultos, a realidade da escola e do contexto social, em que tanto professores como alunos vêm construindo e encontrando objetivos e significados para a aprendizagem” (LAFFIN, 2007, p. 103).

O acolhimento é motor condutor na Educação de Jovens e Adultos, os elos afetivos despertam o interesse e a motivação dos educandos, levando-os a se sentirem seguros e parte do grupo. No entanto, para que de fato isso ocorra “é necessário que o sujeito tenha essa intencionalidade, ou seja, que consinta e que colabore nesse processo”. Nesse caso é preciso que encontrem “também mediações e condições objetivas no mundo que oportunizem e possibilitem esse processo educativo” (LAFFIN, 2007, p.104).

É característico do ser humano, “sentir-se “em casa”, ou seja, pertencer a algo - ser reconhecido e reconhecer, ser identificado e identificar seus pares - ser parte de um todo que o acolhe e que o protege. Pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer” (GOMES, 2002, p. 25).

Em relação ao acolhimento e a reciprocidade entre alunos e professores da EJA, Laffin (2007) cita Teixeira (1996, p. 188) que expõe:

a proximidade e convivência cotidiana faz surgir uma certa liberdade e acolhimento mútuo entre professores e alunos. Há momentos em que as teias e tons de suas relações extrapolam os conteúdos e normas escolares, escapando aos figurinos e regulamentação. Nesse sentido, sua convivência caracteriza-se também por uma certa imprevisibilidade. Nem sempre uma aula é o que dela se espera... Nem sempre é possível cumprir tudo o que estava programado...Alunos e professores podem surpreender-se uns aos outros. (LAFFIN, 2007, p. 114 op. cit TEIXEIRA, 1996, p.188)

A interação entre o professor e o aluno ocasionou uma mediação pedagógica que buscou “abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor” (MASETTO, 2000, p. 145). Simultaneamente, o professor não se isentou de seu compromisso político, entretanto a “sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites e escolhas mereceu ser aprendido (...). Um diálogo eminentemente político, guiado

por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos” (ARROYO, 2005, p. 49).

Para esses estudantes, embora as dificuldades em conciliar emprego, família, lazer e estudos seja um fator agravante para a continuidade na EJA, as estratégias realizadas para que se mantenham no curso garantem sua conclusão. Essas estratégias são construídas e desenvolvidas por meio das relações tecidas entre sujeitos (estudantes e professores) que fazem do espaço destinado à escolarização um espaço reconhecidamente de aprendizagem. O espaço praticado da EJA se concretiza quando esses sujeitos se percebem como sujeitos de direitos, valorizados em suas trajetórias de vida, sonhos e projetos frente à escolarização. (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p. 201)

Em Santa Catarina os professores se envolviam com as comunidades em que os jovens moravam, reconheciam seus espaços para assim, poder incentivá-los. Além disso, havia um tempo destinado ao professor ir na residência do aluno que estava ausente das aulas por mais de três dias sem justificativa. Esta ação causou surpresa nos alunos, que relatavam admirados: “não acreditei que o professor foi lá em casa, nunca tinha acontecido isso”, “me senti muito importante”, “se ele não tivesse ido me buscar, eu não tinha voltado”, “muitas vezes só vou para jantar, e quando tô saindo porta a fora, lá vem um professor atrás de mim, ai eu volto, né”, “com uns quatro meses de aulas, eu quase desisti, mas os professores foram lá em casa me chamar, me senti importante, e ai voltei” (Fonte: arquivo pessoal, depoimentos de vários alunos e alunas do PJU/SC - 2008/2011).

Mais uma vez, é visto que o olhar do sujeito jovem é de acolhimento, de interação entre quem ensina e quem aprende, é por isso que o reconhecimento do professor para com o aluno enquanto sujeito, modificou as ações dentro dos espaços de EJA.

O jovem é um sujeito:

(...) aberto a um mundo, portador de desejos, em relação com outros seres humanos (também sujeitos); um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um ser

singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (CHARLOT, 2001, p. 33)

Esses sujeitos agem no mundo, reconhecem o saber como uma necessidade, apropriam-se do social e apresentam suas posições, interesses que garantem sua participação social (CHARLOT, 2001).

Na relação entre o saber, a escola e os estudantes de periferia é possível questionar os encontros e os desencontros que acontecem entre professores e jovens. Entre os professores ocorre que nem sempre conhecem o público com o qual trabalham, nem sempre têm uma adequada formação profissional e pessoal ou, ainda, muitos sofrem da falta de reconhecimento social como profissionais. Da parte dos jovens/alunos, ocorre que o ensino público ainda não garante a eles as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal e significativa com os saberes, tão relevante para o êxito da aprendizagem. (DURAND e SOUSA, 2002, p. 171)

Os professores que se integram nos processos educativos para jovens e adultos trabalham sob a ótica de múltiplas especificidades, por essa condição plural, é que não se trata de uma juventude, mas de juventudes (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011), pois em um mesmo espaço há pessoas com diversas culturas e histórias de vida, com experiências sociais e geracionais que divergem, mas com um o desejo: o da busca do conhecimento pela escolarização.

As identidades juvenis podem ser compreendidas a partir de três recortes. O primeiro recorte se refere ao espaço que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representando pela cidade que preexiste aos indivíduos. O território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. O espaço nesta perspectiva se torna uma extensão do próprio sujeito onde se mesclam a identidade e a memória do grupo. O segundo recorte se relaciona com a alteridade, a necessidade do outro para a

constituição do "nós" do grupo. O terceiro recorte se refere à necessidade de a identidade se mostrar para se manter. Os jovens atores urbanos transformam o espaço dado e anônimo da cidade em território onde constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos que servem para fixar e recordar quem são. (CARRANO, 2007, p. 7-8)

Ao utilizar do termo juventude no plural demonstrou-se respeito às singularidades, e a diversidade entre duas categorias importantes: a categoria da condição juvenil, “que é expressa conforme cada sociedade, cada grupo social lida e representa seus jovens - o sujeito em determinado período da vida e as transformações psicofísicas e sociais daí advindas” (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p. 175), e a categoria referente à situação juvenil, que se refere às trajetórias percorridas pelos jovens por meio de “diferentes recortes: de classe, de gênero, de etnia, além de questões regionais, locais e dos grupos culturais os quais estão inseridos. Grupos que fazem parte de suas vivências e que oportunizam ou dificultam a sua constituição e construção do ser jovem” (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p. 175).

Os alunos, como todo ser humano, são indivíduos singulares e, como todo ser humano, membros de uma sociedade. Todo ser humano é indissociavelmente social e singular, e não há nenhum sentido em se perguntar qual a parte do social e a do singular. Sou 100% social (senão, não seria um ser humano) e 100% singular (porque não há dois seres humanos semelhantes) e o total ainda é 100% e não 200%. Em termos mais científicos as relações entre social e singular são multiplicativas e não aditivas. O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social. (CHARLOT, 2003, p. 25)

Como forma de reconhecer as juventudes que compuseram o ProJovem Urbano em Santa Catarina, destacou-se alguns dados colhidos pela coordenação estadual do PJU/SC, por meio de pesquisas realizadas nos quatorze municípios partícipes do programa, com cerca de 2.560 alunos. Os resultados mostraram dados próximos a realidade do PJU em nível nacional, e em outras pesquisas que trazem dados dos jovens que

frequentam a EJA, o demonstrou que, o perfil juvenil que trãsida pelas EJAs no Brasil são muito semelhantes.

São sujeitos moradores de espaços populares que produzem territórios de identidade, todavia, muitas vezes, essas identidades juvenis se transformam em estigmas que simbolizam um certa afirmação coletiva, que se demonstra por meio de uso de bonés, roupas características de um grupo e músicas causam incomodo a quem não pertence ao grupo, porém contribuem para dar visibilidade social aos sujeitos (CARRANO, 2007).

Em relação ao PJU/SC os dados reportam aos seguintes números:

- 62% eram mulheres
- 72% eram negros ou pardos
- 58% tinham filhos
- 84% moravam na comunidade em que havia o núcleo
- 77% eram responsáveis diretos pelo sustento da família

Percebeu-se durante o PJU/SC, que a relação professor/aluno fortaleceu as identidades sociais e profissionais, indicando novas formas de trabalhar com os jovens, compreendendo a juventude não apenas como uma fase da vida, mas de maneira plural e diversificada. O processo de ensino aprendizagem se tornou uma relação dialógica, e o papel do professor e de seu conhecimento foi fundamental para construir um processo em que o sujeito aprenda.

Essa conexão dos professores junto aos alunos produziu constituições identitárias específicas e interligadas. E para compreender um pouco mais sobre as relações docentes, destacou-se dados relacionados as características dos professores, formação e experiências.

3.3 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DOS PROFESSORES DO PJU/SC

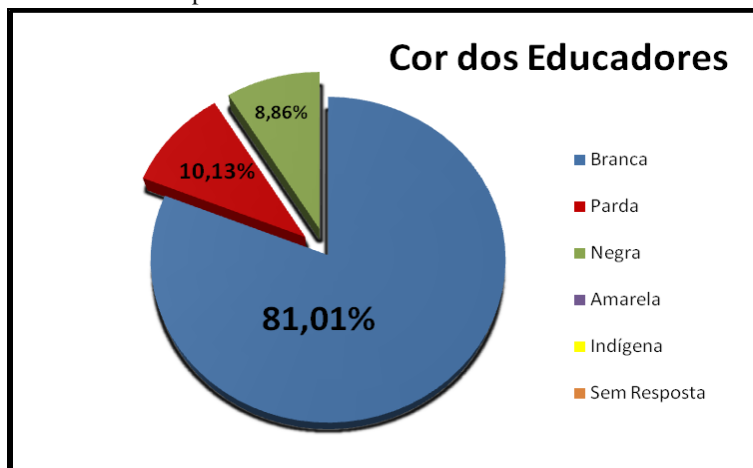
Discutir e compreender por meio de uma amostra as características referentes ao perfil dos professores no PJU de SC é muito pertinente para as questões relacionadas com as constituições identitárias. Aspectos referentes à cor, gênero, renda, formação e idade desses profissionais puderam contribuir para uma caracterização mais qualificada.

A primeira característica trazida é sobre a cor¹⁷ dos professores, o que me remete a questões raciais muito mais densas, que merecem um aprofundamento sobre o tema. De qualquer forma, é uma informação essencial, já que a falta de dados sobre essa questão, impedem a implementação de políticas de promoção da igualdade racial, de combate à discriminação e ao racismo.

De acordo com o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), desde a década de 1980 pesquisadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e militantes do movimento negro apontaram para a necessidade de considerar a informação sobre cor no desenvolvimento de estudos, para além dos Censos Demográficos.

Em relação à cor dos professores do PJU/SC, mais de 80% dos 262 professores se autodenominam brancos.

Gráfico 3: A cor dos professores do PJU de SC



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Sobre a cor branca, Petruccelli retrata que

(...) em sentido rigoroso, branco é a neve, a cal, o leite, a açucena, etc. Homem ou mulher, com a pele exatamente da cor desses objetos, não existe, nem nunca existiu (...). Na cor da pele de qualquer indivíduo da chamada raça branca ou caucásica

¹⁷ Trouxe a descrição de cor por ser a forma que os questionários do PJU apresentaram a questão, além disso, as pesquisas do IBGE já tratam como cor ou raça, no que se refere a ser branco, preto, amarelo, pardo ou indígena.

transparece sempre entre o alvo e o róseo um amarelado ou morenado mais leve nos povos septentrionais, mais fortes nas gentes do meio-dia (PETRUCCELLI, 2000, p.15).

Esta denominação da cor branca foi se intensificando nos países ocidentais, pois em geral, ocorre uma valorização positiva do ser “branco”, e uma desvalorização da cor negra (PETRUCCELLI, 2000).

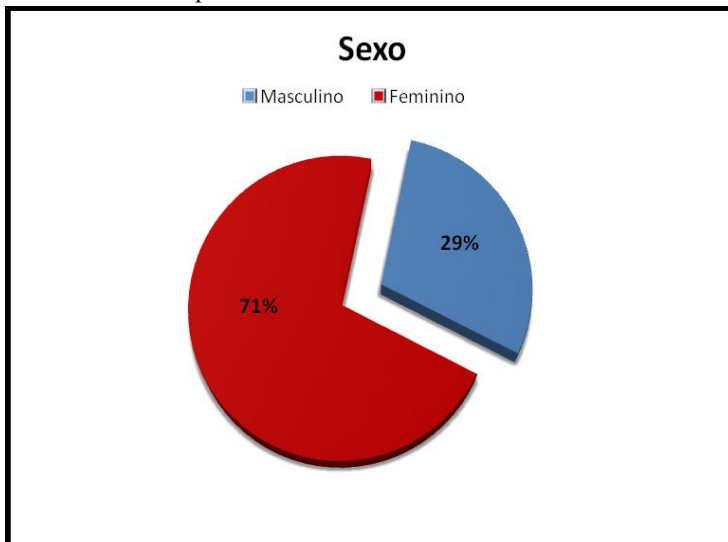
Nenhum dos professores se declarou amarelo ou indígena. Em pesquisa nacional realizada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do PJU (SMA/PJU, 2012), apenas 2% dos professores em nível nacional, se declaravam amarelos e 1% indígenas, e os professores que se definiram como brancos constava, também como maioria absoluta.

Em comparação com dos dados dos alunos do PJU nacional, cerca de 70% dos estudantes do programa se autodenominavam como negros ou pardos (PPI, 2008, p. 18).

Nesse momento deixo registrados esses dados como forma de contribuir e transformar essa realidade, já que, para isso é preciso identificar e reconhecer a existência das desigualdades para poder elaborar e implementar ações de superação, fomentar o monitoramento e a avaliação das políticas, ações, programas e projetos em conjunto com os diferentes segmentos.

