



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GISELE LOPES HECKLER

**A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO PROEJA:
Um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
Campus Sapucaia do Sul/RS**

SÃO LEOPOLDO – RS

2012

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GISELE LOPES HECKLER

**A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO PROEJA:
Um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
Campus Sapucaia do Sul/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Edla Eggert
Coorientadora: Prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer

SÃO LEOPOLDO – RS

2012

Ficha catalográfica

H449e Heckler, Gisele Lopes
A especificidade do trabalho docente no PROEJA : um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Sapucaia do Sul/RS / por Gisele Lopes Heckler. – 2012.

122 f. : 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Edla Eggert ; Coorientação: Prof^a. Dr^a. Maria Clara Bueno Fischer.

1. Trabalho docente. 2. Educação profissional.

3. Educação de jovens e adultos. 4. PROEJA. I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

GISELE LOPES HECKLER

**A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO PROEJA:
Um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
Campus Sapucaia do Sul/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Edla Eggert – UNISINOS
1^a Examinadora/Presidente

Prof. Dr. Telmo Adams – UNISINOS
2^o Examinador

Prof^a Dr^a Edna Castro de Oliveira - UFES
3^a Examinadora

DEDICATÓRIA

*Ao meu esposo Luís,
parceiro e cúmplice nesta
aventura chamada VIDA.*

*Aos meus filhos, muito amados ,
Stéffano e Isabella,
minhas razões de viver.*

*Aos professores que ao compartilharem
suas histórias, experiências e percepções,
contribuíram para meu entendimento do que é
SER professor.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que se recebeu graças!

Aos meus pais, Eli e Luiza, por tudo, principalmente pelo apoio e compreensão.

Ao Luís, pelo incentivo, carinho, compreensão, e em especial, pelos almoços que preparou enquanto eu me debruçava na leitura e escrita.

Aos meus filhos Stéffano e Isabella, que não desistiram de mim e que me motivam a viver o ensino com a esperança de oferecer-lhes um mundo melhor.

À professora Edla Eggert pela orientação atenta, objetiva e estimulante, por indicar caminhos, instigar à pesquisa e por desafiar-me a transpor meus limites de conhecimento.

À professora Maria Clara Bueno Fischer, pela identificação imediata, pela empatia, carinho, por sua humanidade, pelo apoio e orientação, por oportunizar/compartilhar a docência no ensino superior, definitivamente, sem ela eu não chegaria aqui.

Ao corpo de professores do PPGEDU/UNISINOS, pelo acolhimento e partilha de saberes e experiências.

Aos professores Maria Isabel “Mabel” Cunha, Edna Castro de Oliveira e Telmo Adams pela leitura criteriosa, críticas construtivas e valiosas sugestões para esta pesquisa.

Aos Professores Jorge Alberto Rosa Ribeiro e Elizabeth Krahe do PPGEDU/UFRGS, por me receberem como aluna do Programa de Educação Continuada – PEC, no curso de mestrado em educação, me dando o suporte teórico, especialmente na educação profissional e na área de trabalho, movimentos sociais e educação, e formação de professores para o ensino médio.

Aos colegas de turma: Cristiane, Daiana (Dadá), Ester, Jones, José Edimar (Zé), Juliana, Marja, Paula, Paulo, Plínio, Rodrigo, Tana, Teodoro e Viviane pelos momentos de partilha, coleguismo e cooperação, pelo incentivo mútuo, pelas críticas inteligentes. Que os nossos caminhos continuem se cruzando. Colegas como vocês são uma benção.

Aos colegas do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento, em particular: Aline Cunha, Amanda Castro, Daisy Cunha, Karen Mascarello, Leandro Pinheiro, Marici Rossetto, Ana Cláudia Godinho, Ângela Cavalli Rodrigues, Carla Odete Balestro da Silva, Diovana de Lima, Fabiana Gass, Fernanda Lampert, Iara Tapia de Souza, Márcia Regina Becker, Maribel Cechini Dahmer, Marli Brun, Patrícia Nunes, com os quais tive maior convivência. Pela acolhida amiga e respeitosa e pelas contribuições valiosas.

Aos colegas do grupo de orientação das Professoras Maria Clara Bueno Fischer e Náira Lisboa Franzói da UFRGS pelas contribuições à construção do projeto desta pesquisa: Carla Odete Balestro, Claudia Klinski, Clúvio Terceiro, Danise Vivian, Ivan Livindo, Maria Clarice Oliveira, Paula Alves e Rita de Cássia Dias Costa.

Aos professores participantes, à professora Janaína Marques e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul/RS pela colaboração e disposição na fase empírica da pesquisa.

À professora Margarete Maria Chiapinotto Noro pela disponibilização de dados de sua dissertação sobre o IFSUL.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, pela oportunidade de formação, pelo ambiente de estudo acolhedor, pelos professores e funcionários competentes, atenciosos e gentis.

À CAPES, pela concessão da bolsa, viabilizando investimentos para esta pesquisa.

EPÍGRAFE

O tempo

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho
a casca dourada e inútil das horas...

(Mário Quintana)

Da eterna procura

*Só o desejo inquieto, que não passa,
Faz o encanto da coisa desejada...
E terminamos desdenhando a caça
Pela doida aventura da caçada.*

(Mário Quintana)

RESUMO

A presente investigação se situa na confluência dos campos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, e tem por objetivo desenvolver conceitualmente aspectos que envolvem a especificidade da docência neste programa que articula a EJA com a Educação Profissional através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O local de pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul/RS. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, numa bricolagem metodológica que une a coleta de dados entre o método documentário de interpretação e o referencial de Marie-Christine Josso na perspectiva da pesquisa-formação. Além da legislação específica e do documento base do PROEJA, o referencial teórico utilizado dá sustentação aos temas da docência, formação e docência para a EJA e formação de professores para a Educação Profissional. Com base nas entrevistas coletivas realizadas por meio dos grupos de discussão foi possível concluir que os docentes do PROEJA percebem as especificidades do público da EJA e procuram atendê-las em sua prática docente. Também foi possível concluir que o curso de especialização em PROEJA, no IFSUL - campus Sapucaia do Sul/RS teve mínima participação dos docentes e que não existem outros cursos de formação, no momento, que atendam às necessidades dos professores, em especial dos professores substitutos que possuem vínculo temporário com a instituição. As causas de resistência ou adesão ao programa estão vinculadas às experiências formadoras nas trajetórias dos docentes bem como aos posicionamentos político-pedagógicos dos professores.

Palavras-chave: Trabalho docente, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, PROEJA.

ABSTRACT

This investigation is situated among the fields of Young and Adult Education and Professional Education integrated to Brazilian High Schools. It aims at helping develop concepts specifically related to teaching at a Program called PROEJA, a National Program for the Integration of Professional Education and Basic Learning for Young and Adults which deals with both Young and Adult Education and Professional Education. This study took place at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, in the Sapucaia do Sul/RS campus. The methodology adopted is a qualitative one, in a methodological *bricolage* that joined data collection following the documentary method of interpretation and the work of Marie-Christine Josso under the perspective of formation-research. Besides the specific laws and the PROEJA framework document, the literary review approaches the subjects of teaching, formation and teaching for young and adults (EJA), as well as the formation of teachers for Professional Education. Based on collective interviews done with groups of discussion, it was possible to conclude that the teachers of PROEJA are conscious about the specificities of the EJA students, and that they want to attend them. Another conclusion is that the specialization course about PROEJA at IFSUL in the Sapucaia do Sul/RS campus had minimum attendance. There are no other instruction courses with this aim at the moment to fulfill the necessities of the teachers – specially substitute ones, who are temporarily employed. The causes of resistance or adherence to the program are related to the educational experiences that teachers previously had, as well as to their political and pedagogical positions.

