

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Dissertação**

**Identidades em Construção:**

Narrativas Docentes no Contexto da EJA-EPT

**Caroline Ceno Machado**

Pelotas, 2025

**Caroline Ceno Machado**

**Identidades em Construção:**

Narrativas Docentes no Contexto da EJA-EPT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Simone Gonçalves da Silva

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

M149i Machado, Caroline Ceno

Identities in construction [recurso eletrônico] :  
narrativas docentes no contexto da EJA-EPT / Caroline  
Ceno Machado ; Simone Gonçalves da Silva, orientadora.  
— Pelotas, 2025.

96 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Faculdade de Educação,  
Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Identidade docente. 2. EJA-EPT. 3. PROEJA. 4.  
Narrativas de professores. 5. Formação de professores. I.

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Caroline Ceno Machado

**Identities in Construction:** Narrativas Docentes no Contexto da EJA-EPT

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

30 de julho de 2025

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Simone Gonçalves da Silva  
(Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ligia Cardoso Carlos

Doutora em Educação pela Unisinos

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Diana Paula Salomão de Freitas

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Rio Grande.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Adriana Duarte Leon

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

À minha mãe, Fátima Aparecida Ceno, que fez do  
seu amor o meu primeiro idioma.  
Foi no brilho dos seus olhos que aprendi a confiar,  
e no aconchego dos seus gestos que descobri que  
nunca estive só.  
Não temo a vida, porque carrego em mim o que há  
de mais precioso:  
ter sido amada por você.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, que possibilitou a dedicação a esta pesquisa e contribuiu para a continuidade da minha formação acadêmica e profissional.

À minha orientadora, professora Simone, expresso minha gratidão pela paciência, pelas palavras de incentivo e pelo olhar atento que soube acolher minhas inquietações e transformá-las em caminhos de investigação. Sua escuta e confiança foram fundamentais para que eu me sentisse segura neste percurso.

Às professoras Lígia, Adriana e Diana, que aceitaram compor a banca, agradeço a leitura sensível e as contribuições valiosas que ampliaram horizontes e trouxeram novas possibilidades para este trabalho.

À minha mãe, Fátima, foi no abrigo do seu afeto que aprendi a acreditar em mim e a seguir adiante. Se hoje caminho com firmeza, é porque sempre tive suas mãos invisíveis me sustentando.

Ao meu companheiro, Eduardo, agradeço por me lembrar, que mesmo nas tempestades há quem fique, seu amor me acompanhou em cada página escrita. Sua parceria tornou mais leve as noites difíceis e mais felizes as conquistas. Que sorte a minha dividir a vida (e essa luta bonita) com alguém que sabe amar também nos bastidores.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão, porque este trabalho também é de vocês.

## Resumo

MACHADO, Caroline Ceno. **Identidades em Construção**: Narrativas Docentes no Contexto da EJA-EPT. Orientadora: Simone Gonçalves da Silva. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025

Esta pesquisa analisa os processos de construção e ressignificação da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), tomando como base as narrativas de professores do curso Técnico em Edificações do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. A pesquisa parte da compreensão de que a identidade docente se constitui de forma dinâmica, situada e relacional, articulando saberes técnicos, saberes da experiência, trajetórias formativas e condições institucionais. Utilizando uma abordagem qualitativa de natureza narrativa, fundamentada em autores como Clandinin e Connelly (2015), Riessman (2008) e Josso (2004), foram realizadas entrevistas com seis docentes egressos de cursos de bacharelado, cujos relatos foram analisados por meio da Análise Temática, conforme Braun e Clarke (2006). Os resultados evidenciaram três grandes eixos: (1) Trajetória e reconhecimento da docência, (2) Processos formativos e profissionalização e (3) Prática docente e desafios da EJA-EPT. Revelou-se também a importância da escuta, do vínculo afetivo com os alunos trabalhadores e da valorização das experiências de vida como dimensões fundamentais da prática pedagógica. Conclui-se que a identidade docente na EJA-EPT é continuamente tensionada por exigências institucionais, pela intensificação do trabalho e pela ausência de políticas públicas específicas, mas também marcada por engajamento, afetividade e reinvenção da prática docente. A pesquisa contribui ao trazer visibilidade a essas trajetórias docentes e aponta para a necessidade de investimentos em formação específica e políticas de valorização docente na EJA-EPT.

**Palavras-chave:** Identidade docente; EJA-EPT; PROEJA; Narrativas de professores; Formação de professores.

## Abstract

MACHADO, Caroline Ceno. **Identities in Construction**: Teaching Narratives in the Context of EJA-EPT. Advisor: Simone Gonçalves da Silva. 2025. Dissertation (Master's Degree in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This research analyzes the processes of construction and resignification of teacher identity in Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT), based on the narratives of teachers from the Technical Course in Building Construction at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul – Campus Pelotas. The study is grounded in the understanding that teacher identity is dynamic, situated, and relational, shaped by experiential knowledge, formative trajectories, institutional conditions, and the tensions between technical and pedagogical dimensions. Adopting a qualitative narrative-based approach, supported by authors such as Clandinin and Connelly (2015), Riessman (2008), and Josso (2004), the research involved interviews with six teachers holding bachelor's degrees, whose accounts were analyzed through Thematic Analysis, following the methodology of Braun and Clarke (2006). The findings revealed three main axes: (1) teaching trajectory and recognition, (2) formative processes and professionalization, and (3) teaching practice and challenges within the EJA-EPT context. The results also highlighted the importance of listening, the affective bond with working students, and the appreciation of life experiences as fundamental dimensions of pedagogical practice. The study concludes that teacher identity in EJA-EPT is continuously shaped by institutional demands, work intensification, and the lack of specific public policies, yet it is also marked by engagement, affectivity, and the reinvention of teaching practice. This research contributes by bringing visibility to these teaching trajectories and underscores the need for targeted training and policies to value teaching in the EJA-EPT context.

**Keywords:** Teacher identity; EJA-EPT; PROEJA; Teacher narratives; Teacher training.



## **Lista de Siglas**

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPC – Centros Populares de Cultura  
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EJA-EPT – Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas  
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ETP – Escola Técnica de Pelotas  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
IFMA – Instituto Federal do Maranhão  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEI – Programa de Educação Integrada  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Ad

CAD – Computer-Aided Design (Desenho Assistido por Computador)

BIM – Building Information Modeling (Modelagem de Informação da Construção)

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 – As fases da análise temática

Quadro 2 – Marcos da trajetória de Pilar

Quadro 3 – Marcos da trajetória de Viga

Quadro 4 – Marcos da trajetória de Canteiro

Quadro 5 – Marcos da trajetória de Fundação

Quadro 6 – Marcos da trajetória de Planta Baixa

Quadro 7 – Marcos da trajetória de Escala

Quadro 8 – Impressões de Pilar sobre a formação pedagógica

Quadro 9 – Impressões de Viga sobre a formação pedagógica

Quadro 10 – Impressões de Canteiro e Fundação sobre a formação pedagógica

Quadro 11 – Impressões de Planta Baixa e Escala sobre a formação

## Sumário

<b>1. Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>2. Entre Concretos e Concepções: Trabalho, Política e Docência .....</b>	<b>18</b>
2.1 Antes do Concreto: Escavações na História da EJA a EJA-EPT .....	18
2.2 Pilares em Disputa: O Trabalho como Princípio Educativo na Formação da Classe Trabalhadora .....	22
<b>3. Arquiteturas da Investigação: O Curso, os Sujeitos e a Metodologia.....</b>	<b>29</b>
3.1 Narrar para Construir: A Metodologia Narrativa como Alicerce Investigativo ...	29
3.2 Escopo e Estrutura: Onde a Pesquisa Toma Forma .....	38
<b>4. Do Esboço à Entrega: Identidades em Construção na EJA-EPT .....</b>	<b>42</b>
4.1 Trajetória e Reconhecimento da docência .....	43
4.2 Processos Formativos e Profissionalização .....	57
4.3 Prática Docente e os Desafios da EJA- EPT .....	73
<b>Considerações finais .....</b>	<b>84</b>
<b>Referências .....</b>	<b>86</b>

## 1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino vinculada a Educação Básica, que busca integrar aqueles que, por diversos motivos, foram excluídos do sistema educacional na idade dita regular. A crescente demanda por uma formação que atenda às necessidades específicas desse público levou à implementação de programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sendo assim, esta pesquisa tem como foco investigar a identidade docente dos professores com a primeira formação em Arquitetura ou Engenharia no contexto do curso Técnico em Edificações, oferecido pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) na modalidade EJA.

O interesse pela área da Educação surgiu durante minha jornada na graduação em Química Industrial bacharel, onde assumi o papel de monitora em diversas disciplinas ao decorrer do curso, uma experiência que começou a despertar em mim um profundo desejo pela docência. Com a pandemia, tive a chance de me dedicar mais ao assunto ao me matricular no curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados do IFSUL campus Pelotas.

Ao decorrer da formação, pude conhecer vários autores importantes na área da Educação e aprender princípios epistemológicos que me instigaram e me fizeram pensar sobre a formação e carreira docente além de provocar uma série de inquietações e reflexões, as quais já estavam latentes desde os tempos de graduação, já que o bacharelado em Química Industrial é composto por um corpo docente predominantemente de bacharéis.

A vivência no ensino profissionalizante proporcionou um aprendizado enriquecedor sobre os cursos técnicos e, mais do que isso, evidenciou a relevância de se compreender a identidade profissional dos professores nesse contexto. Ao longo da história, o processo identitário dos professores na educação profissional e na educação de jovens e adultos tem sido baseado na intersecção entre trabalho, educação e políticas públicas.

Desde a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, essa modalidade educacional tem tido como foco principal a qualificação de indivíduos para carreiras alinhadas às demandas do mercado de trabalho e às exigências das políticas

governamentais. Os professores do ensino profissionalizante geralmente recebem formação em cursos voltados para engenharias ou áreas científicas e tecnológicas, o que pode significar que em sua maioria, não possuem formação pedagógica para atuar na docência. Nestas graduações, geralmente, a formação está alinhada à lógica da racionalidade técnica/instrumental, que concebe a formação do profissional como um conjunto de conhecimentos objetivos e princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas práticos e instrumentais (Mizukami, 2002).

Dada a peculiaridade da EJA e as necessidades de formação dos seus professores, é possível notar uma semelhança entre a trajetória dos profissionais da educação profissional e a dos educadores da EJA: em ambos, a maioria, não têm formação específica para exercer a docência nos seus campos de atuação.

Conforme observado por Soares (2008), a habilitação em EJA é oferecida apenas em determinados cursos de Pedagogia, voltados para a formação de professores do primeiro segmento (1º ao 5º ano). Diante desses dados, surgem reflexões pertinentes sobre os professores da EJA que atuam no segundo segmento (6º ao 9º) e no ensino médio: frente as limitações da formação inicial no âmbito pedagógico, questiona-se: Quais são os processos formativos nos quais esses professores constroem seus saberes e sua identidade profissional nessa modalidade?

Pimenta (1999) aponta que os saberes dos professores compreendem uma coleção de conhecimentos e habilidades essenciais para uma prática pedagógica coerente. Esses saberes possuem múltiplas facetas e abrangem aspectos teóricos e práticos, com elementos experienciais e reflexivos.

A autora classifica os saberes docente em cinco categorias: I) os da experiência; II) os obtidos através da formação profissional; III) os relacionados à prática de ensino; IV) os disciplinares; e V) os ligados ao currículo. O conhecimento da formação profissional inclui o que o professor aprendeu durante sua formação inicial e contínua, ao passo que o conhecimento da experiência diz respeito ao que o professor aprendeu com suas experiências pessoais e profissionais. O que é conhecido como "saber da prática pedagógica" se refere ao que é adquirido por meio da interação com os alunos e da reflexão sobre métodos de ensino e aprendizagem. O saber curricular é a compreensão dos princípios e diretrizes que guiam a organização e o desenvolvimento do currículo escolar, enquanto o saber disciplinar se refere ao domínio dos conteúdos específicos da área de atuação do professor. Na

prática docente, essas várias dimensões de saberes interagem dinamicamente, contribuindo para a construção de uma identidade profissional.

Diante do exposto e considerando a realidade que caracteriza os professores envolvidos, bem como os pressupostos descritos na literatura acerca da especificidade do corpo de conhecimentos e saberes necessários à prática docente, é possível inferir que, sem uma formação específica voltada para a docência na EJA-EPT, os professores bacharéis, engenheiros e arquitetos que ministram aulas no âmbito do curso de Edificações na modalidade EJA-EPT IFSul - Campus Pelotas têm construído sua identidade docente com base nos saberes específicos de suas formações iniciais e na experiência adquirida.

O corpo docente que integra o programa é composto por dois grupos: um formado por profissionais com formação técnica específica (engenheiros, arquitetos) e outro por licenciados ou bacharéis com formação pedagógica nas disciplinas propedêuticas (Português, Matemática, Geografia, História etc.).

Após a reflexão sobre o assunto, optei por me inscrever no programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, com o objetivo de aprofundar os temas que emergiram durante meu curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e a experiência vivida no estágio realizado na EJA-EPT.

A escolha por investigar a docência na EJA-EPT se alinha a um contexto educacional que vem ganhando novo fôlego no país. Em 2024, o governo federal anunciou a criação de 100 novos campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com um investimento de R\$ 2,5 bilhões, reforçando o compromisso com a interiorização do ensino técnico e a ampliação do acesso à educação profissional pública e gratuita. Tal expansão reafirma a relevância de compreender as dinâmicas e os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nesse contexto, especialmente no que diz respeito à formação, profissionalização e identidade docente em modalidades como a EJA-EPT.

A pesquisa teve início com uma análise da produção científica previamente realizados a respeito do PROEJA no âmbito do IFSUL. Para isso, foi utilizado o repositório institucional da Universidade Federal de Pelotas, os descritores empregados foram “PROEJA” e “IFSUL” resultando em 32 trabalhos publicados.

Analisando de modo preliminar os títulos e resumos, revelou que 20 desses trabalhos não estavam alinhados com a nossa temática de compreender a relação entre a constituição da identidade docente e o saber de experiência no PROEJA, sendo, portanto, excluídos do escopo. Dos restantes, os temas abordados abrangiam questões de permanência e evasão, política e currículo, além de enfoques no ensino-aprendizagem. Entretanto, notou-se uma lacuna significativa em relação às identidades docentes para essa modalidade em específico, indicando uma escassez de pesquisas locais nesse âmbito.

Diante desses resultados e das diversas particularidades que compõem o ser docente na EJA-EPT, uma questão específica nos chamou a atenção: Como tem sido a construção e ressignificação da identidade profissional dos professores atuantes na EJA-EPT no IFSul - Campus Pelotas?

No sentido de investigar tal problemática, o objetivo geral foi em analisar os processos identitários dos professores atuantes na EJA-EPT no IFSul - Campus Pelotas. Especificando os objetivos para: I - Mapear o perfil dos professores da EJA-EPT do IFSul- Campus Pelotas; II - Compreender como os docentes da EJA-EPT se reconhecem como professores nesse contexto específico, visando investigar sua trajetória; III - Verificar como se estabelece a construção de identidade docente desse profissional.

Em seguida, a investigação foi ampliada para o Banco de Teses e Dissertações (BDTD), com um foco específico na temática da identidade docente. Utilizando os descritores "PROEJA" e "identidade", foram identificados 54 resultados de pesquisa, até fevereiro de 2024. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas quatro pesquisas que abordavam a identidade docente no contexto do PROEJA. Estas investigações, realizadas por Moreira (2017), Coelho (2012), Moreno (2012) e Silva (2011).

Moreno (2012) em sua pesquisa de dissertação intitulada "PROEJA: entre currículos e identidades" buscou analisar se, na efetivação do currículo escolar do PROEJA no Campus Centro Histórico do IFMA, as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem o público desta modalidade estão sendo consideradas. Já Moreira (2017) em sua dissertação buscou compreender o processo de construção da identidade profissional dos docentes da carreira EBTT que atuaram no PROEJA no município de Uberlândia. Coelho (2012) buscou investigar e analisar os saberes



docentes dos professores de Ciências do PROEJA que atuam no IFSC. E por fim, Silva (2011) buscou investigar a forma como o professor se faz docente em sua atuação nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA em dois campi do IFSUL – Campus Sapucaia do Sul e Campus Charqueadas.

Em diálogo com a produção acadêmica precedente, este estudo avança na investigação dos fatores subjetivos, institucionais e formativos que permeiam a construção identitária docente, destacando as contradições inerentes à relação entre conhecimento técnico e saber pedagógico. Ademais, os resultados obtidos demonstram não apenas a insuficiência de políticas públicas direcionadas à EJA-EPT, mas também a fragilização estrutural dos processos de formação pedagógica e a relutância das instituições em assumir a docência como eixo estruturante dessa modalidade educacional. Tais achados reforçam a premência de ações governamentais que contemplem as singularidades, e as demandas formativas inerentes ao exercício docente na EJA-EPT.

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de natureza narrativa, com foco na compreensão subjetiva dos fenômenos relacionados à constituição da identidade docente no contexto da EJA-EPT. Fundamentada em autores como Clandinin e Connelly (2015) e Riessman (2008), a metodologia adotou as narrativas como instrumento para acessar experiências formadoras e trajetórias profissionais. As entrevistas foram realizadas com docentes cuja formação inicial é na área técnica (como Arquitetura e Engenharia), e que atualmente atuam na docência da EJA-EPT. A análise das narrativas seguiu os princípios da Análise Temática, conforme proposto por Braun e Clarke (2006), possibilitando a identificação de padrões e temas emergentes nos relatos. Todos os procedimentos éticos foram observados, conforme aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas.

Este estudo se propõe a contribuir para a compreensão da identidade docente no contexto específico da EJA-EPT, modalidade educacional que apresenta características singulares e desafios particulares para a formação e atuação dos professores, propondo-se a compreender as dinâmicas e os processos que a constroem e a ressignificam ao longo da trajetória dos professores.

## **2. Entre Concretos e Concepções: Trabalho, Política e Docência**

Este capítulo tem como propósito construir o alicerce teórico e histórico que sustenta a investigação sobre a identidade docente no contexto da EJA-EPT. Para isso, organiza-se em duas seções articuladas. A primeira seção, Antes do Concreto: Escavações na História da EJA à EJA-EPT, realiza um resgate histórico das políticas e práticas que moldaram a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde suas origens até a implementação do PROEJA, destacando os tensionamentos entre inclusão, assistencialismo e formação crítica dos sujeitos. Já a segunda seção, Pilares em Disputa: O Trabalho como Princípio Educativo na Formação da Classe Trabalhadora, discute as concepções de trabalho e educação presentes nas políticas públicas, abordando as disputas em torno do sentido formativo da EJA-EPT. Com base em autores como o Marx (1985), Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros, se analisa o papel do trabalho como eixo estruturante da formação humana e como base para a construção de uma proposta pedagógica que vá além da lógica produtivista e da adaptação ao mercado. Assim, este capítulo busca evidenciar os fundamentos históricos, políticos e epistemológicos que atravessam a prática docente e influenciam diretamente os processos de constituição identitária no contexto investigado.

### **2.1 Antes do Concreto: Escavações na História da EJA a EJA-EPT**

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem uma história complexa, marcada por diversas políticas e programas que visaram responder às demandas educacionais da população adulta e das camadas populares. Na década de 30 surgiram alguns programas de educação onde os estudantes eram pessoas adultas e, em grande parte, das camadas populares de menor poder aquisitivo. De acordo com Brandão: “Essas atualizações individuais deveriam corrigir deficiências de adaptação ao meio social, melhorar habilitações para o trabalho, em síntese, ajustá-los para uma sociedade boa e justa, ainda que não inteiramente desenvolvida” (Brandão, 1985).

No governo de Getúlio Vargas (1930–1945), mais especificamente no contexto do Estado Novo (1937–1945), as Escolas de Aprendizes e Artífices e a Escola Normal

de Artes e Ofícios Wenceslau Braz foram transformadas em Liceus Profissionais, cuja finalidade foi ampliar o ensino profissional por todo país, são realizadas também missões de caráter assistencialista, caracterizando a educação popular como educação comunitária (Paiva,1987).