O próximo critério levantado pelo PJU em relação ao perfil dos professores tem referência ao gênero de cada entrevistado. Em relação à questão de gênero, as mulheres se mostram como a maioria. Isso é historicamente compreendido, pois a constituição da docência no Brasil e no mundo foi feminina (VIEIRA, HYPOLITO, GARCIA, 2005).

Gráfico 4: Gênero dos professores do PJU de SC



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

(...) Se na Grécia Antiga as mulheres e os escravos estavam excluídos dos direitos de cidadania, era, entretanto, teoricamente possível ao escravo alcançar a liberdade em virtude de feitos heróicos. Mas, para as mulheres não havia possibilidade de superar sua condição de sexo. Também no Império Romano eram excluídas da esfera política e subordinadas ao homem no âmbito da vida privada, com base no do conceito de *pater familiae*. Na Alta Idade Média, ocorre um retrocesso significativo no que se refere aos direitos humanos. O poder feudal descentralizado era exercido de forma absoluta e legitimado enquanto poder aprovado por Deus. (PITANGUY, 2011, p. 24)

No decorrer dos tempos às lutas pelos direitos femininos foram intensificadas e ocorreram em diversos períodos, sendo marcadas pela intensa participação das massas na esfera política e social de luta por direitos das mulheres, reforçadas pelas forças sindicais e dos movimentos sociais.

Alguns marcos desse percurso desde a história moderna são: A Declaração de Direitos de Virgínia de 1776, na qual se destaca a afirmação da soberania da vontade popular; a Constituição Americana de 1787, com a proposta de que todos os seres possuem direitos inatos; a Revolução Francesa de 1789, com o princípio de que os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos, e a Constituição Francesa de 1791 que enuncia direitos sociais como o de acesso à educação pública. (PITANGUY, 2011, p. 25)

Os dados do PJU/SC se unem em equivalência aos do Censo do Professor (2007), onde demonstram que em torno de 98% das professoras da educação infantil são mulheres, já no ensino fundamental nos anos iniciais e finais, esse índice vai para 74%, e no ensino médio para 64,4%.

Já no que se refere à Santa Catarina.

(...) a distribuição dos professores por sexo em todas as redes de ensino é representativa das médias nacionais: o número de mulheres atuando nas redes estaduais, municipais e particulares oscila entre 78% e 90%. A presença feminina é majoritária em absolutamente todas as áreas da Educação Básica: 87% em letras e artes, 88% em ciências humanas e sociais, 59% em ciências biológicas e da saúde, 60% em ciências exatas e tecnológicas. (VALLE, 2002, p. 219)

Pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais¹⁸ (UFMG) relataram que mesmo depois de cem anos a presença de homens na educação, o índice ainda é baixo, uma possível causa levantada pelos pesquisadores, são os baixos salários e a desvalorização da profissão.

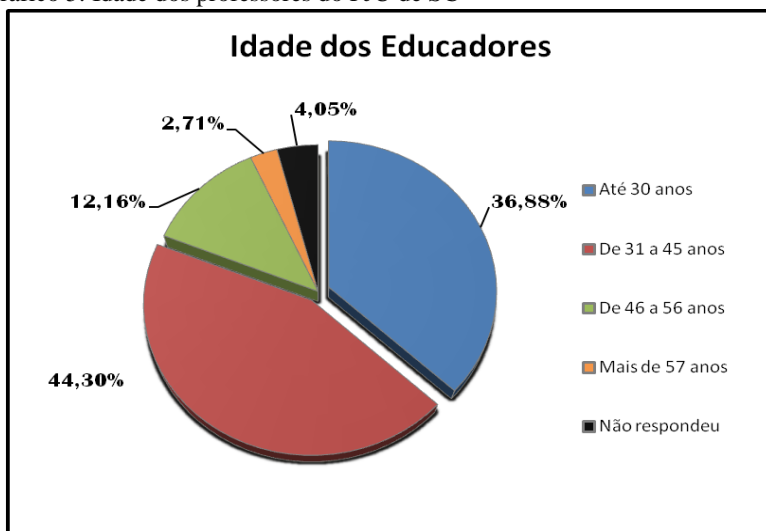
Os docentes são uma categoria amplamente constituída por mulheres, pelo menos no ensino básico. Exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos

¹⁸ Projeto Estudos História da Educação e Gênero da UFMG.

públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não formais. (VIEIRA, HYPOLITO E GARCIA, 2005, p. 47)

Em busca de mais dados para reconhecer os professores do programa no estado de SC, foi realizado um levantamento referente à idade. Para coleta desses dados foram entrevistados 109 docentes que atuavam no PJU/SC. Os dados apresentaram que cerca de 36% dos professores tem idade até 30 anos, 44% está entre 31 e 45 anos, 12% são professores entre 46 e 56 anos e 2%, têm mais de 57 anos. Compreendeu-se a partir dos dados, que cerca de 81% dos professores do PJU/SC têm até 45 anos, ou seja, é grupo bastante jovem. “À constatação de que a presença de mulheres no corpo docente é majoritária e de que elas têm uma origem sócio-cultural e sócio-profissional mais ou menos comum, vem juntar-se o fator “juventude” (VALLE, 2002, p. 221).

Gráfico 5: Idade dos professores do PJU de SC



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

O conjunto de professores com idade acima de 45 anos (12%), em sua maioria, atuou na cidade de Lages (Planalto Serrano de SC), local em que os núcleos eram mais centrais, e teve uma forte intervenção da secretaria de educação, que destinou alguns de seus professores já afastados do ensino fundamental regular para atuar no programa.

No Brasil, 50% dos professores da Educação Básica tinham em média 35 anos em 1997; 75% dentre eles tinham menos de 43 anos de idade. Os índices de Santa Catarina são muito próximos das médias nacionais: a idade dos professores fica em torno dos 35 anos. À proporção que se eleva o nível de ensino, aumenta também a idade média dos professores: em torno de 31 anos para os professores da educação infantil e 35 anos para os professores do ensino médio, por exemplo. Examinando a idade dos professores segundo as redes de ensino, verificamos que os mais jovens atuam nas redes municipais (32 anos em média), seguidos de perto pelos professores da rede estadual (35 anos) e particular (33 anos). Os professores da rede federal situam-se numa faixa etária mais elevada (40 anos em média). (VALLE, 2002, p. 221)

Nos dados do INEP (2002), a média de idade constatada nacionalmente é de 38 anos para os docentes do ensino fundamental e de 39 anos para os do ensino médio. Esse mesmo estudo revela que 81,5% dos professores são mulheres e 18,5% são homens, o que reafirma o que já foi referenciado no gráfico anterior.

Dados apontados na publicação da "Education at a Glance", da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstravam que as condições de trabalho dos docentes do ensino fundamental são precárias e desmotivadoras, o que faz com que muitos professores busquem outras áreas, ou se afastem da docência em decorrência de doenças causadas pelo desgaste físico e mental. Já a Organização Internacional do Trabalho (OIT), aponta que profissões de médico e professor estão entre as mais desgastantes e que geram uma alta incidência de licença médica. Os estudos indicavam que os sintomas mais frequentes do afastamento eram problemas na voz devido ao tempo que exerce a função e transtornos psiquiátricos em decorrência de uma carga horária estressante e falta de condições de trabalho, o que levava o profissional a uma aposentadoria precoce.

3.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PJU/SC

Os dados aqui apresentados são importantes para compreender as constituições identitárias por meio das formações dos professores que fizeram parte do PJU/SC. Ao analisar esse corpo docente, composto por

múltiplos cursos, contribui para a construção de uma identidade profissional (VALLE, 2002).

As exigências do programa para os professores de formação básica (FB) e de participação cidadã (PC) era ter a graduação. Para os de FB = licenciaturas correspondentes à área de atuação e para os de PC = ser formado em Serviço Social. Caso não houvesse ninguém na área solicitada, era possível outra graduação afim, mas que possuísse experiência na disciplina a ser ministrada. As dificuldades maiores para encontrar professores foram nas áreas de matemática e língua inglesa. Na disciplina de matemática, por exemplo, havia professores com formação em física e administração; já no inglês havia docentes de administração, mas que já trabalhavam em cursos de língua inglesa.

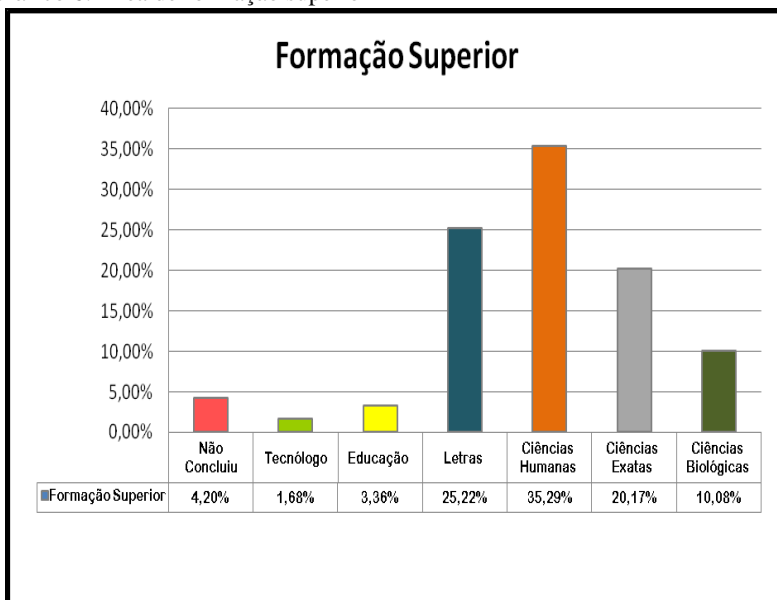
Quadro 14: Professores de Formação Básica do PJU/SC

Área de Formação	Curso	Quantidade
Ciências Humanas	História	9
	Estudos Sociais	1
	Geografia	3
	Ciências Sociais	1
	Geografia cursando	1
Ciências Biológicas ou da Natureza	Ciências Naturais	1
	Naturopatia	1
	Biologia	10
	Biologia cursando	1
Língua Inglesa	Português - Inglês	13
	Inglês	2
	Administração	1
Ciências Exatas	Matemática	9
	Física	3
	Química	1
	Administração	1
Língua Portuguesa	Português - Inglês	6
	Português - Italiano	1
	Português	4
	Português - Espanhol	1
	Pedagogia	1

Fonte: Elaboração própria

Do ponto de vista da escolaridade dos professores, o questionário indicou que 95,74% dos professores pesquisados nesse plano amostral (109), tinha formação em nível superior. Se fosse realizada uma comparação com o censo escolar de 2003, o qual indicava que 57% dos docentes que atuavam no ensino fundamental possuíam nível superior (INEP, 2010), o percentual de professores que atuava no PJU com nível superior ficou mais alto.

Gráfico 6: Área de formação superior



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

A área de formação que prevaleceu foi a de ciências humanas (geografia, história, sociologia, filosofia, ciências sociais e pedagogia), que representou cerca de 35% do total, seguida por letras com 25%, os demais cursos de nível superior perfizeram uma média de 35%, e apenas 4% não possuíam formação superior. No que se referiu às ciências exatas havia formação em física, química e matemática; e nas ciências biológicas, havia formação em biologia, naturologia e ciências naturais.

Os professores que não possuíam graduação são os que trabalhavam com a qualificação profissional (QP), em geral na área de informática (arco ocupacional voltado à telemática) onde havia a flexibilidade de contratar pessoas em nível técnico ou que tivessem cursos extracurriculares na área.

Dos 20 professores de QP entrevistados, a pesquisa apresentou dois engenheiros, três com formação em turismo, dois administradores, três formados em direito, um geógrafo, um formado em computação, cinco nas áreas técnicas, uma pedagoga, um com formação em assistência social e um com formação de nível médio. Já na disciplina de participação cidadã, dos 14 professores, 12 tinham formação em serviço social e dois em psicologia. Por esses dados, também ficou evidenciado que, em princípio, esses professores não tinham formação pedagógica.

Quadro 15 e 16: Formação dos professores de QP e PC/SC

Formação dos professores de QP	Quantidade
Engenharia	2
Turismo	3
Administração	2
Direito	3
Geografia	1
Computação	1
Técnico Nível Médio	5
Pedagogo	1
Assistente Social	1
Ensino Médio Normal	1
Formação dos professores de PC	Quantidade
Assistente Social	12
Psicologia	2

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

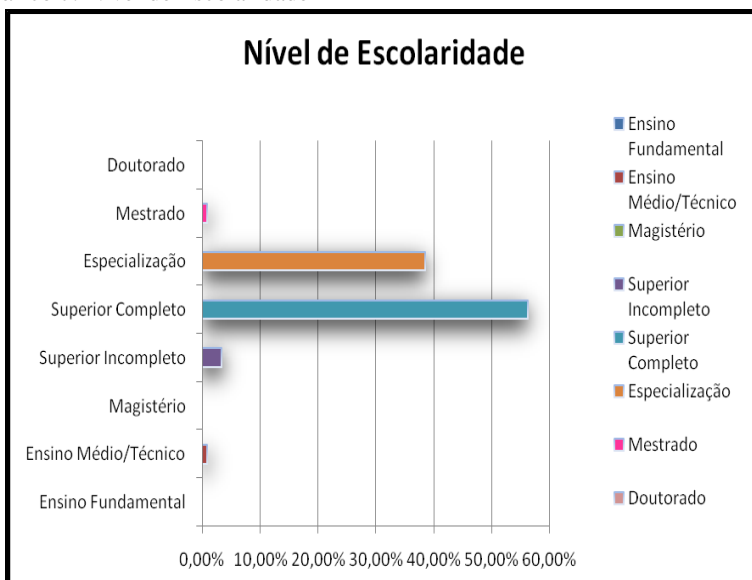
A pesquisa também demonstrou que 38% dos professores do PJU possuíam pós-graduação em nível de especialização.