Key-words: Teaching, Professional Education, Young and Adult Education, PROEJA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMA – Ensino Médio para Adultos

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PEC – Programa de Educação Continuada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFB – Universidade Federal da Bahia

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Modalidades e cursos oferecidos no IFSul – Campus de Sapucaia do Sul/RS	31
Quadro II - Distribuição do número de alunos do PROEJA no IFSul – Campus Sapucaia do Sul por gênero	32
Quadro III - Perfil dos sujeitos	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. TEMA DE PESQUISA E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	16
1.1. A caminhada e a escolha do tema da docência	16
1.2. Quando a trajetória profissional dialogou com a Educação Profissional e a EJA	17
1.3. Tema de pesquisa, questões e objetivos	20
1.4. Procedimentos teórico-metodológicos adotados	22
1.4.1 Bricolagem metodológica: costurar uma “colcha de retalhos” que cubra os pés e o pescoço	23
1.4.2. Grupos de discussão e método documentário de interpretação	24
1.4.3. A pesquisa-formação	28
1.4.4. Campo empírico: contexto e impressões dos encontros com os grupos de discussão.	30
1.4.4.1. O Instituto Federal de Educação e Tecnologia Sul-Riograndense – Campus Sapucaia do Sul/RS	30
1.4.4.2. As entrevistas por meio dos grupos de discussão	32
2. A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	37
2.1. O Trabalho docente	37
2.2. Formação e trabalho docente na EJA	40
2.3. A formação docente para a educação profissional	44
3. O TRABALHO DOCENTE NO PROEJA DO IFSUL - CAMPUS SAPUCAIA DO SUL	50
3.1. Histórias de vida e formação docente do PROEJA	52
3.2. Percepção do trabalho docente no PROEJA	57
3.3. Percepção das especificidades discentes do PROEJA	60
3.4. Adesão e resistência dos docentes ao Programa	62
3.5. Políticas públicas e precarização do trabalho docente	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	80
Anexo I. Termo de consentimento livre e esclarecimento para sujeitos participantes	80
Anexo II. Transcrição do primeiro encontro do Grupo de Discussão A – E1	81
Anexo III. Transcrição do primeiro encontro do Grupo de Discussão B – E2	97
Anexo IV. Transcrição do segundo encontro do Grupo de Discussão B – E3 – etapas “a” e “b”	107
Anexo V. Interpretação formulada dos grupos de discussão	115

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema, de um modo mais amplo, o trabalho docente na Educação Profissional de Jovens e Adultos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA – PROEJA. Este programa é uma política do Governo Federal voltado ao público de jovens e adultos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas. O olhar investigativo está direcionado para as peculiaridades que envolvem esta proposta de integração entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, este último constituído por um público agora com acesso aos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia e que traz novos desafios aos seus docentes de forma a atender as especificidades de um público tradicionalmente excluído desta instituição.

A intenção desta dissertação é compor os estudos que o grupo de pesquisa Educação, Trabalho e Conhecimento¹, coordenado pela professora Edla Eggert, tem desenvolvido no debate sobre o PROEJA, em especial, contribuir com o detalhamento sobre a realidade de quem ensina para esse segmento historicamente marginalizado e epistemologicamente relegado à invisibilidade na área de estudos da Educação. Desejo contribuir com esse estudo tanto com uma produção teórica da pedagogia, quanto pensar os processos didáticos implicados nesse contexto.

Por envolver um caráter inédito, de acesso da EJA à Educação Profissional de nível técnico integrada ao ensino médio, o trabalho docente é investigado nesse tema dentro de um Instituto Federal (IF), local privilegiado de implantação deste programa, a fim de perceber a docência diante dessas novas experiências. O estudo focaliza um grupo de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul/RS.

¹ O grupo de pesquisa intitulado Trabalho, Educação e Conhecimento reúne pesquisadores, pós-graduandos e bolsistas de iniciação científica, especialmente da área da Educação, com produção qualificada nos eixos temáticos pertinentes, incluindo o tema das relações de gênero na sua interface com trabalho, educação e conhecimento. Destaca-se a realização da I, II e III Jornada sobre produção e legitimação de saberes para e no trabalho ocorridas desde 2006 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com apoio de agências de fomento (CNPq e Finep); coordenação do projeto PROEJA/CAPES no RS desde o ano de 2007 com pesquisas em andamento e em fase de conclusão; produção de artigos acadêmicos publicados em periódicos qualificados no sistema QUALIS e em livros; participação de membros do grupo em convênio de cooperação internacional CAPES/GRICES; atuação de consultoria como resultado das pesquisas; formação de recursos humanos em nível de graduação, especialmente através do sistema de bolsas de iniciação científica e em nível de mestrado e doutorado. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0009708EMVPZ6G#linhapesq>. Acesso em 10 jan de 2012.

No primeiro capítulo estão evidenciadas as opções teórico-metodológicas com as razões que motivaram pesquisar esse tema. Por meio da realização de um exercício autobiográfico baseada nas leituras de Marie-Christine Josso (1999, 2004, 2010) indico a trajetória no tema da docência, especificamente na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos. São destacadas a problematização e os objetivos propostos, bem como a opção metodológica da coleta dos dados. Também relato como aconteceram os grupos de discussão por meio da experimentação dos estudos do método documentário de interpretação com base em Wivian Weller (2005, 2006 e 2010). Ainda, apresento a tentativa de bricolagem metodológica proposta por Joe Kincheloe e Kathleen S. Berry (2007) ao unir o método documentário de interpretação à pesquisa-formação de Josso.

No segundo capítulo são apresentadas as questões que tangem a formação docente e a docência na Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, envolvidas como parte da justificativa e da teorização que busca unir as deficiências históricas da formação de docentes para a Educação Profissional e as especificidades do público da EJA. Compõem o referencial teórico para refletir sobre o trabalho docente, Maurice Tardif e Claude Lessard (2005 e 2008), António Nóvoa (1992, 1995a e 1995b), Maria Isabel Cunha (1989) e Carlos Marcelo Garcia (1999). Sobre as questões específicas da docência e formação pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, busco o apoio de Álvaro Vieira Pinto (2001), Rute Baquero (2010), Lêoncio Soares (2006 e 2008) e Miguel Arroyo (2006). Sobre a formação de professores para a Educação Profissional o referencial utilizado é formado por Helena Peterossi (1994), Lucília Machado (1992), e Acácia Kuenzer (1999). Desse modo forma-se um tema de estudo: a docência para o PROEJA, que desafia quem ensina para esse grupo específico com diferenças geracionais, de gênero e nas diferentes experiências oriundas dos saberes do trabalho.

O terceiro e último capítulo é dedicado ao tema central deste estudo, o trabalho docente no PROEJA do IFSUL – Campus de Sapucaia do Sul/RS, num exercício de resgatar os objetivos da pesquisa, relacionando-os com a interpretação formulada, de acordo com a proposta do método documentário de interpretação de

Weller (2005, 2006 e 2010) sobre as narrativas dos docentes, além da análise dos dados coletados, já trazendo respostas às questões que originaram este estudo

e incluindo outros sub-temas que acabaram por surgir durante o processo de pesquisa: as políticas públicas e a precarização do trabalho docente.

Por fim apresento os resultados da pesquisa, bem como indico o que a meu ver pode contribuir para o trabalho docente nesta confluência entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, dando voz a seus atores – os docentes, “linha de frente” deste programa e de qualquer nível ou modalidade de ensino, além do aprendizado pessoal que agora em diante comporá minha formação e exercício profissional.

1. TEMA DE PESQUISA E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este capítulo pretende apresentar as razões da escolha do tema de pesquisa, as questões suscitadas, os objetivos propostos, bem como as questões teórico-metodológicas implicadas em todo o processo investigativo.

1.1. A caminhada e a escolha do tema da docência

Como educadora, acredito ser essencial pensar sobre a docência, suas dificuldades, desafios e compensações, porque mesmo com os percalços da profissão, existem razões que somente os docentes realizados em sua profissão conhecem.

Por meio das atividades desenvolvidas no mestrado até o momento, um dos conceitos mais significativos tem sido o da reflexão sobre as trajetórias, sobre as marcas que as experiências têm deixado em minha atuação docente. A pesquisadora Marie-Christine Josso (2004, p.48) distingue experiências de vivências afirmando que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências e estas atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” Para Josso, há três modos de compreender a experiência: “ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência” (Josso, 2004, p. 51).

- a) “*ter experiências*”² é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “*fazer experiências*” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos de propósito as situações para fazer experiências.
- c) “*pensar sobre as experiências*”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b).

² Grifos meus.

Para Josso (2004) distinguir as experiências de acordo com estas denominações permite introduzir níveis lógicos no processo experiencial entre uma aprendizagem acidental, uma aprendizagem refletida e a organização da significação existencial de um conjunto de experiências, organizados numa narrativa. É desta forma que a autora propõe trabalhar com as narrativas para melhor entender os diferentes componentes da formação.

Ana Paula Dal Forno Dal Osto Baier, e Rafael Arenhaldt (2010, p. 198) afirmam que,

(...) o ser educador começa antes de sua entrada nos cursos de formação inicial, mas já está parcialmente construído com as imagens e modelos enraizados nas experiências vividas na infância ou na convivência com os colegas e professores da própria escola.

Sendo assim, resgatei algumas memórias no sentido de justificar os motivos pessoais da escolha pelo tema da docência e nas próximas páginas este relato busca aproximar o exercício de rememoração das temáticas da pesquisa.

1.2. Quando a trajetória profissional dialogou com a Educação Profissional e a EJA

Para melhor situar o interesse no tema da EJA e da Educação Profissional, posso dizer que a temática se fez presente na minha trajetória como aluna e como profissional desde que cursei o curso de Auxiliar de Contabilidade (1984-1986), oriundo da reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei 5.692/71.

Passei pela graduação em Pedagogia (1987-1992), cursada no turno da noite, para possibilitar o trabalho durante o dia (em outras atividades que não a da docência, a fim de prover os recursos financeiros para o sustento da própria graduação), até a atuação como pedagoga e docente na educação profissional de pessoas jovens e adultas.