Ainda no mesmo governo é dada ênfase na formação técnica profissional e aos programas de educação em massa para adultos, conforme observado por Manfredi (2002), a adoção do modelo de substituição de importações e a política intervencionista do Estado resultaram na emergência de novos padrões e mecanismos de controle e capacitação da classe operária, visando atender às demandas do processo de industrialização. Essas medidas ampliaram a distinção entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

Em 1945, o Censo Escolar revelou um panorama preocupante da educação brasileira. Os dados evidenciavam a precariedade do ensino elementar, com baixos índices de qualidade e altos índices de analfabetismo.

Entre 1958 e 1964, no governo de Juscelino Kubitschek, a educação de adultos foi reconhecida como uma estratégia crucial para combater o analfabetismo, sendo considerada uma forma de educação básica. Inicialmente, a Educação de Base foi concebida como um meio de proporcionar às pessoas conhecimentos considerados "básicos". No entanto, ao longo do tempo, ela passou a ser entendida como um processo que visava conscientizar as pessoas e as comunidades sobre as dimensões naturais e históricas, a dignidade essencial do ser humano e seu destino. Além disso, foi reconhecida como uma forma de educação que promovia a mobilização popular para impulsionar ações visando mudanças estruturais na sociedade, período pela qual a educação de adultos ganha presença e importância, com o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Programa Nacional de Alfabetização com a participação de Paulo Freire (Brandão,1980).

O golpe militar de 64 reprimiu os movimentos populares e criou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como possibilidade de alfabetizar adultos de diferentes regiões do país. No entanto, na maioria das experiências, a aprendizagem dos sujeitos da EJA se limitou muitas vezes à capacidade de escrever seus próprios nomes, o que garantiria o direito ao voto desse segmento da população. Em 1970, o governo ampliou suas ações ao implantar o Programa de Educação

Integrada (PEI), que consistia em um modelo supletivo abrangendo do 1º ao 4º ano do antigo ensino primário. Junto com o MOBRAL, o regime militar então estabeleceu o Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei 5.692 de 1971.

A década de 1980 foi marcada por um efervescente processo de redemocratização no Brasil. A sociedade civil, reprimida durante a ditadura militar, se reorganizou e reivindicou maior participação política. Essa mobilização social resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, um marco histórico que consagrou diversos direitos sociais. No texto constitucional, foi reconhecida a urgência de políticas públicas voltadas para enfrentar o quadro de exclusão social e desigualdade existente no país. Dentro desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos foi oficialmente estabelecida como um direito universal, assegurando o acesso ao ensino fundamental público e gratuito para todos os brasileiros que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade considerada regular.

Durante o governo Collor, a introdução das políticas neoliberais voltadas para a reforma do Estado, em meio a uma crise financeira, resultou em mudanças significativas na educação básica, com uma priorização dada à educação fundamental das crianças. Mais uma vez, a EJA foi deixada de lado. Em 1991, o então ministro da Educação, Prof. José Goldemberg, fez a seguinte declaração:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar [...] (Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12 de dezembro, 1991, *apud* Haddad, 1994, p. 7).

Neste período, o discurso de uma dita inclusão foi substituído pelo discurso da exclusão, com a definição de prioridades baseadas na restrição de direitos que eram considerados universais. Isso resultou na manutenção da gratuidade da educação pública para jovens e adultos, porém suprimindo sua obrigatoriedade (Freire, 2016).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/1996, houve a substituição da denominação Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a EJA como modalidade específica, mas basicamente se limitou, na prática, a cursos e exames supletivos, não foram explicitamente definidos aspectos essenciais, como a frequência escolar, duração dos cursos, financiamentos e outras responsabilidades. Ao mesmo tempo, se pode

perceber uma ênfase predominante na atribuição à escola do papel de desenvolver habilidades voltadas para a vida produtiva, o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional adequado às demandas do capital, em sintonia com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Costa, 2015).

No início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) consolidou marcos históricos para a Educação de Jovens e Adultos com a aprovação do Parecer nº 11/2000/CNE/CEB e da Resolução nº 1/2000/CNE/CEB. Esses documentos estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, definindo princípios, objetivos e diretrizes para a organização curricular da modalidade em todo o país.

O Parecer formulou funções como responsabilidade da EJA, sendo elas: a função reparadora, que consiste em restabelecer o direito de todos os cidadãos, independentemente da idade ou gênero, a uma educação escolar de qualidade. A função equalizadora que visa proporcionar uma oportunidade para que jovens e adultos, cuja trajetória educacional foi interrompida por qualquer motivo, possam retomar seu processo de formação escolar, de maneira a resgatar a “[...] oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (CNE/CEB, 2000, p. 10). Por fim, a função qualificadora, que está relacionada à responsabilidade de oferecer uma atualização continuada de conhecimentos ao longo da vida, ou seja, é vista como “caminho para a descoberta de potencialidades humanas, um compromisso para a realização de melhor capacitação profissional e pela atribuição de significados às experiências de vida socioculturais trazidas pelas pessoas.” (CNE/CEB, 2000, p. 11).

O Parecer ressalta a importância de romper com a cultura assistencialista, discriminatória e excludente que muitas vezes está associada à essa modalidade de ensino. Destaca ainda a necessidade crucial de uma formação e qualificação adequadas dos professores que atuam nas salas de aula, de acordo com as demandas e especificidades apresentadas por tal área (Fernandes, 2006).

Portanto, no que se refere às políticas de formação da classe trabalhadora, a história nos mostra que elas têm ocupado lugar marginal na sociedade e apesar do maior acesso ao ensino ao longo do século, ainda permanecem seguindo os mesmos princípios estabelecidos em períodos anteriores, alinhados aos interesses do capital.

Ainda hoje no Brasil, segundo o Censo Escolar da Educação de 2023, houve queda de 7% nas matrículas EJA de 2022 para 2023, mais de 8,8 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram o ensino médio e não estão matriculados

em nenhuma instituição de educação básica. Compreende-se que uma das estratégias mais promissoras para ampliar o acesso e a permanência de jovens e adultos na educação básica e técnica é a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, como propõe o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Implantado no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, o PROEJA foi bem recebido no meio acadêmico, sendo reconhecido por autores como Ventura, Algebaile e Rummert (2015) como uma iniciativa inovadora, com potencial transformador, especialmente ao propor uma formação integral que contemple tanto a qualificação profissional quanto o direito à educação básica. Essa proposta será discutida com maior profundidade na seção seguinte.

## 2.2 Pilares em Disputa: O Trabalho como Princípio Educativo na Formação da Classe Trabalhadora

A partir dos anos 80, a intersecção entre trabalho e educação se torna um tema proeminente no Brasil, um número significativo de estudos acadêmicos foi gerado nesse campo, com o objetivo de transcender as limitações impostas pela abordagem tradicionalmente focada apenas na formação profissional em prol do desenvolvimento econômico. Essas investigações procuraram ir além da teoria do capital humano, do tecnicismo e de outras teorias que enfatizam exclusivamente a produtividade (Ciavatta, 2009).

O cerne da discussão nesse campo de estudo reside nos princípios ontológicos e históricos subjacentes à relação entre trabalho e educação, essa relação entre os dois termos envolve um universo complexo de diversas relações sociais.

O conceito de trabalho aqui adotado é amparado na definição de Karl Marx (1985), no qual afirma que a essência do homem é o trabalho, uma vez que, para subsistir precisa agir sobre a natureza, transformando-a, produzindo os bens necessários à vida e à reprodução da espécie.

O trabalho como princípio educativo deriva, em Marx, do fato de que é pelo trabalho que o ser humano se torna ser humano e por ele produz e reproduz a sua vida. Sendo então, a existência humana não garantida pela natureza, mas sim

produzida pelo homem, que não nasce sabendo produzir-se, necessitando aprender, e isso é o que chamamos de processo educativo.

Ratificando essa perspectiva acerca da relação entre homem e trabalho, em que o trabalho se configura como a atividade central da condição humana, Frigotto, Ciavatta e Ramos (1992) enfatizam esse conceito ao reconhecerem que através do trabalho, o ser humano se humaniza, se constrói e se reconstrói, modificando a si mesmo e o ambiente natural, e, por conseguinte, moldando sua própria trajetória. Dessa forma, ao buscar a perpetuação de sua própria existência, o ser humano gera conhecimentos que são acumulados, ampliados e transformados de forma histórica, social e cultural.

No entanto, conforme observado por Saviani (2007) “o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra [...] gerou a divisão dos homens em classes”, (p.155).

Utilizando tal perspectiva do autor, a divisão de classe está profundamente interligada com a divisão da educação para os trabalhadores. O sistema educacional, ao longo da história, tem servido como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, onde a classe dominante busca manter sua hegemonia por meio do controle dos mecanismos de produção e distribuição do conhecimento. Nesse contexto, os trabalhadores são frequentemente relegados a uma educação que visa apenas fornecer habilidades técnicas mínimas para a inserção no mercado de trabalho, enquanto a classe hegemônica tem acesso a uma educação mais abrangente e voltada para o desenvolvimento intelectual e crítico. Essa divisão da educação reflete e perpetua as disparidades sociais existentes, reforçando a estratificação de classes e dificultando a mobilidade social dos trabalhadores.

No mesmo sentido Manacorda (1996) aponta que a divisão do trabalho surge como consequência da estruturação social, caracterizada pela segregação entre atividades laborais manuais e intelectuais, um fenômeno historicamente reforçado pelo sistema capitalista.

Conforme observado por Saviani (1991), a educação é intrínseca à condição humana, surgindo como uma demanda tanto para o processo de trabalho quanto para o próprio desenvolvimento humano. Além disso, ela representa um processo de

conversão do trabalho simples em qualificação deste, no qual a produção da força de trabalho resulta na geração de valor de troca.

A educação e o trabalho se entrelaçam de forma indissociável na construção do ser social e do mundo que o cerca. Se o trabalho é fundamental na construção do ser humano e do mundo social que o determina, a educação representa a forma como se ensina esse trabalho e essa socialização (Lukacs, 2003; Saviani, 2007). A relação dialética entre educação e trabalho é evidente, pois, a cada mudança nos modos de produção e na organização social, ambos se ajustam reciprocamente.

No campo da educação profissional, onde a formação é essencial para a reprodução do capital, as tendências e determinações do Estado capitalista neoliberal e da forma capitalista estatal manifestam-se de várias maneiras. Entre elas estão os processos de mercantilização e despossessão dos direitos e bens coletivos e públicos, a competitividade e hiper individualização resultantes, além da precarização do trabalho e do desemprego estrutural. Esses fenômenos revelam como a educação profissional se torna um instrumento para perpetuar as dinâmicas do capitalismo, transformando direitos em mercadorias e fragmentando a solidariedade social em prol de uma lógica competitiva e individualista (Santos, 2021).

No mesmo tocante de acordo com Chauí (2011), do ponto de vista político, o neoliberalismo implica em uma redução da esfera pública dos direitos e uma expansão da esfera privada dos interesses de mercado. O modelo neoliberal busca deslocar a Educação do âmbito político para o mercado, relegando-a à condição de mercadoria e diminuindo seu caráter de direito. Seguindo a lógica neoliberal, as políticas governamentais são maximizadas para favorecer o capital e minimizadas para atender às necessidades sociais, o que resulta em uma redução significativa de programas e ações educacionais voltadas para os estudantes trabalhadores.

Partindo da vasta compreensão de um dos papéis que a educação desempenha na sociedade, a educação básica, é concebida como um direito fundamental. Em outras palavras, o acesso à educação básica e universal é considerado um direito intrínseco de todos os indivíduos e, como tal, deve ser encarado como uma questão de relevância social e política. Conforme estipulado na Constituição Federal de 1988, se trata de um direito garantido a todos os cidadãos e uma obrigação do Estado.



As políticas educacionais voltadas para os trabalhadores alimentam debates sobre a divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como sobre propostas de qualificação estritamente alinhadas às exigências do mercado de trabalho, o que reforça a lógica de acumulação do capital às custas da precarização do emprego. Sob as forças do capital, o trabalho passa a ser forma de exploração do trabalhador, e, nesta lógica cruel, cabe aos educadores, ajudar a ler a realidade de forma crítica e auxiliar na luta pelas mudanças que não reforcem essa forma hegemônica de pensar (Frigotto, 2002). Ainda para o autor, é preciso lutar contra o “projeto pedagógico dominante, que veicula a educação básica ao mercado e à pedagogia do capital, pedagogia das competências e da empregabilidade” (Frigotto, 2002, p.26).

A elaboração de um projeto educativo que priorize a formação integral do trabalhador representa uma luta contra a hegemonia do capital, no qual muitos trabalhadores acabam sendo desigualmente incluídos no sistema. Romper com essa barreira desumanizadora do trabalho é imprescindível, pois somente assim será possível criar condições para uma educação emancipatória. Esse tipo de educação deve objetivar a escola como um espaço de formação integral, promovendo a conscientização, a criticidade e o desenvolvimento de conhecimentos científicos, sociais e culturais. A valorização do ser humano e de suas capacidades é central nesse processo, visando não apenas o desenvolvimento técnico, mas também o pleno exercício da cidadania e a valorização do ser humano em todas as suas dimensões (Gonçalves, 2019).

A educação geral e profissional destinada aos trabalhadores tem sido caracterizada, desde suas origens, pela falta de recursos, conclusão em níveis elementares de escolarização e currículos voltados para o adestramento no trabalho, atendendo apenas às demandas do capital. Essa realidade criou uma dualidade estrutural no sistema educacional do país (Kuenzer, 2005).

A partir da década de 1990, o Brasil vivenciou um período de intensas reformas políticas e econômicas que impactaram profundamente as políticas educacionais. O Decreto n. 2.208/97 representou um marco nesse processo, ao instituir a separação entre educação geral e profissional e direcionar a última para objetivos estritamente mercadológicos. Essa medida, somada ao contexto socioeconômico da época, intensificou a exclusão social e educacional, principalmente para jovens e adultos trabalhadores.

Diversos segmentos da comunidade educacional e da sociedade civil brasileira se opuseram às reformas neoliberais implementadas na década de 1990. A partir do início do mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, esses grupos passaram a advogar por abordagens diferentes nas políticas educacionais, visando uma perspectiva que priorizasse a formação integral do ser humano e a inclusão social.

Nesse contexto, o governo federal, de 2003 a 2006, sinalizou iniciativas para as políticas públicas direcionadas a educação de jovens e adultos, envolvendo três linhas de atuação social para esta modalidade, sendo uma delas o PROEJA.

O PROEJA foi instituído pelo Decreto Nº 5.478/2005, no qual estabelece ofertas de cursos de Educação Profissional de forma integrada ao ensino médio, no ano seguinte foi promulgado o Decreto Nº 5.840/2006, que determinava diretrizes para a abrangência das ações para o público do Ensino Fundamental da EJA. Essas políticas educacionais visaram possibilitar e regular a educação dos trabalhadores, cujas idades os classificassem como jovens e adultos. Além do que fixa as orientações e diretrizes para o PROEJA, o Governo Federal lançou em 2007 um documento instituído de Documento Base, que deveria servir como instrumento de guia para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos PROEJA.

De acordo com o documento base, a proposta do PROEJA:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (Brasil, 2007 p.8).

Dessa forma, o Programa surge com o propósito de oferecer uma educação para jovens e adultos que esteja intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho, adotando uma perspectiva democrática e de justiça social. Diante dos desafios da inclusão social, essas políticas públicas direcionam seus esforços para explorar novas abordagens no desenvolvimento educacional, com o intuito de alcançar a universalização da Educação Básica e, ao mesmo tempo, preparar os indivíduos para especialização profissional. Nesse sentido, se buscou implementar a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica, visando transcender a dicotomia entre

trabalho manual e intelectual, e adotando uma abordagem do trabalho a partir de uma dimensão não alienante, proporcionando a esses jovens e adultos trabalhadores o acesso aos recursos materiais, sociais e culturais desenvolvidos coletivamente.

O objetivo então, é a formação integral do estudante, onde a apropriação dos conhecimentos gerais e específicos ocorra sobre os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, os possibilitando a compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O que fica e explícito no Documento base:

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (Brasil, 2007 p.13).

A formação integrada deve garantir aos jovens e adultos não apenas qualificação profissional, mas também formação para a vida em sua totalidade. O objetivo é capacitá-los para o mercado de trabalho, mas também para uma atuação cidadã ativa e consciente, promovendo a emancipação humana como base fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária.

O documento em questão explora também os princípios fundamentais que orientam a proposta do PROEJA. Estes incluem o compromisso com a inclusão e a permanência dos jovens e adultos nas redes públicas de educação, a integração orgânica da modalidade EJA com a educação profissional nos sistemas educacionais públicos, a expansão do direito à educação básica através da universalização do ensino médio, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como base da formação e as condições geracionais, de gênero e as relações étnico-raciais como elementos essenciais da formação humana e da construção das identidades sociais.

O Documento Base menciona várias ações, incluindo não apenas a implementação de cursos PROEJA, mas também a realização de programas de formação continuada para professores e gestores, além da capacitação de formadores e pesquisadores no campo da Educação de Jovens e Adultos.

É crucial não reduzir o direito à educação, que é subjetivo e inalienável, a uma mera formação instrumental voltada para o trabalho com um sentido economicista.

Desse modo, a política de EJA enfrenta o desafio de reconhecer o trabalho como princípio educativo, tanto por sua característica ontológica quanto por sua especificidade histórica, incluindo o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo diante do contexto neoliberal.

A legislação do PROEJA, amparada por um discurso de inclusão social, busca resgatar a dívida histórica do Estado e da sociedade com jovens e adultos marginalizados da educação e do mercado de trabalho (Flores, 2020). Essa marginalização, fruto do baixo nível de escolaridade e da carência de qualificação profissional, encontra no PROEJA a oportunidade de transformação. Mais do que mera qualificação profissional, o PROEJA se propõe à formação humana integral. Através do acesso amplo ao conhecimento científico e tecnológico, o programa visa à emancipação dos indivíduos e à sua plena integração na sociedade.

Importante destacar que, ao longo deste trabalho, passamos a adotar o termo EJA-EPT em lugar da simples referência ao PROEJA, como forma de demarcar que esta modalidade não se limita apenas a um programa governamental, mas constitui uma proposta educativa mais ampla, que articula a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública permanente, inserida no âmbito institucional e com características próprias que ultrapassam a lógica programática.

### **3. Arquiteturas da Investigação: O Curso, os Sujeitos e a Metodologia**

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que sustentam a pesquisa, bem como o contexto institucional e os sujeitos investigados. Na primeira seção, Narrar para Construir: A Metodologia Narrativa como Alicerce Investigativo, são discutidas as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa, ancoradas na abordagem qualitativa com ênfase na metodologia narrativa (Clandinin; Connelly, 2015). A experiência docente é assumida como categoria central de análise e as narrativas são compreendidas como construções que revelam os sentidos atribuídos à trajetória profissional, à formação e ao exercício da docência. Fundamentada em autores como Riessman (2008), Josso (2004), Nóvoa (1992) e Pagni (2010), a pesquisa adota as entrevistas narrativas como instrumento de escuta sensível, permitindo a reconstrução de memórias formativas e a reflexão crítica sobre o “ser professor” no contexto da EJA-EPT. Ao longo do capítulo, também são explicitados os critérios éticos, os procedimentos de coleta e as estratégias de interpretação dos dados, reafirmando o compromisso com uma abordagem que respeita as singularidades e complexidades das trajetórias docentes.

Na segunda seção, Escopo e Estrutura: Onde a Pesquisa Toma Forma, é descrito o histórico do curso Técnico em Edificações na modalidade EJA-EPT, ofertado no IFSul/Campus Pelotas. Destacam-se os processos de criação, as disputas internas e a construção coletiva da proposta pedagógica, elementos fundamentais para compreender o cenário em que se constituem as identidades docentes analisadas neste estudo.

#### **3.1 Narrar para Construir: A Metodologia Narrativa como Alicerce Investigativo**

A metodologia desta pesquisa foi estruturada com base nos princípios da abordagem qualitativa, que se distingue da pesquisa quantitativa por seu foco na compreensão subjetiva dos fenômenos, privilegiando a profundidade em detrimento da generalização estatística. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem reconhece que a realidade é construída através de múltiplas perspectivas, exigindo do pesquisador uma postura aberta e reflexiva. Essa abordagem se mostra

fundamental para a exploração das trajetórias de vida, das identidades docentes e das experiências educacionais.