Quadro 17: Nível de escolaridade dos professores do PJU/SC

Respostas	Nível de Escolaridade
Ensino Médio/Técnico	0,84%
Superior Incompleto	3,36%
Superior Completo	56,30%
Especialização	38,60%
Mestrado	0,84%

Fonte: Elaboração própria

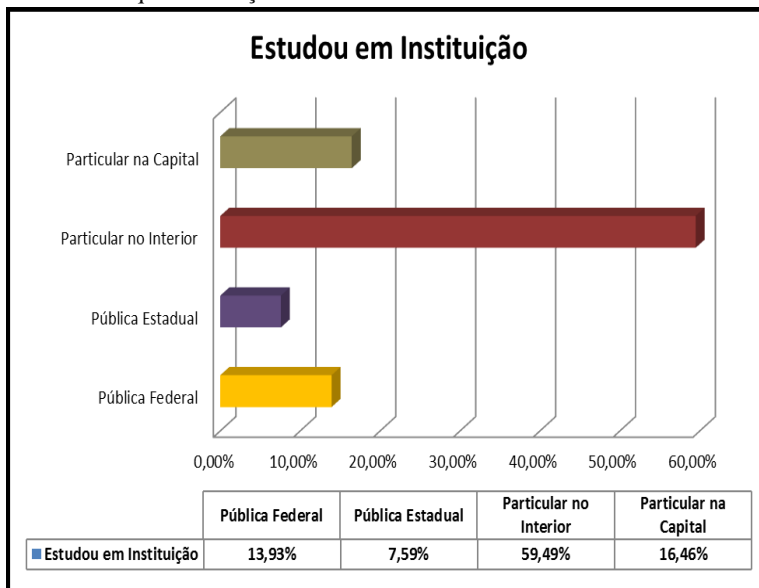
Gráfico 7: Nível de Escolaridade



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

A maioria dos professores realizou a graduação em universidades privadas no interior, cerca de 59% do total de 109 professores entrevistados; cerca de 16% de professores formados em instituição privada na capital.

Gráfico 8: Em que Instituição Estudou



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa. (2002, p. 07):

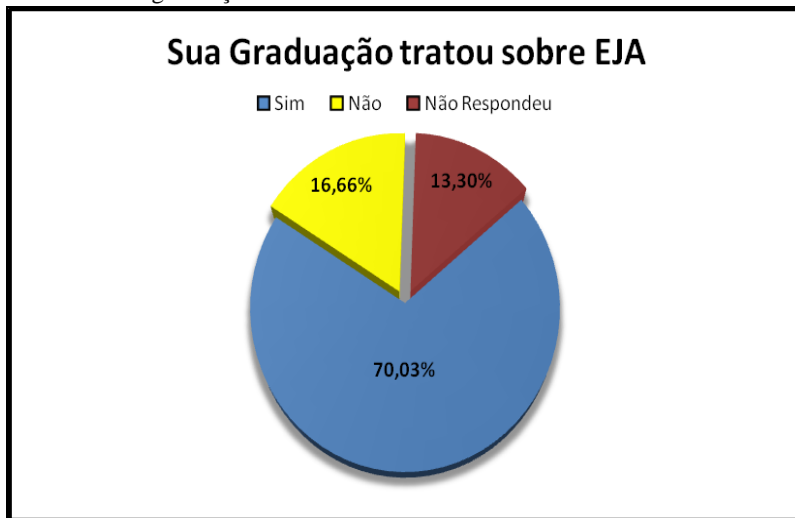
Vem ocorrendo grande expansão da oferta de licenciaturas à distância. Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 (MEC/INEP/DEED, 2010, p.13; 14; 19) verifica-se que, enquanto 71% dos cursos de bacharelado são presenciais, 50% dos cursos de licenciatura é ofertado na modalidade à distância, e que, as instituições privadas contam com 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância. 70% dos cursos de Pedagogia são na modalidade a distância, como também, 57% do Normal Superior, 61% das Licenciaturas em Matemática, 55% em Letras, 49% em História, para destacar alguns. Educação Física é o menos representado nessa modalidade (7,6%), vindo a seguir a Licenciatura em Química com 36%. (GATTI, 2002, p. 07)

A expansão do ensino superior exige do governo atenção constante nas leis, normas e procedimentos. Além de um olhar maior na

formação proporcionada para as populações que habitam cidades mais no interior dos estados.

Na sequência do questionário foi perguntado aos professores do PJU de SC se na sua graduação ele obteve conhecimentos relacionados à EJA. Dos 109 educadores que estavam presentes no programa entre julho e setembro de 2010 e que se dispusera a responder o questionário, cerca de 70% respondeu que sim.

Gráfico 9: Sua graduação tratou sobre temáticas da EJA



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Neste caso, apenas a aplicação do questionário não foi suficiente para compreender de fato as respostas, já que, é sabido que a temática da EJA pouco é abordada nas licenciaturas. As respostas a essa pergunta se mostraram pouco representativa, por esse motivo, tive que resgatar as anotações registradas no caderno de campo, para entender as respostas dadas.

Na busca de compreender melhor os dados, verifiquei que as respostas positivas foram dadas por 76 professores de formação básica que compunham os núcleos naquele período, e que relacionaram a temática da EJA, com os conteúdos que tiveram nas licenciaturas com relação aos aspectos disciplinares do ensino fundamental. Todavia, a pergunta era bem específica, e desejava saber se o curso que ele fez tinha alguma disciplina, ou conteúdo que abordasse a educação de jovens ou de adultos.

Perguntas como essa causam muitas dúvidas nos entrevistados e não traduzem os dados reais, abre margem para respostas que não expressam a realidade, o que resultou em um percentual bem significativo que preferiu não responder (mais de 13%).

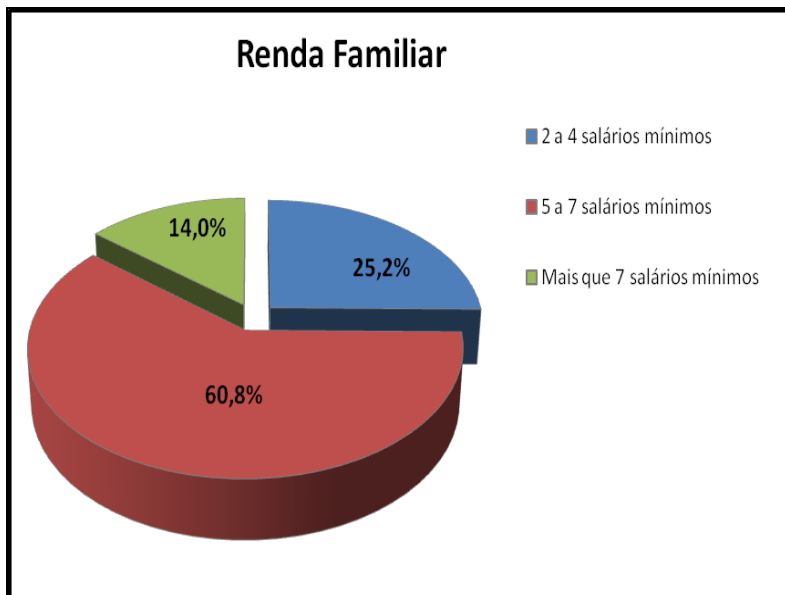
3.5 RENDIMENTO E CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES DO PJU/SC

Ao iniciar a coleta de dados, percebeu-se que uma das perguntas que mais inquietavam os professores, eram as perguntas relacionadas ao rendimento financeiro. Isso porque no histórico da educação no Brasil a função docente é desvalorizada e alvo de constantes reivindicações em torno da remuneração e da exaustiva carga horária. No entanto, são perguntas que devem ser realizadas, para poder contribuir com pesquisas futuras que visam uma melhor qualidade salarial para a categoria.

A maioria dos professores entrevistados, 262 professores¹⁹ que iniciaram suas atividades no PJU/SC, tinham renda familiar somada entre 5 a 7 salários mínimos, o que pode variar de 3.350,00 a 4.690,00 reais (cálculo efetuado com base no S.M de R\$ 670,00). Não se trata de uma renda baixa, em relação à média geral de salários da população. De acordo com o Jornal Folha de São Paulo (29.06.2013) a média de salário dos brasileiros com graduação é de R\$ 2.821,00. Todavia é preciso ter clareza que esses dados de análise, tinham como referência a renda familiar bruta, de uma família com quatro pessoas, em média, em cada residência.

¹⁹ Esses dados foram coletados bem no início do programa em SC quando tínhamos o quadro de professores completo, sem ter fusões ou desistências.

Gráfico 10: Renda Familiar



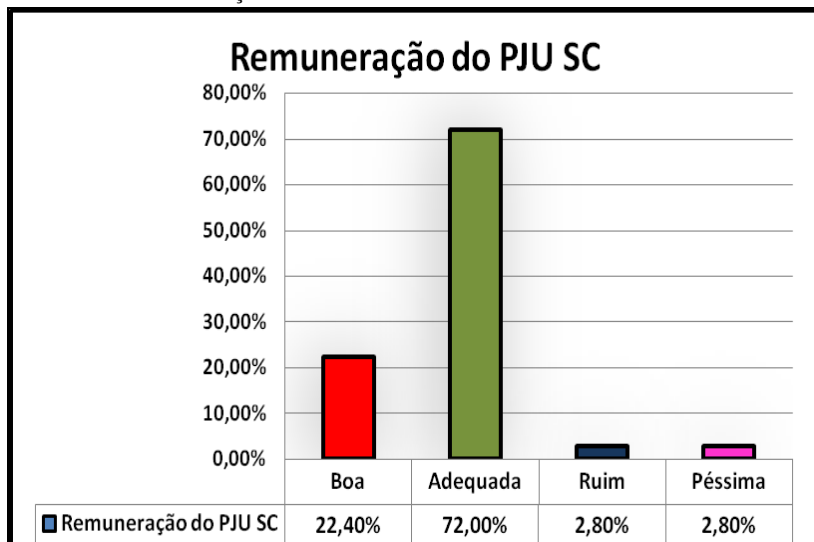
Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Verificou-se que se tratava de dados dos professores das cidades partícipes do programa com uma estrutura maior, a exemplo da Grande Florianópolis (Palhoça, Biguaçu e São José) e de Criciúma (ao sul do estado de Santa Catarina), que tem um custo de vida mais alto que as demais cidades que fazem parte do PJU.

O valor inicial recebido pelos professores que atuavam no PJU/SC era de R\$ 1.350,00 para 30 horas semanais. De acordo com uma boa parte de professores (72%), em comparação com o salário de outros espaços educativos, o programa tinha uma remuneração relativamente adequada à carga horária e ao seu trabalho no programa. Todavia cabe aqui expor que os que deram essa resposta, são pessoas que não possuem responsabilidades familiares, ou seja, não são casados, não possuem filhos, são formados recentemente.

Por outro lado, o gráfico apresenta que 5,6% do total dos professores pesquisados consideravam a remuneração ruim ou péssima. Analisa-se que para o professor ter um “bom” rendimento ele tem que se submeter a uma excessiva carga horária, já que de maneira geral, os salários são baixos, e é difícil entender o baixo índice de professores do PJU/SC que considerou essa remuneração ruim ou péssima.

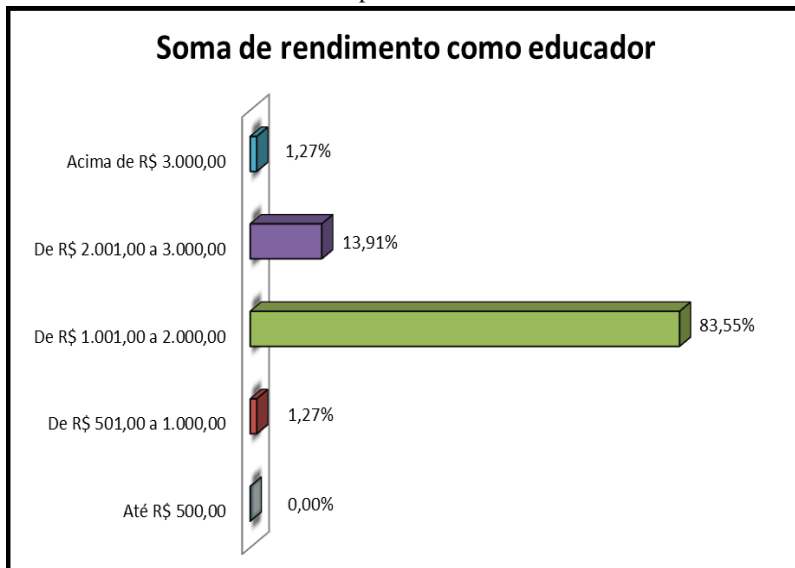
Gráfico 11: Remuneração do PJU de SC



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

O próximo gráfico (nº12) retratou ainda mais claramente a necessidade que os professores tinham em trabalhar em outros locais para assim poder ter um melhor salário. Em torno de 83% dos 262 docentes pesquisados tinham um rendimento de R\$ 2.000,00 somando todas suas rendas com o trabalho em educação (atividades de aulas particulares, formações dadas e atuação em outro espaço escolar privado ou público).

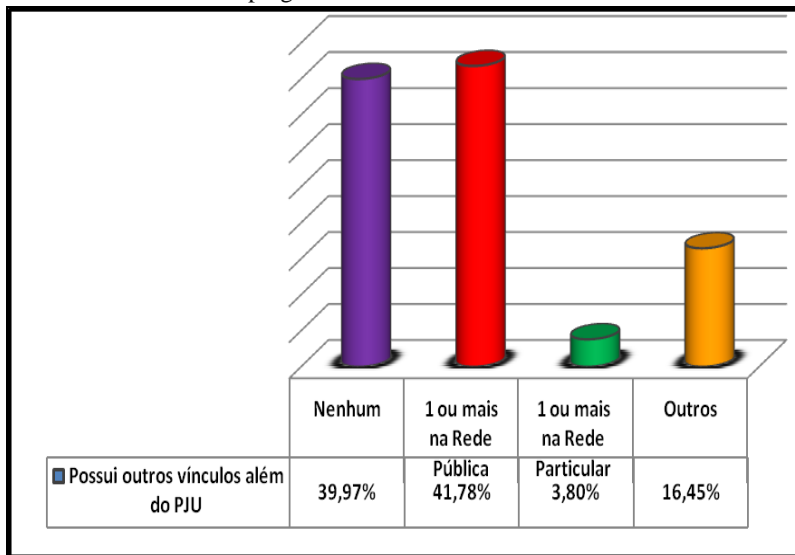
Gráfico 12: Soma das rendas como professor



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Seguindo nesse mesmo debate, e com o mesmo total de professores entrevistados, segue o próximo gráfico que mostrou os demais vínculos empregatícios que os professores do PJU/SC possuíam naquele período.

