

## **PERMANÊNCIA DOCENTE NO PROEJA: reflexões a partir do discurso dos professores do IFFluminense**

Rozana Quintanilha Gomes Souza  
Gerson Tavares do Carmo

*Instituto Federal Fluminense/*[rozanaquintanilhags@gmail.com](mailto:rozanaquintanilhags@gmail.com)  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/*[gtavares33@gmail.com](mailto:gtavares33@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho foi realizado no âmbito do NUCLEAPE – “Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação”. Como objetivo, pretendeu-se analisar a permanência docente na Educação de Jovens e Adultos a partir dos depoimentos dos professores que atuam nesta modalidade da educação, tendo em vista compreender a trajetória profissional docente, assim como o contexto histórico-social que revelam marcas ideológicas e impactam no posicionamento discursivo. Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas com docentes que atuam no Curso de Eletrotécnica na modalidade de jovens e adultos do Instituto Federal Fluminense - *campus* Campos Centro, que se constituíram num *corpus* para análise. Para essa investigação, tomou-se como base os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso. A pesquisa justificou-se pela intenção de avançar nas discussões sobre a relação direta da permanência discente com a permanência docente. Nesse viés, subentendeu-se necessário trazer apontamentos a respeito da constituição do ser docente na complexidade das relações da sociedade atual. Os resultados apontaram que o professor que permanece no PROEJA é aquele que, quando aluno, encontrou na escola razões para também permanecer. Por fim, a partir das análises, observou-se que o discurso dos professores entrevistados apontou o "pertencimento" como sentido de permanência docente, destacando a escola como lugar de envolvimento, filiação e pertença para promover a permanência.

**Palavras-chave:** permanência docente, Educação de Jovens e Adultos, trajetória profissional, ser docente, pertencimento.

### **Introdução**

No Brasil, a história da educação profissionalizante revelou que suas demandas visavam atender, prioritariamente, às necessidades da elite e do Estado, ficando para segundo plano a educação das classes populares. As ações dos governos, no âmbito da educação, pautavam-se em interesses econômicos e políticos. Dessa forma, as ações eram desprovidas de discussões qualificadas, de planejamento adequado, de políticas públicas que atendessem de fato aos interesses dos jovens e adultos.

Nesse viés, a profissão docente, ou melhor, o lugar que essa profissão ocupava no cenário social representava a concepção que se tinha da educação e, especificamente, da educação de jovens e adultos. Por isso, as políticas públicas de formação de professores para

atuar nessa modalidade eram bastante precárias, ou mesmo inexistentes.

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, instituições que deram origem aos Institutos Federais, qualquer pessoa poderia exercer a profissão de professor, pois nenhuma titulação específica era exigida para essa função, além do ensino primário e do conhecimento prático de oficina. O baixo rendimento dos alunos das Escolas de Aprendizes Artífices era atribuído, principalmente, à falta de professores e mestres especializados, demonstrando a contradição do sistema de ensino, a desvalorização da educação do público jovem e adulto e a desvalorização da profissão docente (MONTOJOS, 1935).

O cenário sócio-histórico brasileiro carrega consigo uma herança de desvalorização da educação. Com efeito, é fundamental que se programe uma política pública voltada para uma formação inicial e continuada de professores, superando esse histórico de medidas emergenciais que buscavam atuar no âmbito da superficialidade.

Para refletir sobre a permanência docente na educação profissional, faz-se necessário compreender o ser docente no momento histórico atual, assim como a escola na qual ele atua, o seu percurso profissional, a sua história de vida, enfim, a sua multiplicidade de socializações. Partindo desse ponto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a permanência docente no PROEJA<sup>1</sup> a partir do discurso dos professores, tendo em vista compreender como o contexto histórico-social interfere no posicionamento discursivo e nos modos de permanência docente.

A discussão acadêmica sobre a permanência é uma temática pouco explorada, mas pode ser esta uma forma de “sair do círculo vicioso das explicações ‘saturadas’ sobre a evasão, apostando na permanência como uma ‘luz no fim do túnel’ de forma a reorientar seus aparatos teóricos-metodológicos” (CARMO e CARMO, 2014, p. 6).