De acordo com Carlos Marcelo Garcia, (1999), a experiência da entrada na carreira pode ser vivida como fácil ou difícil pelos professores. No meu caso, a primeira experiência pode ser classificada como da segunda situação: a difícil e ocorreu durante o cumprimento do requisito do curso de pedagogia, na habilitação orientação educacional, que exigia um ano de exercício docente. Tive a oportunidade de exercer a docência com públicos diversificados, em tempos diversos, ora com crianças nas séries iniciais e ora com jovens e adultos do ensino noturno nas séries finais do ensino fundamental. Naquela época, coloquei em dúvida meu interesse em seguir carreira no magistério e minha capacidade como professora, tal o estado de insegurança quando entrava em sala de aula. Planejar as atividades e conhecer os conteúdos pouco me ajudava no momento de “encarar” os alunos, principalmente os adolescentes e os adultos, pois a ênfase do meu curso de pedagogia, naquele contexto, era a educação infantil.

Essa dificuldade no início da carreira pedagógica e docente quase me fez desistir da carreira e buscar outra área. Não havia cursos de formação continuada que me auxiliassem a conhecer melhor o meu público, assim, foi necessário aprender com a experiência e a reflexão. Felizmente, minha decisão foi de continuar investindo na carreira como pedagoga e docente e, passada essa fase inicial da carreira, comecei a perceber o quão o trabalho dos professores é complexo e, ao mesmo tempo, compensador.

A questão da formação dos professores me chamou a atenção desde o início da minha atuação na instituição na qual atuei 16 anos. Os professores da área técnica eram denominados “instrutores”, uma forma de interpretar a lei que exige formação pedagógica e graduação para os “professores”. Também era uma forma de diferenciar salários entre instrutores e professores, estes com licenciatura e atuantes no ensino médio, que à época, era integrado ao curso técnico.

As dificuldades, os conflitos entre professores e alunos e, por vezes, entre nós professores, faziam parte de pontos de vista diferenciados sobre a prática docente. Observo hoje que, enquanto eu possuía uma visão de construção do conhecimento, os *instrutores* partiam da perspectiva que excluía os alunos com dificuldades e “formavam” os que restavam com uma perspectiva de preparar para o mercado de trabalho, sob a égide das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível³, uma vez que o empresariado era e é o mantenedor da instituição. Além disso, o fato de ter sido demitida após 16 anos de trabalho deixou sentimentos que não poderiam ser ignorados no caso de uma pesquisa, este também é um dos motivos de optar por outra instituição de educação profissional para realizar a pesquisa empírica.

O público da educação profissional com o qual tive contato nos anos de prática profissional, em especial os alunos que estudam à noite, assemelham-se ao público da EJA, seja na faixa etária, seja por ser formado prioritariamente por trabalhadores, ou ainda, por vários destes alunos terem concluído o ensino médio na EJA.

A partir daí, estudar o PROEJA, cuja origem e detalhamento farei em capítulo posterior, pareceu uma escolha lógica, pois une duas temáticas com as quais constituí minha trajetória profissional, além de ser um tema recente que carece de estudos e pesquisas.

³ Acumulação flexível é uma transformação do capital em que o avanço tecnológico alterou o padrão produtivo, substituindo o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, com que se deslocaram os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, deixando em segundo plano o papel dos sindicatos e do Estado. Assim, a partir de uma premissa de liberação da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico passa a ser, sob as relações sociais de produção capitalista, mais um instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego (SAVIANI, 2005).

1.3. Tema de pesquisa, questões e objetivos

A docência é a temática central desta pesquisa e o capítulo 3 lhe será dedicado. No entanto, adianto o entendimento desta como o trabalho dos professores e possuidora de peculiaridades, como indicam Tardif e Lessard (2005, p. 8),

(...) compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.

Esse estudo pesquisa a atividade docente em uma das mais recentes políticas para a educação profissional com elevação de escolaridade: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA – PROEJA, criado através do Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, que ampliou a abrangência da proposta inicial do Decreto 5.478/2005 e voltado ao público de adultos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas. O PROEJA localiza-se, portanto, em uma imbricação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, cada qual com suas especificidades, e que ao articularem-se formam um novo desafio, convidando seus professores e professoras a pensar um novo exercício da docência.

O interesse em pesquisar especificamente a docência para o PROEJA é a constatação da ausência ou insuficiência de políticas e estudos de formação de professores para a Educação Profissional. De acordo com Helena Peterossi (1994, p. 69), no período que antecede a atual LDB 9394/96,

[...] muito mais do que uma história da formação dos professores de ensino técnico o que se encontra é uma história de não-formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente. O aspecto do profissional em sala de aula é bem evidente desde o início desse ensino com os mestres professores⁴, até meados da década de 90 com os profissionais professores⁵.

⁴ “Mestres professores” é uma expressão utilizada pela autora para designar os primeiros docentes da educação profissional, normalmente mestres-artesãos que passaram a ensinar seus ofícios nas primeiras escolas profissionais, as Escolas de Aprendizes e Artífices, instituídas em 1909, pelo Decreto 7.566, de 23/09/1909.

⁵ A expressão “profissionais professores” é utilizada para denominar os docentes da educação profissional, que persiste até os dias de hoje, recrutados das mais diversas áreas, diretamente do mercado de trabalho.

Lucília Regina de Souza Machado (2008, p.73) compartilha dessa opinião ao afirmar que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica.” Desta forma, pretendo investigar o trabalho docente neste programa que vem sendo constituído. Assim, apresento algumas questões que despertaram meu interesse: Como os docentes do PROEJA percebem sua docência diante das novas experiências entre a EJA e a Educação Profissional?

E as questões que acompanham essa pergunta:

- Como estes profissionais chegam a ser docentes do PROEJA?
- Por que alguns professores aderem⁶ e outros resistem à docência no PROEJA?
- Como percebem o seu trabalho diante dessa nova conjuntura?
- Quem ensina no PROEJA percebe diferenças desse público em relação a outros públicos de outros cursos e níveis de ensino?
- O trabalho dos docentes do PROEJA apresenta peculiaridades que atendem às especificidades de seu público?

A partir destas questões identifico meu objetivo geral:

Desenvolver conceitualmente aspectos que envolvem a especificidade da docência neste programa que articula a EJA com a Educação Profissional. São objetivos específicos:

- a) Analisar a história-formação dos docentes estabelecendo relações entre saberes, valores e sua atividade de trabalho docente atual;*
- b) Analisar características do exercício da docência na Educação Profissional de Jovens e Adultos no PROEJA;*
- c) Identificar as razões de adesão e/ou resistência dos docentes ao Programa.*

⁶ Podemos entender adesão como a identificação com a instituição escolar, com a cultura que ela vincula e por resistência, a negativa coletiva em aceitar as exigências e promessas da escola e sua contraposição com valores alternativos. Conforme Enguita (1989), a adesão e a resistência são práticas coletivas, que contribuem respectivamente para reforçar ou para questionar determinado projeto (ENGUITA,1989, p.7).

1.4 Procedimentos teórico-metodológicos

Ao longo das atividades propostas no mestrado, em especial as desenvolvidas nas sessões de orientação junto às qualificações de projeto e bancas que assisti, aos encontros do grupo de orientação e às aulas de Pesquisa e Problemas em Educação, apropriei-me do conhecimento sobre as principais metodologias utilizadas em Pesquisa da Educação e identifiquei algumas delas que entendo que melhor contribuirão com minha proposta de pesquisa.

A pesquisa consistiu no estudo bibliográfico, na coleta de dados, na observação participante e nos encontros planejados para as entrevistas coletivas que chamaremos de grupos de discussão, com base nos estudos de Wivian Weller (2005, 2006 e 2010). Ao longo da aproximação empírica, passei a admirar o profissionalismo dos sujeitos pesquisados, bem como por suas histórias de vida e formação e, ao mesmo tempo, me senti envolvida em suas preocupações, dilemas e obstáculos. É sem dúvida uma pesquisa qualitativa. As autoras Wivian Weller e Nicolle Pfaff (2010) resgatam um histórico da pesquisa qualitativa, suas origens e seus usos na educação brasileira e alemã, sua história remonta a estudos sobre processos educacionais em escolas européias realizados no início do século XIX. Entretanto, “desenvolvimentos significativos dos métodos qualitativos nas pesquisas sociológicas surgiram na maioria dos países somente no início do século XX e, nas pesquisas educacionais, apenas na segunda metade do século passado” (p. 14).

Tanto na Alemanha quanto no Brasil,

(...) as abordagens qualitativas foram adaptadas como opção ao paradigma quantitativo dominante, que foi questionado durante os anos de 1970 pelos movimentos sociais emergentes de liberalização e democratização com respeito ao poder explicativo dos processos sociais, em geral, e de fenômenos educacionais, em particular, assim como no que se refere à falta de crítica social. (WELLER e PFAFF, 2010, p. 18)

Weller e Pfaff (2010) destacam ainda que no campo da Educação as abordagens qualitativas não se tornaram importantes apenas no desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também contribuíram para o processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de profissionais que atuam ou atuarão no campo da Educação.