Gráfico 13: Vínculos empregatícios além do PJU



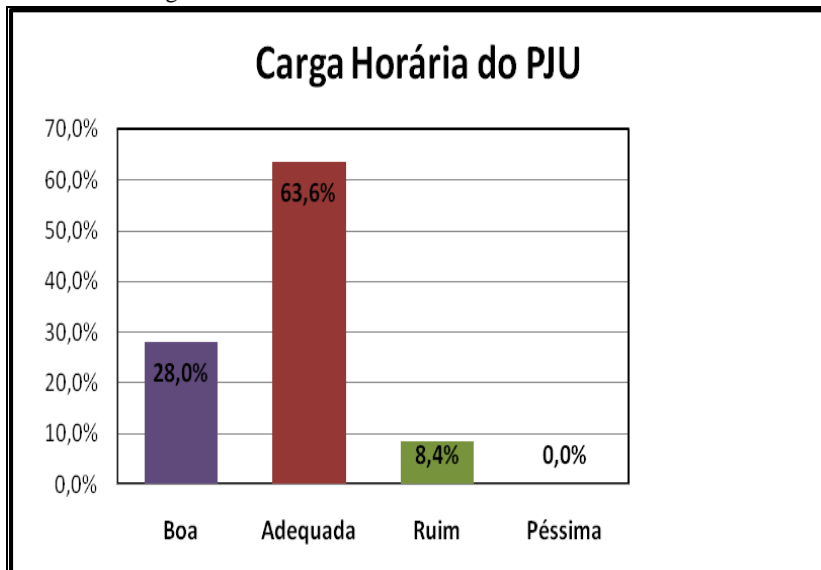
Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

A necessidade de sobrevivência dos professores é evidenciada nos dados do gráfico 13, que demonstrou uma realidade de dupla ou tripla jornada. Essa situação poderá trazer implicações na qualidade de vida docente, na saúde ocupacional, nas atividades exercidas, no planejamento das aulas, na participação das atividades extraescolares, entre outros fatores.

Em relação ao corpo docente do PJU/Brasil foi feita uma pesquisa pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), a fim de verificar os vínculos empregatícios dos professores que atuam no programa no Brasil. Os dados coletados demonstraram que a 55% dos professores do programa possuíam outros contratos de trabalho além do ProJovem, desses 35% afirmaram que tinham um ou mais vínculos empregatícios na rede pública de educação, sendo como temporários ou efetivos.

As respostas obtidas dos 262 professores pesquisados sobre a carga horária resultou nos seguintes dados: 63% consideravam a carga horária adequada, 28% consideravam boa e 8% consideravam a carga horária ruim.

Gráfico 14: Carga horária do PJU



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

A carga horária dos professores também faz parte das reivindicações por melhores condições de trabalho, e está ligada diretamente com o salário, já que muitos docentes, como já enfatizado, têm que trabalhar muitas horas para ter um salário que corresponda a suas necessidades diárias.

Quando o professor diz que a carga horária é adequada, ele apontou que para as ações que ele desenvolveu no programa PJU, às 30 horas eram suficientes, mas como o professor se envolve com outras esferas de trabalho, essas 30 horas se somam a mais 20 de uma escola, mais 20 de outra, gerando uma sobrecarga de trabalho.

3.6 AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DO PJU/SC

Com relação ao nível de experiência de cada professor do programa, foram realizadas duas perguntas: qual a área da educação em que mais possuía experiência, e há quanto tempo lecionava. Do ponto de vista pedagógico essas perguntas contribuíram para traçar o processo identitário de construção da formação docente em relação à atuação com jovens e adultos.

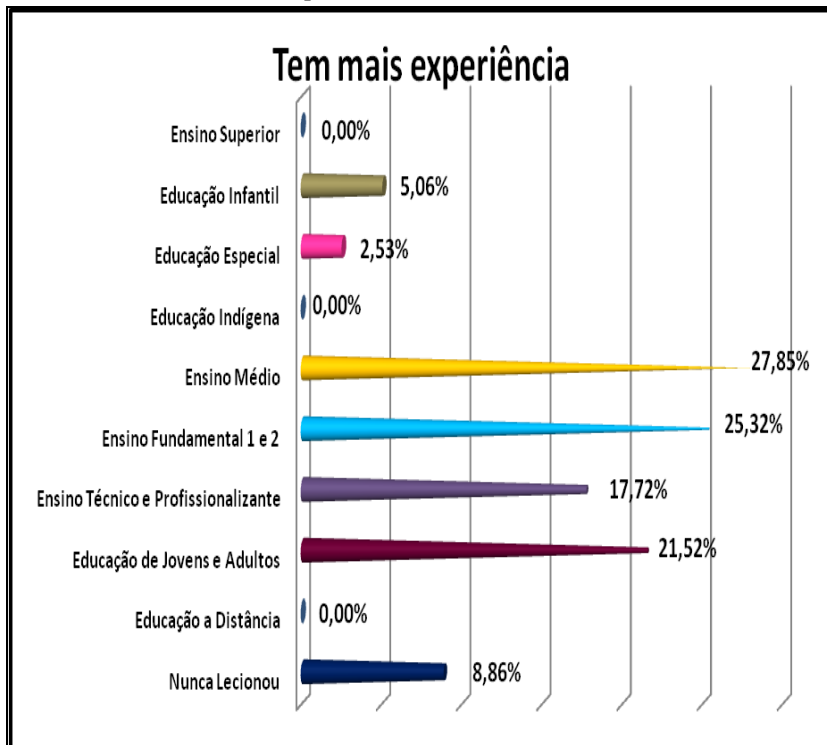
Nas respostas dos professores em relação à sua experiência, dos 126 professores do PJU do estado de Santa Catarina cerca de 28% já haviam atuado com alunos que estavam no ensino médio, o que corresponde a 33 professores. Os que têm experiência com ensino fundamental (anos iniciais) e (anos finais) são pouco mais de 25%. Todavia o que mais chamou a atenção é a quantidade de professores que declarou ter maior experiência em EJA, cerca de 21%, o que corresponde a 25 professores. Isso se deve ao entendimento que alguns professores têm da educação para jovens e adultos, como já relatado anteriormente, que se refere ao trabalho com uma faixa etária correspondente a EJA e não nessa modalidade de ensino.

Quadro 18: Áreas de maior experiência

Área de Experiência	Dados Percentuais (%)	Números Absolutos
Nunca Lecionou	8,86	10
Educação de Jovens e Adultos	21,52	25
Ensino Técnico e Profissionalizante	17,72	20
Ensino Fundamental 1 e 2	25,32	30
Ensino Médio	27,85	33
Educação Especial	2,53	2
Educação Infantil	5,06	6

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

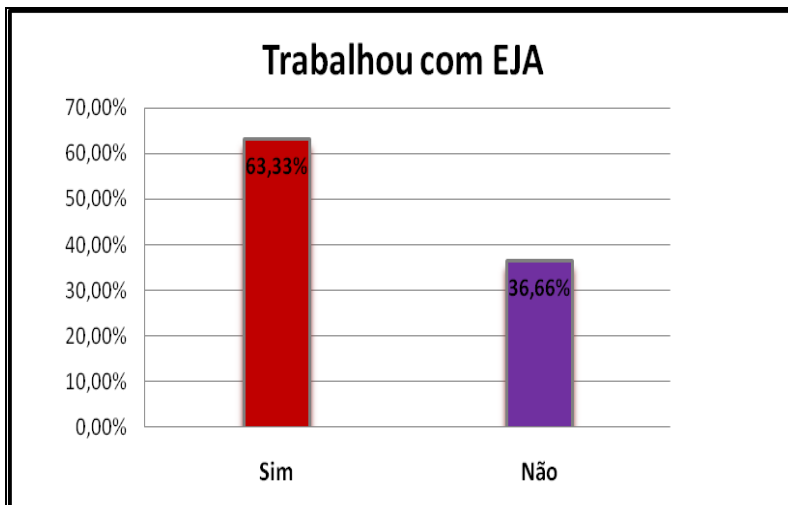
Gráfico 15: Área de maior experiência



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Ao fazer a pergunta “se já trabalhou na EJA”, curiosamente as respostas foram mais positivas, levando-me a realizar uma análise mais minuciosa dos dados apresentados abaixo.

Gráfico 16: Já trabalhou com a EJA



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Tal resposta causou surpresa, e fez com que verificasse as anotações feitas no dia a dia dos núcleos e dos encontros de formação, para compreender um pouco mais o que os professores entendiam como EJA.

De acordo com o gráfico a maioria dos professores, 62% respondeu positivamente à pergunta, tais respostas vieram dos professores de formação básica (matemática, português, inglês, ciências da natureza e ciências humanas), os que responderam negativamente a pergunta, foram os professores de qualificação profissional (QP) e de participação cidadã (PC).

Os relatos descritos apresentaram a mesma situação sobre o entendimento dos professores em relação à EJA, em ambas as perguntas, a compreensão deles era referente à classificação etária, e não ao trabalho em classes de Educação de Jovens e Adultos, isso quer dizer que, trabalhavam com ensino médio com alunos “considerados fora da idade” ou em projetos sociais direcionados a faixa etária da EJA, e entendiam que trabalhavam com essa modalidade.

Em geral, quando um aluno passa da idade considerada “certa” para aquele ano letivo, é tido como fora do padrão. A Educação dos Jovens e Adultos não é apenas marcada pela idade dos sujeitos que a frequentam, existe uma série de outras características que predominam no grupo, tais como: alunos com mais idade (chamado terceira idade)

que não tiveram oportunidade de estudar antes, alunos que estão inseridos no mundo formal e informal de trabalho, àqueles que buscam apenas uma formação aligeirada para receber o certificado, pois necessitam desse documento no seu trabalho; e têm os que são responsáveis ou contribuem para o sustento familiar, e tem na EJA, também, os alunos mais jovens, que veem essa modalidade de ensino, como a única alternativa possível para concluir o processo de escolarização.

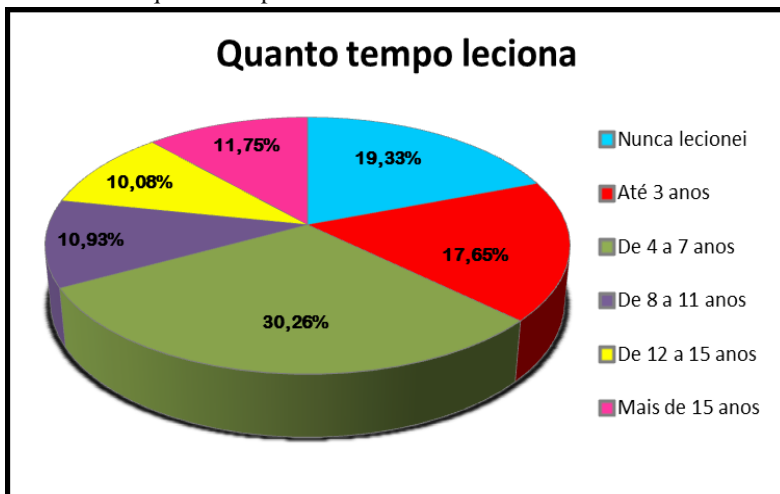
Na sequência do questionário foi feito o levantamento do tempo de experiência na educação que os professores do PJU/SC tinham. As perguntas foram feitas para 119 professores que pertenciam aos núcleos do estado nesse período. Na coleta dos dados cerca de 30% dos professores entrevistados já lecionava entre quatro e sete anos e 19% disse que nunca lecionou. É relativamente alto o percentual de professores que nunca atuou em sala de aula, porém é preciso levar em conta que há professores de qualificação e cidadania, que não tinham experiência docente anterior ao PJU.

Quadro 19: Há quanto tempo lecionam

Quanto tempo leciona	Dados em Percentuais (%)	Números absolutos
Nunca lecionei	19,33	23
Até 3 anos	17,65	21
De 4 a 7 anos	30,26	36
De 8 a 11 anos	10,93	13
De 12 a 15 anos	10,08	12
Mais de 15 anos	11,75	14

Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Gráfico 17: Há quanto tempo leciona



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Esse conjunto de professores que fizeram parte do programa em SC, com toda essa variedade e diversidade, só contribuiu para o fortalecimento do grupo. Ao formar um grupo de professores que nunca lecionou, mas obtinham um conhecimento técnico e administrativo, ocasionou trocas constantes nos momentos de formação continuada, o que contribuiu para uma maior integração do grupo, organização do núcleo e dinâmica de sala de aula.

Como o programa tinha como exigência contratação dos professores que tivessem um conhecimento básico em informática, para tanto, foi pertinente nesse levantamento, fazer a próxima questão. Leva-se em conta que, as aulas de informática foram ministradas pelos professores de formação básica, quando exerciam a sua função de professor orientador (PO). Como objetivo, o programa deseja, ao trabalhar com a informática, que as utilizações de novas tecnologias da informação servissem para próprio aperfeiçoamento docente.