Um dos pilares centrais da abordagem qualitativa é o foco nos significados subjetivos, conforme destacado por Minayo e Deslandes (2012). Os pesquisadores buscam apreender não apenas os comportamentos observáveis, mas sobretudo as motivações, crenças e valores que orientam as ações dos sujeitos. Essa perspectiva permite captar contradições entre discursos e práticas, revelando como os indivíduos negociam suas identidades em meio a estruturas institucionais. Na educação profissional, por exemplo, essa lente é essencial para entender como professores de formação específica reconciliam sua expertise técnica com as demandas do trabalho docente.

A natureza indutiva da pesquisa representa outro aspecto fundamental. Diferentemente de modelos hipotético-dedutivos, a construção teórica emerge progressivamente a partir da imersão nos dados, através de um processo cíclico de análise e interpretação. Como observa Neves (1996), essa flexibilidade metodológica permite ao pesquisador reformular suas questões iniciais à medida que novas compreensões surgem, tornando a investigação um diálogo constante entre teoria e empiria.

Taylor e Bogdan (1987) enfatizam que os fenômenos sociais não podem ser reduzidos a variáveis isoladas, exigindo uma visão integrada que considere as múltiplas dimensões da experiência humana. Na prática, isso se traduz em atenção aos contextos históricos, às redes de relações e aos aspectos simbólicos que permeiam as trajetórias investigadas.

A escolha pela metodologia de pesquisa narrativa e operacionalizada por meio de entrevistas individuais com um grupo específico de docentes, fundamenta-se em seu potencial para investigar as experiências e identidades profissionais em profundidade, alinhando-se aos objetivos propostos neste estudo. Como destacam Clandinin e Connelly (2015, p. 119), "a pesquisa narrativa é um caminho, acreditamos que o melhor, para pensar sobre a experiência", pois compreendem que as vivências humanas se constituem como histórias que, ao serem narradas, não apenas reafirmam e transformam os sujeitos, mas também geram novas construções identitárias e práticas educativas.

Fundamentando-se nos pressupostos teórico-metodológicos de Riessman (2008), este estudo adota a análise narrativa como abordagem central para compreender os processos identitários docentes no contexto da EJA-EPT. Conforme proposto pela autora, as narrativas não são meros relatos de experiências, mas construções ativas que revelam como os sujeitos organizam e atribuem significado aos eventos de suas trajetórias profissionais. Nessa perspectiva, as entrevistas narrativas realizadas nesta pesquisa foram concebidas como espaços dialógicos que permitem aos professores reconstruir suas experiências pedagógicas, articulando passado, presente e expectativas futuras em uma trama coerente. A abordagem de Riessman (2008) orientou especialmente a atenção às dimensões estruturais (como os participantes organizam suas histórias), performáticas (como as contam) e interpretativas (como as significam), elementos cruciais para analisar a formação identitária docente. Este enfoque metodológico se revela particularmente adequado para captar a complexidade dos fenômenos educacionais, pois, como destaca a autora, as narrativas não apenas descrevem realidades, mas as constituem ativamente através do ato de narrar.

Nessa concepção, a Educação é entendida como estudo da experiência, e as narrativas, tanto as vividas quanto as contadas, cumprem um duplo papel formativo: educam a si mesmas (no processo de reflexão autobiográfica) e aos outros (na partilha de saberes experienciais), estabelecendo assim um ciclo contínuo de aprendizagem individual e coletiva que a pesquisa narrativa tem a capacidade de capturar e analisar sistematicamente.

O autor Pagni (2010, p. 15), aponta para a concepção da experiência “como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo”, que ao ser cultivada nos processos de formação permite aos sujeitos refletirem sobre ela de forma consciente para desencadear processos de conhecimento. Para Bragança (2011, p. 158) “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução”

Enquanto Larrosa (2004) endossa que o sentido de quem somos, tanto para nós mesmos quanto para os outros, se constrói a partir das histórias que contamos e nos contamos. Tais narrativas são cruciais para a construção da identidade, pois, através da narrativa de nossas experiências, damos sentido à nossa vida, definimos

nossos valores, crenças e objetivos, e construímos uma identidade autêntica e coesa. Dessa forma, as narrativas não apenas coletam dados, mas também contribuem significativamente para a compreensão e construção da identidade dos participantes.

Nos propomos a refletir sobre a identidade docente a partir da compreensão da experiência, como suscitada por Larrosa (2004), pois entendemos que está se constrói também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano. Esse significado será moldado pelos valores, pelo modo de situar-se no mundo, pela história de vida, pelas representações, angústias e anseios, e pelo sentido que ser professor tem em sua vida (Pimenta, 2007).

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

Nessa linha, Nóvoa (1992, p. 8) ressalta que as investigações centradas nas trajetórias de vida dos professores “podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação”.

As narrativas, oferecem um olhar longitudinal sobre os processos de formação identitária. Conforme demonstra Josso (2004), essa abordagem permite identificar tanto as continuidades quanto as rupturas nas trajetórias individuais, destacando os momentos-chave que reconfiguraram auto-percepções e projetos profissionais.

Revisitar os acontecimentos formativos que constituíram a identidade docente configura-se como um exercício dialético de autorreflexão, no qual as experiências individuais, sempre situadas em seus contextos históricos, sociais e culturais (Goodson, 2013), são ressignificadas através de um duplo movimento: retrospectivo (de análise crítica do passado) e prospectivo (de projeção de futuras possibilidades).

Um dos principais potenciais da pesquisa narrativa reside em sua capacidade de articular o individual com o coletivo, onde as histórias de vida nunca são puramente pessoais, mas sempre refletem contextos sociais mais amplos, como políticas educacionais, transformações no mundo do trabalho e dinâmicas institucionais.



Para Josso (2004), as narrativas estabelecem uma interface dialética entre o individual e o coletivo, funcionando como dispositivos analíticos que permitem distinguir, sem dissociar, as experiências singulares dos sujeitos daquelas partilhadas coletivamente nos contextos socioculturais. Para a autora, essa distinção metodologicamente produtiva revela como toda história pessoal singular é, simultaneamente, um documento histórico que encapsula e refrata os valores, contradições e transformações de seu tempo. A autora também enfatiza a relevância das recordações-referências, entendidas como representações simbólicas que o sujeito da narrativa reconhece como elementos fundamentais em seu processo de formação. Essas recordações assumem um papel central na construção da identidade, pois revelam experiências significativas que marcam a trajetória pessoal e profissional do narrador.

Reconhece-se que, para além dos processos tradicionais de formação profissional, como os cursos de formação inicial e continuada em determinada área, é nas experiências vividas que se aprende a lidar com as diversas situações e contingências do cotidiano, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Ainda na perspectiva de Josso (2004), a experiência transcende a mera vivência, assumindo um caráter formativo quando se articula com a reflexão crítica, a elaboração teórica e a simbolização. A autora ainda defende que as experiências adquirem status de experiências formadoras a partir de um trabalho reflexivo sobre o que ocorreu e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

Nossas relações com as experiências vividas transformam continuamente nossas identidades à medida que, ao refletir sobre elas, simultaneamente nos reconhecemos e nos reconstruímos. Esse processo dinâmico de (re)significação das memórias e trajetórias pessoais configura-se como elemento fundamental na constituição docente, permitindo ao professor reencontrar-se consigo mesmo através da revisitação crítica de momentos e relações formativas. Nessa jornada reflexiva, o educador assume-se conscientemente como sujeito em permanente transformação, um ser histórico que se (re)faz no diálogo com suas experiências passadas, com seus pares e com o contexto sociocultural em que está inserido.

Considerando isso, utilizaremos as entrevistas narrativas para promover a escuta das histórias dos participantes, observando como relacionam a experiência

desde a formação acadêmica e a jornada profissional em suas narrativas, ao mesmo tempo como se percebem como docentes na EJA-EPT.

A pesquisa teve início com a solicitação formal de autorização à Coordenação do curso, mediante apresentação do projeto contendo tema, objetivos, metodologia e aspectos éticos. Após a aprovação, foi obtido o quadro de docentes ativos no semestre 2024/2, o que permitiu a identificação dos participantes conforme critérios preestabelecidos: ser docente ativo na EJA-EPT e possuir a primeira formação em Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil ou outro bacharelado.

Os docentes elegíveis foram formalmente convidados a participar da pesquisa por meio de dois canais complementares, primeiramente a comunicação institucional via e-mail, contendo as informações sobre a pesquisa; e em seguida por mensagem no grupo de WhatsApp do curso, estratégia viabilizada pelo vínculo prévio da pesquisadora como estagiária do programa. Do total de nove professores que atendiam aos critérios de seleção sete confirmaram participação e seis foram efetivamente entrevistados.

As entrevistas foram iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pelotas, conforme Parecer Consubstanciado nº 7.169.953, registrado sob o CAAE 82448424.0.0000.5316 em 19 de outubro de 2024, via submissão realizada pelo site da Plataforma Brasil. Todos os procedimentos seguiram rigorosamente as diretrizes da Resolução CNS 466/2012, garantindo a voluntariedade da participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o anonimato dos participantes (identificados por pseudônimos: Viga, Canteiro, Fundação, Pilar, Escala e Planta Baixa) e a interrupção imediata da gravação em caso de desconforto, conforme previsto na avaliação de riscos mínimos do projeto.

As entrevistas foram agendadas de forma flexível, adaptando-se à disponibilidade dos professores quanto a horários, locais (presencial ou virtual) e condições de realização. Essa abordagem visou não apenas a coleta de dados qualitativos, mas também a construção de um ambiente de confiança com os participantes, essencial para a profundidade das narrativas obtidas. A organização logística considerou as dinâmicas do contexto educacional, assegurando que o processo fosse minimamente invasivo à rotina docente. As entrevistas narrativas foram registradas em áudio e transcritas integralmente, a fim de preservar as nuances

discursivas relevantes para a análise dos processos de constituição identitária docente.

As narrativas foram analisadas por meio da Análise Temática (AT), uma técnica flexível e de fácil aplicação no tratamento de dados qualitativos. Conforme Barrera, Tonon e Salgado (2012), essa abordagem tem suas bases metodológicas e epistemológicas fundamentadas na fenomenologia social de Schutz. Contudo, as principais referências para a AT provêm dos trabalhos de Braun e Clarke (2016), no campo da Psicologia. As autoras não apenas esclareceram os pressupostos teóricos do método, mas também detalharam seu desenvolvimento com rigor metodológico, além de propor etapas para sua execução.

Conforme Riessman (2008), a AT constitui uma abordagem interpretativa que se concentra no conteúdo explícito e implícito das narrativas, visando identificar padrões significativos e temas recorrentes nos relatos dos participantes. Esta abordagem parte do pressuposto de que as narrativas não são meros relatos de fatos, mas construções simbólicas que revelam como os indivíduos organizam e atribuem significado às suas experiências. O pesquisador, ao adotar essa perspectiva, busca transcender a superfície do texto para desvelar os temas centrais que emergem das histórias, os quais refletem preocupações, valores e concepções compartilhadas pelo grupo investigado. No contexto desta pesquisa com docentes, por exemplo, a análise temática permite identificar como os professores concebem seu papel na EJA-EPT, que desafios destacam em suas trajetórias, que significados atribuem à sua atuação profissional etc.

AAT constitui uma metodologia qualitativa que visa sistematizar o processo de identificação, codificação, análise, interpretação, registro e apresentação de padrões ou temas emergentes em um *corpus* de dados. Nesse contexto, os temas são entendidos como unidades de significado implícitas que agregam um conjunto de ideias, conceitos e concepções recorrentes nos dados (Vaismoradi, 2016). Tais temas representam categorias analíticas de alto nível de generalização, capazes de reunir códigos com conteúdo similares, organizando, assim, as percepções centrais relacionadas ao fenômeno investigado.

Conforme Braun e Clarke (2016), embora a frequência de ocorrências seja um critério relevante para a identificação de temas em uma análise qualitativa, é fundamental evitar a supervalorização de determinado tema apenas com base em sua

maior recorrência nos dados. Diferentemente de abordagens quantitativas, não há um percentual pré-estabelecido ou um limiar rígido para a definição de um tema, uma vez que a natureza interpretativa da pesquisa qualitativa prioriza a profundidade e a riqueza dos significados em detrimento de meras quantificações. Nesse sentido, a construção dos temas depende essencialmente da capacidade analítica e da sensibilidade interpretativa do pesquisador, que deve avaliar criticamente a relevância e a representatividade dos padrões identificados, considerando o contexto e os objetivos da investigação.

Desse modo, o que verdadeiramente caracteriza e legitima um tema como relevante é sua capacidade de elucidar aspectos centrais da problemática em estudo, e não meramente sua frequência nos dados. Conforme destacam Braun e Clarke (2019), na análise temática qualitativa, a significância analítica de um tema deve sempre prevalecer sobre sua recorrência quantitativa. Nessa perspectiva, o pesquisador deve resistir à tentação de privilegiar automaticamente temas mais frequentes, pois estes podem ser periféricos ao núcleo da investigação. Paradoxalmente, temas com menor representatividade numérica pode revelar insights cruciais e oferecer contribuições substanciais para a compreensão do fenômeno investigado.

A aplicação da Análise Temática neste estudo segue o modelo proposto por Braun e Clarke (2006), onde:

**Quadro 1** – As fases da análise temática

<b>Fase</b>	<b>Descrição</b>
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema
6) Produzindo o relatório	Última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014)

Sendo assim, as narrativas foram transcritas integralmente e lidas repetidas vezes para favorecer a imersão no material e a identificação dos sentidos principais. A partir dessa leitura analítica, definiram-se três temáticas centrais: (1) Trajetória e Reconhecimento da Docência, (2) Processos Formativos e Profissionalização, por fim, (3) Prática Docente e Desafios da EJA. A escolha dessas temáticas buscou respeitar as dimensões que emergiram das trajetórias narradas. Essas três temáticas foram definidas com base na recorrência de sentidos, marcas discursivas e experiências comuns presentes nas narrativas dos docentes, refletindo aspectos estruturais da docência na EJA-EPT. A primeira temática, Trajetória e Reconhecimento da Docência, reúne os caminhos singulares que levaram os sujeitos à atuação como professores, suas percepções sobre o lugar social da docência e os modos como se identificam com o ofício. A segunda, Processos Formativos e Profissionalização, evidencia as formas pelas quais os docentes se constituíram profissionalmente e como compreendem os limites e potências de sua formação para atuar na EPT. Por fim, a terceira temática, Prática Docente e Desafios da EJA, contempla o cotidiano profissional, evidenciando as especificidades dessa modalidade, as dificuldades, os sentimentos de frustração e gratificação. Assim, a definição dessas categorias visou captar a complexidade dos percursos docentes e a multiplicidade de sentidos atribuídos à prática educativa no âmbito da EJA-EPT.

Essas dimensões não são estanques, mas interligadas, compondo uma trama que permite compreender a identidade docente como um processo contínuo de construção situado, atravessado por escolhas, contradições e disputas — tanto no plano individual quanto institucional.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, foram atribuídos codinomes relacionados a elementos da construção civil. A escolha visou representar, metaforicamente, aspectos identificados nas trajetórias e nas características profissionais de cada docente, respeitando a área de atuação e o contexto da construção civil.

As entrevistas foram iniciadas com a apresentação da pesquisadora e a explicação dos objetivos do estudo, seguida da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na sequência, foram lidas as duas perguntas norteadoras da investigação: “Poderia compartilhar um pouco sobre a sua

trajetória de formação?” e “Como foi o seu caminho até se tornar educador(a) na educação profissional?”. Os(as) participantes foram convidados(as) a relatar suas histórias de forma livre, sem interrupções, respeitando-se o caráter narrativo da metodologia adotada.

Portanto, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, especialmente a utilização de entrevistas narrativas e a análise temática, permitiram a construção de um campo investigativo sensível às singularidades das experiências docentes na EJA-EPT. No capítulo seguinte, apresenta-se a análise dos dados empíricos à luz das três grandes temáticas delineadas previamente destacando os núcleos de significação emergentes das narrativas.

### 3.2 Escopo e Estrutura: Onde a Pesquisa Toma Forma

No Brasil colonial, os jesuítas foram pioneiros na educação profissional escolarizada, implementando os primeiros núcleos de formação, conhecidos como "escolas oficinas". Nesses espaços, eram oferecidos cursos práticos para a formação de artesãos e profissionais de diversos ofícios, como carpintaria, ferraria, construção civil, pintura, produção de tijolos e telhas, fabricação de medicamentos, fiação e tecelagem. A oferta desses cursos estava diretamente ligada às necessidades da época e às atividades econômicas desenvolvidas na colônia (Manfredi, 2002).

Ainda segundo a autora os Liceus de Artes e Ofícios, criados por iniciativa de entidades da sociedade civil, dependiam financeiramente das contribuições de seus associados e das doações de benfeitores, que em sua maioria pertenciam à elite brasileira, como burocratas, nobres, fazendeiros e comerciantes. Entre 1858 e 1886, essas instituições foram estabelecidas em diversos centros urbanos do país, incluindo o Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto, contribuindo para a formação profissional da população nessas localidades.

O modelo de aprendizagem de ofícios em dez governos provinciais era fortemente influenciado pelo militarismo, com ênfase na hierarquia e na disciplina. Nesses locais, crianças e jovens em situação de rua eram submetidos a uma rotina que combinava educação básica, com aulas de leitura, escrita, aritmética e outras disciplinas, e aprendizado de ofícios como tipografia, encadernação e carpintaria. Ao final do período de aprendizado, os artesãos eram obrigados a trabalhar por mais três

anos para quitar a dívida contraída com a instituição e receber um pequeno capital para iniciar sua vida profissional (Manfredi, 2002).

No início do século XX, a elite pelotense, inspirada nas Escolas de Artes e Ofícios fundadas em outras capitais brasileiras a partir de 1910, ansiava por uma instituição similar em sua cidade. Em 1917, esse desejo foi concretizado com a criação da Escola de Artes e Ofícios de Pelotas, cuja construção teve início em 1919, com foco em atender o público mais carente, no entanto, o espaço da instituição começou a cumprir o papel de educandário somente 13 anos após a sua criação, a existência de estudantes na Escola de Artes e Ofícios só passou a ser registrada após ser municipalizada onde passou a se chamar Escola Técnico Profissional (Roschild, 2022).

Em 1942, mediante o Decreto-lei nº 4.127, datado de 25 de fevereiro, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, foi estabelecida a Escola Técnica de Pelotas (ETP), que teve os inícios de suas atividades letivas no ano de 1945 com cursos de curta duração.

A partir de 1959 a ETP foi caracterizada como autarquia Federal e, em 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas, adotando a sigla ETFPEL, que se tornou uma instituição especializada e referência na oferta de educação profissional de nível médio.

Em 1999, através de um Decreto Presidencial, foi concretizada a transição da ETFPEL para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas CEFET-RS. Esse movimento viabilizou a introdução dos primeiros cursos de graduação e pós-graduação, inaugurando oportunidades para iniciativas de pesquisa e parcerias, especialmente voltadas ao progresso tecnológico.

Já em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, o CEFET-RS passou por uma transformação significativa, tornando-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com o Campus Pelotas como um de seus polos históricos mais relevantes.

É neste campus que se consolida o curso Técnico em Edificações na modalidade EJA-EPT, implantado em 2016, cuja origem remonta muito antes de sua institucionalização, sendo marcada por disputas internas, resistência política e, sobretudo, persistência pedagógica. Essa história se entrelaça com a trajetória de

uma professora ouvida, a Fundação, ao narrar sua vivência, revela os bastidores de um processo que vai muito além das diretrizes oficiais.

A professora reflete: “Eu não fiz uma opção para trabalhar com EJA, eu só queria um curso técnico que atendesse o público-alvo que eu tinha certeza que era esquecido, e isso acabou nos levando para dentro da EJA.” A motivação da docente surge do desejo de criar um curso voltado aos trabalhadores da construção civil, mais especificamente na área de restauro. Com base em experiências prévias com cursos FIC, realizados em parceria com o Programa Monumenta e com o Instituto Ítalo-Latino-Americano, ela e uma colega iniciaram a construção de um curso que atendesse a esse perfil. “O que a gente queria era um curso de formação técnica de nível médio, pra trabalhadores da construção civil na área de restauro de edificações.”