De acordo com Lemos e Carmo (2016, p. 38), a perspectiva da permanência “pode ser um elemento catalisador de estímulos positivos e de respostas às nossas indagações [...], mas não com a conotação de denúncia, e sim de anúncio para a convergência de ideias e ações que colaborem” com às mudanças na Educação.

Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas com professores efetivos do quadro de docentes do Curso de Eletrotécnica na modalidade de Jovens e Adultos do

---

<sup>1</sup> O Programa denominado, inicialmente, como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, após receber muitas críticas desdobrou-se na revogação do Decreto nº 5.478/2005, pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 que propunha a consolidação para além de um Programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, com ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. Vale destacar que o PROEJA mesmo deixando de ser um Programa, continuou a ser referido por PROEJA, pelo fato dessa denominação apresentar-se já consolidada na comunidade escolar.

IFFluminense – *campus* Campos Centro que se constituíram num *corpus* para a análise. Face às questões apresentadas e ao objetivo desta pesquisa, optamos por utilizar o pressuposto teórico-metodológico da Análise de Discurso, abordagem que possibilita ao pesquisador uma aproximação com o sujeito pesquisado, permitindo-lhe apreender do objeto os sentidos que este atribui ao seu discurso.

A presente pesquisa se justifica por avançar nas discussões sobre as tensões em torno do ser docente na complexidade do contexto atual; por apontar novos olhares que possam contribuir para a transformação e intervenção que requer a modalidade da Educação de Jovens e Adultos; e, por promover o diálogo não apenas para reconhecimentos e constatações em relação à prática docente, mas para um movimento desses profissionais, formados nesse modelo tradicional, em direção à mudança de paradigmas.

## 1. Ser docente

O que é ser docente? Desta pergunta, podem suscitar diferentes respostas com maior ou menor grau de heterogeneidade ou complexidade, dados os diversos processos sociais, culturais e históricos. Como os docentes têm sido vistos pela sociedade contemporânea? Como caracterizar esse público que se dedica à educação, composto, em sua maioria, por mulheres, que conservam o vínculo com o magistério apesar do desprestígio desta profissão perante a sociedade? Como identificar os interesses desses sujeitos diversos que possuem posições diferentes conforme a instituição, a qualificação, a formação e o lugar em que atuam?

Dante Moura, na reportagem de Maíra Mathias (2011), explica que a categoria docente é bastante heterogênea. Quando se pergunta “quem é esse docente” é preciso, primeiramente, perguntar “de onde ele é”. No caso específico do docente do PROEJA, há dois grupos distintos que atuam nessa área da educação profissional: os licenciados e os bacharéis. De acordo com ele, o profissional licenciado, que atua com as disciplinas da formação geral, não é preparado para lidar com o campo da educação profissional, visto que as licenciaturas “não discutem a relação entre trabalho e educação e, mais especificamente, a educação profissional em si”, ou seja, essa formação visa o caráter propedêutico. Já a posição do profissional bacharel, aquele que atua nas disciplinas específicas da formação profissional do curso, é bem mais alarmante, pois “têm o domínio do campo científico em nível de graduação, mas vão atuar em um curso técnico de nível médio sem terem ao menos formação pedagógica”.

Estudos apontam o modo como os discursos têm analisado a profissão docente, ou melhor, como esses

discursos produzem demandas que são veiculadas pela mídia e que acabam influenciando a concepção a respeito desses agentes da educação, legitimando modelos impositivos e determinando um ser docente.

Para Garcia, Hipólito e Vieira (2005, p. 46), “definir pelo discurso que categoria é essa, como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito”.