A opção pela pesquisa qualitativa nessa pesquisa utiliza os grupos de discussão para a coleta dos dados, valendo-se dos estudos autobiográficos e das entrevistas narrativas tendo por base o método documentário de interpretação (Weller, 2005), bem como combinando a proposta autobiográfica da pesquisa-formação praticada por Josso (1999, 2004 e 2010) que Edla Eggert (2011) e Maria Clara Bueno Fischer (2006) têm proposto em seus grupos de pesquisa.

1.4.1. Bricolagem metodológica: costurar uma “colcha de retalhos” que cubra os pés e o pescoço

Em sua origem, a palavra bricolagem caracteriza especialmente o ato de trabalhar com fragmentos. Desenvolveu-se a partir da ideia do faça você mesmo (*do it yourself*), nos Estados Unidos, a partir do encarecimento dos serviços de mão-de-obra especializada, o que levou à oferta de produtos de fácil montagem a constituir um mercado, que hoje tem um caráter de entretenimento (*hobby*).

Fazer bricolagem metodológica implica selecionar métodos, estratégias e referenciais teóricos. Kincheloe e Berry (2007) esclarecem que, no contexto da pesquisa, o termo bricolagem é compreendido como o emprego de variados métodos e estratégias à medida que se tornam necessários, até mesmo criando os processos de investigação à medida que surgem as demandas. Assim, a bricolagem permite que o andamento da pesquisa dê forma aos métodos empregados.

Utilizo a analogia da “colcha de retalhos”, pois a pesquisa me trouxe em vários momentos esta imagem, a de estar coletando pedaços, fragmentos de informações que me serviriam de matéria-prima para construir minha obra.

Tal qual uma artesã, juntei muito mais matéria prima do que precisaria, menos do que gostaria e em alguns momentos me perguntava, “será suficiente?” Feito este trabalho inicial, descobri que a tarefa mais dolorosa era selecionar quais tecidos (materiais), quais pedaços eram mais significativos, quais combinavam, quais deixar de fora (estes os momentos mais sofridos), que texturas aqueciam, quais enfeitavam, sim, pois o efeito estético é importante: não basta a colcha aquecer, é preciso agradar aos sentidos: a visão, o tato.

Enfim, penso que uma pesquisa é muito mais que o cumprimento de uma exigência para a conclusão de um percurso de formação, é uma (grande) oportunidade de aprendizagem para quem pesquisa e para quem é pesquisado, tem que ser suficiente, tem que ser útil, mas também agradável ao leitor, que assim instigado, “deita na cama” e põe-se a pensar.

Na bricolagem as análises são entretecidas (Kincheloe, Berry, 2007). Entretecer significa tecer junto, tecer entremeando, o que fundamenta uma concepção de pesquisa que se pretende construir com base em uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética (Neira, 2010). Esta é a expectativa ao combinar/costurar os grupos de discussão, a pesquisa-formação e o método documentário de interpretação.

1.4.2 Grupos de discussão e método documentário de interpretação

Ao optar pelos grupos de discussão para a coleta dos dados, tive a intenção de utilizar de sua prerrogativa em explorar as interações entre os sujeitos durante a realização das sessões. Sobre o valor destas interações Mangold (1960, p.49 *apud* Weller, 2010, p. 56) acredita que:

A opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua (...). Dessa forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não verbais.

Ainda sobre a validade da utilização dos grupos de discussão Weller (2010, p. 58), complementa:

[...] os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. [...] A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramatúrgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema.

Já o método documentário de interpretação tem sido introduzido na área de educação pela professora Wivian Weller (2006), com base em Ralf Bohnsack, sociólogo alemão que retomou as ideias de Karl Mannheim (1893-1947), que produziu o método documentário de interpretação. Minha intenção foi estudar e aprender a seguir seus passos arriscando-me a utilizá-lo para a análise dos dados coletados nos encontros dos grupos de discussão.

O método documentário como teoria e prática da interpretação sociológica “pode ser visto como um instrumento que auxilia na inserção do(a) pesquisador(a) em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação.” (WELLER, 2005, p. 268-269)

Na sequência, Weller (2005) esclarece que:

Do ponto de vista metodológico, a diferenciação tecida por Mannheim entre interpretação imanente e interpretação genética e sua reivindicação por uma mudança radical na forma de análise foram fundamentais (id. 1980, p. 85-88). Em outras palavras, pode-se dizer que, nessa diferenciação, ao invés da pergunta o que (was) é uma realidade social, deveremos perguntar como ou de que forma (wie) essa realidade social está constituída (cf. Bohnsack, 2001, p. 326; Mannheim, 1964, p. 134). Mannheim define a transcendência da pergunta o quê para a pergunta como ou de que forma, como postura sociogenética ou funcional (id. 1980, p. 71-79).

Uma das características da interpretação documentária é não partir de teorias ou metodologias previamente elaboradas: essas são desenvolvidas ou incorporadas de forma reflexiva durante o processo da pesquisa. A reconstrução constitui uma das principais ferramentas do método documentário de interpretação desenvolvido por Ralf Bohnsack, distinguindo-o desta forma, de outras abordagens qualitativas e/ou métodos “estandardizados”, que se caracterizam pela elaboração prévia de hipóteses e pela verificação ou comprovação destas no processo de interpretação (WELLER, 2005).

No método documentário, a proposta é de duas etapas na análise de entrevistas: a *interpretação formulada*⁷ e a *interpretação refletida*.

⁷ Grifos meus.

A interpretação formulada compreende:

- a) A organização dos tópicos discutidos na entrevista;
- b) A seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas;
- c) A análise detalhada no sentido imanente.

Além de identificar e organizar as temáticas, a interpretação formulada tem intenção de traduzir a linguagem coloquial utilizada pelos sujeitos. Desta forma o(a) pesquisador(a) reescreve o conteúdo das falas para uma linguagem que poderá ser compreendida pelas pessoas que não pertencem ao meio pesquisado.

Nesta etapa o(a) pesquisador(a) não faz comentários e tampouco remete ao conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado. A entrevista deve ser iniciada com uma questão que instigue a discussão entre os integrantes do grupo, estimule a narração de experiências vividas e não a mera descrição de fatos, procedimento este que deve ser mantido ao longo de toda a entrevista (WELLER, 2005).

Durante a discussão de um determinado tema o(a) pesquisador(a) deve assumir a posição de ouvinte, interferindo somente quando necessário, como quando o grupo manifesta que determinado assunto já foi discutido exaustivamente e sugere a formulação de uma nova pergunta, ou em situações que exigem a retomada da condução da entrevista (WELLER, 2005).

A organização temática não exige uma transcrição completa da entrevista, o primeiro passo na verdade é ouvir várias vezes a gravação das narrativas e em seguida escolher as passagens a serem transcritas, de acordo com os seguintes critérios:

- a) relevância do tema para o grupo (o que pode ser verificado pela densidade e dramaturgia, bem como pela participação de grande parte dos integrantes durante a discussão do tema em questão); b) importância do tema para a pesquisa; c) relevância da passagem para a comparação com outros grupos e para a reconstrução das orientações coletivas ou visões de mundo dos pesquisados. (WELLER, 2005, p. 284)

No caso desta pesquisa, também foi preciso levar em consideração as especificidades da própria pesquisadora. No meu caso, encontrei dificuldade em selecionar as passagens mais significativas apenas ouvindo as gravações, provavelmente pela pouca experiência como pesquisadora e na utilização do método escolhido. Uma deficiência que, acredito, vai sendo superada na medida em que o(a) pesquisador(a) vai adquirindo experiência com mais escutas e transcrições.

Preocupada em não perder detalhes importantes, optei por transcrever integralmente as narrativas, processo que tomou mais tempo, porém, me deixou mais segura para proceder com relação à divisão temática, que resultou em um quadro com a identificação dos principais temas e sub-temas, além da decodificação da linguagem coloquial inicialmente narrada para uma linguagem já traduzida pelos entendimentos que suscitou na pesquisadora. Este quadro encontra-se no anexo V.

Já a interpretação refletida implica uma observação de segunda ordem, na qual realizo minhas interpretações. Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (organização temática), a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência” (*frame*), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações. Esta etapa será trabalhada no capítulo 3, dedicado ao trabalho docente.

Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento o(a) pesquisador(a) poderá caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social. (WELLER, 2005). Esta última etapa pode ser continuada com a inclusão de outras pesquisas em outros *campi*, com outros grupos de docentes do PROEJA, para assim, poder proceder a um exercício comparativo verossímil.

1.4.3 A pesquisa-formação

Faz parte dessa interpretação refletida o referencial de Marie-Christine Josso (2004, 2007 e 2010), pelo forte teor autobiográfico das narrativas dos grupos de discussão ao analisarem seu processo de formação e constituição como docentes do PROEJA. A ideia de utilizar Josso surgiu a partir da percepção da pesquisa-formação, pois ao analisar as narrativas autobiográficas que vieram à tona nos relatos e discussões dos encontros coletivos, tivemos a possibilidade desse diálogo.

Na perspectiva de Josso, as histórias de vida, e no caso dessa pesquisa, as narrativas trazidas pelos próprios sujeitos, têm a capacidade de gerar um projeto de conhecimento de si e do contexto que é formador. Além disso, percebi que os encontros tornaram-se uma construção não só para os sujeitos como para quem pesquisava, no caso, eu, a partir da reflexão das vivências dos docentes.