O caminho, porém, não foi fácil, a professora descreve, entre risos, que a resistência interna foi intensa, “Houve uma resistência imensa do grupo que então eram os professores do curso de Edificações. Graças a Deus, todos aposentados.” Expulsa simbolicamente do curso de origem, encontrou acolhimento no setor de Eletrotécnica e aliaram-se a docentes que atuavam no projeto EMA (Ensino Médio para Adultos). Foi dessa articulação que nasceu a proposta pedagógica que mais tarde daria origem ao PROEJA em Edificações.

Embora a ideia original fosse instituir um curso técnico em Restauro, não havia essa habilitação no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. “Findo esses três anos, não conseguimos o credenciamento desse curso [...] optamos por desistir da ideia do curso de restauro [...] e passamos a ter o curso técnico em Edificações.” Essa decisão permitiu que a formação continuasse existindo, ainda que sob outro nome, mantendo o compromisso com o público específico.

O curso foi concebido com base em uma proposta educativa voltada à formação integral dos sujeitos da EJA. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2016), o objetivo geral é “propiciar a jovens e adultos trabalhadores da construção civil, excluídos do sistema formal do ensino, uma formação profissional técnica integrada de nível médio em Edificações” (Brasil, 2016, p. 8).

Os objetivos específicos delineados no projeto propõem uma formação abrangente dos discentes, almejando fomentar a conscientização cidadã, capacitando os estudantes a exercerem plenamente seus direitos e a integrarem-se de forma autônoma no mercado laboral. Paralelamente, busca-se moldar indivíduos



qualificados e conscientes, dotados de competências técnicas pertinentes à indústria da construção civil e ao campo do restauro, enquanto cultivam uma consciência ambiental e ética. Estes alvos refletem uma abordagem educativa voltada ao aprimoramento tanto das condições sociais quanto da integridade ética, delineando uma comunidade mais ética e sustentável. Ao adotar uma educação contextualizada às vivências dos alunos e promover o desenvolvimento de suas capacidades investigativas e críticas, o programa aspira à formação de cidadãos autônomos e emancipados, capazes de contribuir de maneira construtiva para o progresso societário (Brasil, 2016).

A construção do curso de Edificações EJA-EPT é, portanto, uma metáfora viva de sua própria proposta: uma obra coletiva, inacabada, constantemente desafiada por limitações estruturais e resistências institucionais, mas movida por uma aposta firme na educação como possibilidade de emancipação. Fundação finaliza: “O que eu discuto na minha tese é a escolarização de nível médio profissionalizante que permita emancipação e autonomia do sujeito. Era isso que eu queria.”

A história do curso Técnico em Edificações na modalidade EJA-EPT no IFSul – Campus Pelotas revela, assim, um processo marcado por disputas institucionais, resistência política e ressignificações pedagógicas. Desde suas origens nos cursos FIC até sua formalização como proposta de formação técnica integrada ao ensino médio, o curso reflete a busca pela inclusão de trabalhadores historicamente excluídos do sistema formal de ensino, especialmente no setor da construção civil. A narrativa da professora Fundação, entrelaçada à trajetória institucional, ilustra que a consolidação dessa oferta educativa resultou não apenas de decisões administrativas, mas da persistência e do engajamento de sujeitos que acreditaram na potência formativa da EJA-EPT. Encerrada essa contextualização histórica e política, o capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa, detalhando as escolhas teórico-metodológicas, os procedimentos de produção dos dados e a estratégia de análise utilizada para compreender os processos identitários dos docentes atuantes nesse contexto.

#### **4. Do Esboço à Entrega: Identidades em Construção na EJA-EPT**

Dando continuidade ao percurso metodológico delineado, este capítulo apresenta a análise das narrativas obtidas por meio das entrevistas narrativas com docentes atuantes na EJA-EPT.

A transição dos textos de campo para os textos de pesquisa configura-se como um movimento desafiador, Clandinin e Connelly (2015) destacam que pesquisadores iniciantes na abordagem narrativa frequentemente identificam essa etapa como uma das mais difíceis em seu percurso investigativo. Em consonância com essa percepção, nossas próprias experiências de pesquisa também revelam as dificuldades inerentes ao lidar com múltiplas dimensões e aspectos envolvidos nesse processo de transposição narrativa, remetendo diretamente ao desafio que se apresentou no início da construção deste capítulo de análise das narrativas. À medida que o trabalho avançava, emergiram inquietações sobre os sentidos, os propósitos e a relevância das contribuições que esta pesquisa poderia oferecer. Tais questionamentos mobilizaram reflexões mais profundas a respeito da justificativa do estudo, conforme sugerem os próprios autores da abordagem narrativa.

Diante disso, retomo as questões centrais que impulsionaram a realização desta investigação: como os profissionais egressos de cursos de bacharelado, atuando no ensino técnico como docentes, se constituem como professores? Afinal, o que significa ser professor? E como alguém se torna e se (re)conhece professor?

A interpretação dos relatos foi orientada pelos princípios da análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), possibilitando a identificação de núcleos de sentido recorrentes e significativos nas trajetórias formativas e profissionais das participantes. As três categorias principais, como já apresentada anteriormente, juntamente com suas respectivas subcategorias, emergiram a partir de uma leitura atenciosa das narrativas produzidas pelos professores entrevistados. Esses elementos, entrelaçados, revelam processos de constituição de identidades profissionais no contexto específico da EJA-EPT.

#### 4.1 Trajetória e Reconhecimento da docência

Os professores, enquanto sujeitos sociais, estão inseridos em um meio sociocultural específico, o qual influencia diretamente suas ações cotidianas, suas práticas educativas e suas perspectivas acerca da educação e de seu papel social. Nesse sentido, a família e a escola constituem-se como espaços fundamentais de socialização, nos quais se transmite crenças, valores e visões de mundo. A análise dessas experiências de formação pessoal torna-se, portanto, essencial para compreender os processos de constituição docente, especialmente no contexto da EJA-EPT.

Ao narrarem sobre si, os professores se posicionam como sujeitos históricos, inseridos em uma realidade socio-econômico-cultural que influencia diretamente sua formação e prática profissional. Essa realidade, por sua vez, é passível de transformação pela ação coletiva desses mesmos sujeitos, em uma dinâmica dialética entre indivíduo e sociedade. Dessa forma, as narrativas não apenas revelam trajetórias pessoais, mas também evidenciam a inter-relação entre os processos individuais e os contextos sociais mais amplos nos quais esses sujeitos estão inseridos. Na sequência, serão apresentadas as experiências vivenciadas pelos professores participantes desta pesquisa, considerando os sentidos atribuídos por eles à docência

A primeira entrevista foi conduzida com a participante Pilar, em formato presencial, no Campus Pelotas do IFSul. O local foi selecionado pela própria entrevistada, considerando sua familiaridade e vínculo institucional.

Para sintetizar aspectos relevantes de sua trajetória profissional e acadêmica, apresenta-se um quadro analítico com os destaques significativos de seu discurso:

**Quadro 2 – Marcos da trajetória de Pilar**

Marco da Trajetória	Citação Direta	Observação Interpretativa
Formação Técnica Inicial	“...fiz o médio integrado, na época não tinha esse nome, fiz o médio e já saí com técnico de edificações e desde então eu comecei a trabalhar com obras...”	Identificação com a instituição desde a adolescência.
Graduação em Arquitetura	“Em 99 entrei pra faculdade de arquitetura [...] e aí me formei em 2004.”	Formação superior consolidada na área técnica.
Transição para a Docência	“Eu tinha um ritmo bem frenético [...] e aí fiquei grávida [...] abriu um concurso [...] queres fazer? É bem que tu tá acostumada. Enfim, ali na parte prática... não tem assim grandes coisas, vou te emprestar os planos de aula e as coisas. Vou te explicar te dar umas dicas e vai”	Entrada motivada por maternidade e sugestão de amiga.
Mestrado em Arquitetura	“Trabalhava de manhã, dava aula no SENAI, de tarde ia pro mestrado e de noite eu ainda tocava obra do shopping.”	Acumulo de diversas atividades
Início da Docência	“Foi meio de paraquedas.” “Aí tá, vou ali ver como é que é né. E vim aqui [...]”	Entrada improvisada no magistério, com objetivo de estabilidade e tranquilidade
Consolidação na Rede	“Fui coordenadora do curso [...] implantação de um campus começando do 0.”	Participação ativa na estruturação do campus e curso.

**Fonte:** Elaboração própria com base na entrevista de Pilar (2024).

Pilar começou sua formação no IFSul, cursando o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Edificações. Aos 17 anos, já atuava na área de construção civil, conciliando trabalho e estudos. Em 1999, ingressou em Arquitetura e Urbanismo, continuando a trabalhar em construtoras e como autônoma. Formou-se em 2004 e foi contratada por uma construtora, onde cresceu profissionalmente.

Com a gravidez do primeiro filho, reconsiderou sua carreira e, incentivada por uma amiga, se candidatou a um concurso para professora substituta no IFSul. A entrevistada ressalta que o desejo de lecionar remonta à sua infância, constituindo-se como uma aspiração antiga. Além disso, destaca sua trajetória de dedicação aos estudos e à colaboração com colegas, características que, segundo ela, sempre a aproximaram do perfil docente.

Em 2012, tentou um concurso efetivo sem sucesso e, depois, passou em um processo para docente temporária, mas não assumiu devido a questões judiciais.

Decidiu então investir em sua formação, tentando um mestrado (sem aprovação inicial) e lecionando no SESI na área da construção civil. Também retomou projetos pessoais, como a execução de uma loja no Shopping Pelotas.

Mais tarde, lecionou no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), iniciativa do governo federal criada para expandir e democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica por meio de cursos técnicos e de qualificação profissional, como o de Mestre de Obras. Após um ano, conseguiu ingressar no mestrado em Arquitetura, conciliando os estudos com as aulas como docente o trabalho em obras no shopping e os cuidados com o filho pequeno.

Em 2014, foi aprovada em concurso público para o IFSul Campus Jaguarão, onde atuou na implantação do curso técnico em Edificações e assumiu a coordenação. Em 2019, transferiu-se para o Campus Pelotas, onde atua até hoje.

A trajetória da professora Pilar, marcada por múltiplas experiências na área da construção civil, articula-se com o que Dubar (2005) denomina de "estratégias identitárias", isto é, formas pelas quais os sujeitos reelaboram suas identidades em movimento, diante das contingências da vida e das exigências do mundo social. Embora sua formação inicial e sua atuação profissional estejam ancoradas no campo técnico, a docência emerge em sua história como uma aspiração antiga, resgatada e concretizada em um momento de transição pessoal e profissional. Trata-se, portanto, de uma identidade docente que não é "naturalmente" constituída, mas construída ao longo do tempo, a partir de deslocamentos, reformulações de projetos e experiências significativas.

Esse processo também pode ser compreendido à luz das ideias de Larrosa (2002), ao afirmar que "nos tornamos professores quando vivemos experiências que nos modificam". A experiência de Pilar no Pronatec, no SESI e, posteriormente, nos campi do IFSul, revela um movimento constante de reconfiguração identitária, em que o fazer docente se constrói na relação com os sujeitos da educação, com os desafios pedagógicos e com os sentidos que ela mesma atribui ao seu papel.

A passagem pela área técnica, pela gestão de obras, pela docência informal e por programas governamentais de formação profissional são elementos que

constituem um repertório prático que influencia diretamente sua forma de ensinar e se relacionar com os estudantes.

Além disso, a sua participação na implantação do curso técnico em Edificações no Campus Jaguarão, bem como sua atuação como coordenadora, evidencia um tipo de protagonismo que extrapola o ensino em sala de aula, mostrando que a consolidação da identidade docente também passa pela inserção nos espaços institucionais e pela capacidade de contribuir com projetos coletivos. Essa dimensão político-institucional da docência é destacada por Dubar (2005) como parte da socialização profissional, em que os sujeitos constroem reconhecimento não apenas por sua competência técnica, mas por sua atuação nas estruturas simbólicas e organizacionais da escola.

A segunda participante da pesquisa, aqui identificada pelo pseudônimo "Viga", optou pela modalidade presencial para a realização da entrevista, a qual foi conduzida no Campus Pelotas do Instituto Federal, seu local de trabalho habitual.

Os aspectos mais relevantes de sua trajetória profissional e acadêmica esta apresentada no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Marcos da trajetória de Viga**

Marco da Trajetória	Citação Direta	Observação Interpretativa
Formação Técnica e Superior	“Sou primeiro técnica em contabilidade [...] depois fui pra faculdade de arquitetura e urbanismo.”	Combinação de formação técnica e superior em áreas distintas.
Ingresso na Docência	“Minha vida como docente inicia tudo junto [...] fiz o concurso de professora efetiva aqui e entrei.”	Já ingressa como professora efetiva.
Transição Profissional	“Não era ‘ai, quero muito ser professora’ [...] arquiteta que tava num processo de desgaste [...] sempre quis ser servidora pública.”	A docência surge como alternativa à insatisfação na área técnica e desejo de estabilidade.
Envolvimento Institucional	“Sempre participei bastante das atividades internas [...] gestão, sindicato, seminários.”	Perfil de envolvimento político e institucional ativo.
Identificação com a Docência	“...depois de muito tempo, eu me coloco primeiro como professora e depois como arquiteta.”	Transição identitária consolidada.

Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Viga (2024)

Viga iniciou sua trajetória educacional no ensino médio integrado, concluindo a formação técnica em Contabilidade. Em seguida, ingressou no curso de Arquitetura e Urbanismo, graduação que concluiu em 2004. Dando continuidade à sua formação

acadêmica, realizou o mestrado na mesma área, com conclusão em 2011. Atualmente, manifesta com entusiasmo sua expectativa em iniciar o doutorado, desta vez na área da Educação, com ingresso previsto na Universidade Estadual Paulista (UNESP), o que evidencia um movimento de ampliação e ressignificação de sua trajetória formativa em direção ao campo educacional.

A docente relata que a carreira docente não figurava entre seus planos ou aspirações iniciais. A escolha pelo magistério foi sendo construída ao longo de sua trajetória, especialmente a partir de um processo de desgaste vivenciado na atuação como arquiteta e com o desejo de ingressar no serviço público, vinculado a uma instituição estável. Motivada por esse objetivo, prestou diversos concursos públicos. Incentivada por uma amiga, decidiu participar do processo seletivo para o cargo de professora efetiva no IFSul – Campus Pelotas, sendo aprovada e iniciando, assim, sua trajetória formal no magistério federal.

A entrevistada também destaca seu expressivo envolvimento com questões relacionadas à gestão institucional e à atuação sindical. Sua participação vai além das atividades docentes, abrangendo diversas ações internas promovidas pela instituição, bem como eventos e encontros voltados especificamente à EJA. Esse engajamento revela um comprometimento ampliado com o contexto educacional, tanto no que se refere às instâncias administrativas quanto às pautas coletivas e formativas que atravessam a prática docente.

Na trajetória de Viga a docência não foi planejada, surgindo como forma alternativa ao desgaste na carreira técnica e com o objetivo de estabilidade, mas se transformou e em espaço de engajamento e identidade. Seu envolvimento com gestão, sindicato e eventos educacionais demonstra o que Pimenta (1999) define como constituição da identidade docente em múltiplas dimensões — profissional, política e pessoal.

O movimento em direção à educação, como área de pesquisa e aprofundamento, sinaliza uma ressignificação do magistério não apenas como emprego, mas como espaço de desenvolvimento pessoal, intelectual e político.

O terceiro participante, identificado como “Canteiro”, também optou por realizar a entrevista de forma presencial, tendo escolhido como local o espaço de confraternização da coordenadoria do curso, ambiente com o qual demonstra

proximidade e identificação. Os principais marcos de sua trajetória profissional e formativa foram inicialmente organizados e sintetizados no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Marcos da trajetória de Canteiro**

Marco da Trajetória	Citação Direta	Observação Interpretativa
Formação Técnica e Superior	“Minha formação em Engenharia civil, sou especialista em estrutura e [...] mestre em Engenharia e Ciências Ambientais.”	Formação técnica consolidada, com especialização e pós-graduação na área da engenharia.
Primeiras Experiências Docentes	“Em 91 eu fui lecionar na FURG [...] depois em 97 aqui no curso de edificações.”	Início precoce na docência, mas intermitente.
Ingresso Definitivo na Docência	“Em 2012 eu fui chamado [...] me efetivei como professor.”	Consolidação da carreira docente com ingresso por concurso público.
Transição da Engenharia à Docência	“A construção civil te cansa muito [...] o ambiente aqui é limpo, agradável [...] oportunidades.”	Reorientação profissional por esgotamento e identificação com o ambiente acadêmico.
Motivações Pessoais para Docência	“Pra que adquirir tanto conhecimento se eu não posso compartilhar com alguém?”	A docência surge como realização pessoal e sentido social do saber.

Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Canteiro.

O participante, apresentou de forma objetiva sua trajetória acadêmica, a qual evidencia uma formação sólida e progressiva na área das engenharias. Canteiro iniciou sua trajetória profissional como docente logo após a conclusão da graduação. No entanto, após ser aprovado em duas seleções para programas de mestrado, um em Santa Catarina e outro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), optou por não dar continuidade à formação acadêmica em razão da ausência de bolsa, o que o levou a direcionar sua carreira para o exercício da engenharia.

Em 1997, enfrentando um período de desemprego, surgiu a oportunidade de atuar como professor substituto em uma instituição federal. Apesar de algumas hesitações iniciais, foi incentivado por sua esposa a aceitar o desafio. Aprovado em primeiro lugar no processo seletivo, passou a integrar a equipe docente da instituição, onde se sentiu acolhido por um ambiente de trabalho agradável, colaborativo e tecnicamente estimulante. Relata que, ao término de cada contrato como substituto, era frequentemente convidado a participar de novas seleções, o que demonstra o reconhecimento de seu trabalho.

Após um intervalo de aproximadamente oito anos, retornou à instituição em 2005, momento em que começou a considerar a docência como uma escolha



profissional definitiva. Um dos fatores decisivos foi o desgaste físico e emocional decorrente da atuação prolongada na construção civil, em contraste com as condições de trabalho mais estáveis e satisfatórias do ambiente acadêmico. Sua experiência prática em canteiros de obra foi fundamental para sua inserção docente, especialmente em disciplinas voltadas às práticas construtivas, área na qual possuía amplo domínio técnico.

Ao longo de sua atuação como professor, desenvolveu uma forte identificação com a docência, destacando o contato com os estudantes como um elemento vitalizador de sua prática profissional. Reflete sobre o valor do compartilhamento de saberes e reconhece a reciprocidade desse processo, afirmando que, além de ensinar, aprende muito com seus alunos. Essa troca, segundo ele, foi o que despertou sua paixão pelo magistério.

O que era para ser uma ocupação temporária foi se transformando, com o tempo, em um espaço de reconhecimento profissional e satisfação pessoal. A docência, nesse caso, emerge como o que Pimenta (1999) define como uma dimensão subjetiva da profissão docente, marcada pela reinterpretação das experiências anteriores e pela apropriação gradual do papel de professor.

Sua ampla vivência nos canteiros de obra, acumulada ao longo dos anos na engenharia, constitui um repertório técnico significativo que foi mobilizado no ambiente acadêmico, especialmente no ensino de disciplinas práticas. Canteiro traz consigo o saber da prática, do “fazer” da construção civil, que se transforma em conteúdo pedagógico e em dispositivo de aproximação com os estudantes, muitos dos quais compartilham realidades semelhantes.