Para cumprir esse critério, a seleção dos professores para o programa em SC solicitou aos candidatos as vagas de professores, experiência em informática, não só aos de formação básica, mas para todas as demais áreas, já que muitas atividades se davam de maneira integrada - formação básica, participação cidadã e qualificação profissional. Até mesmo porque o computador é uma ferramenta importante para a inclusão dos jovens em uma sociedade de

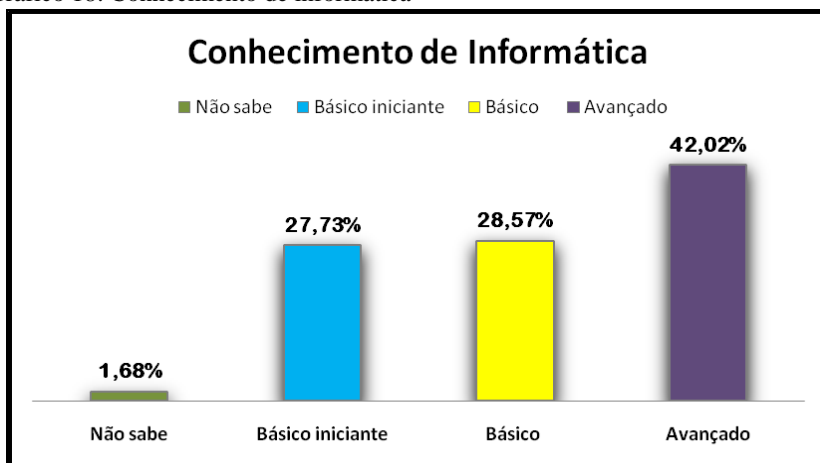
comunicação e informação, e muitas vezes a escola é a única a oportunizar esse acesso.

De acordo com o programa, o ensino de informática constituía em um apoio para os componentes curriculares e para o trabalho com os temas integradores. O manual do educador de orientações gerais (MEOG) e a formação continuada orientavam os professores para que pudessem desenvolver as aulas de informática em articulação aos conteúdos curriculares.

Apesar da tecnologia da informação estar cada vez mais presente no mundo atual, ainda há uma parcela significativa de professores que não se utilizam e não dominam essa ferramenta nem para uso pessoal.

Foram questionados 109 professores do PJU/SC, verificou-se que quase 2% não está familiarizado com o uso do computador, já 27,7% tinham um conhecimento básico iniciante, e 28,5% tinham um conhecimento básico. Se considerar a necessidade da informática para o desenvolvimento dos aspectos de ensino aprendizagem atribuída no PJU, tornou-se alto esse índice de professores com pouco ou nenhum conhecimento de informática. No entanto, é preciso ressaltar que 42% dos professores tinham um conhecimento avançado da tecnologia, sendo a maioria os docentes de qualificação profissional.

Gráfico 18: Conhecimento de informática



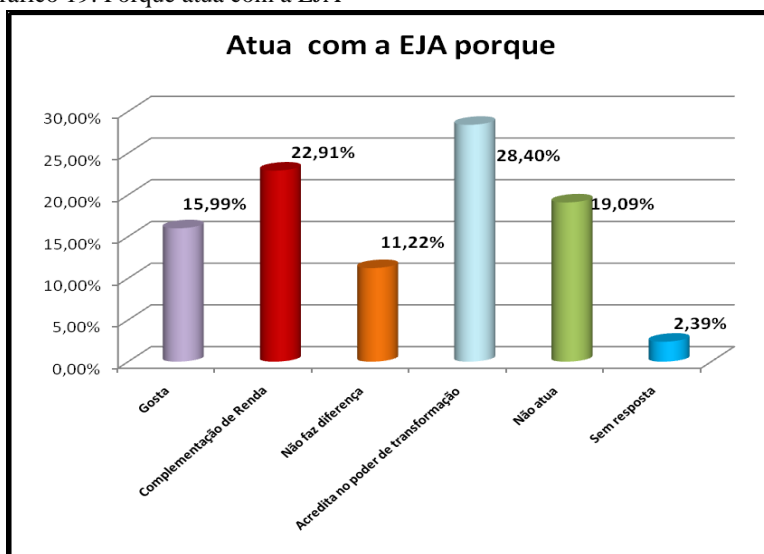
Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

A exigência de um mundo informatizado modificou a relação do aprender e do ensinar, obrigando o professor desempenhar papéis

diferentes, fazendo com que ele busque uma formação que possa prepará-lo para o uso pedagógico das tecnologias.

Por fim, para encerrar essa parte de questionamentos, com os professores do PJU de SC, foi feita a seguinte pergunta: “porque atua com EJA?”. Quase 30% (83 professores) dos professores disseram que acreditavam no poder de transformação das ações voltadas a jovens e adultos, cerca de 23% dos professores pesquisados no PJU de SC disseram que atuavam na EJA com o forma de complementação de renda.

Gráfico 19: Porque atua com a EJA



Fonte: Elaboração própria, com base em dados coletados durante o programa.

Esse caráter esporádico de atuação, muitas vezes descaracteriza as ações voltadas à integração dos sujeitos da EJA. Todavia há de se compreender que as necessidades dos profissionais da educação são inúmeras, principalmente em relação a questão financeira, dentro de uma profissão que é pouco valorizada. De todo modo, foi importante levantar esses dados pois serviram para reconhecer os docentes do PJU/SC e contribuirão com pesquisas que busquem reconhecer os profissionais que atuam com as mais variadas formas de EJA, sob a ótica das constituições identitárias profissionais.

4 AS CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS PÓS PJU/SC

Depois de todo este percurso de pesquisa e escrita, foi imprescindível contatar os professores do PJU/SC novamente, mesmo depois do programa já ter encerrado. Já que o tema foi constituição identitária, e de acordo com Dubar (2005), as identidades se modificam por meio das relações sociais, cabe aqui trazer algumas falas dos professores depois de terem vivenciado o programa.

Essa vontade de finalizar a pesquisa elencando aspectos mais atuais, não tinha como não ser realizada, pois essas considerações são uma forma de finalizar a investigação demonstrando como tais questões fortaleceram as identidades dos sujeitos professores e constituíram novos saberes.

Para contatar os professores do programa foi utilizada uma listagem de e-mails que havia sido feita na vigência do PJU/SC. Por se tratar de uma listagem de 2011, muitos dos endereços eletrônicos estavam desatualizados, o que dificultou o acesso com a maioria dos professores. No entanto dos 109 docentes contatados, 32 responderam o e-mail, cerca de 30%, o que pode ser considerado um número estatisticamente confiável.

Nem todos os depoimentos foram transcritos, mesmo porque as perguntas eram bem amplas, o que deu margem a muitos escritos, e se descrevesse tudo, o debate se estenderia para outros aspectos, que, por hora, não foram incluídos nessa dissertação.

Para compreender as questões identitárias e como estão relacionadas com os as vivências sociais e profissionais passadas ao longo da vida, foi necessário pensar em questionamentos que pudessem contribuir para o entendimento. Desse modo, os questionamentos foram os seguintes:

- 1.Descreva brevemente sobre as suas vivências pessoais e profissionais pós PJU.
- 2.Sobre sua escolha profissional, que fatores levaram a escolher a docência?
- 3.Qual a sua concepção de escola como estudante na infância?
- 4.Quais as dificuldades encontradas na docência?
- 5.O que mudou após o programa PJU?

As questões, como já descrevi, foram realizadas por e-mail, o que causou as mais variadas interpretações. Alguns professores responderam

em um texto único, outros em pequenas respostas a cada item, e outros escreveram apenas o que “acreditavam” ser relevante.

Trabalhar com questionamentos abertos tornou o processo de escrita longo, mas interessante, pois os professores puderam dissertar sobre seus olhares, seus saberes e seus conhecimentos, sem direcionar respostas. Os entrevistados ficaram com uma maior possibilidade de escrita, “privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho” (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005).

Abaixo segue a listagem de professores que responderam os questionamentos, juntamente com seu gênero, formação e idade.

Quadro 20: Pesquisas pós PJU/SC

Identificação	Gênero	Formação	Idade
01	Feminino	Psicologia	24
02	Feminino	Português	52
03	Feminino	Matemática	33
04	Feminino	História	35
05	Masculino	Turismo	38
06	Feminino	Pedagogia	40
07	Feminino	Serviço Social	31
08	Feminino	Administração	24
09	Feminino	Matemática	27
10	Feminino	Letras Inglês	25
11	Feminino	Biologia	23
12	Feminino	Biologia	24
13	Feminino	Serviço Social	35
14	Feminino	Letras Português	31
15	Feminino	Letras Inglês	28
16	Masculino	Administração	27
17	Feminino	Letras Inglês	29
18	Feminino	Serviço Social	31
19	Feminino	Administração	24
20	Feminino	Matemática	27
21	Feminino	Letras Inglês	25
22	Feminino	Biologia	23
23	Feminino	História	45

24	Masculino	Técnico Informática	43
25	Masculino	Direito	30
26	Feminino	Administração	32
27	Feminino	Direito	33
28	Feminino	Técnico Administrativo	37
29	Feminino	Biologia	24
30	Feminino	Psicologia	25
31	Masculino	Biologia	28
32	Feminino	Serviço Social	42

Fonte: Elaboração própria

Ao trabalhar com pesquisas que envolviam pessoas, e respostas muito pessoais, foi preciso adotar um critério para dispor os depoimentos sem expor os professores que se disponibilizaram a responder. Neste caso, por se tratar de uma pesquisa sobre identidades, percebeu-se como sendo importante para a compreensão das respostas, trazer a formação, o gênero e a idade, na busca de reconhecer as influências sociais e profissionais nos professores que atuaram no PJU/SC.

4.1 CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS COM RELAÇÃO ÀS VIVÊNCIAS

As constituições identitárias são formadas pelas vivências sociais e profissionais. A cada contato com o outro modifico minha identidade, me recio como pessoa. Trazer as vivências que os professores do PJU/SC tiveram durante o programa demonstrou como suas atitudes mudaram e como cada um se viu ao experimentar algo não conhecido anteriormente.

As falas dos docentes demonstraram que a identidade é múltipla e dinâmica, e influenciada por diversas experiências e condicionamentos do mundo social, envolvendo os sujeitos em um constante reposicionamento identitário. “As identidades, portanto, estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação” (DUBAR, 2005, p. 330). De acordo com Charlot (2001) temos estas mudanças porque somos seres sociais, e é característico do ser humano as mudanças, já que somos

(...) abertos a um mundo, portador de desejos, em relação com outros seres humanos (também

sujeitos); um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (CHARLOT, 2001, p. 33)

Os depoimentos abaixo demonstraram que os professores foram atrás de formações que envolvessem o processo de ensino aprendizagem com EJA, mesmo que distante da educação para jovens e adultos, houve necessidade ou oportunidade de realizar estudos nessa área, ou seja, foi percebido pelos professores que a formação para a atuação específica na EJA é importante.

Tenho muita vontade de voltar a dar aula e estou me capacitando para isso e principalmente mudei minhas concepções com relação ao aluno, ao ensino-aprendizagem e com relação à educação. (Professora 29)

No momento não estou atuando nem com a EJA e nem com a educação, porém estou na batalha para que este sonho se torne realidade. Deste que terminou o projeto PJU eu voltei para a sala de aula estou cursando uma segunda graduação voltada para área da educação pedagogia, pois a primeira que tenho é voltada para área da saúde e também comecei uma segunda pós voltada para EJA, CEJA e PROEJA pelo Instituto Federal de Santa Catarina. (Professora 14)

A minha atuação no projeto de educação de jovens e adultos procurou seguir as áreas de capacidade e habilidades pessoais. Ao longo da vida, agreguei muitas oportunidades de cursos, que de forma alguma me graduaram ao alcance de um diploma, mas com certeza, a gama de informação recebida, me manteve ativo quanto a capacitação de outros que possuíam defasagem de conhecimento em diversas áreas. Pude agregar diversos aspectos para o engrandecimento pessoal de cada um dos alunos. A qualificação

profissional procurou dobrar nos jovens, as oportunidades que existiriam no mercado de trabalho para que cada um pudesse ter uma melhor oportunidade. (Professor 24)

Alguns professores descreveram que se sentiram realizados, compreenderam a docência com relação a reciprocidade e o acolhimento, buscando um olhar de confiança e amizade junto aos jovens. A socialização entre professores e os jovens, as dificuldades e as contradições vivenciadas ocasionaram possíveis transformações das identidades na socialização, atribuindo à construção de outros “mundos” (DUBAR, 2005). “Subjetivamente, a transformação social é, pois inseparável da transformação das identidades, isto é, tanto dos “mundos” construídos pelos indivíduos como das “práticas” decorrentes desses mundos” (DUBAR, 2005, p. 127).

As relações pós PJU, pessoalmente, me fez crescer em entendimento e compreender um pouco os índices de jovens que por carência de políticas mais sérias e específicas, são forçados a interromperem seus estudos para subsistirem em condições precárias que eram rareadas às pessoas de determinadas classes superiores, em virtude dos acessos às informações. Posterior ao projeto iniciei um trabalho de assessoria aos profissionais graduados diversos, no intuito de formar sua fluência na língua inglesa, além de continuar com uso continuado de tecnologias empregadas no projeto anteriormente. Hoje tenho a participação como proprietário investidor, diretor de ensino no segmento de escola de inglês, certificações internacionais e intercâmbio, no estado de São Paulo. No mesmo molde, disponibilizamos projetos paralelos que procura capacitar jovens e adultos carentes no aprendizado de um novo idioma. (Professor 24)

Vejo que o mais significativo foi a união do grupo, a ida frequente na casa dos alunos, a motivação e incentivo que cada um dava quando tinha dificuldade, sem falar que aprendi a planejar aula em conjunto buscando o mesmo objetivo para a turma de alunos fez com que minha atuação mudasse e a interação professor/aluno ficasse melhor. (Professor 07)

Os professores do PJU/SC compreenderam o significado da juventude e das políticas voltadas a esse público, em um movimento de olhar e enxergar os sujeitos, e as suas necessidades, fazendo com que o espaço da sala de aula passasse a ser um lugar em que os sujeitos transformassem e produzissem conhecimentos de forma coletiva.