Alguns desses discursos acabam atribuindo modos de ser e de estar professor como modelos adequados de exercer suas funções. Outros vêm apontando os docentes como responsáveis pelo fracasso escolar ou como uma profissão desprestigiada e mal-remunerada e, dessa forma, acabam por interpelar jovens a seguirem qualquer outra carreira diversa desta. O que justifica, por exemplo, iniciativas do governo federal com programas de incentivo ao magistério por meio de bolsas de estudo específicas para as licenciaturas, com a intenção de minimizar a falta de professores para atuar nas escolas. Ao estimular padrões de docência, disseminam-se modelos de atuação que revelam objetivos contraditórios, acabando por gerar conflitos e tensões.

Spies e Fiss (2015) apontam alguns questionamentos a respeito das concepções de docência como sentidos de “vocação, feminização, hierarquização, precarização salarial e desprestígio” decorrentes da análise discursiva de 69 charges veiculadas na internet entre 2003 e 2013, que remetem aos sentidos de “crise do/no magistério”.

Por outro lado, o ser docente não se encerra nestes discursos. A constituição do ser professor perpassa diversos aspectos que vão desde o percurso de formação inicial do docente na infância, seguindo até formar-se professor de fato, estando, permanentemente, em formação. Day (2003, p. 4), ao destacar a concepção do ser docente como um processo permanente, defende a seguinte ideia: “[...] os professores, s s ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudanç a, [...]ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes”.

A docência compreende um processo sempre em construção que envolve o contexto político, social, histórico e cultural, pois está diretamente ligado às demandas da sociedade. Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), definem o ser docente como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o

imaginário recorrente acerca dessa profissão.

As práticas da docência, na complexidade das relações em que ocorrem, compreendem os diversos saberes acumulados e/ou construídos pelo docente ao longo de sua vida, como, por exemplo, origem socioeconômica, formação na área técnica ou propedêutica, forma em que se deu o percurso escolar e profissional, enfim, aspectos onipresentes que colaboram no desenvolvimento de atitudes formativas que fazem os professores serem quem são.

## **2. A permanência docente**

Compreender os processos pelos quais os professores permanecem, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes concepções no exercício da docência, significa também refletir e analisar a permanência dos estudantes e, sobretudo, as tensões que têm gerado contradição e conflito nas práticas educativas.

De acordo com Fiss (2016), a permanência docente tem uma relação direta com os modos de ser/estar professor. O professor sofre os impactos das contradições sociais, culturais e econômicas e convive com a angústia, com a acomodação, com a desistência e, ao mesmo tempo, com a “inquietação diante da condição do ser professor”.

Para Tinto (2006), um aspecto a ser considerado em relação à permanência escolar é o fato de que a sala de aula seja, talvez, o único espaço de integração entre estudantes e docentes e que, por isso, ele evidencia que a permanência do aluno seja de responsabilidade do corpo docente em particular. Entretanto, apesar de concordarmos com Tinto (2006) que o espaço da sala de aula seja o lugar mais propício para estabelecer essa integração entre os atores envolvidos, não se pode apontar o docente como o único ou principal responsável pela não permanência do estudante, pois a situação é bem mais complexa. Isso seria simplificar a análise da permanência no contexto escolar.

Tinto (2006) ainda afirma que os projetos promovidos pela escola para garantir a permanência do estudante não têm tido o sucesso esperado devido ao fato dos docentes se mostrarem amplamente ausentes e descomprometidos. Porém, identificar simplesmente que o docente não se filia aos projetos da escola, não aponta caminhos para o engajamento ou adesão dele nos programas de permanência, ou seja, denunciar a falta de envolvimento do docente não é suficiente para reverter essa situação.

Essas constatações direcionam a discussão para um importante questionamento: Por que alguns docentes não estão engajados aos projetos e programas institucionais de permanência?

Geralmente, os programas de permanência escolar são conduzidos para administrar assuntos pessoais estudantis de ordem socioeconômica, não possuem natureza acadêmica e sim assistencialista e, por isso, segundo Tinto (2001), esses programas ganham um enfoque meramente suplementar. Nesse sentido, tais projetos assumem um caráter adjacente, ao invés de integrador, cuja essência encontra-se centrada bem mais no campo da assistência estudantil do que no pedagógico, caracterizando os esforços institucionais, nesse campo, como pouco integradores, por isso, a adesão do corpo docente acaba sendo discreta e insuficiente.