A quarta participante, identificada neste estudo como “Fundação”, também optou por realizar a entrevista de forma presencial, a qual ocorreu em sua sala de trabalho, local por ela indicado por se tratar de um espaço habitual e confortável. Os principais marcos de sua trajetória profissional e formativa foram organizados no quadro a seguir:

**Quadro 5– Marcos da trajetória de Fundação**

Marco da Trajetória	Citação Direta	Observação Interpretativa
Formação Inicial	“Dizia que jamais iria ser professora... então eu era recém-formada... fiz o Esquema I em 1987...”	Incerteza profissional levou à busca por formação pedagógica e redirecionamento para a docência.
Transição para Educação	“Fui me encantando com a possibilidade de trabalhar em sala de aula...”	Identificação progressiva com o espaço escolar.
Atuação na Rede Técnica Estadual	“Passei nesse concurso pra professora efetiva da rede estadual... construções rurais e topografia...”	Atuou em áreas técnicas fora da sua formação direta.
Ingresso no IFSul	“Eu resolvi que ia ser professora... Fui chamada pra ser professora efetiva daqui do então já CEFET.”	Consolida-se no ensino técnico federal com participação política e curricular.
Formação Continuada	“...Eu fiz o mestrado na Faculdade de Educação e depois fiz o doutorado na Unisinos.”	Articulação entre prática docente e políticas públicas em EJA e EPT.

Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Fundação (2025).

Com formação inicial em Arquitetura, sua trajetória profissional migrou progressivamente para o campo da docência, a partir do ingresso no curso de formação pedagógica conhecido como “Esquema I”, ainda nos anos 1980, esse programa, implementado pelo Ministério da Educação, visava suprir a carência de professores habilitados, permitindo que profissionais com formação superior em outras áreas atuassem no magistério mediante uma formação pedagógica complementar. Embora, inicialmente, não tivesse intenção de seguir a carreira docente, seu envolvimento com experiências formativas e seu interesse pelas questões educacionais contribuíram para uma transição profissional marcada pelo encantamento progressivo com a sala de aula e pelas lutas políticas travadas no campo da educação pública.

A realização do mestrado e do doutorado, com foco em temáticas relacionadas à EJA e à Educação Profissional e Tecnológica, aponta para o que Josso (2004) chama de trajetória formadora reflexiva. A docente vai construindo sua identidade à medida que reflete sobre sua prática, aprofunda teoricamente suas experiências e se engaja em processos formativos, nos quais os sentidos da docência são permanentemente ressignificados. Trata-se de uma identidade em movimento, atravessada por diferentes espaços e temporalidades, que se alimenta da experiência, da teoria e da luta coletiva.

Uma dimensão particularmente potente em sua trajetória é a atuação em uma escola comunitária de formação integral, no município de Canguçu. Essa experiência, que envolve a coordenação do curso de Agroecologia em parceria com o IFSul, rompe com os modelos tradicionais de escolarização e aproxima-se de concepções críticas e emancipadoras de educação. Como ela mesma aponta, trata-se de um espaço em que os estudantes vivem a escola em regime de alternância, participam de todas as etapas da vida comunitária e constroem relações horizontais, em que a aprendizagem é inseparável do convívio, do trabalho coletivo e da escuta mútua. Essa prática reflete os princípios de uma formação omnilateral, como propõem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), articulando trabalho, ciência, cultura e vida. Em sua avaliação, trata-se de uma proposta pedagógica que, apesar de operar com recursos limitados, concretiza de maneira mais eficaz os princípios de emancipação, participação e valorização da experiência de vida dos sujeitos, em contraste com as dificuldades estruturais e culturais enfrentadas nas instituições federais para efetivar os ideais de formação integrada e democrática.

A quinta participante deste estudo, identificada como “Planta Baixa”, optou por realizar a entrevista no formato virtual, os principais marcos dessa trajetória foram sistematizados no quadro a seguir, com base em uma análise temática que reúne citações diretas de sua narrativa e observações interpretativas.

**Quadro 6– Marcos da trajetória de Planta Baixa**

Marco da Trajetória	Citação Direta	Observação Interpretativa
Formação Inicial	“Sou formada em Arquitetura e Urbanismo pela UFSC... em 1995...”	A formação técnica em Arquitetura estruturou a base profissional da participante, que inicialmente atuou em escritórios e com projetos de interiores e urbanismo.
Mestrado interdisciplinar	“...em 1997 eu comecei o mestrado, em Geografia, na parte de desenvolvimento regional e urbano...”	Falta de mestrado na área de origem e a opção por fazer na Geografia
Ingresso na rede federal como docente	“Em 2002 eu comecei como professora substituta... em janeiro de 2003 entrei como efetiva.”	Institucionalização de sua trajetória docente, ainda sem formação pedagógica formal, construída pela experiência
Ingresso no IFSul	“Eu resolvi que ia ser professora... Fui chamada pra ser professora efetiva daqui do então já CEFET.”	Consolida-se no ensino técnico federal com participação política e curricular.
Formação docente na prática	“Minha formação como professora foi na experiência mesmo...”	Priorizando a experiência

Ingresso no doutorado e aprofundamento teórico na Educação	“...doutorado na UFRGS, em Informática na Educação... estudei bastante Piaget, Paulo Freire...”	Aproximação com o campo teórico da Educação
Redefinição da identidade profissional	“Antes me considerava uma arquiteta que era professora, hoje me considero uma professora que é arquiteta.”	Revela a centralidade da docência em sua trajetória atual, resultado de um processo de reelaboração identitária ao longo da prática e da formação em serviço.

Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Fundação (2025).

Planta Baixa, possui formação inicial em Arquitetura e Urbanismo, concluída em 1995, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após concluir a graduação, trabalhou em um escritório de arquitetura, especializando-se em interiores e acabamentos. Em 1997, ingressou no mestrado em Geografia, onde explorou a relação entre turismo e produção do espaço urbano em Florianópolis. Paralelamente, atuou como decoradora e urbanista, conciliando a prática profissional com a pesquisa acadêmica.

Em 2002, mudou-se para o Rio Grande do Sul acompanhando seu marido, também professor, e iniciou sua carreira docente como professora substituta no curso de Edificações. Em 2003, tornou-se efetiva, função que exerce há 22 anos. A pandemia e seu ingresso no doutorado em Informática na Educação (UFRGS, 2019) redirecionaram seu foco para o uso de tecnologias como CAD e BIM, visando facilitar a aprendizagem de representação gráfica para alunos com dificuldades de abstração.

A análise dessa trajetória revela uma docente cuja identidade foi sendo construída no exercício da prática e com a ajuda de seus colegas de trabalho, especialmente nos momentos iniciais de sua inserção no magistério.

A participante identificada como “Escala” foi a sexta docente entrevistada nesta pesquisa. Optou por realizar a entrevista de forma remota, por meio de videoconferência, em razão de questões de disponibilidade de horário. Sua narrativa revelou elementos significativos para a compreensão da constituição da identidade docente no âmbito da EJA-EPT, os quais foram sistematizados abaixo, a seguir, a partir dos princípios da análise temática, com a utilização de citações diretas e observações interpretativas.

**Quadro 7 - Marcos da trajetória de Escala**

Marco da Trajetória	Citação Direta	Observação Interpretativa
Formação técnica na própria instituição	“Eu estudei nessa escola que eu trabalho hoje, fiz o curso técnico aqui também, assim como meus alunos hoje...”	A trajetória profissional é atravessada por uma experiência estudantil anterior na mesma instituição, o que pode fortalecer o vínculo identitário
Formação inicial em Arquitetura	“...saí daqui e fui estudar arquitetura, então sou formada em arquitetura, durante minha formação de arquitetura me envolvi já um pouco com ensino, pesquisa e extensão”	Início envolvimento com ensino
Dúvidas sobre ingresso na docência	“... achei que a docência fosse alguma coisa que não fosse dar certo pra mim, que eu fosse ser uma boa professora ou que eu tivesse alguma coisa pra ensinar	Inicialmente, a docência não era vista como uma possibilidade, revelando uma mudança posterior na compreensão sobre si e sobre o papel de ensinar.
Ingresso na rede e redescoberta do interesse pela docência	“... surgiu a oportunidade de fazer um concurso pra trabalhar aqui e eu fiz esse concurso na base assim ‘vou descartar as opções’ pra não dizer que nunca fiz, que não tentei, mas e entrei e comecei a trabalhar e gostei de dar aula.”	Docência como segunda opção mas se consolidando com a experiência em sala de aula
Realização do mestrado voltado à prática docente	““Fiz mestrado buscando ver estratégias de outros professores para trabalhar problemas semelhantes aos da minha prática...”	A formação stricto sensu é mobilizada como forma de compreender a própria prática
Redefinição identitária docente	“Quando me perguntam o que eu faço eu digo que sou professora, não digo mais que sou arquiteta digo que sou arquiteta de formação mas sou professora.”	Revela uma transição de identidade profissional, marcada pela apropriação afetiva e ética do lugar de professora

Fonte: Elaboração própria com base na entrevista de Escala (2025).

A trajetória da sexta participante apresenta uma construção identitária docente marcada por experiências vividas na própria instituição em que atua atualmente, evidenciando um processo de retorno e ressignificação do espaço educativo. Sua formação inicial em Arquitetura não contemplava, em um primeiro momento, o desejo de seguir a carreira docente, o que foi sendo transformado a partir da experiência concreta em sala de aula.

O mestrado é apontado como um dos marcos importantes no fortalecimento de sua prática, embora a participante destaque que sua consolidação como professora

se deu no fazer cotidiano, na busca por compreender os próprios desafios e na observação de práticas de outros docentes.

As trajetórias docentes analisadas articulam-se com o referencial teórico discutido ao longo desta pesquisa, evidenciando que a constituição da identidade profissional docente, particularmente no âmbito da EPT transcende os limites da formação acadêmica formal. A experiência prática, os percursos profissionais anteriores à docência e os contextos institucionais em que esses sujeitos estão inseridos configuram-se como elementos fundamentais na construção de sentidos sobre o ser professor, revelando a complexidade e a dinamicidade do processo identitário.

Pudemos perceber que embora a docência não tenha sido a escolha profissional inicial de nenhum dos professores participantes, suas experiências prévias revelam-se como elementos subjetivos significativos no processo de autoformação, sendo constituídas a partir de vivências anteriores à atuação docente propriamente dita. A análise das narrativas revela que o processo formativo desses sujeitos tem início muito antes da formação inicial formal, desenvolvendo-se ao longo de suas trajetórias de vida. Nesse sentido, Moita (1992) destaca:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage em seus contextos. Um percurso de é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (Moita, 1992, p. 115).

As narrativas de vida dos professores revelaram que suas experiências pessoais e sociais contribuíram significativamente para as escolhas profissionais realizadas. O processo de escolha da docência está imbricado em uma rede complexa de fatores que envolvem tanto dimensões individuais quanto sociais, incluindo as influências do meio familiar, da escola, bem como dos contextos socioculturais, políticos e econômicos. Todos esses elementos exercem influência contínua sobre o percurso de vida dos sujeitos. Ainda que a docência não tenha sido, inicialmente, a primeira opção de carreira para os participantes da pesquisa, em determinado momento de suas trajetórias, eles foram conduzidos à profissão docente e optaram por nela permanecer. Para Nóvoa (1992), esse movimento de adesão representa uma

decisão de investimento na profissão e marca o início de um processo de construção identitária.

Foi possível perceber, a partir dos relatos dos professores, que a escolha profissional é, muitas vezes, atravessada por momentos de dúvidas, incertezas e até mesmo por mudanças de percurso. Na perspectiva de Dubar (2005), a construção da identidade profissional envolve mais do que a simples escolha de uma carreira ou a obtenção de títulos acadêmicos. Trata-se, segundo o autor, da elaboração de uma estratégia identitária pessoal, que articula a projeção de si no futuro profissional, mobilizando a imagem que o sujeito constrói de si, a avaliação de suas próprias capacidades e a busca pela realização de seus desejos. Assim, a escolha profissional adquire grande relevância no plano individual, por envolver expectativas e experiências futuras, tornando-se, portanto, um processo decisório complexo e carregado de significados.

As narrativas da maioria dos professores entrevistados, evidenciam que a escolha definitiva pela docência como ocupação principal começou a se consolidar, sobretudo, a partir das experiências vivenciadas enquanto professores substitutos em uma instituição de ensino vinculada à sua área de formação inicial. Esse período foi compreendido pelos participantes como um momento de experimentação, marcado pelo primeiro contato direto com a prática docente no contexto da EPT. Se tratando, portanto, de uma etapa significativa no processo de construção identitária docente, na qual o exercício da função possibilitou reflexões sobre o fazer pedagógico e a própria inserção profissional nesse campo específico da educação.

Dessa forma, as experiências sociais vivenciadas pelos professores assumem um papel relevante no processo de identificação com a docência. Observa-se que o ingresso na profissão, deu-se por meio de processos exógenos, ou seja, por circunstâncias externas ao planejamento pessoal e foi, posteriormente, ressignificado pelos próprios sujeitos. Ao buscar exercer de forma mais consciente e intencional o papel docente, esses profissionais acabam criando condições para uma identificação com a profissão.

As experiências vividas, os acontecimentos cotidianos e as escolhas feitas ao longo do percurso pessoal e profissional provocam transformações no processo de construção identitária. Nesse sentido, Rêgo (2003, p. 357) afirma que “esses ‘acidentes’ não previsíveis atestam, por um lado, a não possibilidade de controle

absoluto de todas as variáveis envolvidas no processo de constituição da singularidade”, indicando que a identidade profissional é constantemente reelaborada a partir das contingências e atravessamentos da vida.

Algumas narrativas revelam as tensões entre a valorização social da profissão docente e o reconhecimento de sua própria atuação como professor. A resistência inicial em se identificarem como professoras - apesar de já exercerem a docência- explicita o quanto o reconhecimento social da profissão impacta na constituição da identidade docente. Conforme apontam Mendes et.al (2002), a percepção que o professor tem de si está intimamente relacionada à forma como é percebido e valorizado socialmente.

Assim, corroboramos com Pimenta (2014), quando a autora afirma:

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um engenheiro, por exemplo que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: físico, advogado, médico, engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário; ou ainda, simplesmente como professor universitário. Destas seguramente, a primeira seria mais frequente (Pimenta, 2014, p.35).

Embora a autora utilize como exemplo a docência no ensino superior, é possível estabelecer correlações com a docência na EPT. Conforme ressaltado pelos sujeitos da pesquisa, ao afirmar que o título de docente, por si só, pode sugerir uma identidade profissional fragilizada. Tal observação evidencia a problemática da profissionalização docente no contexto da EPT, apontando para os desafios relacionados ao reconhecimento, à valorização e à construção identitária dos professores que atuam nesse campo educacional.

Esse momento é mais evidenciado na narrativa da professora Viga, no momento em que relata que, mesmo após anos lecionando ainda se apresentava como arquiteta em situações sociais. Apenas com o tempo e a consolidação da prática docente aliada à busca por formação pedagógica, ela passou a se identificar como professora. Tal dinâmica dialoga com o que traz a autora, ao afirmar que a identidade docente se constrói a partir de um conjunto de elementos: a história de vida, os valores, a formação e os sentidos atribuídos ao “ser professor”. Isso demonstra que a identidade profissional não é dada, mas construída ao longo da trajetória. Esse movimento de busca ativa pela formação reflete a recusa da ideia de docência como



vocação natural embora seja uma concepção ainda presente no imaginário social e criticada por estudiosos por contribuir com a desvalorização da profissão, ao relatar episódios em que ser arquiteta despertava mais prestígio social do que ser professora, a docente evidencia o peso simbólico das hierarquias profissionais na construção de si.

Como afirmam Mendes et al. (2022), para que a identidade docente seja fortalecida, é fundamental que os professores se sintam reconhecidos e valorizados em sua profissão, tanto por seus pares, quanto pela sociedade. Sua narrativa explicita a importância do reconhecimento social na construção de si como professora, conforme discutido pelos autores. Ao afirmar que só após anos passou a se apresentar como professora, Viga revela o peso simbólico das hierarquias profissionais.

#### 4.2 Processos Formativos e Profissionalização

A análise das narrativas docentes revelou a complexidade da constituição da identidade profissional no âmbito da EJA-EPT. Para ampliar essa compreensão, é essencial inserir tais experiências num horizonte histórico-político mais amplo, especialmente no que tange às políticas de formação docente.

Na história da educação brasileira, nem sempre a formação docente ocupou lugar nas prioridades do Estado, onde se evidencia a existência de uma exterioridade no que se refere à autonomia e ao estatuto próprio da profissão, visto que, desde o início de sua constituição, se encontra ora sob o julgo da Igreja, ora do Estado.

No início do século XIX se inicia um controle maior do Estado sobre a educação formal, ocasionando as primeiras iniciativas para a organização de um sistema de instrução primária (Villela, 2003).

De acordo com Catani (2003) a concepção de educação com ênfase na conduta moral do docente e a pouca exigência quanto a sua qualificação profissional adentraram o século XX e causaram vários problemas no exercício da profissão docente. Nesse contexto, as orientações Republicanas para a instrução pública apareceram nos princípios expressos na Constituição de 1891 e se mostraram omissos em relação a situação docente, no entendimento da autora, “na atuação dos

professores entre 1890 e 1920 se ressaltou entre a forma pela qual o grupo se auto representava como profissionais as quais, em tese, a República destinava um lugar muito importante, mas a quem nem sempre fez corresponder condições de trabalhos equivalentes” (Catani, 2003, p.295).

Em seguida, a formação docente institucionalizada acontece somente com as primeiras escolas normais instituídas a partir das décadas de 30 e 40, conforme os estudos de Almeida (2011) o magistério se caracterizou como uma ocupação eminentemente feminina de modo a exigir que a moral das professoras se mostrasse de acordo com os princípios religiosos cristãos de então, assim, a carreira impunha regras organizativas e simbólicas que limitavam a liberdade e a expansão da autonomia pessoal e profissional da mulher aprovada também pela sociedade da época.

No que se refere a legislação nacional, a Lei orgânica do Ensino Industrial- Lei nº4073 de 1942, registra a preocupação em formar professores para o ensino profissional, mas as tentativas não passaram de cursos e políticas específicas temporárias, como curso de Didática, oferecidos nas escolas profissionais e que se estendem até a LDB de 1961 que no seu artigo 59 previa que a formação de professores para o ensino médio nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica, instaurando assim, a diferença entre duas categorias de professores. (Peterosi, 1994).

Uma tentativa de minimizar a discriminação entre os professores de ensino médio e técnico foi o artigo nº 30 da Lei nº 5.540, de 1968, que determinou que a formação de professores para o ensino de segundo grau deveria ser realizada em cursos de nível superior, abrangendo tanto disciplinas gerais quanto técnicas. No entanto, devido ao despreparo das universidades para formar professores para o ensino técnico, essa Lei foi complementada pelo Decreto nº 464, que limitou a formação de professores técnicos a um exame de suficiência, substituindo o curso de formação pedagógica.

Em resposta à demanda por formação em nível superior, algumas Diretorias do Ensino Técnico propuseram sugestões para a qualificação de professores. Entre essas propostas, pode se destacar a criação da licenciatura de curta duração pela Diretoria do Ensino Comercial e os cursos denominados Esquema I e II, propostos

pela Diretoria de Ensino Industrial em 1969 e implementados pela Portaria Ministerial nº 339/70. O curso Esquema I era destinado a profissionais com nível superior. Já o curso Esquema II era voltado para profissionais com nível técnico médio, proporcionando-lhes, além da formação pedagógica, conhecimentos sobre tecnologias especializadas.

Esse formato de formação pudemos encontrar na narrativa da professora Fundação que descreve:

[...] na época existia 2 tipos de formação pedagógica, um que se chamava Esquema I que era pra graduados não licenciados [...] ou seja, eram pessoas que tinham graduação, mas não tinham formação pedagógica então o objetivo era a formação pedagógica para esse publico. O Esquema II era para técnicos não licenciados, então aqueles profissionais técnicos de nível médio que não tinham formação pedagógica faziam o Esquema II, e eles passavam a ser habilitados, do Esquema I para ministrar, tanto do Esquema I quanto o Esquema II, pra ministrar aula no ensino médio (Fundação).

A formação de professores para a EPT nunca constituiu um processo neutro. Historicamente, ela carrega intencionalidades políticas e pedagógicas, refletindo, em cada contexto, um compromisso com determinado projeto de sociedade e organização societária. Essa formação pode alinhar-se aos interesses daqueles que vivem do trabalho ou daqueles que vivem do capital, configurando-se, assim, como um campo de disputa ideológica.