Como professor de qualificação, ainda atuo com projetos sociais, na verdade mudei totalmente minha vida depois do programa, entrei lá para completar a renda familiar, nunca tinha dado aulas, agora não consigo trabalhar em outro lugar. Não consigo apontar o que de mais significativo, pois tudo foi se completando, a qualificação para mim, mudou a minha vida, como educador vejo que desperta no jovem o interesse de continuar a jornada educativa, sabendo que como cidadão tem direito que ir atrás do que for melhor e mais justo. (Professor 24)

Eu me sinto completamente realizada tanto profissionalmente como pessoalmente, ao trabalhar com esses jovens eu ensinei e aprendi algo novo todos os dias. Criei um vínculo de confiança e amizade e senti como se estivesse vendendo sonhos, devolvendo um tesouro precioso que meus alunos sempre carregaram consigo apenas esqueceram onde está e agora eu os ajudei a encontrar. Trabalhar a cultura do bairro, representando os municípios de Criciúma e Içara em Brasília foi muito gratificante. Eu enquanto educadora, acompanhei os protagonistas desta grande experiência, eles voltaram motivados. Os alunos do ProJovem reforçam a ideia de ver o jovem como instrumento e fazer com que esse país cresça mesmo, afirmam ainda que o futuro está na juventude. (Professor 21)

Outro aspecto elencado como relevante para as constituições identitárias dos professores, foi à relação que tiveram com os demais colegas de núcleo, demonstrando como um trabalho em equipe pode fortalecer as atividades docentes. A questão do trabalho em grupo no desenvolvimento das atividades contribuiu muito para o crescimento profissional dos professores.

Assim reconstituídos, o espaço social das identidades típicas constitui uma espécie de metaespaço que ultrapassa a esfera do trabalho e engloba a do fora do trabalho. Cada configuração identitária implica uma relação com o espaço social e, portanto, um arranjo dos subespaços que o estruturam. (DUBAR, 2005, p. 327)

Por se tratar de uma temática de constituição identitária foi interessante perceber como os professores se compreenderam nesse processo e como relacionaram sua atividade no PJU/SC com as suas atuações posteriores. Ficou evidenciado nos relatos os aspectos relacionados a identidade profissional e a influência na identidade docente.

As constituições identitárias se fortalecem na docência, já que o professor se compõem por diferentes espaços, pessoas e temporalidades, “se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades (...) que cada um encontra durante a sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (DUBAR, 2005, p. 27).

Essa relação entre formar novas identidades faz com que o professor adquira vários saberes, necessários para sua vida enquanto docente.

Os saberes práticos, provenientes diretamente da experiência de trabalho, não vinculados a saberes teóricos ou gerais, são estruturantes da identidade hoje ameaçada de exclusão; associada a uma lógica instrumental do trabalho pelo salário (ter), essa identidade esbarra no novo ‘modelo de competência’ difundido nas empresas. Os saberes profissionais, que implicam articulações entre saberes práticos e saberes técnicos estão no cerne da identidade estruturada pelo ofício e hoje bloqueada em sua consolidação; associada a uma lógica da qualificação no trabalho (fazer), essa identidade atualmente é incitada a se recapacitar ou a se reestruturar em funções dessas novas normas de competências. Os saberes de organização que implicam outras articulações entre saberes práticos e teóricos estruturam a identidade (...) associada a uma lógica da responsabilidade (ser). Os saberes teóricos, enfim, não vinculam saberes práticos nem profissionais

(...), associada a uma lógica da recapacitação permanente. (DUBAR, 2005, p. 329)

4.2 CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS COM RELAÇÃO À PROFISSÃO

A relação com a escolha da profissão e as identidades tem como fator influenciador as vivências familiares, já que muitos escolhem ou seguem a mesma profissão dos pais, seja porque conviveram em ambientes propícios para a escolha, ou até mesmo, porque houve uma imposição familiar nas decisões.

A identidade profissional se constrói na significação e revisão do que é social e do que é profissional, adquirindo por meio das experiências (socialização) características que visam suprir as demandas sociais. “Essas considerações apontam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 1996, p. 76), isso que dizer que, as identidades também se constroem

(...) pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à sua atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como, a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1996, p. 07)

Os depoimentos abaixo vão demonstrar além da questão familiar, a ideia de identidade vocacional, e aspectos relacionados ao gênero.

A docência sempre foi um objetivo desde jovem. Tinha uma vasta experiência tanto com formação de língua inglesa, quanto tecnologia e softwares. Trabalhei e prestei serviços a grandes empresas destas áreas. Pessoalmente, sempre agi por meus interesses e formação. Jamais ouvi terceiros que sempre se lastimavam da posição de um capacitador e diziam que não valia mais estar neste meio. Abominei cada um que se apresentou desta forma e seguindo minha própria filosofia de

vida. Sempre imaginei: “Se sei, vou ensinar gratuitamente e assim conseguirei ter mudado um pouco da vida das pessoas que me solicitam”. Acredito ter alcançado o objetivo plenamente. (Professor 24)

Escolhi ser professora porque meus pais já eram professores. Me criei dentro de uma sala de aula, indo e vindo com meus pais, nunca pensei em ser outra coisa. (Professor 20)

Fui professora porque para mulher era o que tinha no ensino médio seguíamos o magistério, mesmo sem vocação, muitas faziam porque era a única forma de estudar. (Professor 02)

Nesses três relatos apresentados foi visível a questão de gênero na escolha da profissão. Isso porque já desde o século XIX o destino das mulheres era voltado ao exercício e tarefas do lar, as que tinham oportunidade de estudar, deveriam optar tão somente pelo magistério. O magistério se tornou a única forma de acesso à vida social e a busca de conhecimentos que lhes era negado, uma espécie de fuga para aquelas que não queriam seguir os caminhos tradicionais - casar, ter filhos e cuidar do lar. Essa relação do magistério voltado às mulheres dá uma ideia de identidade vocacional (VALLE, 2002), sendo considerada que a mulher, por ser mais dócil e meiga do que os homens, e também, responsável pelo cuidado dos filhos tem em si, uma vocação inata de ser professora. “Enquanto a identidade masculina se define em torno do trabalho produtivo e da luta por reconhecimento social, a identidade feminina - ainda que a mulher deva trabalhar - se define pelo reconhecimento doméstico” (VALLE, 2002, p. 213).

Historicamente, a presença e a permanência da mesma nesse processo foram, na maioria dos casos, inviabilizados pelas condições desiguais na distribuição das tarefas domésticas, na interrupção pela maternidade, na carga horária excessiva de trabalho, e, ainda, pela não valorização da escolarização para mulheres. (POGGIO, 2012, p. 94-95)

No início do século XX, as mulheres acabavam indo mais para a docência, enquanto os homens para postos mais hierarquizados. Já no século passado, a docência adquiriu cada vez mais um caráter feminino.

Atribuindo suas escolhas profissionais, sobretudo a uma vocação que se manifestou desde a mais tenra idade, os professores - ou mais precisamente as professoras (em torno de 85% dos que atuam na Educação Básica brasileira e catarinense em 19972) - fazem reviver certos estereótipos sexuais e um forte sentimento altruísta em relação à atividade docente. Baudelot e Establet (1992) associam esses estereótipos a certas características atribuídas à personalidade feminina: sociabilidade, sensibilidade, autocontrole, afetividade, vulnerabilidade, mas também à relação com a autoridade (discrição, timidez, obediência, meiguice) e com a própria atividade profissional (falta de ambição, resignação com um *status* menos prestigioso e satisfação diante de carreiras mais descontínuas).

Visando construir uma “identidade vocacional”, as Escolas Normais difundem uma ordem simbólica fundada no respeito à tradição e criam um sistema de normas e um conjunto de papéis sexuais justificados moralmente.

Enquanto a identidade masculina se define em torno do trabalho produtivo e da luta por reconhecimento social, a identidade feminina – ainda que a mulher deva trabalhar - se define pelo reconhecimento doméstico. (VALLE, 2002, p. 213).

Os aspectos relacionados com a profissão docente ligado a ideia de vocação ou gênero imperam nas respostas dos professores, talvez, isso se deva ao fato de que para eles, “a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 1997, p. 07). De todo modo os fatores externos influenciaram a criação de uma nova constituição identitária.

4.3 RELAÇÕES IDENTITÁRIAS COM A ESCOLA ENQUANTO ESTUDANTE

Um fator relevante para a constituição das identidades é o entendimento das ações impostas culturalmente, e a escola acaba sendo uma imposição social, já que é raro ver um pai ou uma mãe perguntando ao seu filho se ele quer ir para a escola, ou explicando o que é a escola.

Em geral o que se ouve é que se “você não estudar não será ninguém na vida”. A função social da escola só é compreendida muitos anos depois, sendo que, os aspectos escolares são condutores e constituidores da identidade de todo ser humano, principalmente para os professores, já que muito que se aprende na escola é transposto na vida profissional.

Na infância minha concepção de escola, era um lugar que eu era obrigada a frequentar, e realmente não gostava muito, só com o amadurecimento me encantei pelos estudos. (Professor 03)

Como sou filha de professores a escola sempre teve grande importância na minha vida, sempre gostei muito de estudar. (Professor 06)

Minha concepção de infância sobre a escola era vaga, até mesmo porque eu não entendia a razão pela qual meus pais me enviavam para aquele lugar, onde eu passaria quatro horas do dia lá. Sei que hoje tudo se encaixou. Não fui para aprender especificamente a matemática ou a língua portuguesa. Aprendi que os valores passados neste período representavam muito mais do que a própria matéria e conteúdos em si. Aprendi as razões de ser um ser humano participativo e social. Jamais me esqueci de cada um dos meus mestres no passado e sei que ao seu modo, todos me direcionavam para o melhor da vida, ser o cidadão que sou hoje, imbuído das informações certas e dotado de direitos e deveres que participo em minha vida. (Professor 24)

Para mim, a escola sempre foi um meio de alcançar uma vida mais digna. (Professor 25)

Em um dos depoimentos está descrita a relação da escola com a atividade profissional dos pais, indica uma relação do gostar de estudar apreendido culturalmente, que também, está ligada a renda e a escolarização familiar. Segundo Dubar, “o grau de escolaridade dos pais está claramente relacionado ao êxito dos filhos” (DUBAR, 2005, p. 21), já de acordo com Bourdieu, isso seria chamado de herança cultural.

Todavia, a construção da identidade para as crianças, não se dá apenas pela transmissão de regras, normas, valores e imposições, mas

pelo “desenvolvimento de determinada representação de mundo” (DUBAR, 2005, p. 23), ou seja, o que a criança apreendeu durante seus longos anos na escola e o que significou para ela estar naquele espaço de socialização se tornou um processo de identificação para a construção de sua identidade. “A socialização não é essencialmente o resultado de aprendizagens formalizadas, mas o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização” (DUBAR, 2005, p. 23). Ao me socializar, aprendo os significados e a representação simbólica de cada esfera dentro de um conjunto de crenças e valores herdados de geração para geração. “A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (DUBAR, 2005, p. 24).

4.4 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA DOCÊNCIA

A docência é uma carreira cercada de dificuldades, seja pela excessiva carga horária que muitos professores têm que fazer para ter uma remuneração um pouco melhor, seja pela falta de reconhecimento do estado, ou por ter uma relação direta com sujeitos de diferentes locais, valores, crenças e culturas. Toda essa dificuldade que os professores encontraram no decorrer de seus caminhos constituíram identidades profissionais que alteraram a sua relação com a docência, a cada novo obstáculo o professor se fez diferente, e criou uma relação particular com cada vivência. Sendo assim, entender as dificuldades encontradas na docência, se tornou fator agregador na compreensão das identidades. Isso porque se tratou de uma questão que realmente levou o professor a reflexão, já que às vezes, o dia a dia é tão dinâmico que as dificuldades entram na rotina.

Trabalhar com EJA é um desafio e requer muita dedicação e capacidade de tornar mais simples o que é complicado e principalmente conseguir com que os alunos tenham vontade de aprender, se sintam atraídos pela aula e não desistam. (Professor 18)

Já tive problemas de diversas ordens durante o período de docência, mas atribuo à política humana, dos partidos e interesses ser um agravante sobre jovens na escola. A filosofia principal é não dar a eles capacidade de pensarem

acerca dos caminhos sociais. A politicagem interfere no resultado do ser humano e isso é triste. Nos dias atuais vale lembrar que o desprestígio do professor é muito grande e também atribuo a culpa neles mesmos, pois muitos ainda enxergam alunos como cifras. “Ensino se o salário é bom”. O fato é que poucos ainda querem ver seus alunos modificando aspectos sociais. Era uma vez o tempo que os alunos seguiam seus professores. A falta de comprometimento dos governos é outro aspecto que mancha a dignidade de uma instituição. Já cheguei a ficar sem salário, mas nunca tive minha vontade profissional diminuída por isso. Responsabilidade e comprometimento de ambos, governos e docentes. (Professor 24)

As dificuldades encontradas na docência são relatadas por vários professores de diversas áreas e níveis de ensino, não só na EJA ou no PJU. Para alguns professores do PJU/SC, a relação com os jovens e adultos é ainda mais difícil e conflituosa, mesmo porque, o público do ProJovem Urbano vem de uma realidade diferente da vivida pelos professores, alguns carregam marcas de violência física e simbólica, que os afastam das pessoas; outros alunos tem uma relação natural com a criminalidade, e outros passaram por tantas dificuldades e exclusões que não acreditam mais na sociedade e no sistema.

Quando há sentimento no que se faz tudo muda, entrei no programa buscando obediência dos alunos, respeito a regras de horário, compromisso, era muito rígida, não aceitava atrasos, batia de frente com meus colegas que “deixavam tudo rolar”, e depois que sai de lá percebi que eles não deixavam rolar, mas entendiam as diferentes situações, eram rígidos quando necessário, mas na maioria das vezes eram amáveis, queridos e companheiros dos alunos, isso me fez mudar, sou outra pessoa, nem tudo é como planejamos e para mim, ser flexível foi o maior aprendizado. (Professor 19)

A cooperação entre os educadores, merendeiras e outros funcionários, foi o que fez com que o programa funcionasse, o engajamento de todos pelo bem estar dos alunos fez com que o grupo

fosse muito unido, essa junção de forças só se vê na EJA, busquei atuar no ensino médio, mas não consegui, lá é cada um por si, não há entusiasmo, mas é o que resta quando um município não valoriza a educação de jovens e de adultos. (Professor 27)

A imagem negativa que muitos carregavam do ser professor, como uma carreira penosa, difícil, desgastante e ingrata, refletiu na formação das identidades, todavia a relação com os alunos, os laços de afetividade promoveram novas formas de se ver enquanto professor, e fortaleceram as relações sociais e as identidades docentes.