Apesar dos docentes reconhecerem a importância da permanência do estudante, eles, normalmente, não percebem a sua própria permanência como parte integrante dessa questão (TINTO, 1997). Posto que, muitos professores acreditam ser a falta de habilidade e motivação dos alunos os fatores determinantes que justificam a evasão discente e lhes isentam de responsabilidade sobre a permanência discente.

As ações propositivas que buscam a permanência do estudante exigem que o docente supere o modelo de escola tradicional, os estigmas do aluno jovem e adulto, enfim, as concepções estabelecidas na sua vivência, a fim de fazer a transição para uma eventual incorporação em outro modo de permanência.

### **3. A análise do discurso dos professores**

Os fragmentos a seguir dos depoimentos de quatro docentes entrevistados foram selecionados para os propósitos da pesquisa e com o intuito de evidenciar pistas que permitissem fazer a análise. Ressaltamos que os trechos a seguir foram decisivos não apenas para destacar o que já foi dito, mas, principalmente, os sentidos do não-dito. “De todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2002, p. 82).

Ao investigar a trajetória profissional docente, percebe-se que ela se inicia antes mesmo da inserção na profissão propriamente dita, uma vez que as expectativas sobre qual carreira seguir e o que se espera viver enquanto profissional interferem na profissionalidade docente.

A trajetória deste profissional inicia-se em seu próprio percurso escolar como estudante, tendo suas vivências no ambiente escolar como referência para a construção de sua profissionalidade. Assim, tudo o que foi experienciado



por ele, positivamente e/ou negativamente, enquanto ainda estudante, contribuem para sua formação profissional.

O discurso dos professores entrevistados apontaram o sentimento de “pertencimento” como sentido de permanência docente. Tais depoimentos tiveram em comum o fato de os professores se sentirem pertencentes ao espaço escolar enquanto alunos em sua trajetória como estudante e têm, nesse sentimento de “pertencimento”, uma base, um reflexo e, sobretudo, um apoio para permanecer. Em outras palavras, o professor que permanece no PROEJA é aquele que, durante sua trajetória escolar de estudante, sentiu-se pertencente ao ambiente da escola, concebendo a escola como um espaço seu.

*“... como é que eu me tornei professor? O que facilitou na verdade aí fui eu estar nesse local” (D1)*

*“... passei e entrei e estou aqui até hoje. Então eu saí da minha origem e retornei...” (D2)*

*“...a evolução foi aqui dentro. Minha história foi bem aqui, né? Toda aqui.” (D3)*

*“Sinceramente, o grande elo assim ... o ponto principal foi a minha entrada no IFF, né?” (D4)*

Esses enunciados evidenciam um ponto de interseção: os professores apropriaram-se do espaço da escola quando ainda eram estudantes, e esse fato foi fundamental para permanecerem também como professores, pois se apoderaram da escola e de tudo que ela podia lhes oferecer. Reconhecer que a profissão docente inicia-se no percurso escolar como estudante é constatar que o ambiente escolar proporciona a construção da identidade tanto discente quanto docente.

Segundo o docente entrevistado (D1),

***D1:** O que eu percebo que marcou bastante de repente foi o período que eu fui bolsista aqui como aluno e que eu tive muitas oportunidades e outros colegas também tiveram oportunidades e não aproveitaram ... Você realmente aprende, se você se entregar às disciplinas da área técnica ..., mas a área técnica está aqui dentro, os laboratórios estão aqui, os professores estão aqui. A profissão você está aprendendo aqui, então eu me gratifico muito como aluno, depois como professor, e porque aprendi com meus colegas como é que você se vê na verdade. Eu tô fazendo uma pergunta pra eu responder: como é que eu me vejo hoje como professor, como é que eu me tornei professor? O que facilitou na verdade aí fui eu estar nesse local.*