Como destaca Carvalho (2003), é fundamental compreender as demandas impostas à EPT na sociedade capitalista atual, uma vez que as respostas educacionais podem se direcionar tanto para uma educação subordinada aos interesses do capital quanto para uma educação contra-hegemônica, voltada à emancipação dos trabalhadores (Maldaner, 2017). Essa dualidade evidencia a necessidade de se problematizar o papel da formação docente na EPT, questionando em que medida ela reproduz ou desafia as estruturas dominantes.

Essa análise reforça a importância de se adotar uma perspectiva crítica sobre as políticas educacionais, reconhecendo que a formação de professores não é apenas uma questão técnica.

A educação profissional, conforme o capítulo III da LDBEN, artigo 40, deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, podendo ocorrer em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

A LDBEN estabelece então a formação de professores como um processo contínuo e fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Ao utilizar os termos "formação de profissionais da educação" e "formação de docentes", a legislação evidencia a importância de uma formação que ultrapasse os limites da formação inicial. Como aponta Saviani (1990), os resultados dessa formação podem variar, mas é inegável que uma educação de qualidade exige que os professores estejam sempre em busca de novos conhecimentos e preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Para a Educação Profissional, foram criados os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes, instituídos pela Resolução nº 2/97, de 26 de junho de 1997, do Conselho Nacional de Educação. Esta resolução estabelece a formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio, assim como para a educação profissional em nível médio. Esses programas podem ser oferecidos em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior ou em programas especiais de formação pedagógica. A Resolução CNE nº 2/2015, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, mantém a natureza emergencial e provisória dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, conforme estabelecido em seu artigo 14. Essa medida, segundo o documento, visa atender a demandas específicas do sistema educacional e garantir a formação de profissionais qualificados para atuar em sala de aula.

Abaixo podemos verificar, como cada professor da pesquisa, compreende o papel da formação pedagógica em sua trajetória profissional, bem como os sentidos atribuídos a esse processo no contexto da atuação.

**Quadro 8** – Impressões de Pilar sobre a formação pedagógica

Participante	Citações diretas	Observações Interpretativas
Pilar	<p>"Apareceu na época a formação pedagógica [...] já que eu tô nessa, vou ter que aprender a fazer isso direito."</p> <p>"Foi onde aprendi muito. Todas aquelas coisas das microaulas que a gente faz, achei super bom."</p> <p>"Tinham esses debates das microaulas, aquela parte de políticas educacionais, pra entender os 'porquês' das coisas..."</p> <p>"Minha primeira aula [...] desliguei as luzes com um projetor de slide com fundo preto e letras brancas. Óbvio que não tinha como alguém prestar atenção naquela aula."</p> <p>"São estratégias que a gente vai aprendendo [...] faz toda diferença."</p> <p>"Essa preparação para a sala de aula, ainda mais falando em educação básica, é fundamental. Faz muita falta."</p>	<p>Pilar demonstra uma evolução clara em sua prática docente após a formação pedagógica. A reflexão sobre sua primeira aula ilustra uma autocrítica construtiva, indicando que a formação a ajudou a superar práticas inadequadas. Além disso, ela enfatiza a necessidade contínua de preparo, especialmente na educação básica, sugerindo que a formação não é apenas inicial, mas um processo permanente de aprimoramento.</p>

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 9** – Impressões de Viga sobre a formação pedagógica

Participante	Citações diretas	Observações Interpretativas
Viga	<p>“Quando fiz o meu concurso, havia uma cláusula que indicava a necessidade de fazer formação pedagógica [...] na prática, nunca foi uma cobrança institucional.”</p> <p>“Sempre senti essa necessidade [...] precisava de uma formação formal, científica, acadêmica.”</p> <p>“A gente se torna professor no dia a dia, na experiência, mas me faltava essa base.”</p> <p>“A formação pedagógica me ajudou bastante [...] fui com uma expectativa e encontrei o que buscava: formação científica, crítica, histórica.”</p> <p>“Super recomendo [...] eu era professora de experiência, mas não de fato, de direito. Sentia que faltava algo.”</p>	<p>Viga destaca a lacuna entre a exigência formal e a prática institucional, apontando para a desvalorização da formação pedagógica no cotidiano escolar. Sua busca por uma base teórica ("científica, crítica, histórica") reflete um anseio por legitimidade profissional, indo além do empirismo. A fala "professora de experiência, mas não de direito" sugere como um divisor de águas na construção de sua identidade docente.</p>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 10 – Impressões de Canteiro e Fundação sobre a formação pedagógica

Participante	Citações diretas	Observações Interpretativas
Canteiro	<p>“A formação pedagógica, eu fiz em 2005 ou 2006.”</p> <p>“Muitas coisas que eu não entendia, acabei entendendo melhor [...] no início, eu tratava os alunos como funcionários.”</p> <p>“Na formação, tu começa a ver que pode tratar as coisas de outra forma, criar métodos, melhorar critérios.”</p>	<p>Canteiro evidencia uma transformação em sua postura docente, passando de uma visão autoritária para uma perspectiva mais dialógica e reflexiva. A formação parece ter funcionado como um catalisador para a ressignificação de sua prática, permitindo-lhe reconhecer a importância de metodologias flexíveis, a desenvolver critérios mais claros para avaliar e planejar suas ações em sala</p>
Fundação	<p>Eu era recém-formada e soube que existia um curso de formação pedagógica na Faculdade de Educação.”</p> <p>“Não era um requisito de lei na época, mas era uma credencial. Resolvi fazer em 1987.”</p> <p>“O grupo da faculdade tinha um papel importante [...] professores militantes, coesos, buscando alternativas progressistas. Me encantei.”</p>	<p>A formação ocorreu em contexto político de redemocratização e foi marcada pelo engajamento crítico. O ambiente formativo despertou o interesse pela docência como prática social e política.</p>

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 11** – Impressões de Planta Baixa e Escala sobre a formação pedagógica

<b>Participante</b>	<b>Citações diretas</b>	<b>Observações Interpretativas</b>
Planta Baixa	<p>“Não tinha formação pedagógica e ainda não fiz. Tive professores e pedagogas que me auxiliaram; minha formação foi na experiência.”</p> <p>“Tem professor que faz formação pedagógica e segue achando que o problema é o aluno.”</p>	<p>Alta valorização da experiência como princípio para exercício da função</p>
Escala	<p>“A formação pedagógica trouxe muita coisa importante da Educação, que às vezes a gente acha que não precisa, que está implícita.”</p> <p>“Todo mundo acha que pode dar aula, que pode ser professor [...] certos conhecimentos são desvalorizados.”</p> <p>“A formação pedagógica foi um momento importante de identificação com a profissão de professora.”</p>	<p>Escala critica a desvalorização social dos saberes docentes, apontando para a crença equivocada de que "qualquer um pode ser professor". Sua identificação com a profissão após a formação indica que esta atuou como um rito de passagem, consolidando sua autoimagem como educadora e fortalecendo seu pertencimento ao campo da Educação.</p>

Fonte: Elaboração própria



A análise dos depoimentos evidencia a complexidade do processo de formação docente no contexto da EPT. A formação pedagógica, aparece como uma experiência decisiva para a constituição de um *ethos* profissional fundamentado na compreensão crítica da prática educativa.

A partir da fala dos participantes, nota-se que a formação pedagógica oferecida pelo IF Sul assume papel fundamental na ressignificação das práticas docentes e na legitimação de uma identidade profissional. Esse movimento corrobora com o que afirma Nóvoa (2009), ao destacar que a identidade docente se constrói na articulação entre história de vida, trajetórias formativas e experiências práticas. Os docentes apontam a formação como elemento de transição entre a atuação empírica e a profissionalização docente, dimensão essa que Dubar (2005) caracteriza como central no processo de construção identitária pela via da socialização profissional.

Fundação, a professora mais antiga entrevistada, relata que sua formação pedagógica foi realizada no final da década de 1980, período marcado pelo processo de redemocratização no Brasil e pela reconstrução de valores democráticos e sociais. Foi nesse contexto que ela ingressou no curso conhecido como “Esquema I”, voltado à formação pedagógica de graduados não licenciados, em um momento em que ainda não havia obrigatoriedade legal dessa formação para atuação no magistério. Sua escolha revela não apenas uma decisão individual, mas também uma resposta a um ambiente universitário politicamente mobilizado, no qual a Faculdade de Educação era um espaço de resistência, com docentes engajados na construção de alternativas educacionais progressistas. Essa busca formativa sintoniza-se com as reflexões de Machado (2010), que destaca a necessidade de romper com a tradição tecnicista da EPT, historicamente marcada por práticas docentes sustentadas exclusivamente na experiência técnica.

A formação pedagógica, contudo, não é experienciada de maneira homogênea entre os docentes. O caso de Planta Baixa ilustra uma postura contraditória: ao mesmo tempo em que reconhece a importância do apoio de colegas em sua trajetória, rejeita a necessidade de uma formação sistemática e critica aqueles que, mesmo com formação pedagógica, mantêm uma visão simplista sobre os estudantes. Essa resistência à formação formal parece se apoiar em uma valorização exacerbada da experiência como suficiente para o exercício da docência, desconsiderando os

aportes teóricos e metodológicos que sustentam uma formação crítica e intencional. Ao optar por não realizar uma formação sistematizada, Planta Baixa contribui, mesmo que não intencionalmente, para a manutenção de uma lógica que naturaliza o exercício da docência por “vocação” ou “na prática”, o que pode fragilizar os processos formativos e a prática docente.

Os dados do Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica (Inep, 2019) reforçam essa realidade, dos 134 mil docentes graduados atuando na Educação Profissional no Brasil, 48 mil não possuíam licenciatura. Na Região Sul, especificamente, havia 3.100 docentes graduados sem licenciatura, sendo que apenas na cidade de Pelotas, dos 560 docentes atuando na EPT e 29% não tinham formação pedagógica. Esses dados apontam para a persistência de um modelo que admite o exercício da docência sem a preparação adequada, a experiência prática, ainda que essencial, não substitui os aportes teóricos e metodológicos necessários para uma prática docente qualificada, desconsiderando sua complexidade e os saberes específicos que a constituem, além de, desvalorizar os processos formativos próprios da profissão.

Inserida nesse contexto, a figura do “Notório Saber”, prevista pela Lei nº 13.415/2017, formaliza a possibilidade de contratação de profissionais reconhecidos por sua experiência em determinadas áreas técnicas, mesmo sem formação pedagógica. Embora essa medida possa responder a lacunas emergenciais nos quadros docentes, ela também suscita críticas ao permitir a entrada de profissionais sem preparo didático-pedagógico. Como alerta Alves (2023), essa política tende a desvalorizar os cursos de licenciatura e contribui para a precarização da docência ao reduzir o trabalho do professor à mera transmissão de conteúdos técnicos.

A atuação de profissionais sem formação docente específica pode limitar a capacidade de promover práticas interdisciplinares, contextuais e emancipadoras. Ao priorizar a lógica da competência e da eficiência técnica, o Notório Saber afasta-se da perspectiva de uma educação integral, crítica e humanizadora, princípios fundamentais da EJA-EPT. Além disso, ao admitir como docente alguém que não tem a docência como principal identidade profissional, cria-se um distanciamento entre o educador e o projeto institucional. Barreiro (2024) observa que esses profissionais tendem a restringir sua atuação à sala de aula, sem se envolver com discussões

pedagógicas, curriculares ou com os processos identitários que atravessam a profissão docente.

Essa disputa histórica em torno das políticas de formação docente para a EPT reflete-se na constante reelaboração da legislação educacional nesse campo. Como destacam Barreiro e Campos (2021), a sucessão de resoluções tem ampliado progressivamente o espaço das práticas pedagógicas em detrimento dos fundamentos teóricos, os quais, por sua vez, vêm sendo cada vez mais restritos a conteúdos considerados "úteis" em uma perspectiva imediatista. Nessa lógica, priorizam-se disciplinas como didática, metodologias de ensino e tecnologias educacionais, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

Se torna urgente refletir sobre o lugar da formação pedagógica na constituição da docência na EPT. Reconhecer o saber da experiência não pode significar negligenciar a importância da formação crítica, institucional e contínua. A valorização da docência passa necessariamente pela superação de modelos que a subordinam à técnica e pelo fortalecimento de políticas que reconheçam sua complexidade, historicidade e centralidade na construção de uma educação pública emancipadora.

Os relatos dos sujeitos também demonstram que, para além do conteúdo disciplinar, o que se aprende na formação pedagógica são modos de "ser professor", um saber que Zabalza (2007) considera essencial e que inclui competências didáticas, metodológicas, avaliativas e relacionais. As microaulas, os debates sobre políticas educacionais e a reflexão sobre estratégias de ensino apontados por Pilar são exemplos de dispositivos formativos que contribuem para a ampliação do repertório docente e para a valorização da docência como prática social e política, como destaca Fundação em seu depoimento.

Sendo assim, a formação pedagógica para a EPT não pode ser vista apenas como exigência formal ou como curso suplementar. Ela deve se constituir como um projeto formativo com sentido, como propõe Pimenta (2009), respondendo às necessidades reais dos docentes em diferentes momentos da carreira, promovendo espaços coletivos de reflexão e reconhecendo os saberes da experiência.

Diante desse cenário, a recente iniciativa da CAPES e do MEC, que lançou uma especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, representa uma preocupação deste cenário. A especialização visa qualificar professores, gestores educacionais e demais profissionais da educação para atuarem de forma

mais eficaz na EPT, especialmente em cursos técnicos de nível médio. A medida busca preencher uma lacuna histórica na formação específica para a EPT, promovendo a produção e difusão de conhecimento sobre essa modalidade de ensino (Brasil, 2024).

Essa iniciativa se alinha diretamente às metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), em especial à Meta 15, que estabelece a obrigatoriedade de assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica, de nível superior, na área em que atuam. Ao investir em uma especialização voltada especificamente à EPT, a CAPES e o MEC reconhecem que essa modalidade apresenta particularidades pedagógicas, curriculares e formativas.

Quanto a uma formação específica para EJA-EPT, podemos destacar a narrativa de Pilar, a experiência da professora evidencia o papel fundamental da formação continuada como espaço de construção profissional e fortalecimento da identidade docente, especialmente nesse contexto. Embora tenha declarado não possuir uma formação específica na área da EJA, sua trajetória revela um investimento constante em processos formativos informais e institucionais, como a participação em encontros, congressos e seminários voltados à educação de jovens e adultos. Como destaca:

Sempre participei [...] dos espaços mais de formação da EJA, né, pensando nessa formação não formal, mas de eventos e atividades para além do nosso cotidiano do dia a dia, eu sempre tive conectada com um grupo que foi se formando, que efetivou o seu primeiro encontro, que é o Encontro Nacional da Rede Federal da Educação de Jovens e Adultos (Pilar).

Esses espaços assumiram função formativa relevante, pois permitiram o contato com outros profissionais, a socialização de práticas e a percepção de que os desafios enfrentados localmente são, muitas vezes, compartilhados por outros contextos. Tal vivência corrobora a concepção defendida por Imbernón (2010), para quem a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente, coletivo e contextualizado, que articula teoria e prática com base nas necessidades reais dos docentes. Do mesmo modo, Pimenta (2002) reforça que a formação em serviço não deve ser uma responsabilidade exclusiva do docente, mas uma política institucional articulada ao projeto pedagógico e à valorização do magistério.

A professora Pilar também destaca “A gente não tem incentivo para capacitação, não é induzido a isso, não é chamado a isso na nossa instituição”. A crítica se alinha à análise de Arroyo (2006), que afirma que a EJA é historicamente marcada pela descontinuidade, pelo imprevisto e pela negligência institucional, inclusive em relação à formação de seus educadores. A fala da professora aponta que o que existe é uma atuação quase militante, sustentada pela convicção pessoal e pelo compromisso ético, onde ela complementa “A gente vai sem ter incentivo, sem ter o espaço adequado, sem ter formação, né, oferecida. E a gente vai porque acredita no projeto”. Assim, a fala da professora revela que, mesmo em contextos adversos, a motivação individual e o engajamento ético sustentam sua busca por qualificação, mas também evidencia a urgência de que a formação continuada deixe de ser uma prática voluntária e fragmentada para tornar-se um direito garantido no cotidiano do trabalho docente, especialmente em contextos tão desafiadores quanto o da EJA-EPT.

No mesmo sentido o professor Canteiro, reflete:

Então eu vejo que um professor pra ser do PROEJA, teria que ter uma formação voltada pro PROEJA [...] A gente tenta fazer o melhor possível pra que tenha um melhor aproveitamento deles, mas a gente não consegue. Então assim, ter uma formação voltada pra EJA né, e ter professor mais específico (Canteiro).

Essa afirmação revela a percepção do docente de que a atuação na EJA-EPT exige uma formação singular, ele expressa não apenas uma constatação prática, mas uma crítica ao modelo institucional que ainda desconsidera as especificidades formativas exigidas por essa modalidade de ensino.

Planta Baixa, quanto a formação específica para essa modalidade acrescenta:

Eu acho que as formações continuadas, elas sempre podem ajudar [...] pode ajudar, porque eu acho que a gente forma muito com os nossos pares [...] As formações deveriam existir, a gente deveria conseguir no nosso dia a dia, da nossa loucura, encaixar esses momentos de formação através dessas trocas com os pares que a gente consegue melhorar ou pelo menos experimentar novas coisas (Planta Baixa).

Para Pilar o caminho também converge para uma formação continuada específica:

Eu acho que a gente tinha que ter uma formação continuada. Sempre. Vinculada ao nosso cotidiano do dia a dia de que aqui, né, fazendo uma crítica de um grupo que eu faço parte há bastante tempo, acho que a gente teria a possibilidade de aproveitar melhor o espaço coletivo que a gente tem que

mesmo sendo uma vez por semana, que aquele fosse um espaço mais de formação (Pilar).

A professora se refere a realização de encontros semanais entre os docentes que atuam na EJA-EPT, os quais desempenham um papel relevante no cotidiano pedagógico do curso. Esses espaços coletivos são utilizados, principalmente, para a atualização sobre o andamento das turmas, discussão de situações específicas envolvendo estudantes, deliberação sobre encaminhamentos pedagógicos e sociais, bem como para os processos preparatórios ao conselho de classe. Além disso, os encontros servem para a organização das etapas de ingresso, incluindo a avaliação das entrevistas realizadas com os(as) candidatos(as), além da divulgação do curso em obras e espaços de trabalho. Por vezes, também são abordadas questões pedagógicas específicas, em articulação com a coordenação pedagógica do curso. Embora tenham uma função organizacional importante, a descrição revela que esses encontros ainda não se consolidaram como espaços sistemáticos de formação continuada ou de reflexão coletiva sobre a prática docente. Pilar ainda complementa:

Porque a gente não tem tempo, a gente não tem um incentivo pra isso. É alguma coisa que tu tem que fazer pra além do teu tempo de dedicação, então, acho que a gente tinha que ter essa formação continuada em trabalho, dentro do nosso espaço, nossa rotina, da nossa carga horário de trabalho de 40 horas na semana (Pilar).

A fala da professora Pilar evidencia uma das principais contradições enfrentadas pelos docentes da EJA-EPT: a ausência de tempo institucionalizado para a formação continuada dentro da jornada de trabalho, explicitando a fragilidade das políticas institucionais no que diz respeito à valorização e ao desenvolvimento profissional docente. Essa condição está longe de ser isolada e reflete o que García (1999) denomina como “formação por acúmulo”, ou seja, quando o aperfeiçoamento dos professores depende quase exclusivamente do esforço individual, muitas vezes fora do horário de trabalho e sem respaldo institucional.

No contexto da EJA-EPT, onde as demandas pedagógicas, sociais e afetivas são intensificadas, essa ausência de tempo institucionalizado para formação revela não apenas uma negligência administrativa, mas um esvaziamento político da proposta de educação emancipadora que a modalidade pressupõe. Assim, a fala de Pilar convoca uma reflexão urgente: se a formação é indispensável para a qualidade

da prática pedagógica e para a consolidação de uma identidade docente crítica, por que ela segue sendo tratada como uma responsabilidade individual e extracurricular? Sua crítica revela que sem tempo, reconhecimento e investimento, o discurso da formação como eixo estruturante da profissionalização docente na EPT permanece no campo da retórica, não se efetivando como política concreta.