Realmente o que me fez ficar no PJU até o final foram os alunos, passei por muitos problemas na execução das atividades, me senti sozinha, não havia interação dos demais educadores, falta de cooperação e rivalidades, para mim foi o que ocasionou a maior parte da evasão dos alunos, e me causou muita frustração, me senti derrotada, fiquei algum tempo distante da educação, e isso refletiu na minha vida, perdi meu namorado e fiquei muito deprimida. Agora tento não ser tão intensa no que eu faço, para o tombo ser menor. (Professor 08)

O que mais tive dificuldade foi de conciliar as atividades de planejamento e de formação continuada, com a minha carga horária. (Professor 11)

Minha dificuldade é de entender a dificuldade do outro. Principalmente em adultos, que a meu ver, já deveriam ter algum discernimento da realidade. (Professor 15)

A falta de investimentos na educação leva, algumas vezes, o professor a uma “crise de identidade” (DUBAR, 2011). A desvalorização docente faz com que muitos se afastem da profissão, ou que criem mecanismos de não aceitação dos problemas alheios ao seu entendimento. É tão excessiva a carga horária de alguns professores, que muitos optam em apenas cumprir o seu plano de ensino. Isto porque, vivemos em um sistema de crenças e práticas “influenciado na ditadura da economia, da mercadoria, da rentabilidade a qualquer custo, da taxa

de lucro e do crescimento da riqueza financeira” (DUBAR, 2011, p. 177).

Pode-se esquematizar esse processo de individualização como uma longa marcha histórica pontuada por crises (mas também por retrocessos e acelerações), passando pela dupla questão dos pertencimentos coletivos e dos reconhecimentos individuais. Se quisermos resumir-la, é preciso inventar uma expressão paradoxal: “Quem somos eu?”. (DUBAR, 2011, p. 178)

Os professores entenderam que trabalhar com a EJA/PJU foi e é um desafio constante, além dos baixos investimentos para essa modalidade, há também um fator do desgaste físico e emocional.

Os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A ideia de homogeneidade - de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc - que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares é preciso estar atento para as trajetórias de vida que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato. O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos - suas compreensões - sobre seus sujeitos da aprendizagem. (CARRANO, 2007, p. 09)

A reflexão feita em cada processo reformula a identidade não somente no aspecto profissional, mas também no social, esse ciclo crítico e reflexivo leva a pensar em práticas não estanques que gerem mudanças em que se valorizam os sujeitos da aprendizagem.

O contato com os jovens envolveu a identidade herdada de cada professor e a identidade vivida advindas de “negociações externas” entre a identidade atribuída e uma incorporada (DUBAR, 2005). A cada etapa

da vida os seres humanos passam por transformações que influenciam em suas escolhas, talvez alguns desses professores nunca tivessem pensado em trabalhar com jovens e adultos, mas ao vivenciarem essa experiência modificaram seus olhares; talvez alguns professores carregassem algum preconceito ou estereótipos em relação aos jovens de periferia, ou até mesmo porque não se reconheciam naquele espaço educativo repleto de contradições, dificuldades e diferenças. Os espaços e os tempos são estruturantes e “constitutivos das configurações identitárias (...). O espaço do ofício está ligado à consolidação e ao bloqueio, (...) o espaço do fora do trabalho é aquele em que se (des)estrutura uma identidade de exclusão” (DUBAR, 2005, p. 328).

As identidades profissionais e sociais, “são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados” (DUBAR, 2005, p. 329), que obrigou cada um a se mobilizar, percebendo o verdadeiro sentido de cada atividade (CHARLOT, 2000).

A experiência de criação e transformação das diferentes relações que estabelecemos com os outros e com o mundo, revela a nossa maneira de ser e reflete a relação consigo mesmo que cada um estabelece. Essa relação vai depender da reflexão que cada sujeito faz sobre si mesmo, do conhecimento, de seus gestos, desejos, anseios, entre outras. Portanto, falar da relação consigo mesmo implica uma mobilização de si para si mesmo, um movimento de auto-reflexão e de ação com o mundo, juntamente com os outros que participaram dessa ação. (CHARLOT, 2000, p. 103)

“Somos levados a entender identidade profissional docente como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, mas que está ligada ao vínculo e sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social” (PAGANI, imp. 2013, p.1).

4.5 AS CONTRIBUIÇÕES DO PJU/SC NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

O campo profissional deixou fortes marcas nos professores, e as interações vividas, seja no social quanto no profissional, podem ser identificadas em dois movimentos, um movimento é o de continuidade e o outro é o de ruptura (DUBAR, 2005). No que se refere ao movimento de continuidade ocorreu quando o professor construiu sua docência em

um espaço de realizações, onde os sujeitos seguiam percursos contínuos. As identidades que se envolvem em um movimento de ruptura implicavam em uma dualidade de espaços, um espaço de crença e outros de aspirações. Esse último movimento, no entanto, conferiu, na possibilidade da construção de uma nova identidade, uma identidade que envolveu socialização, a mudança social e o crescimento, possibilitando a invenção de “novos jogos, novas regras” (DUBAR, 2005).

Eu mudei muito, minhas técnicas de repasse de informação foram modificadas, hoje consigo analisar melhor as limitações de interpretação das pessoas e transmitir melhor as informações no meu trabalho. (Professor 07)

Mudou a forma de avaliar certas situações: como respeito com os limites de cada aluno. (Professor 02)

Os professores pesquisados perceberam que a relação com os alunos do PJU/SC foi muito intensa, e as vivências se incorporaram como espaços de ação de identificação (DUBAR, 2005), já que o “espaço de reconhecimento identitário depende estreitamente da natureza das relações (...)” (DUBAR, 2005, p. 155). Essa reflexão sobre as vivências, sobre sua vida social e profissional, levaram o professor a um entendimento diferente de suas práticas. A cada relação o professor constitui uma nova identidade. É interessante compreender esse processo, e perceber como cada professor viu sua prática transformada, e como a relação com a juventude também, modificou sua vida.

Ainda possuo o desejo de ampliar os horizontes no sentido de ter mais adolescentes engajados no aprendizado de línguas em minha escola. Já tive diversos resultados de projetos que inseriram estes jovens no mercado de trabalho por solicitação de empresas. Bom, acredito que não me faltará ânimo para orientar sempre aquele que necessitar ter um crescimento em sua vida. O comprometimento continua com toda a sociedade e me sinto feliz, não com o senso de dever cumprido, porque gerar oportunidades a outros e educar, isto deve ter continuidade e não paramos aqui. Acredito ter feito muita diferença na vida de muitos jovens. (Professor 28)

Após o término do projeto, procurei me engajar em alguma instituição que pudesse me dar a oportunidade de continuar o meu trabalho, mas é muito difícil arrumar oportunidades que atuem com jovens ou adultos, por isso, tive que voltar a dar aulas no ensino médio, aqui na região pouco se fala em projetos ou educação para EJA. (Professor 16)

O reconhecimento do outro como sujeito de direito alterou a forma de olhar do professor, e promoveu mudanças em sua relação familiar. É a influência das identidades profissionais nas identidades sociais.

A mudança em minha vida após trabalhar com jovens de periferia foi muito grande, aprendi a olhar as pessoas de outra maneira, minha percepção do mundo foi outra. Quando estive no programa vi que de fato a educação fazia um sentido diferente para aqueles alunos, não sei dizer bem como é isso, mas não era a mesma coisa que quando dou aula no ensino médio, isso me tocava de outra forma, e vários momentos me vejo lembrando de algumas falas deles e dos problemas que eles enfrentavam. (Professor 28)

Alguns professores também viam os jovens como pessoas que necessitam de “cuidados”, carentes, criando uma certa identidade de “professores assistencialistas”, ou seja, que cumpriam uma missão, pois resgatavam “alguns sujeitos coitados para a luz”.

Tenho mais força de vontade e quando penso que está difícil, lembro que muitos dos alunos do PJU tinham problemas financeiros, não tinham comida e os R\$ 100,00 da bolsa era muito dinheiro, como alguns diziam. (Professor 03)

Aprendi a atuar com diferentes níveis de aprendizagem, a me adaptar as situações, por mais difíceis que pareçam. É incrível como vemos o mundo de outra forma. No PJU durante um tempo, tivemos que dar aulas na biblioteca, o que causou muito descontentamento nos professores e principalmente nos alunos, além do deslocamento para buscar mesas e cadeiras em outras salas, os outros professores da escola não gostavam muito

dessa bagunça, isso fez com que muitos alunos desistissem, e no programa, nós professores PO tínhamos o dever de saber o que ocorria com esses alunos e ir até a casa deles, o que chamávamos de “resgate”. Essas idas e vindas nas casas dos jovens me mostrou uma realidade que eu sabia que existia, mas que nunca tinha visto de perto. Hoje penso duas vezes antes de chamar a atenção de um aluno, seja porque chegou atrasado, ou porque está dormindo na sala de aula. Sempre procuro entender o que está acontecendo. (Professor 10)

Mesmo sendo uma pergunta bem ampla que dá margem as mais variadas respostas, ainda assim foi possível retirar questões para reflexão que demonstraram que “toda a relação consigo é também uma relação com o outro, e toda a relação com o outro é também uma relação consigo próprio” (CHARLOT, 2000, p. 47). Já que, novamente os professores relataram o significado de trabalhar com os jovens, de vivenciar uma realidade diferente da que viviam. Trouxeram como importante o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do PJU/SC, olhando para os limites e particularidades de cada um dos jovens e a união com o grupo de professores.

Antes de tudo a união entre os colegas é o que prevalece após o programa. Um grupo que não tem rivalidades trabalha melhor, é extremamente importante para que os alunos fiquem interligados. Infelizmente isso não se consegue em qualquer grupo, lá tínhamos uma rotina intensa de encontros, nos víamos todos os dias, inclusive aos sábados, era cansativo, mas agora vejo que foi diferente, e é diferente de ir em uma escola e dar somente sua disciplina. (Professor 05)

Trabalhava com qualificação profissional, foi minha única experiência em sala de aula em projetos sociais. Agora trabalho em uma empresa, dou aulas, mas em um ambiente corporativo, bem distante da realidade que vivi no PJU. O principal ganho com o programa foi no contexto da participação cidadã com o PLA, ao atuar junto com a professora de participação cidadã comecei a mudar alguns conceitos que eu carregava preconceitos na verdade, sei lá, parece que a

minha mente se abriu para outro mundo que eu desconhecia, com certeza sou outra pessoa, até mesmo em casa, minha abordagem com os filhos é bem diferente. (Professor 28)

As falas indicaram mudanças em relação a sua identidade enquanto docente, “a experiência é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros professores e colegas, relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 47). Estes saberes adquiridos a partir da prática no programa, são “saberes que estruturam e desestruturam incessantemente sua identidade (...), são puros saberes, teóricos e culturais, isto é, desprovidos de qualquer interesse imediato” (DUBAR, 2005, p. 312).

Foi interessante perceber o que cada professor abordou em seu depoimento, talvez se essa pergunta tivesse sido feita logo após o término do programa, as respostas seriam diferentes, já que estariam inundados pela prática e pelos sentimentos, mas como já passaram quase três anos, o olhar mudou.

As respostas reforçaram que a constituição identitária não é estanque e sofre influências sociais e profissionais. Nas falas dos professores eles retratam que houve mudança de técnicas, respeito ao limite de cada aluno, mais comprometimento com a EJA; perceberam a falta de políticas públicas para a juventude, relataram a questão da afetividade, de se olhar no lugar do outro, das afinidades criadas no decorrer do programa e na própria mudança na relação familiar.

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. As pesquisas, portanto, serão sempre parciais (aliás, como com qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de identificação dos professores. Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma precaução epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades

no mundo contemporâneo. (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005, p. 54).

Quando se trata da identidade de um professor ela está inter-relacionada a seus valores e crenças em relação à escola, aos alunos e a educação. “Sabemos que a profissão do professor vai assumindo determinadas características, isto é, determinada identidade, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social” (PIMENTA apud LIBÂNEO, 2001, p. 68).

A constituição identitária é um “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação “bancária”, o professor conduz o educando à memorização dos conteúdos, sendo que os mesmos devem ser “enchidos” pelo professor. Nesta concepção ocorre a mera transmissão de conteúdos, na qual o educando deve recebê-los, guardá-los e decorá-los. Desta forma, não há saber, não há criticidade, não há transformação. Há apenas a reprodução de conteúdos. Nessa concepção de educação os homens são seres de adaptação. Quanto mais se impõe passividade, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo. Quanto menos ativos menos críticos e menos conscientes forem os indivíduos mais satisfazem os interesses dos opressores. (FREIRE, 1996, p. 72)

Utilizar Paulo Freire no início e no final desta dissertação que envolveu sujeitos da EJA demonstrou a postura político-acadêmica assumida durante toda essa pesquisa. Um trabalho que buscou valorizar os aspectos da docência, a partir de um compromisso ético com os sujeitos envolvidos e com o tema investigado, com uma preocupação constate em escrever algo que possa contribuir socialmente com as demandas dos professores.

A partir de uma perspectiva histórica social, este trabalho teve como objetivo a investigação das constituições identitárias dos professores do ProJovem Urbano de Santa Catarina, um programa federal de elevação de escolaridade em nível fundamental, qualificação profissional e participação cidadã. A ideia de utilizar do termo constituição identitária contribuiu para compreensão e resignificação de como se centram os saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas dos professores envolvidos no PJU/SC, e proporcionou um olhar mais aberto e reflexivo, embasado em aspectos sociais e profissionais.