D1 explica em seu dizer que o “estar” e o se “entregar” às oportunidades na escola fez dele um professor, ou seja, esses verbos se traduziram como marcadores linguísticos que evidenciaram a constituição do tipo de profissional docente que se tornou. Para ele, a profissão foi

aprendida nesse período escolar, conforme dito em “A profissão você está aprendendo aqui”, ou seja, sua formação como professor teve início nas oportunidades que aproveitou quando ainda era aluno, portanto, antes mesmo de definir qual carreira iria seguir. A ordem dos termos “como aluno” primeiramente, depois “como professor” indica a sequência gradativa do grau de envolvimento. Se houver envolvimento do professor, quando se é aluno ainda, haverá sentimento de “pertencimento” e, conseqüentemente, a facilidade de “estar nesse local”, desdobrar-se-á em “ser” e “permanecer” docente.

A incidência do termo “aqui” por cinco vezes no trecho destacado de D1 evidencia a importância da escola como um lugar estratégico para a formação inicial, ancorada no envolvimento, apropriação e pertencimento, e, conseqüentemente, para a permanência deste profissional. Pode-se depreender que, para ele, a escola ofereceu oportunidades, e, por isso, se sente gratificado.

No enunciado “... *eu tive muitas oportunidades e outros colegas também tiveram oportunidades e não aproveitaram ...*”, D1 repete todo o estereótipo discursivo do senso comum para se referir aos alunos que “não aproveitaram”, como se a disposição em “aproveitar” fosse uma opção de escolha, quando, na verdade, há uma complexidade de fatores externos que vão além da iniciativa pessoal desse “aproveitar”, e que interferem na permanência do aluno. D1 toma sua experiência escolar como modelo ideal de aluno e julga o comportamento diferente do seu como “um não querer aproveitar”.

As palavras de D1 evidenciam o modo como a ideologia exerce um controle sobre os nossos falares e o modo como se naturaliza o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. A ideologia é um discurso que produz evidências a partir de determinações históricas, naturalizadas e imutáveis e toda vez que esse discurso é convocado ou se mostra escondido nas camadas não superficiais do discurso é um interdiscurso que está atuando (MAINGUENEAU, 1998).

Nesse viés, o interdiscurso vencedor foi o do senso comum, segundo o qual a aprendizagem é compromisso do aluno, e a escola não pode ser responsabilizada por uma atitude que depende exclusivamente dele em “querer aproveitar”.

Segundo o docente entrevistado (D2),

*D2: [...] foi como eu ingressei na escola como estudante, aí eu terminei o curso de eletrotécnica, fiz estágio aqui em Campos (...) e ao término do estágio peguei o diploma, aí eu parti para o Rio pra conseguir emprego (...) nessa época eu passava o dia estudando na biblioteca nacional (...) e passava o dia ali, fazia o lanche ali na Cinelândia, sempre estudando e*

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)



*estudando (...) lendo as apostilas de curso e tal [...] e ao término do curso de engenharia, logo após eu fui promovido de eletrotécnico para engenheiro eletricista, aí depois houve lá um remanejamento de Engenheiros para o interior e eu vim parar em Campos. Chegando em Campos, a Escola Técnica abriu concurso para professor, aí eu me candidatei ao concurso pra professor, aí eu fiz o concurso, passei e entrei e estou aqui até hoje. Então eu saí da minha origem e retornei (...).*

Nesse trecho, o sentido que sobressai dos verbos “ingressei”, “terminei”, “fiz”, “peguei”, “parti”, “ia”, “lendo” “passei”, entrei”, “saí”, “retornei”, “estudando e estudando” é o de resiliência. O percurso profissional foi de luta e esforço para alcançar conquistas. Em “estou aqui até hoje” e “saí da minha origem e retornei” revelam mais do que uma trajetória de sucesso, mas também de orgulho por se valer da sua origem como estudante para celebrar seu crescimento profissional, e, sobretudo, o de um modelo ideal de aluno baseado em superação e dedicação.