Nesse tocante, cabe destacar a recente iniciativa do MEC que lançou o curso “Currículo Integrado para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, com carga horária de 60 horas, disponível na plataforma Avamec. A formação visa apoiar profissionais da educação das redes públicas na construção de currículos que possibilitem a elevação de escolaridade com capacitação profissional, promovendo a integração entre EJA e EPT (Brasil, 2025).

Contudo, para que políticas de formação como a oferecida pelo MEC, apesar de bem-intencionadas, sejam realmente eficazes, é necessário que sejam acompanhadas de medidas que garantam tempo, reconhecimento e investimento institucional, permitindo que os docentes participem dessas formações dentro de sua carga horária de trabalho. Como evidencia a fala da professora Pilar, enquanto a formação continuar sendo exigida como esforço adicional e voluntário, ela tende a reproduzir desigualdades entre os docentes, privilegiando aqueles que conseguem acessar esses espaços por conta própria, e penalizando os que enfrentam restrições de tempo, recursos ou apoio institucional.

Nesse sentido, é imprescindível que os Institutos Federais, como o IFSul, não apenas incentivem, mas cobrem e organizem a formação continuada como parte estruturante do exercício docente, vinculando-a ao plano de carreira, ao planejamento pedagógico coletivo e aos princípios da EJA-EPT. A formação não pode ser tratada como um adendo ou uma boa prática isolada, mas como elemento constitutivo da identidade profissional dos professores da Rede, a profissionalização docente exige compromisso institucional com a formação no e pelo trabalho, assegurando que os educadores sejam sujeitos de um processo formativo permanente, contextualizado e comprometido com a transformação da prática educativa, para que a EJA-EPT deixe de ser tratada como projeto de resistência, para ser assumida como política de Estado, com educadores preparados, valorizados e em constante formação.

Como afirma Formosinho (2009), a profissionalização não se dá apenas pelo acúmulo de títulos ou pela atuação empírica, mas pela inserção em espaços coletivos

de aprendizagem que permitem reflexão crítica e transformação da prática. No mesmo sentido, Pimenta (1999; 2002) defende que a docência deve ser compreendida como uma prática social intencional, fundamentada em saberes pedagógicos construídos na articulação entre teoria e prática, o que exige condições institucionais que possibilitem reflexão, sistematização e produção coletiva do conhecimento docente.

As narrativas analisadas nesta pesquisa denunciam de forma recorrente a inexistência de políticas formativas específicas para a atuação na EJA-EPT, bem como a ausência de uma estrutura institucional que reconheça a complexidade do trabalho pedagógico com sujeitos jovens e adultos trabalhadores, cujas trajetórias são marcadas por interrupções escolares, vivências profissionais e desafios sociais distintos, exigem abordagens pedagógicas diferenciadas, que não podem ser atendidas por práticas genéricas de ensino. No entanto, sem apoio institucional e políticas formativas adequadas, o professor da EJA-EPT é lançado à sala de aula como responsável por um projeto educacional transformador que, paradoxalmente, não o inclui como sujeito pleno desse processo.

Atuar na EJA-EPT exige mais do que compromisso ou boa vontade: requer sensibilidade social, conhecimento pedagógico, postura crítica e uma ética voltada à superação das desigualdades, elementos que só se consolidam por meio de processos formativos contínuos, contextualizados e intencionalmente construídos. A identidade docente, não se constrói apenas na experiência, mas exige suporte institucional, reconhecimento profissional e acesso permanente à formação. No contexto da EJA-EPT, essa construção identitária demanda o reconhecimento da modalidade como um campo legítimo e estratégico da educação pública. Portanto, é imprescindível que políticas públicas de formação docente assumam essa especificidade, garantindo condições concretas para que o professor se torne, de fato, sujeito ativo na construção de uma educação crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

Diante das reflexões apresentadas até então, a próxima seção da dissertação se dedicará à Prática Docente e aos Desafios da EJA-EPT enfrentados por professores e professoras que atuam nessa modalidade. Serão discutidos aspectos como o déficit de formação básica dos estudantes, as frustrações e gratificações presentes no exercício da docência, as especificidades do “ser docente” na EJA, considerando as particularidades do público atendido. Além disso, serão abordadas



as questões de ensino e aprendizagem que emergem nesse contexto, marcadas por desafios didáticos, metodológicos e relacionais que exigem abordagens pedagógicas sensíveis, integradas e contextualizadas.

#### 4.3 Prática Docente e os Desafios da EJA- EPT

A prática docente na EJA-EPT emerge como um campo de tensões, desafios e potências. Este segmento educacional carrega, historicamente, marcas profundas das desigualdades sociais, econômicas e educacionais brasileiras. Embora a legislação e os discursos institucionais reafirmem seu caráter inclusivo e emancipatório, na prática, os desafios enfrentados pelos docentes revelam tensões que colocam isso em xeque.

Diferentemente das análises apresentadas nas seções anteriores, em que foi possível sintetizar os sentidos recorrentes em quadros, nesta seção optou-se por não utilizar esse recurso. As falas dos docentes, ao tratarem da prática e dos desafios da EJA-EPT, mostraram-se mais extensas, densas e atravessadas por múltiplas dimensões (afetivas, subjetivas, políticas estruturais) que não poderiam ser adequadamente condensadas sem prejuízo de seu conteúdo. Além disso, o formato de quadro não se mostrou adequado, pois a extensão das frases comprometeria a clareza visual, resultando em um layout de difícil leitura e de baixa qualidade estética. Assim, privilegiou-se a apresentação das narrativas em sua forma mais completa, preservando a riqueza, a complexidade e a singularidade dos relatos.

A análise dos relatos dos docentes também aponta que os desafios enfrentados na prática pedagógica da EJA-EPT são complexos e estruturais, revelando uma realidade marcada, sobretudo, pela ausência de uma formação pedagógica específica para atuar com trabalhadores-estudantes. Esse cenário é corroborado por Araújo (2023), ao apontar que os Institutos Federais não oferecem, de forma sistemática, processos de formação continuada que dialoguem efetivamente com as demandas e especificidades da EJA-EPT. As falas dos professores expressam, um tensionamento constante entre os princípios que fundamentam a EJA, especialmente no que diz respeito à valorização dos saberes da experiência, à centralidade do trabalho como princípio educativo, à construção de práticas pedagógicas emancipatórias e as políticas educacionais vigentes, particularmente no que se refere aos processos de

avaliação e certificação de conclusão do ensino fundamental. Esse tensionamento revela contradições profundas que atravessam o cotidiano escolar, colocando em evidência os desafios estruturais que comprometem não apenas a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, mas também a própria concepção de educação enquanto direito social, inclusivo e emancipador.

Isso pode ser percebido na fala da docente Canteiro, quando expressa:

A gente enxerga muitas dificuldades, é um estudante que tá há muito tempo afastado da escola, é um estudante que fez o ensino médio por supletivo, a idade... Então tem uma série de coisas que intervêm, né, nessa formação. [...] É tudo muito especial, é um público muito especial, só que a gente se defronta com essa realidade (Canteiro).

Essa reflexão também se aprofunda na fala da docente Fundação, que problematiza a distância entre o discurso do acolhimento e a realidade formativa dos estudantes:

Porque tem todo um discurso na EJA de que nós precisamos acolher, valorizar o saber do estudante adulto trabalhador... o que tá corretíssimo, só que nós temos que dar conta de algo que eles não trazem, que é a formação básica. Então cada vez mais nos chegam estudantes semi analfabetos, que fizeram cruzinha não sei aonde e que, por isso, têm uma certificação de ensino fundamental, mas e aí? Eles têm o direito de ter isso, não adianta nós 'ai que legal', agora eles estão aqui e não sabem regra de três, não sabem uma operação com número decimal, não sabem escrever um bilhete simples (Fundação).

O artigo de Santos e Moraes (2022) traz uma reflexão sobre como as políticas de avaliação, muitas vezes inspiradas em modelos empresariais, produzem e aprofundam desigualdades. Esse modelo de avaliação quantitativa, classificatória e meritocrática se mostra absolutamente incompatível com os princípios que deveriam guiar a EJA.

Embora o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) se apresente como uma política pública que visa garantir certificação para jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade regular, na prática, ele se configura como uma ferramenta que aprofunda as desigualdades educacionais. Isso porque desconsidera as múltiplas dimensões das trajetórias de vida dos sujeitos, suas histórias de exclusão social, rupturas escolares e, principalmente, os déficits educacionais acumulados ao longo dos anos. Ao utilizar provas padronizadas como critério para certificação, o Estado transfere para o

indivíduo a responsabilidade pelo fracasso escolar, desconsiderando os determinantes sociais, econômicos e estruturais que historicamente produziram a exclusão educacional.

Essa percepção, longe de ser uma crítica ao sujeito, é um questionamento direto às políticas públicas que utilizam a avaliação como um fim em si mesmo, sem garantir as condições efetivas de aprendizagem. Conforme afirmam Santos e Moraes (2022), esse modelo de avaliação serve mais aos interesses de uma gestão educacional focada em resultados e números, do que às reais necessidades dos sujeitos da EJA.

A lógica meritocrática presente no Encceja reforça uma concepção de qualidade educacional que se apoia na certificação e não no processo formativo. Nesse modelo, certificar se torna mais importante do que garantir aprendizagem, como consequência, os sujeitos ingressam na EJA-EPT com altos déficits educacionais, o que gera um ciclo de reprodução das desigualdades dentro do próprio espaço escolar

Essa realidade se reflete nos desafios enfrentados pelos docentes, como revela a professora Fundação, ao destacar que as deficiências são imensas, a ponto de dificultar o avanço dos estudantes na própria área técnica:

Então as deficiências que eles trazem são imensas, que acabam impedindo que eles consigam avançar na própria área técnica. Então, nós temos empurrado, literalmente, naquelas discussões intermináveis, daquelas reuniões que tu participavas... Porque se tu for comparar o nível de conhecimento dos estudantes que saem do técnico convencional com os do Proeja... (Fundação).

A professora Fundação ressalta que, ao comparar o nível de conhecimento dos estudantes do ensino técnico regular com aqueles que ingressam pela EJA-EPT, mesmo após quatro anos de trabalho pedagógico, ainda não é possível equiparar as condições de aprendizagem, evidenciando as limitações impostas pelas fragilidades na formação básica. Essa constatação também aparece na narrativa do professor Canteiro, que complementa essa reflexão ao afirmar que “Óbvio que por trás disso, a gente também tá assumindo que o aluno que se formou aqui, ele tem todas as habilidades de um técnico do integrado e do subsequente, e na verdade, muitas vezes não é isso” (Canteiro).

Esse contexto evidencia que os desafios enfrentados na EJA-EPT não se restringem apenas à dimensão pedagógica, mas estão diretamente relacionados às limitações estruturais do próprio processo de escolarização anterior desses sujeitos. Diante disso, torna-se refletir sobre como os saberes oriundos da experiência de vida e de trabalho se articulam (ou se tensionam) com os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar, especialmente no campo da EPT.

Nesse contexto, algumas narrativas dos professores mostram que os sujeitos da EJA chegam à instituição com um acúmulo significativo de saberes práticos, adquiridos no cotidiano do trabalho, especialmente no setor da construção civil, mas que não são automaticamente convertidos em conhecimentos formais, acadêmicos ou técnicos, a professora Viga destaca:

As pessoas que chegam, pra ser nossos alunos, eles são da área da construção civil, então a gente se depara com pessoas que têm uma experiência muito grande, às vezes, uns menos, outros mais, mas a gente chega alguns que têm um domínio muito grande do ambiente da obra, do que é a construção civil, do que é esse fazer [...] A gente vai ter alguns alunos que, às vezes, quer desafiar a gente, tentar se a gente sabe bem ou não sabe, a questão de tu conseguir desconstruir um conhecimento que eles têm daquela experiência que não é o conhecimento técnico correto e tu tá lidando com adultos (Viga).

A fala do docente expressa um movimento que é inerente à EJA-EPT: o reconhecimento da experiência como ponto de partida do processo educativo, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de provocar deslocamentos epistemológicos, conduzindo o sujeito da lógica empírica para a compreensão dos fundamentos científicos e técnicos que estruturam a profissão.

Essa relação dialética entre experiência e conhecimento formal é amplamente discutida por Freire (1996), que defende uma educação que parte do saber do sujeito para, a partir dele, construir novos conhecimentos, em uma lógica de diálogo e problematização. Entretanto, não se trata de desqualificar a experiência, mas de colocá-la em relação com o saber sistematizado, científico e tecnológico. Gadotti (2001) também reforça que a EJA deve ser um espaço que valoriza os saberes da experiência, sem ignorar a necessidade de acesso ao conhecimento científico como direito de todos.

Contudo, esse processo não é isento de tensões e desafios. Como observa o professor Canteiro:

... que o estudante que tem uma formação normal, ele vem agregando e carregando conhecimento ao longo de uma vida continuada, e esse descontinuado, que é o nosso estudante da EJA, tu aprende muitas deficiências ao longo disso, carrega muitos vícios e muitas vezes a gente consegue tirar aqui, mas a gente não consegue tirar todos os vícios (Canteiro).

Ao trazer a noção de “vícios”, o docente se refere às formas de fazer e de compreender que são próprias da prática empírica, mas que nem sempre se alinham aos conceitos, normas e procedimentos técnicos exigidos na formação acadêmica. Isso aponta o quanto a descontinuidade dos processos educativos, histórica na trajetória dos sujeitos da EJA, impacta na construção de saberes formais, gerando lacunas que precisam ser constantemente mediadas no cotidiano pedagógico.

Essa descontinuidade é, como analisa Arroyo (2005), uma marca estrutural das populações historicamente excluídas do direito à educação formal. Não se trata de uma deficiência dos sujeitos, mas de um reflexo das condições sociais, econômicas e educacionais que os atravessaram. O autor argumenta que os sujeitos da EJA são portadores de uma riqueza de saberes produzidos na luta pela sobrevivência, no trabalho, na vida, saberes esses que precisam ser reconhecidos e legitimados no espaço escolar. Contudo, é papel da escola também garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, aquele que não se aprende apenas na prática do trabalho, mas que é produzido na relação com a ciência, com a técnica e com a cultura formal.

A professora Plata Baixa reforça essa percepção quando afirma: “Eles vêm com muito conhecimento com as práticas de obra, mas aqui a gente tem que aproximar mais da academia, do conhecimento acadêmico.” Este desafio é exatamente o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) conceituam como formação omnilateral, que pressupõe uma educação capaz de articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia, superando tanto a formação meramente instrumental quanto a fragmentação dos saberes. Essa proposta se opõe frontalmente à lógica da formação restrita, voltada apenas para atender demandas imediatas do mercado, e defende uma educação que capacite o sujeito para compreender criticamente os processos de produção, suas determinações sociais, científicas e tecnológicas.

Por outro lado, essa aproximação entre os saberes da prática e o saber acadêmico exige dos docentes habilidades pedagógicas muito específicas, próprias

do trabalho na EJA. Freire (1996) já advertia que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a transformação da realidade. Na EJA-EPT, isso se traduz em práticas que não apenas transmitem conteúdos técnicos, mas que também buscam ressignificar os conhecimentos trazidos pelos sujeitos, promovendo uma transição que nem sempre é fácil.

Essa mediação pedagógica precisa lidar tanto com as potencialidades quanto com os limites dos saberes empíricos. Como aponta Di Pierro (2007), a educação de jovens e adultos não pode assumir uma postura assistencialista, de mera validação dos saberes de vida, mas tampouco pode adotar uma visão impositiva, que descarte esses saberes como se fossem irrelevantes. O desafio está em construir uma práxis educativa que reconheça o saber da experiência como ponto de partida, mas que tenha o conhecimento científico e técnico como ponto de chegada, sem, contudo, desprezar a riqueza da trajetória dos sujeitos.

Na prática, isso significa enfrentar contradições pedagógicas que se manifestam, por exemplo, quando o saber empírico conflita com as normas técnicas. Um trabalhador que executa determinada tarefa há anos, baseado em sua experiência, pode, ao entrar na EJA-EPT, ser confrontado com um conjunto de normas, cálculos, procedimentos e conceitos que não apenas diferem, mas, muitas vezes, contradizem sua prática habitual. É nesse ponto que o papel do professor se torna ainda mais relevante, ao atuar como mediador capaz de conduzir o estudante na reflexão crítica sobre sua própria prática, promovendo a passagem do senso comum para o conhecimento sistematizado.

Para além dessas dificuldades as narrativas das professoras Escala e Planta Baixa, que são professoras de informática, evidenciam um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes são a apropriação das tecnologias digitais. Embora o discurso contemporâneo frequentemente associe o acesso aos dispositivos, como o uso cotidiano de celulares, à familiaridade com o mundo digital, na prática pedagógica esse vínculo nem sempre se confirma. Como destaca a professora Escala, “...mesmo já sendo familiarizados com o mundo digital, porque todos têm celulares e todos usam, isso não significa que eles tenham um entendimento da informática.” A distinção entre o uso social e o uso técnico-pedagógico das tecnologias é fundamental para compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes, especialmente quando se trata de ferramentas mais complexas, utilizadas no ensino técnico.

Essa constatação é reforçada pela professora Planta Baixa, ao afirmar que, dependendo do perfil da turma, sobretudo aquelas compostas por estudantes mais velhos, há dificuldades elementares como “desligar o computador, salvar o arquivo, depositar o arquivo no Moodle, na aula seguinte achar o arquivo no Moodle.” Isso mostra que o uso das tecnologias, no contexto da EJA-EPT, deve ser pensado não apenas como conteúdo, mas como mediação pedagógica, respeitando os tempos e as experiências formativas dos sujeitos. A esse respeito, Belloni (2001) alerta para os riscos de uma “exclusão digital pedagógica”, quando as propostas de ensino não consideram os diferentes níveis de letramento digital dos estudantes e acabam por reproduzir barreiras de acesso e aprendizagem.

A fala da professora Escala também aponta para uma importante tensão vivida pelos educadores da EJA-EPT, a necessidade de equilibrar ritmos diversos de aprendizagem em uma mesma turma, ela cita:

Na EJA a gente tem alunos mais familiarizados com as tecnologias digitais que a gente trabalha, e que se a gente dá um pouquinho, eles podem voar, só que a gente não pode também acelerar, passando por cima dos outros que têm outro ritmo, que estiveram mais afastados, que têm mais dificuldade ou até medo mesmo, receio de só ligar o computador (Escala).

Além disso, a construção de estratégias pedagógicas voltadas à EJA-EPT exige constante reinvenção por parte dos professores. A professora Escala compartilha essa percepção ao dizer:

É uma disciplina que a cada ano a gente inicia pensando um pouco nas atividades, fazendo reflexões e das primeiras vezes que eu trabalhei essa disciplina, ela foi mais parecida com as disciplinas dos outros cursos de Edificações, tanto integrado como subsequente. Já é completamente diferente, porque os tempos são diferentes, as necessidades são diferentes, a gente imagina o que eles vão fazer com esse conhecimento é diferente, então a gente vem mudando a cada experiência nova (Escala).

Portanto, ensinar com tecnologias na EJA-EPT vai muito além da mera transmissão de conteúdos digitais. Trata-se de criar condições para que o conhecimento técnico se articule com os saberes da experiência, respeitando os percursos individuais e coletivos dos estudantes trabalhadores. Isso exige uma docência sensível, flexível e politicamente comprometida, capaz de produzir práticas que não excluam, mas que potencializem os sujeitos em sua pluralidade, dentro de uma escola que ainda carrega marcas de um currículo pensado para outros perfis.