Josso (1999) orienta em um de seus trabalhos sobre a dinâmica entre histórias de vida e projeto de conhecimento, citando dois eixos que se alimentam mutuamente: a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica de formação, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação e, em outro momento, o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos. De outro ponto de vista, Weller (2010) propõe um olhar que desenvolve a análise detalhada com base na interação do debate em grupo. Em Josso é possível identificar princípios formadores e em Weller tem-se um recorte pormenorizado de um processo de coleta muito rico.

Acredito que a contribuição de Josso oportuniza uma análise das narrativas dos sujeitos com relação aos aspectos que se referem à formação dos mesmos enquanto docentes, observando suas experiências-formativas, e ainda, com o pressuposto da pesquisa-formação, provoca um estímulo à reflexão sobre sua formação e a relação com a percepção de sua docência no PROEJA. Nesse sentido, Josso afirma que:

A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros. (2004, p.40)

O estudo do trabalho de Josso se deve ao interesse em levar os sujeitos (e pesquisadora) a refletir sobre sua formação, suas práticas e seu contexto, suas interações, seus vínculos, enfim, esta reflexão é que dá o sentido formador às experiências vividas e compartilhadas, oportunizando que a pesquisa não utilize os docentes apenas como sujeitos (apesar de utilizar várias vezes este termo para designar os docentes), mas que eles sejam atores na pesquisa, fazendo desta uma oportunidade de formação profissional para o exercício da docência, em especial ao público de jovens e adultos ao qual se destina. “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades”. (JOSSO, 2004, p. 38)

Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p.39).

Desta forma, além dos encontros dos grupos de discussão, encaminhei a transcrição completa para os docentes com a proposta de que a analisassem e sugerissem, alterassem, enfim, pudessem ter uma visão dos seus discursos e que pudessem reagir a eles, inclusive complementando-os e esclarecendo-os, caso sentissem necessidade. No entanto, o retorno dos mesmos foi no sentido de manter o que estava transcrito sem alterações. O conceito de experiência formadora implica “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.” (JOSSO, 2004, p. 48).

Levo em consideração as possibilidades que estas metodologias combinadas podem trazer ao projeto, e demonstro, no próximo subitem, como exercitei as incursões ao campo empírico.

1.4.4 Campo empírico: contexto e impressões dos encontros com os grupos de discussão.

Nos próximos subitens esclareço alguns dados sobre o local da pesquisa, os quais me foram gentilmente disponibilizados pela Professora Mestre Margarete Maria Chiapinotto Noro, através de sua dissertação: Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência, defendida em 31 de outubro de 2011, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na sequência faço um relato de minhas impressões sobre a entrada e a realização dos encontros com os grupos de discussão, deixando a análise dos dados coletados para o capítulo 3, quando tratarei do assunto central desta pesquisa: o trabalho docente.

1.4.4.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul/RS

O campo de pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL), campus de Sapucaia do Sul/RS, e os sujeitos serão os docentes do PROEJA, oferecido nesta instituição através do Curso Técnico em Administração de Empresas integrado ao Ensino Médio.

A opção por este local justifica-se pelo histórico da instituição, que oferece turmas de PROEJA desde o lançamento do programa em 2006 e também por este campus já ter sido pesquisado por colegas de mestrado e doutorado⁸, o que proporcionou, neste caso, uma cultura receptiva e colaborativa com a proposta de pesquisa. Além das redes de pesquisa já instaladas por meio do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Conhecimento.

⁸ Já foram realizadas no campus quatro outras pesquisas sobre o PROEJA. Uma pesquisa de mestrado e uma de doutorado têm como objeto de estudo os alunos deste curso e outra pesquisa de mestrado estuda a implantação do programa como política pública. Minha pesquisa de mestrado está focada no trabalho dos professores. Todas as pesquisas são realizadas no âmbito do grupo de pesquisa CAPES/PROEJA.

A origem da instituição remonta ao Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, subscrito pelo Presidente Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, com a denominação de Escola Técnica de Pelotas (ETP), integrada à administração pública direta. Foi inaugurada em 11 de outubro de 1943, sendo que suas atividades acadêmicas iniciaram em março de 1945.

A instituição foi transformada em autarquia pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e teve alterada sua denominação para ETPPel em 1965. A Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, transformou as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo que em 19 de janeiro de 1999, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS).

Começa então a oferta de cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação e o estímulo a projetos de pesquisa. Por último, surge o Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSUL), instituição de ensino pertencente à Rede Federal de EPT, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O IFSUL é uma instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular e *multicampi*, ofertando educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino.

As atividades de ensino do Campus Sapucaia do Sul iniciaram em 26 de fevereiro de 1996, e este atualmente oferta as seguintes modalidades de ensino e respectivos cursos⁹:

**Quadro I – Modalidades e cursos oferecidos no IFSul –
Campus de Sapucaia do Sul/RS**

Modalidade de Ensino	Cursos
Superior	Engenharia mecânica Tecnólogo em gestão da produção industrial Tecnólogo em fabricação mecânica*
Técnico integrado	Técnico em gestão cultural Técnico em informática Técnico em administração – PROEJA
Técnico pós-médio	Técnico em plásticos
Ensino médio	Ensino médio*
* <i>Cursos em extinção.</i>	

⁹ Quadro extraído de Relatório de Gestão 2010 do Campus Sapucaia do Sul.

No segundo semestre de 2011 o IFSul tem seu corpo docente composto por 63 docentes efetivos, dentre eles 12 doutores, 37 mestres, 06 especialistas e 05 licenciados, 13 substitutos, e 05 cedidos em convênio com a Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul. Conta com um total de 1.299 matrículas distribuídas em seus cursos. O PROEJA conta com 153 matrículas, perfazendo 11,78% do total de alunos da instituição, distribuídos da seguinte forma:

**Quadro II - Distribuição do número de alunos do PROEJA no IFSul –
Campus Sapucaia do Sul por gênero**

	Masculino	Feminino	TOTAL
Curso Técnico em Administração - anual	03	06	09
Curso Técnico em Administração - semestral	25	119	144

1.4.4.2. Impressões dos encontros com os grupos de discussão

O primeiro contato com o local da pesquisa foi proporcionado pela doutoranda Ana Cláudia Godinho, orientanda da professora Edla Eggert, do PPGEDU/UNISINOS, integrante do grupo de pesquisa CAPES/PROEJA, que tem no IFSul seu campo empírico. Através dela fui apresentada à coordenadora do PROEJA, via e-mail, e assisti a uma noite de aula em 16 de dezembro de 2010.

Na sequência, após o período de férias escolares, retomei o contato com a coordenadora do PROEJA, em fevereiro de 2011, marcando um encontro que acabou acontecendo no início de março, quando apresentei a proposta de pesquisa e as intenções metodológicas. Deste encontro ficou combinado que eu participaria da primeira reunião de professores do PROEJA, que aconteceu no dia 17 de março de 2011. Durante a reunião fui apresentada ao grupo pela coordenadora do PROEJA, na sequência entreguei aos professores presentes uma carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS (PPGEDU/UNISINOS) e expus os detalhes da minha proposta de pesquisa. Nesta oportunidade também entreguei aos professores um questionário que tinha por objetivo conhecer o perfil dos docentes.

É relevante comentar que nesta reunião estiveram presentes apenas nove professores de um total de dezenove, além da coordenadora e do orientador educacional. Os demais questionários foram posteriormente distribuídos pela coordenadora e o retorno total foi de quatorze questionários.

Dando continuidade a esses primeiros contatos com o campo empírico, o propósito foi convidar para formar os grupos de discussão, que entendo contribuir de forma imprescindível com a construção deste projeto. Para tanto, participei de uma nova reunião de professores, realizada em junho, à qual compareceram nove professores, além da coordenadora e de uma pedagoga. Importante comentar que muitos destes docentes não se encontravam na primeira reunião. Após nova explanação sobre o projeto de pesquisa e os passos da metodologia, fiz o convite para que participassem como sujeitos.

Nessa reunião apresentei um *PowerPoint* em que expus o problema, os objetivos e as propostas metodológicas de forma muito resumida. Neste momento, um dos docentes questionou qual seria o retorno da pesquisa para o IFSul. Assumi publicamente o compromisso de levar uma cópia da pesquisa e coloquei-me à disposição para participar de momentos de formação, além dos resultados da pesquisa, que, acredito, contribuirão para a prática docente.

Ainda assim, há de se observar que, justamente diante de uma proposta de pesquisa-formação, acredito que, já durante o processo da pesquisa, as trocas e reflexões sobre a docência oportunizarão momentos de formação, pois de acordo com Josso:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em história de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (1999, p. 16)

Ao todo, seis docentes apresentaram-se como voluntários dispostos a participar dos grupos de discussão. Assim, dividi-os em dois grupos de três componentes cada e convidei inicialmente o grupo com mais tempo de docência no PROEJA para iniciar os debates, ao qual denominei de Grupo A, ficando o outro grupo com a denominação de Grupo B.