O ProJovem Urbano foi um programa que levou a escolarização para vários jovens de municípios interioranos de Santa Catarina, modificou olhares e estereótipos relacionados ao público da EJA, no entanto, ações de caráter emergencial não bastam para melhorar a qualidade da educação no país, mesmo porque toda essa defasagem ocorreu pela falta de atenção e desinteresse das políticas públicas em focar na educação básica e nas juventudes. Essa afirmação se enfatiza ao expor que foi, somente pela promulgação da Constituição Federal de

1988 e pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96), que a EJA se tornou uma modalidade de ensino e constituiu-se num direito fundamental do cidadão brasileiro.

Ao descrever a proposta do programa por meio dos documentos, no que se refere ao currículo, e as formações, compreendeu-se que a formação inicial e continuada proposta pelo PJU, e o currículo, foram etapas fundamentais e influenciam a identidade do professor do programa, já que, “as condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho” (GATTI, 2009, p. 98).

Ao priorizar uma formação própria aos que atuaram no programa, o PJU proporcionou um entendimento maior da sua proposta aos professores. As discussões durante as formações modificaram o olhar dos professores e os conduziu uma nova identidade profissional, conforme demonstrado nos depoimentos. As construções significativas decorrentes do processo de socialização levaram os professores a vivenciarem experiências novas, e reconhecerem os jovens como sujeitos capazes de aprender independentemente do espaço em que moram, ou que vivem.

As questões que se referiam ao currículo do PJU se mostraram importantes para o debate sobre constituições identitárias, já que o programa possuía um currículo específico, que proporcionou aos professores práticas condizentes aos alunos do ProJovem, fazendo com que os docentes se apropriassem de alguns conceitos importantes, principalmente no que se refere às questões de interdisciplinaridade, protagonismo social, participação cidadã, trabalho e as questões relacionadas à juventude. As políticas de formação e de currículo do PJU procuraram redefinir o perfil e o papel social dos professores para atuar com jovens e adultos, constituindo novas identidades docentes. Mesmo que por trás do currículo ainda existam questões relacionadas ao poder, “visões sociais particulares e interessadas (...). Ele não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 7).

O componente curricular de participação cidadão foi um importante aliado na condução das atividades, por se tratar de uma disciplina que não é comumente proporcionada para os alunos, e até então, desconhecida por muitos dos professores do PJU/SC. Ela foi fator agregador do grupo, e modificador das identidades, já que proporcionou

aos professores o reconhecimento do outro enquanto sujeitos de direitos, o reconhecimento dos espaços relacionados às comunidades empobrecidas e o reconhecimento de ações sócio educativas voltada a múltiplas aprendizagens. Isso porque, a participação cidadã fez com que todos envolvidos no programa participassem ativamente das ações comunitárias, não só o professor de participação cidadã ocupava esse espaço, mas todos os demais, e com isso quebraram paradigmas consolidados. O professor do PJU/SC ao participar ativamente da vida cultural da comunidade, agiu de forma a integrar aspectos da vida social com a vida escolar dos jovens, incentivando uma maior participação dos alunos nas discussões em sala de aula. Tais ações envolveram atores sociais de forma coletiva, constituindo uma identidade própria experimentada apenas por quem fez parte do PJU/SC.

Os desafios e resultados diários que envolvem um programa com toda essa dinâmica e abrangência, causaram uma transformação que possibilitou não somente o desenvolvimento dos jovens, mas do próprio professor que se envolveu com a proposta. Por isso foi necessário reconhecer os jovens para compreender como se entrelaçaram nas vivências dos profissionais do ProJovem Urbano, esse reconhecimento e os debates com relação à juventude realizados nas formações do PJU/SC, além de fortalecerem as identidades docentes, favoreceram a discussão para a construção de políticas públicas para a EJA dentro dos municípios.

Os dados relacionados às características dos professores constituíram um perfil identitário no PJU/SC, onde se encontrou um grupo composto majoritariamente por mulheres, brancas, jovens, com graduação e algumas com pós graduação. A renda familiar dos professores do programa no estado variou entre 5 e 7 salários mínimos, e que como forma de elevar seus rendimentos, os professores atuavam em mais de um local, reafirmando a necessidade da dupla ou tripla jornada de trabalho dos professores. Em geral, os professores do PJU/SC possuíam experiência profissional pregressa na área educacional, sendo a maioria no ensino médio.

Os depoimentos que apareceram na pesquisa fortaleceram a discussão e demonstraram a partir do contexto social da categoria docente os problemas enfrentados entre a escolha e a valorização profissional. As complexas relações sociais e profissionais influenciaram a vida, as escolhas. Verificou-se que há um misto de amor e de ódio com a carreira docente, sentimentos que influenciaram as constituições identitárias dos professores do PJU/SC, já que o magistério é carregado de valores sociais, culturais e heranças históricas.

A procura do reconhecimento social, também se revelou nos depoimentos dos professores. A formação, os valores, as aprendizagens, as vivências, as práticas, as crenças, os saberes, as tradições e as culturas no confronto da vida cotidiana, é que constituíram e reforçaram as identidades (DUBAR, 2005).

Demonstrou-se que é muito complexa a docência no PJU e na EJA, já que se trata de sujeitos jovens e adultos em constante transformação e nas mais variadas idades. As dificuldades ocorridas durante a execução do programa em SC serviram para fortalecer as identidades profissionais. O comprometimento dos professores no processo de ensino aprendizagem evidenciou que as identidades provem da significação social de sua ação como docente, da revisão do que considera certo e errado, do confronto de práticas e teorias.

Mesmo em meio das dificuldades da docência, o que se viu pelos depoimentos, foi que muitos professores continuaram suas atividades porque acreditavam no poder de transformação da educação sob os sujeitos, muitos resistiam às adversidades do seu dia a dia, a falta de valorização, a excessiva carga horária, por causa dos alunos. Os professores vincularam o sentimento e o acolhimento com uma espécie de missão docente, e esse tipo de relato foi facilmente localizado em outras pesquisas acadêmicas que retratavam os processos educativos relacionados à EJA. Falas relacionadas à motivação, melhorar a autoestima dos educandos emergem no imaginário de quem atua com os sujeitos jovens e adultos. “Essa positividade e esse olhar de ajuda para com os alunos se inserem num processo de tentar romper com a visão de não valorização que os sujeitos jovens adultos fazem de si ao se inserirem em ações de escolarização” (LAFFIN, 2007, p. 109).

De acordo com Arroyo (2000) o entendimento de ser professor e compreender-se como um sujeito que deva lutar pelos seus direitos é fundamental na construção da identidade do indivíduo. A atividade educativa exige além de conhecimento na área, comprometimento, respeito com o outro, e generosidade, atitudes que exigem esforço e moralidade. Sendo assim, o professor, em seu ofício de mestre, não deve esquecer-se da afetividade, pois a relação professor-aluno é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Um olhar acolhedor marca a vida de um aluno.

Mesmo assim, é muito difícil constituir uma identidade sendo como única e imutável, já que a identidade é muito complexa e ao mesmo tempo dinâmica, e se entrelaça a cada ação profissional ou pessoal vivida, 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 de se estar na profissão” (NÓVOA, 2001, p. 16). Não há como negar que a educação para jovens e adultos tem demandas próprias e que as pessoas se constituem nos espaços em que atuam. Deste modo, ao considerar que os processos de socialização dos sujeitos estão envolvidos e influenciaram diretamente a identidade do professor do PJU/SC, percebeu-se que não há mesmo como conceituar, identificar, ou descrever quem são os professores do PJU/SC, pois os diversos fatores não se dão de maneira estanque, mas como formas ou projetos de identidades que são produzidas a partir do momento em que os sujeitos se constroem e se reconstroem nas vivências e nos espaços. Reconheço que a identidade docente não se constitui em uma só, que não somente pelo profissional ou pelo social, mas como uma constituição inacabada e contínua, envolvida em mudanças pessoais e profissionais dos professores, bem como nas relações que ele estabeleceu ao longo de sua trajetória.

Por fim, espero que as inquietações que surgiram no decorrer do trabalho sirvam para fortalecer o debate sobre as identidades docentes na EJA e demonstrar o quão é necessário estudos nessa área, pois é levando a temática para os meios acadêmicos, que se poderá ter maiores “olhares” para a docência para jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. e ESTEVES, L. C. G. (orgs). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2008.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDRE, Marli. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1999.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

AQUINO, Luseni. **A juventude como foco das políticas públicas**. In: AQUINO, Luseni; ANDRADE, Carla; CASTRO, Jorge A. (org). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L (Org.). *Diálogos da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: *Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizontes: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. V.31, nº 113. Campinas. Educação e Sociedade, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

- AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”**. Disponível em:
<http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2/> Acesso em: 13 de setembro de 2013.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Ed. Brasiliense, 2006.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental -1ª a 4ª séries, MEC/1997, 3. ed. Brasília, 2001.
- BRASIL, Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Projeto do Programa ProJovem**. Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília, 2005.
- BRASIL, Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem Urbano**. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, 2008.
- BRASIL, Coordenação Nacional do ProJovem Urbano. **Manual do educador Orientações Gerais (MEOG)**. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília, 2008.
- BRASIL, Coordenação GT de Avaliação do Programa. **Cadernos Temáticos do ProJovem: Survey II, Educadores**. Sistema de Monitoramento e Avaliação. Brasília, 2011.
- BRASIL, Coordenação GT de Avaliação do Programa. **Cadernos Temáticos do ProJovem: Dimensão Práticas Docentes**. Sistema de Monitoramento e Avaliação. Brasília, 2011.
- CARRANO, Paulo César. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In: Reveja - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007.
- CARRANO, Paulo César; SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e Política Públicas no Brasil**. In: Oscar Dávila León (editor): Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

CHARLOT, Bernard. **O sujeito e a relação com o saber**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHARLOT, Bernard (org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades**. Tradução: Roberta Console e Mariana Toledo. In: Plural - Revista do programa de pós graduação em sociologia da USP, v. 18.1. São Paulo, 2011.

DURAND, Olga Celestina; SOUSA, Janine Tirelli Ponte de. **Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais**. In: Revista Perspectiva - Revista do Centro de Educação, v.20, edição especial. Florianópolis, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005.

FURINI, Dóris R. M.; DURAND, Olga Celestina da S.; SANTOS, Pollyana. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, espaços e múltiplos saberes**. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. Imp. 2013. Disponível em

<http://www.fase.org.br/v2/admin/anexos/acervo/1_gadotti.pdf>

Acessado em: 04 de setembro de 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Revista Educação e Pesquisa, V. 31, nº 1, São Paulo, 2005.

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de pesquisa n.98, São Paulo, 1996.

GATTI, Bernadete. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. In: XVI Endipe, livro 2. Junqueira e Marin Editores: Campinas, 2012.

GAYA, Sidneya Magaly. **Elementos constitutivos da formação de professores de Educação de Jovens e Adultos nos Cursos de Pedagogia em Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012

GIROX, Henry. **Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura?** Em:
<http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm>, acesso em: 27 de junho de 2013.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GIROX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e ideologia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, cultura e sociedade. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Rita de Cassia. **Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho**. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage (org). Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. **Escolarização de jovens e adultos**. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Mensal de Emprego**. Presidência da República, PME. Setembro, Brasília: 2007.

KAPLAN, Bonnie & DUCHON, Dennis. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study.** MIS Quarterly, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Mediações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.** In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Processos de formação docente para a educação de jovens e adultos em Santa Catarina.** In: Anais do XXI Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Conesul. Florianópolis, 2010.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos na diversidade.** Livri 2. Florianópolis: Núcleo de Publicação do CED, 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social: A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel.** [Trad. Carlos Nelson Coutinho] São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MACHADO, José Nilson. **Educação: Projetos e Valores.** São Paulo. Escrituras editora, 2000.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, cultura e sociedade. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOVAES, Regina. **Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas.** 2007. Disponível em:

<www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf> acessado em 17 de janeiro de 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a emancipação e a regulação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: entre teorias e métodos**. V. 39, n 137. Revista Cadernos de Pesquisa, 2009.

PAGANI, Eliane. **A identidade profissional docente**. Imp. 2013.

Disponível em:

<www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201132int.rtf> Acessado em 22 de agosto de 2013.

PASSOS, Joana Célia dos. **Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular**. In: Núcleo de Estudos Negros. Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Série pensamento Negro e Educação, cad. 8, 2002.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e adultos**. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

PETRUCCELLI, J. L. **A cor denominada**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, vol. III, Presidente Prudente, 1996.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: saberes e identidade**. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. Coleção saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2002

PITANGUY, Jaqueline. **Advocay e direitos humanos**. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jaqueline (org). O progresso das mulheres no Brasil 2003-2011. Rio de Janeiro: Cepia, 2011.

POGGIO, Inês Soares Nunes. **A construção das relações de gênero**. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org). Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores, e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico**. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro de 1999.

- RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN J. Gimeno. **Aproximação ao conceito de currículo**. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Estado e o Direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito**. *Revista Crítica de ciências sócias*, nº 30, junho 1990.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Clara. **Profissões e identidades profissionais**. 1ª ed. Português. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.
- SANTOS, Clara. **A construção social do conceito de identidade profissional**. *Interações*, nº 08, 2005.
- SARTORI, Anderson. **Legislação, políticas públicas e concepções de Educação de Jovens e Adultos**. In: LAFFIN, Maria Hermínia (org.). *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação* v.12 nº 34, 2007.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, Imp.2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: USP, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leôncio & VIEIRA, Maria Clarisse. **Trajetórias de formação: contribuições da educação popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio & SILVA, Isabel de Oliveira. Sujeitos da educação e processos de sociabilidade. Belo Horizontes: Autêntica, 2009.

VALLE, Ione Ribeiro. **Da “identidade vocacional” a “identidade profissional”**: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, v.20, n.especial, Florianópolis 2002.