Diante dos desafios evidenciados na prática pedagógica da EJA-EPT, torna-se imprescindível reconhecer a necessidade de uma formação específica para os docentes que atuam nesse contexto, especialmente para aqueles cuja formação inicial é de caráter bacharel, sem uma base pedagógica estruturada, uma vez que esses profissionais oriundos de formações estritamente técnicas ou acadêmicas carecem de subsídios teórico-metodológicos que os preparem para lidar com as especificidades desse público. Como defende Gadotti (2001), a EJA não pode ser pensada como uma simples adaptação da escola regular, mas exige uma concepção pedagógica própria, centrada na valorização dos saberes da experiência e na construção coletiva do conhecimento. Portanto, investir na formação pedagógica desses profissionais, seja por meio de programas de formação inicial específicos, seja por ações de formação continuada, é condição fundamental para que se efetive uma prática educativa comprometida com os princípios da EJA-EPT, capaz de articular os saberes do mundo do trabalho com os conhecimentos acadêmicos, e de promover uma educação verdadeiramente emancipadora e socialmente referenciada

Essa necessidade de uma formação pedagógica específica para docentes da EJA-EPT se materializa de forma bastante evidente no relato do professor Canteiro, que compartilha como sua trajetória profissional, inicialmente restrita ao campo técnico da engenharia civil, impactou diretamente sua prática docente. Ao refletir sobre seu percurso, ele reconhece que, no início, reproduzia posturas e condutas próprias do ambiente profissional da construção civil, transferindo para a sala de aula uma lógica de rigidez, controle e cobrança similar àquela direcionada a funcionários. Como ele mesmo relata, “no início... o meu início aqui era muito mais rígido, muitas das vezes tratavam os alunos como funcionários (risos). Então estudante não é funcionário (risos)”. Contudo, ao acessar processos formativos, o professor compreende que a prática pedagógica na EJA-EPT exige não apenas uma mudança de postura, mas também a construção de metodologias diferenciadas, sensíveis às especificidades desse público. Isso se expressa claramente quando ele afirma que “se tu der só uma prova pra ele, tu não vai avaliar o aluno”, destacando a necessidade de uma avaliação processual, contínua e formativa. Tal compreensão dialoga com Arroyo (2005), que defende que a educação de jovens e adultos requer práticas avaliativas que reconheçam os tempos, os saberes e os ritmos dos sujeitos trabalhadores, rompendo com modelos tradicionais e excludentes. Assim, a fala do



professor Canteiro, ilustra os desafios enfrentados pelos docentes da EJA-EPT e também reafirma a importância de processos formativos que possibilitem a ressignificação da prática

Essa reflexão sobre a necessidade de ressignificação da prática docente, especialmente quando se trata de professores oriundos de formações técnicas, não pode ser dissociada das condições concretas em que esse trabalho se realiza. A docência na EJA-EPT nos Institutos Federais se configura como uma prática pedagógica extremamente complexa, marcada pela sobreposição de demandas decorrentes da verticalização institucional. Esse processo, como analisam Menezes et al. (2022) e Barbosa (2015), resulta na concentração de diferentes níveis e modalidades de ensino (integrado, subsequente, superior, pós-graduação e EJA ) sob a responsabilidade dos mesmos docentes, sem, contudo, assegurar as devidas condições para que esse trabalho se efetive de maneira qualificada. Na fala do professor Canteiro, evidencia-se esse cenário: “Eu monto um programa pelo integrado, outro programa pro subsequente e um outro programa pro EJA. Uma pessoa só não consegue dar conta. E às vezes, tudo no mesmo dia.” Essa narrativa revela que, além do planejamento pedagógico diversificado, há uma exigência de constante reinvenção, uma vez que cada público demanda abordagens distintas, tanto no campo dos conteúdos quanto na mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Porém, a intensificação do trabalho docente não se limita ao aspecto pedagógico. Ela é atravessada também pelas pressões institucionais que ampliam as funções do professor, exigindo participação em atividades administrativas, de pesquisa, extensão, além do atendimento a perfis de estudantes profundamente heterogêneos, como aponta Planta Baixa:

Eu sempre tive a preocupação de tentar adaptar minhas aulas pro perfil dos alunos, isso eu sempre tive, tanto pro proeja, pro subsequente, que são os alunos que já tem o ensino médio e no integrado, são 3 perfis completamente diferentes, então muda muito (Planta Baixa).

No caso da EJA-EPT, essa intensificação é ainda mais acentuada, pois, além do domínio dos conhecimentos técnicos, é necessário compreender as especificidades dos sujeitos trabalhadores, suas trajetórias marcadas por interrupções e saberes oriundos da prática. Conforme discute Silva e Silva (2018), a lógica

institucional dos IFs, ancorada em um discurso de excelência e polivalência, muitas vezes não reconhece plenamente a singularidade da EJA, o que contribui para a precarização das condições de trabalho e para a invisibilização dessa modalidade.

Para além dos desafios estruturais, das tensões pedagógicas e das limitações impostas pelas condições objetivas de trabalho, as narrativas dos docentes revelam que a docência na EJA-EPT também se constitui como um espaço de significados, afetos e transformações. A prática pedagógica, embora permeada por dificuldades, carrega, segundo os próprios professores, um potencial de ressignificação tanto para os estudantes quanto para os próprios educadores. A professora Pilar traduz esse sentimento ao relatar que:

A gente faz a diferença na vida de todos os alunos de alguma forma, mas do aluno da EJA é uma coisa diferente [...] os alunos dizem: 'professora, antes de estudar aqui, eu me sentava só lá no fundo, tinha uma palestra ou alguma coisa assim, me sentava lá no fundo e achava que eu não era nem digno. Hoje eu me sento na frente, eu pergunto (Pilar).

Esse reconhecimento do impacto da EJA na vida dos sujeitos se torna combustível para a permanência e o compromisso dos docentes, mesmo diante da sobrecarga e da intensificação do trabalho. Pilar complementa: "Os alunos dizem assim: 'eu passava aqui na frente e achava que isso não era pra mim, que nunca ia poder estar aqui, e hoje eu tô aqui dentro.' A gente vê as famílias [...] essa diferença que a gente faz, eu acho que vale qualquer esforço, sim." As falas da professora, expressa a dimensão subjetiva e social da educação, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se consolida como um processo de construção de pertencimento, autoestima e cidadania.

O professor Canteiro também reforça essa percepção, contrapondo discursos que deslegitimam a EJA:

Tem muitos que acham que o EJA é um fracasso, né? Eu vejo que é um espaço onde as pessoas conseguem se acreditar novamente, conseguem ver mudança na sua vida através disso aqui. Uma das coisas que consegue nos carregar é esse olhar, quando tu percebe que pode fazer diferença na vida de uma pessoa [...]... bate uma coisa muito gratificante. Acaba superando, né, algumas outras frustrações que, às vezes, pelo preço da caminhada, acaba te passando. (Canteiro).

Na mesma direção, o professor Planta Baixa reflete sobre as ambivalências que perpassam esse fazer docente:

Sei que dar aula pro Proeja é um grande desafio, porque, inclusive, às vezes, a gente se sente muito frustrado, que a gente queria poder ajudar mais. Mas também acho que é um privilégio, porque é um público que precisa bastante da instituição. É um público... como é que vou te explicar... Eles se modificam muito com o curso (Planta Baixa).

Essa modificação não ocorre apenas no domínio dos saberes acadêmicos e técnicos, mas também no fortalecimento da autoestima, no resgate de projetos de vida e na reconstrução de identidades marcadas por trajetórias de exclusão escolar.

A professora Pilar sintetiza esse sentimento ao afirmar: Sempre gostei muito, né, de trabalhar com a EJA [...] A gente vê o quanto a gente ressignificava a vida, né, dos trabalhadores. Enfim, sempre foi muito apaixonante. De forma semelhante, a professora Viga compartilha uma reflexão que traduz o sentido identitário que a docência na EJA-EPT assume em sua trajetória:

Sempre é mais desafiador, mas ao mesmo tempo é mais gratificante, porque são estudantes que te agradecem, reconhecem muito, né, valorizam o professor e valorizam o ambiente da escola, porque muitos olhavam aqui, não viam como oportunidade pra eles, né [...] Mas eu sempre fui professora da EJA, então ser professora da EJA não me mudou enquanto professora, me fez ser professora, entende? (Viga)

Essas falas revelam que, para além de uma prática pedagógica, a docência na EJA-EPT constitui-se como um espaço de construção de vínculos, de reafirmação do sentido social da educação e de transformação mútua, tanto dos sujeitos que acessam esse espaço formativo, quanto dos docentes que nele atuam.

A análise das narrativas docentes permite afirmar que a prática pedagógica na EJA-EPT não pode ser compreendida a partir de uma lógica homogênea ou simplificada. Trata-se de um espaço formativo atravessado por contradições, exigências institucionais, lacunas estruturais e, ao mesmo tempo, por experiências marcadas pelo compromisso, pela escuta e pelo afeto. Ao lidarem com sujeitos trabalhadores que carregam histórias de exclusão e saberes da vida, os docentes da EJA-EPT são convocados a construir caminhos pedagógicos que respeitem ritmos, experiências e necessidades singulares. Nesse percurso, torna-se imprescindível investir em formação específica, no reconhecimento institucional das particularidades da modalidade e na valorização do trabalho docente.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar os processos de construção e ressignificação da identidade docente no contexto da EJA-EPT, tomando como base as narrativas de professores do curso Técnico em Edificações do IF Sul- Campus Pelotas. A investigação partiu da compreensão de que a identidade docente é um fenômeno dinâmico, construído a partir da articulação entre saberes da formação inicial, experiências profissionais, condições institucionais e os sentidos atribuídos ao exercício da docência.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter narrativo, a metodologia envolveu a realização de entrevistas narrativas com professores da EJA-EPT e a análise dos dados por meio da técnica da Análise Temática. Essa estratégia permitiu acessar as trajetórias formativas, as percepções sobre a docência e os processos identitários dos participantes, respeitando suas singularidades e reconhecendo a potência das narrativas como forma de produção de conhecimento.

O primeiro tema evidenciado refere-se à trajetória e ao reconhecimento da docência. As narrativas revelaram que nenhum dos professores ingressou na carreira docente como escolha inicial, mas foi construindo seu pertencimento profissional ao longo da prática, por meio do contato com os estudantes da EJA e da ressignificação de suas experiências anteriores na área técnica. Essa aproximação com o universo da docência se constituiu como estratégia identitária, em que trajetórias profissionais são reinterpretadas e ressignificadas no exercício cotidiano da docência.

O segundo tema abordado refere-se aos processos formativos e à profissionalização docente. As falas dos professores indicaram a ausência de uma formação pedagógica inicial adequada para atuar na EJA-EPT, apontando a necessidade urgente de uma política institucional que valorize a formação continuada específica para a modalidade.

O terceiro tema discutido diz respeito à prática pedagógica e aos desafios enfrentados na EJA-EPT. As narrativas evidenciaram as tensões presentes na prática

diária dos professores, marcadas pela intensificação do trabalho pedagógico e pelas lacunas educacionais dos estudantes trabalhadores.

Outro aspecto relevante observado foi a intensa ressignificação dos sentidos da docência. Mesmo diante das dificuldades os docentes manifestam envolvimento afetivo, senso de responsabilidade e compromisso ético com a transformação social de seus alunos. A EJA-EPT aparece, nas narrativas, como um espaço de reencantamento com a profissão e de reconstrução de trajetórias humanas, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

A contribuição desta pesquisa está, portanto, em evidenciar que os processos identitários docentes na EJA-EPT não são dados ou estáticos, mas se constroem em diálogo com os sujeitos da educação, com os desafios pedagógicos da modalidade e com a história de vida dos próprios professores. Ela também chama atenção para a importância de reconhecer a EJA-EPT como campo legítimo de produção de conhecimento, demandando investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, bem como a revisão das políticas educacionais que impactam diretamente seu funcionamento.

Finalmente, esta pesquisa abre caminhos para investigações futuras que aprofundem a compreensão sobre as condições de trabalho docente nos Institutos Federais, especialmente diante dos efeitos da verticalização do ensino e da intensificação do trabalho pedagógico. Estudos que articulem as dimensões institucionais, pedagógicas e identitárias da docência podem oferecer subsídios importantes para a formulação de políticas educacionais comprometidas com a valorização dos professores da EJA-EPT e com a efetivação do direito à educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

## Referências

- ALMEIDA, José Sérgio de; SOARES, Magda. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 17, n. 2, p. 557–580, jul. 2012.
- ALVES, Sandra; SOUZA, Rodrigo Ciríaco; SANTIAGO, Luciana Aparecida Silva; CARVALHO, Maria Aparecida. Os desafios da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, p. 51-69, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X>. Acesso em: 11 jul. 2025
- ANDRADE, Lílian Terezinha. Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel G. Os sujeitos da educação de jovens e adultos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Leonardo Costa. A intensificação do trabalho docente nos Institutos Federais: faces da precarização no contexto da reestruturação produtiva. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 65, p. 155-168, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645865/16936>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BARREIRO, Cristhianny Bento; HERNANDES, Maria Helena Padilha Bandeira Moraes. Ensinar a docência: formar professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais. *Revista Ensino em Debate*, Fortaleza, v. 2, p. e2024001, 2024. DOI: 10.21439/2965-6753.v2.e2024001. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/12>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- BARRERA, Silvia Daniela; TONON, Graciela Henriqueta; SALGADO, Mariana. Análise temática na pesquisa qualitativa: fundamentos e aplicações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 544-559, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>.

BENITES, Luiz Carlos. Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2007.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRAGANÇA, Ivana Fátima de Sousa. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Concepções e experiências de educação popular*. São Paulo: Cortez Editora, 1980. p. 5-34. (Cadernos do CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Campus Pelotas. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações: Forma Integrada - Modalidade EJA. Pelotas, 2016. Disponível em: <<https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/download/projeto/435>> Acesso em: 22 de fev. de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Campus Pelotas. CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS NÃO LICENCIADOS , [S. l.], 2023. Disponível em: [http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/PL\\_FPGNL\\_PPC\\_2023\\_1.pdf](http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/fpg/PL_FPGNL_PPC_2023_1.pdf). Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de educação Profissional e Tecnológica. Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). 2007

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. London: SAGE Publications, 2013.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2006-06991-002>>. Acesso em:

CATANI, Denice Barbara. Estudos da história da profissão docente. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

CHAUÍ, Marilena. Sob o signo do neoliberalismo. In: CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 311-339.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Por uma pedagogia da educação média integrada. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. (org.). *Educação profissional e tecnológica: história, políticas e práticas*. Brasília: Inep, 2005. p. 83-116.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Penso, 2015.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. Brasília: CNE/CEB, 2000.

COELHO, Karine. Saberes docentes dos professores de Ciências que atuam no PROEJA de Santa Catarina. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2012.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, Rosângela Maria. Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos Institutos



Federais de Educação em Santa Catarina. 2015. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2007.

DUBAR, Claude. A socialização: construção da identidade social e das relações interpessoais. São Paulo: Cortez, 2005.

e92026. Janeiro!de!2024

ENGUITA, Mariano Fernández. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351 p.

FANFANI, Emílio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educação e Sociedade, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: Rev99\_04DOSSIE\_novo.pmd (scielo.br)

FERNANDES, Andrea da Paixão. A relação trabalho e EJA na década de 1990: expectativas e perspectivas presentes nos discursos dos operários da construção civil. In: 29º Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2006.

FRAGO, Vicente. Relatos, relaciones autobiográficas de profesores y maestros. In: ESCOLANO, Agustín Benito; DÍAZ, José Contreras Hernández (Org.). *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant, 2002. p. 135-175.

FREIRE, Paulo César; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: contradições e possibilidades. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 34–43, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3469>. Acesso em: 19 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.3469>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição na formação humana. Petrópolis: Vozes, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 26-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 1-16.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudencio., CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, Maria (Org.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: CUT, 2005a. p. 19-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005b.

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: da prática à teoria*. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As Identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GENTILI, Pablo Ariel. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo Ariel (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1996. p. 9-49.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GONÇALVES, Ana Lúcia; FIGUEIREDO, Flávia de Carvalho. Educação para a cidadania e o ensino médio: uma revisão teórica / *Citizenship education and higher*

*education: a theoretical review. Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 29077–29096, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-073>.

GOODSON, Ivor Frederick. História de vida, identidade profissional e formação de professores. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Consolidação de documentos – 1985/1994*. São Paulo, ago. 1994.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. In: \_\_\_\_\_. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDURFN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-80.

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

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; BARRETO, Maria Helena Menna (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SANTOS, Daniel; SILVA, José Luís; LIMA, João Carlos (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-96.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-167.

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

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

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

LAWN, Martin, Os Professores e a fabricação de identidades. In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe*. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica*. 1. ed. Brasília: MEC/INEP, 2008. v. 8, p. 67-82.

MAHFOUD, Marilda; MASSIMI, Marina. A pessoa como sujeito da experiência: contribuições da fenomenologia. *Memorandum*, v. 14, p. 52-61, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98–110, jan. 2000

MENEZES, Danilo de; OLIVEIRA, Diego P.; ARAÚJO, Michelle H. A. A intensificação do trabalho docente nos Institutos Federais: verticalização, expansão e precarização. Curitiba: CRV, 2022. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=eivKEAAQBAJ>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.

MIZUKAMI, Maria Candida Moraes Neves. *A pesquisa em ação como ferramenta de desenvolvimento profissional do professor*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

MOREIRA, Neide Aparecida. *A construção da identidade profissional docente no PROEJA: formação, prática pedagógica e saberes docentes*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MORENO, Silvia Azevedo. *PROEJA: entre currículos e identidades*. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

NÓVOA, Antônio. Professores: Profissão e identidade. Lisboa: Editorial Presença, 1992

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissionalização da docência. Cortez, 1998.

NÓVOA, Antônio. Professores e sua formação. Cortez, 1992.

OLINDA, Antônio Marcos de; CAVALCANTE JÚNIOR, Manoel Correia de Farias. *Profissão docente: entre o individual e o coletivo*. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Ana Carolina; RAMOS, Glauco Nunes. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 252-259, jul./set. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. e260095, 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. Experiência, formação e narrativas: pesquisa-formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2010.

PAGNI, Pedro. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro; GELAMO, Regina Parra (Org.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poiesis, Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-33.

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

PAZOS, María Susana. Historias de vida y fuente oral: los recuerdos escolares. In: ESCOLANO, Agustín Benito; DÍAZ, José Contreras Hernández (Org.). *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant, 2002. p. 105-133.

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

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 12-52.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002

PINEAU, Georges. *O trabalho docente: profissão, missão, vocação?* São Paulo: Cortez, 2006.

Quando as ‘utopias! individuais’ não bastam? *Jornal de Políticas! Educacionais!* V.1 18,!

RAVAGNOLI, Natalia Cristina S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. *THE ESPECIALIST*, v. 39, p. 1-14, 2018.

REHEN, Cleunice Matos. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, [ano não informado].

ROSCHILD, Adriana. A Escola de Artes e Ofícios de Pelotas/RS e o Ensino Técnico Profissional (1917-1930). 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas, Pelotas, 2021.

RUMMERT, Simone M.; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

SANTOS, Ana Cláudia; MORAES, Ana Lúcia. O ENEM e o ENCCEJA como dispositivos de regulação da EJA: implicações para os sujeitos da educação de jovens e adultos. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA)*, Salvador, v. 4, n. 8, p. 84-99, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427/6273>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Neoliberalismo em Educação e - SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald A. *A prática reflexiva do professor: no saber da ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, André Luiz Silva da; SILVA, Anderson Cleiton da. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: uma análise crítica sobre sua função social e os desafios contemporâneos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Málaga, n. 11, nov. 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/institutos-educacao-brasil.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Claudine Oliveira. AD-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SOARES, Luiz. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, n. 47, p. 83–100, jun. 2008.

SOUZA, Selma Terezinha de. *A docência como práxis social: reflexões sobre o saber pedagógico e a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 2008.

TUNES, Elisane Ortiz de; BARREIRO, Cristhianny Bento. Formação inicial e continuada de professores da educação profissional no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 25–42, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10443709. Disponível em:

<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2133>. Acesso em: 1 abr. 2025.

VAISMORADI, Mojtaba; TURUNEN, Hannele; BONDAS, Terese. Content analysis and thematic analysis: implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, v. 15, n. 3, p. 398–405, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>.

VENTURA, Jaqueline. *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001.

VICENTINI, Paulo Piva; LUGLI, Ricardo Gomes. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001800476>. Acesso em: 06 maio 2024.

VILLELA, Helena. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, Luciano; LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.