Esta primeira sessão do grupo de discussão realizou-se ainda em junho de 2011, nas instalações do IFSUL. Os quadros seguintes representam o perfil dos sujeitos em cada um dos grupos:

Quadro III - Perfil dos sujeitos

Sexo	Idade	Tempo de docência no PROEJA	Tempo de docência na EJA	Carga horária no IFSul	Tipo de vínculo com o IFSul	Escolaridade
M	41	2 anos	1 sem.	40h	Substituto	Mestrando
M	-	5 anos	15 anos	40h	Efetivo	-
F	37	3 anos	3 anos	40h	Efetivo	Mestranda
M	30	18 meses	-	40h	Substituto	Graduação
M	32	3 meses	1 ano	40h	Efetivo	Doutorando
M	28	18 meses	-	40h	Substituto	Mestrado

A primeira sessão do Grupo A foi realizada no dia 22 de junho, das 16h às 17h30min, e da qual participaram os Docentes 1, 2 e 3. Não houve atraso nem interrupções que prejudicassem o tempo disponível para o debate. Iniciei com a leitura do termo de consentimento livre e esclarecimento para sujeitos participantes e na sequência coletei as assinaturas, deixando uma via do documento com os docentes. Em seguida, expliquei que eu interferiria na discussão do grupo somente nas situações em que fosse necessário, seguindo a proposta de Weller (2005, p. 276):

Durante a discussão de um determinado tema o(a) pesquisador(a) deve manter-se na posição de ouvinte, interferindo somente quando solicitado (por ex.: no momento em que o grupo sinaliza que determinado assunto já foi discutido exaustivamente e sugere a formulação de uma nova pergunta), ou em situações que exigem a retomada da condução da entrevista.

Também informei que faria anotações apenas para acompanhar melhor a ordem de participação no debate para facilitar a posterior transcrição da gravação.

Uma das dificuldades foi logo após a realização da primeira pergunta: “*Como você percebe a sua docência diante das novas experiências entre a EJA e a Educação Profissional?*”, que é a questão central de pesquisa. O primeiro docente a se manifestar logo me incitou a participar do debate, levantando uma questão que era sobre a minha própria formação e minha visão sobre se havia ou não diferença entre professores licenciados e os de formação técnica (não-licenciados).

Após algumas considerações iniciais, percebi que leva algum tempo para que os sujeitos se sintam à vontade, e negar-me a responder as questões que eles me fizeram poderia inibir suas contribuições posteriores. Assim, respondi brevemente e na sequência eles iniciaram o debate sem que fosse necessário que eu me manifestasse novamente.

Considereei os relatos seguintes extremamente significativos, embora nem sempre o foco fosse mantido na questão proposta, na maior parte das vezes os docentes não fizeram menção à percepção da sua docência no PROEJA, e sim relataram algumas práticas de colegas, que de acordo com o julgamento deles é condenável.

Os docentes relataram ainda, de forma consensual, que uma das maiores dificuldades para atender as especificidades do público da EJA, no contexto do PROEJA, é a carga horária do curso, que é muito menor do que a dos cursos técnicos regulares, o que acaba caracterizando o PROEJA como mais uma política de formação aligeirada.

Desta primeira experiência com um grupo de discussão destaco a riqueza de informações e detalhes que essa metodologia proporciona. A percepção que tive é a de que os sujeitos sentem-se mais à vontade entre seus pares do que se sentiriam em uma entrevista individual. Além disso, a interação entre os sujeitos estimula a discussão e logo depois do início da dinâmica eles não fizeram pausas até acreditar que o assunto estava esgotado, quando então eu propus uma questão complementar, na tentativa de coletar mais informações sobre a percepção que eles têm da sua própria docência.

O segundo encontro realizou-se com o Grupo de discussão B em 12 de agosto de 2011, em uma sexta-feira, no horário de intervalo entre as aulas do turno da tarde e o da noite. Este horário foi consensuado pelos professores por ser o único dia em que os três se encontravam juntos na instituição. Temi, inicialmente, que o limite de tempo, que seria de no máximo uma hora e meia, poderia comprometer o teor da pesquisa, porém os professores mostraram-se muito à vontade e entrosados. A discussão foi muito proveitosa e acredito que minha postura como pesquisadora estava mais relaxada e confiante do que no primeiro encontro com o grupo A.

Havia planejado fazer um segundo encontro com o grupo A, que acabou não acontecendo pois o grupo de docentes teve mais dificuldades em conciliar horários. Além disso, um dos docentes era professor substituto e seu contrato terminou ao final do primeiro semestre, o que dificultou e de certa forma impediu sua continuidade no grupo de discussão. Juntamente com os dois participantes remanescentes do grupo fizemos a tentativa de substituir o docente, no entanto não conseguimos alguém que conciliasse disposição de participar com disponibilidade de horário. Já com o grupo B ocorreu um segundo encontro no dia 26 de agosto de 2011, da mesma forma que o anterior, durante o horário de intervalo dos professores entre seus turnos de aula. O encontro teve uma interrupção por parte de outro docente que veio tratar de uma troca de horário de utilização de um dos laboratórios. Logo após, a discussão foi reiniciada. Da mesma forma, o encontro foi muito produtivo e surgiram muitas respostas e outras tantas questões.

2. A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo contextualizo a docência como principal objeto de estudo, especificamente na área de interesse desta pesquisa: a docência na educação profissional de jovens e adultos.

2.1. O trabalho docente

O trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 81)

O trabalho docente é objeto de estudo de muitos autores, entre os quais destaco Maurice Tardif, Claude Lessard (2005), António Nóvoa (1992, 1995a, 1995b) e Maria Isabel Cunha (1989). Na intenção de ilustrar o quanto a função docente é recente, trago uma passagem de Nóvoa:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1995a, p. 15)

Os autores Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) têm empenhado seus estudos sobre a docência e suas implicações. Sobre a relevância do papel do professor perante a sociedade, destacam que essa atividade vem se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, e que impacta sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, especialmente os aspectos políticos. Assim, “o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 7)

Ao longo da trajetória como orientadora educacional e docente tive a oportunidade de vivenciar e pensar sobre a docência, ora acompanhando o trabalho de colegas professores, ora refletindo sobre minhas práticas pedagógicas, algumas vezes baseada no processo de tentativa-erro-acerto. Esta experiência também demonstrou como o trabalho docente pode ser solitário quando nos deparamos diante de uma turma de alunos com expectativas tão diversas. Essa solidão talvez seja parte do que descrevem Tardif e Lessard:

Queira ou não, o professor sempre será o único mediador entre a organização escolar e os estudantes. Assumindo esse papel, é inevitável que ele interiorize subjetivamente as exigências objetivas de sua própria posição e as viva como desafios e dilemas pessoais diante dos quais irá desenvolver algumas estratégias, como o superinvestimento em seu trabalho, com os riscos de esgotamento que isto comporta, a fuga, o desinteresse, a renúncia ou a procura de um equilíbrio entre a vida privada e o trabalho. (2005, p. 81)

Tardif e Lessard ainda ressaltam que a docência é compreendida como uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (2005, p. 8)

De acordo com estes autores, a atuação docente é caracterizada prioritariamente como uma atividade de interações humanas, os docentes, de forma geral, deparam-se com situações que tanto podem beneficiar quanto criar impasses na atividade pedagógica, através das relações com seus alunos, cada qual com suas subjetividades, como destacam abaixo:

O ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. Seus objetivos parecem problemáticos por serem definidos em função de contextos variados de trabalho e imprevistos. O ensino parece, então, regido por uma “racionalidade fraca” caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizados na vivência profissional e que ajudam os docentes a adaptar-se, bem ou mal, ao seu ambiente de trabalho composto e em constante transformação. Essa “racionalidade fraca” situa-se do lado da “arte”, ou seja, da improvisação regulada a partir de esboços flexíveis de ação, de rotinas modeladas pelo uso, mas que possibilitam também importantes variações de acordo com as novas contingências das situações escolares que sempre se transformam. (Tardif e Lessard, 2005, p. 44)

Ensinar também compreende diversas dicotomias e variáveis que desafiam e instigam os professores a realizar suas tarefas

[...] principalmente quanto às atividades de aprendizagem em classe e à utilização de técnicas pedagógicas. Esta margem de manobra é apenas um efeito perverso, causado pela falta de codificação ou de formalismo, e parece, ao contrário, fazer parte do trabalho docente: ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 43)

Como uma das intenções deste estudo é contribuir para a educação dos professores, além de entender alguns aspectos do trabalho docente é importante ressaltar a contribuição da professora Maria Isabel Cunha,

[...] quando falamos em educação de professores, parece-me que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática da sala de aula. A sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. Estudar o que acontece e, especialmente porque acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente. (CUNHA, 1989, p.23-24)

Ainda seguindo o referencial de Tardif e Lessard, compreende-se que os professores investem em seu local de trabalho, refletem, “dão sentido e significado às suas ações e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 38)

O trabalho docente não se resume à execução de tarefas, mas a uma atividade de pessoas que dão significado ao que fazem, refletindo sobre seu trabalho e, em especial, interagem com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, a comunidade em que está inserida, empresariado (principalmente no caso da educação profissional), etc. Esse trabalho também implica lidar com imprevistos, com a complexidade de um ambiente heterogêneo onde é impossível controlar todas as variáveis. Para Tardif e Lessard

Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (2005, p.44)

Interessante é a comparação que os autores fazem entre a docência e o artesanato, comparando o docente com um artesão que vai aprendendo seu trabalho através da experiência, na medida em que também aprende fazendo: “o ‘saber ensinar’ parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar.” (BUTT et al., 1988; CARTER & DOYLE, 1996 apud TARDIF E LESSARD, 2005, p. 46).