As palavras de D2 também evidenciam uma receita de sucesso de aluno pautada no esforço próprio, como se a responsabilidade do êxito escolar fosse unicamente do aluno. O contexto amplo deste interdiscurso, que compreende as condições sócio-históricas e ideológicas, “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, tornando “possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2002, p. 31).

Segundo o docente entrevistado (D3),

*D3: Fiz técnico em eletrotécnica, [...]fiz o técnico em mecânica ... e depois voltei como professor [...] e depois foram mais duas licenciaturas que a escola nos deu, e depois ela mesma nos contribuiu com a pós-graduação, mestrado, enfim... a evolução foi aqui dentro. Minha história foi bem aqui, né? Toda aqui. [...] Apesar de eu ter uma formação, acredito que eu tenho uma boa formação escolar, (...) E não adianta a coordenação só impor, não adianta chegar pro professor e dizer que “ah o aluno é diferente, tem que ser bonzinho com ele”. Na verdade, nós não temos que ser bonzinhos com o aluno, temos que ser bons profissionais, ensinar, cobrar, fazer os trabalhos que tem que fazer, fazer ... cobrar prova, não tem que ser bonzinho com aluno, tem que ser bom profissional.*

As palavras de D3 apreendem sua permanência como sentido de pertencimento em relação ao espaço escolar por concebê-lo como um lugar de “evolução”, de “boa formação” escolar e profissional, uma vez que “sua história foi toda aqui [na escola]”.

Em “nós não temos que ser bonzinhos com o aluno, temos que ser bons profissionais”, D3 retoma o estereótipo do aluno do PROEJA como estigmatizado, evidenciando um dizer que é cristalizado historicamente. Mas, ao diferenciar o “ser

bonzinho” de “ser bons profissionais”, D3 explica que o senso comum de que o aluno do PROEJA tem dificuldade de aprender está equivocado, pois, na verdade, é o professor quem precisa se libertar dos paradigmas tradicionais para encontrar outras formas de possibilitar a aprendizagem deste aluno.

Esse sentido do senso comum apreendido foi afetado pelo interdiscurso que se ancora na instância do esquecimento ideológico, no sentido de que ficou no inconsciente discursivo que esse aluno não aprende, quando, na verdade, a escola não assume sua parcela de responsabilidade. “Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2002, p. 35).

Segundo o docente entrevistado (D4),

*D4: conseguimos uma bolsa aqui na escola... e nesse processo eu ficava o dia todo na escola, esse percurso eu estudava, a gente tinha muito acesso a apostila, materiais didáticos, equipamentos... então eu comecei a entrar no ritmo de aprendizado reforçado mesmo, tanto que não tive dificuldades de levar os 4 anos aqui... então isso me marcou muito, a entrada na bolsa, que foi um divisor de águas, talvez se eu não entrasse na bolsa, eu não teria terminado o curso. Engraçado, eu acho que meu pé estava amarrado aqui, eu me formei, eu embarquei e eu volto à escola(...). Nesse período de desembarque eu vinha pra cá, assistia às aulas, colocava as provas em dia, entendeu? Tinha maior prazer de vim pra cá estudar, era bem ... bem alegre pra mim. Até que passei no concurso pra cá...*

A experiência de D4 como estudante/bolsista foi como “um divisor de águas” em sua vida, pois, a partir do seu ingresso como bolsista, ele entrou num “ritmo de aprendizado reforçado” que, em sua opinião, garantiu seu sucesso na escola. Assim, a bolsa estudantil foi concebida como um passaporte para a permanência. Para D4, o aluno/bolsista tem um diferencial por vivenciar o espaço da escola como uma extensão do mundo, porque foi por meio dessa vivência que ele encontrou um ambiente para construir sua autonomia, sua identidade, seu espaço como estudante, seu ritmo para aprender, enfim, razões para permanecer. D4 encontrou no ambiente da escola o “prazer” não apenas para estudar, mas para viver “bem alegre”, pois mesmo já trabalhando, era na escola que ele queria ficar quando desembarcava.