2.2. Formação e trabalho docente na EJA

A necessidade das pesquisas e fóruns sobre a docência na EJA é tão relevante que em 2006 e 2008 foram realizados respectivamente o I e II Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, sendo o primeiro em Minas Gerais e o segundo em Goiás.

As discussões sobre a formação de docentes para o PROEJA têm tido sua maior contribuição através dos Fóruns EJA Brasil, atualmente com representação em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal – constituindo a rede de fóruns estaduais, regionais e distrital, que têm como objetivo organizar, aprofundar e compartilhar as discussões sobre a educação de jovens e adultos entre docentes, pesquisadores e demais públicos interessados.

Através do site www.forumeja.org.br estão disponíveis informações, materiais sobre a EJA, estudos, e o principal, que é a manutenção de um diálogo aberto entre os profissionais da EJA no Brasil inteiro e nas diferentes regiões, numa permanente construção coletiva que edifica um referencial sobre a EJA. Esses diálogos provocaram a realização do I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos na UFMG, em maio de 2006, que envolveu o Ministério da Educação, seis universidades públicas mineiras – cinco federais e uma estadual – e a UNESCO.

Já a realização do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, numa parceria entre o Ministério da Educação, a UNESCO e o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, representou o aprofundamento das questões já levantadas pelo I Seminário. Como decorrência do sucesso do primeiro evento, este garantiu uma participação significativa e ampla do número de sujeitos concretos da EJA envolvidos na formação de educadores de jovens e adultos, a contar principalmente com os próprios educadores.

O resultado foi a presença de 173 pessoas representando todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, distribuídas em: 53 pertencentes ao segmento universidade; 57 educadores de jovens e adultos em efetivo exercício, em turmas de alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante; 45 gestores federais, estaduais e municipais; 12 representantes de movimentos sociais e Sistema S que atuam na formação de educadores; 6 acadêmicos que atuam na EJA¹⁰.

Esses eventos reuniram pesquisadores que buscaram visibilizar assuntos relacionados à formação de professores para EJA e resultaram em dois livros que trazem a produção destes encontros, o primeiro deles organizado por Leôncio Soares – UFMG.

¹⁰ Informações disponíveis nos livros do I e II Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos.

Entre os principais assuntos destaco a visão da formação de educadores de EJA das universidades formadoras destes profissionais e seus programas, as trajetórias de formação de professores da EJA; sua evolução histórica e políticas públicas insuficientes, a formação inicial e continuada; desafios e perspectivas, levantamento das pesquisas e trabalhos sobre formação de EJA, através da análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPed entre 2000 e 2005; a valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA, os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA e, finalmente uma compilação com as contribuições do evento.

O segundo livro, organizado por Maria Margarida Machado – UFG, por sua vez demonstrou que o segundo seminário aprofundou os assuntos do primeiro, bem como ampliou a participação de pesquisadores e entidades e incluiu a participação de docentes da EJA, ausentes no primeiro encontro. Além disso, trouxe outros temas como a relação do mundo do trabalho como fator relevante na formação de educadores de EJA, questões de gênero, currículo e educação popular.

A relevância de estudos e pesquisas sobre a formação de professores de EJA é explicitada por Ricardo Henriques e Vincent Defourny, que à época do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, ocorrido em 2006, afirmam que havia

[...] mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. E, ainda, que a grande maioria desses nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade. (Henriques e Defourny in SOARES, 2006b, p. 7)

Desde a visão de Álvaro Vieira Pinto (1997, p. 83), há compreensões de que “a educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente.” Resgatando a origem da Educação de adultos no Brasil, trago uma contribuição de Rute Baquero,

A educação de adultos se define no cenário da política educacional brasileira, a partir da década de 1940, através da criação do Serviço de Educação de Adultos e do desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947. Embora não tenha obtido sucesso, sendo extinta antes do final da década de 1950, a campanha fomentou a discussão teórica em torno da educação de adultos e do analfabetismo e suas consequências psicossociais. (BAQUERO in STRECK; REDIN e ZITKOSKI, 2010, p. 136)

Para refletir sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos trago o referencial de Leôncio Soares, professor/pesquisador da área com extensa produção e preocupação com a formação docente para o público da EJA. Em suas pesquisas Soares tem verificado que, da mesma forma que ocorre com a formação de professores para a educação profissional, as políticas são insuficientes para atender às demandas deste público específico.

Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2000), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. (SOARES, 2008, p. 86)

Desconsiderar as especificidades do público da EJA tem sido uma prática constante para justificar a ausência de políticas de formação de docentes para esta modalidade de ensino. É mais fácil afirmar que o público não tem características próprias que a diferenciem das outras modalidades de ensino do que construir as condições de atendimento adequado desta clientela, o que demonstra Soares (2008, p. 96), em suas pesquisas:

Por meio dos relatos, percebemos que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que ela é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na idéia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

O trabalho de Soares (2008) apresenta reflexões sobre a formação inicial do educador de jovens e adultos a partir dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no período de 2003 a 2005, que teve como objetivo compreender a atuação desse educador, egresso do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal no período de 1986 a 2002.

Para este pesquisador, ainda é relevante destacar o pouco interesse por parte das Universidades em promover o debate sobre este tema e que as iniciativas existentes acabam surgindo através de propostas governamentais e não-governamentais,

Assim, a formação de um profissional que atenda às necessidades de uma população específica, formada por jovens e adultos, tem-se colocado como questão central dos debates. A atuação das Universidades na formação destes docentes é, ainda, muito tímida. É irrisório o número de Faculdades de Educação que formam educadores voltados para atuar com jovens e adultos. Em muitos casos, sem um quadro de professores com formação inicial para atuar com essa população, as iniciativas governamentais e não-governamentais têm procurado realizar essa formação em serviço. Nesse contexto, destacam-se as ações de alguns municípios. (SOARES, 2006a, p. 127)

Outro autor envolvido com a pesquisa sobre a EJA, Arroyo destaca que a teoria pedagógica foi elaborada com foco na infância, que é

[...] vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico. (ARROYO in SOARES, 2006b, p.26)

2.3. A formação de professores para a educação profissional

Para a escrita deste subcapítulo busquei apoio teórico em duas disciplinas que cursei como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Educação e trabalho: relação histórica e social, cursada em 2007/2 e História da escolarização e educação profissional no Brasil, cursada em 2010/2 (ambas ministradas pelo Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro).

Em um trabalho que se propõe a refletir sobre as trajetórias de docentes em formação para atuação na educação profissional de jovens e adultos, torna-se importante contextualizar, mesmo que de forma breve, as políticas de formação de professores para a educação profissional no Brasil desde a criação das Escolas de Artes e Ofícios em 1909, por Nilo Peçanha até 2006 com a criação do PROEJA. O PROEJA institui uma nova demanda para a educação profissional em função da especificidade do público da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Com relação à formação de professores para a educação profissional no Brasil no período que antecede a atual LDB 9394/96, de acordo com Peterossi (1994, p. 69) “muito mais do que uma história da formação dos professores de ensino técnico o que se encontra é uma história de não-formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.”

Machado (2008, p. 73) compartilha dessa opinião ao afirmar que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que, até hoje, estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica.”

A criação das Escolas de Artes e Ofícios evidenciou a falta de professores especializados para esse campo educacional. A primeira iniciativa para suprir essa demanda só veio a acontecer anos mais tarde. Machado afirma que (2008, p. 67-68):

A primeira iniciativa em resposta a essa demanda veio de Wenceslau Braz, à época presidente da república, que, em 1917, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo Distrito Federal. Esta instituição teve vida curta, pois foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. Ela foi criada pra formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias.

A escola criada por Wenceslau Braz funcionou durante 20 anos e, apesar do expressivo número de matrículas, 5301, somente 381 alunos concluíram o curso. Destes, 309 eram mulheres e 72 homens. Este dado me leva a crer que era mínimo o interesse dos ingressantes em se tornarem professores da educação profissional e, sim, que o intuito era de obterem qualificação para atuar como mestres e contramestres na indústria, o que obtinham ao longo do curso, sem, no entanto, o concluírem.