As palavras de D4 também refletem uma receita de sucesso de aluno a partir da sua vivência. Esses depoimentos apontaram que a experiência do professor desde seu percurso como aluno influencia seu discurso quando ele próprio estabelece um modelo de comportamento ideal e único de aluno.

Todas essas reflexões nos autorizam dizer que a permanência docente perpassa pela reformulação da forma-ação docente para possibilitar a

reformulação também do discurso docente a respeito do aluno do PROEJA. Daí compreender que o discurso não se resume no próprio dizer, mas no que se ecoa dele, ao qual permite evidenciar que o discurso ressoa das concepções cristalizadas historicamente.

### **Considerações**

A presente análise reforça a noção compreendida de que a docência é por si só desafiadora por partir de um universo complexo e em constante mudança. É difícil imaginar a permanência docente como algo que não implique uma formação inicial e permanente, e, sobretudo, que não implique alguma forma de transição.

Com base nos depoimentos dos professores entrevistados, constatou-se que a trajetória escolar do professor é a direcionadora da sua postura enquanto educador, do seu papel na sala de aula, de como ele percebe o seu aluno e a si mesmo no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa evidenciou que o sentimento de pertencimento não é fator de permanência apenas do aluno, mas também do professor. O professor precisa sentir-se pertencente ao ambiente escolar para ter êxito na função que exerce.

Assim como cabe à escola criar um ambiente de pertencimento ao aluno, cabe a ela também criar um ambiente de pertencimento ao docente. Não se pode responsabilizar unicamente o aluno por sua permanência, assim como não se pode responsabilizar exclusivamente o professor sobre a sua. A educação deve promover a inclusão tanto de alunos quanto de professores.

O discurso docente ainda está imbuído daquela crença de que a aprendizagem é pelo esforço pessoal, e que a escola não tem nenhuma responsabilidade com isso, já que ela cumpre a sua parte. Em outros termos, esse professor não incorpora o discurso da educação: o de condutora e reformadora. O professor parece não alcançar essas razões e naturalizá-las, porque tem consigo a imagem de um padrão arcaico de aluno que ainda perdura.

Diante disso, diferentes formas de ações institucionais integradoras para a permanência docente devem ser cuidadosamente programadas para ir ao encontro das situações de mudanças no que tange à educação.

### **Referências**

LEMOS, S. F. C.; CARMO, G. T. A criação do Núcleo de estudos sobre acesso e permanência na educação. In: CARMO, G. T. (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>. Acesso em: 19 de junho de 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2003.

FISS, D. M. L. O ser/estar professor na escola: permanência e negociações. In: CARMO, G. T. (org.). **Sentidos da Permanência na Educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. vol.31 n.1 São Paulo Jan./Mar. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004). Acesso em: 21 de janeiro de 2017.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATHIAS, M. Quem é o docente da educação profissional? **RET-SUS**, Rio de Janeiro: Fiocruz, ano V, n.46, p.14-20, ago. 2011. Disponível em: [http://www.retsus.fiocruz.br/sites/default/files/revista/pdf/retsus\\_revista\\_46.pdf](http://www.retsus.fiocruz.br/sites/default/files/revista/pdf/retsus_revista_46.pdf). Acesso em: 06 de fevereiro de 2017.

MONTOJOS, F. **Documento encaminhado a Capanema**. Histórico das Escolas de Aprendizes Artífices. Ministério da Educação e Saúde Pública. Departamento de Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 8/01/1935. CEPDOC. GC. 34.00.00/ 1; I-2.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4ª. Ed. Campinas: Pontes, 2002.

SPIES, J.; FISS, D. M. L. Identidades docentes, charges e crise do/no magistério: efeitos de sentidos. **Reflexão & Ação (UNISC) – Educação, arte eu**, vol. 23, 2015.

TINTO, V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. **Journal of Higher Education**, Ohio State University Press, nov-dez. 1997. n. 6, v. 68. p. 599-623.

\_\_\_\_\_. **Rethinking the first year of college**. Higher Education Monograph Series, Syracuse University, 2001.

\_\_\_\_\_. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.