A segunda iniciativa data de 1931, em São Paulo, pelo governo do estado, quando “são instalados cursos de aperfeiçoamento destinados à formação de docentes nas escolas profissionais masculinas e femininas¹¹.” (PETEROSI, 1994, p.70-71)

Outro registro merecedor de destaque é o da primeira inclusão em legislação educacional sobre a formação de professores,

[...] a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. É importante destacar a menção de que o curso teria que ser apropriado. Podemos verificar a tendência que se seguiu de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a educação profissional. Além de apropriado, serão usados os termos especial e emergencial. (MACHADO, 2008, p. 68)

É pertinente, também, lembrar o acordo firmado em 1946 entre o Brasil e os Estados Unidos, que resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à USAID, esta uma agência de desenvolvimento estadunidense. Surgiu, assim, o patrocínio do Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, entre outras ações que influenciaram a educação profissional brasileira.

¹¹ Esses cursos de aperfeiçoamento eram ministrados durante dois anos aos alunos egressos das próprias escolas profissionais. A esses alunos que tivessem interesse em se transformar em mestres de estabelecimentos de ensino profissional era oferecida uma especialização com o estudo de novas disciplinas.

De acordo com a pesquisa realizada por Peterossi (1994, p.73), de 1942 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 a formação dos docentes e as exigências para o seu recrutamento e desempenho obedecem a normas que não guardam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrário, são normas confusas, cheias de ordenações episódicas, permitindo a cada estado ensaiar e aplicar soluções particulares. Por este motivo, não me deterei no relato de cada uma destas ações.

No ano de 1961 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, e sua contribuição para a formação dos professores do ensino profissional era exígua, apenas reforçando o tratamento diferenciado entre a formação de professores do ensino médio e os do ensino técnico. O artigo 59 dizia que “os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica.” (PETEROSSO, 1994, p.69-70)

Estes Cursos Especiais de Educação Técnica passaram a ser gradativamente regulamentados através de Portarias do Ministério da Educação e Cultura contemplando em separado os ramos técnicos a que se destinam: industrial, comercial e agrícola.

Na sequência a Lei 5.540/68, em seu artigo 30, inovou estabelecendo que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais ou técnicas, se faria em nível superior. Esta legislação encontrou as instituições de ensino, tanto as Universidades quanto os estabelecimentos isolados de ensino superior, totalmente despreparados para promover a formação dos professores. O Decreto Lei 464 de 11 de fevereiro de 1969, complementou a lei 5.540 estabelecendo que, “enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante ‘exame de suficiência’, realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo CFE.” (PETEROSSO, 1994, p.77)

Com a preocupação de oferecer a formação superior a seus professores, as Diretorias do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola e do Ensino Industrial, encaminharam suas sugestões apoiadas no Decreto Lei 665 de 27 de junho de 1969 e nas alternativas discutidas em nível ministerial.

As sugestões são apresentadas sob a forma de um plano de Formação de Professores a ser desenvolvido pela Diretoria na qualificação de seus recursos humanos. Apresenta dois esquemas¹² alternativos, de curta duração, para a formação dos professores das disciplinas técnicas.

Estas sugestões, em sequência à Lei 5.692/71 que consagrou o sentido profissionalizante da escolarização de nível médio e gerou uma demanda nunca antes vista por professores para a educação profissional, originaram a criação, a partir da portaria 432 de 19 de julho de 1971, dos cursos de Esquema I e II que perduraram até a atual LDB nº 9394/96.

Desde a instituição da LDB nº 9394/96 até os dias atuais a predominância foi de decretos e pareceres que reforçaram a necessidade de formação pedagógica dos professores da EP sem, no entanto, regulamentá-la, permitindo uma flexibilidade que facilita a existência de instituições que oferecem programas especiais de formação pedagógica equivalentes à licenciatura e instituições que oferecem cursos de especialização em formação docente.

Até este momento as políticas de formação de professores para educação profissional foram insuficientes, caracterizando-se como emergenciais e especiais. Sobre a docência na educação profissional, Lucília Machado (1992, 2008 e 2011) e Acácia Zeneida Kuenzer (1999, 2011) indicam que a formação e a docência na educação profissional estão longe de atender a demanda das mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos e por um sistema econômico de produção flexível do capital.

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. (MACHADO, 2011, p.9)

¹² Embora o Plano não o faça, o relator do CFE, Valnir Chagas, designará os ESQUEMAS com o qualificativo I e II para melhor analisá-los. Desta forma influenciando a denominação dos cursos de formação de professores como Esquema I e Esquema II.

A respeito da docência para a educação profissional, Machado (2011, p. 10-11) ainda complementa que:

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Kuenzer (1999) traz a seguinte reflexão:

Percebi também que provavelmente as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, com base no que se configura o novo modelo de formação de professores, não são ainda suficientemente compreendidas pelos professores de educação média e profissional. (p. 164)

Desse modo, acredito que é necessário continuar pensando e pesquisando a formação e a docência dos professores da educação profissional no sentido de contribuir com esse debate e com novas propostas que atendam às suas demandas específicas.

3. O TRABALHO DOCENTE NO PROEJA

O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD divulgados em 2009, em que 64,8 milhões de jovens e adultos brasileiros com 15 anos e mais possuem até sete anos de estudo, e, destes, somente 2 milhões, 107 mil (3,25%) estão matriculados em EJA.

A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. (BRASIL, 2007).

O principal material de referência do PROEJA é o documento base produzido em 2007 pelo Ministério da Educação - MEC e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

A revisão de literatura demonstrou que há uma produção crescente de teses e dissertações no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com relação a essa temática. Da mesma forma, realizei uma análise de periódicos junto ao *Scielo* Brasil e Google Acadêmico, bem como diretamente nos sites de publicações eletrônicas como a Revista Brasileira de Educação – ANPED, a Revista Educação & Realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, onde encontrei o Vol. 35. nº 1, 2010, dedicado integralmente à EJA e à Educação Profissional.

Essas leituras evidenciaram que a assunção do compromisso com o ato educativo, com a construção de uma educação profissional de pessoas jovens e adultas cidadãs, requer dos professores a sua profissionalização. E, por sua vez, esta formação de professores, ao valorizar as experiências e os saberes construídos ao longo do exercício da docência, deve proporcionar a esses docentes em formação o conteúdo crítico necessário à reflexão, com vistas ao desenvolvimento de competências cognitivas superiores que são, também, necessárias ao desenvolvimento de competências e saberes profissionais.

É relevante comentar que existem projetos de pesquisa em andamento e que a tendência é ampliar a produção sobre o tema, uma vez que a oferta de turmas de PROEJA e conseqüentemente a de profissionais envolvidos tende a aumentar, bem como a existência de incentivos à pesquisa como os oferecidos por instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, através de Bolsas de estudo e formação de grupos de estudo.

O que chamou a atenção é que, após a leitura desse material, encontrei apenas alguns comentários sobre a especificidade da docência para a educação de jovens e adultos e também sobre a resistência de alguns professores em relação a atuar nesta modalidade de ensino. Tal resistência é comumente justificada pelos pesquisadores como uma reação dos mesmos à implantação obrigatória do PROEJA nos Institutos Federais.

Considerando a revisão de literatura realizada, percebi que existia uma necessidade de aprofundar a pesquisa sobre a especificidade do trabalho docente nessa modalidade de ensino, ou seja, a da educação profissional de jovens e adultos.

A demarcação do trabalho docente no PROEJA surge da necessidade de atender as especificidades do público da EJA em um contexto de Educação Profissional - atender este público com histórico de escolarização interrompida e foco na formação profissional - surge em um momento em que o mundo do trabalho passa, por sua vez, por uma crise. De acordo com Frigotto (2005, p. 11),

[...] tornou-se uma espécie de lugar comum falar-se em crise do trabalho ou fim do trabalho; fim da sociedade do trabalho e emergência da sociedade do conhecimento; crise ou fim do emprego e era da empregabilidade.

Também a partir do “estado da arte” sobre o PROEJA, percebi que havia pouca produção sobre o trabalho docente neste programa. Como para mim a chave para o sucesso ou fracasso está com quem ensina, resolvi então dar voz a estes profissionais, para que juntos refletíssemos sobre formação, trabalho docente e suas práticas. Assim, busquei ouvir estes professores na empiria.

A partir do quadro construído para a interpretação formulada (anexo V), identifiquei as principais temáticas trazidas pelos docentes nos encontros dos grupos de discussão. Para a análise destas informações, optei por separar cada tema e relacioná-lo com os objetivos e questões da pesquisa.

3.1. Histórias de vida e formação dos docentes do PROEJA

A formação de professores para o PROEJA

O decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 institui no âmbito federal o PROEJA, que constitui, conforme Simone Valdete dos Santos (in Jaqueline Moll e colaboradores, 2010, p. 120),

[...] um campo epistemológico e político inédito, pelo fato da ocorrência das vagas, em sua primeira fase, dar-se nas escolas federais, sendo o público da EJA, na sua maioria, inédito nessas instituições marcadas por rigorosos exames de seleção, meritocráticos, que, na maioria das vezes, os excluía.

Esse caráter inédito de acesso do público da EJA, tradicionalmente excluído pelas formas de ingresso essencialmente meritocráticas e eliminatórias nos IFs, acaba por desencadear novos desafios a seus profissionais, em especial, aos docentes.

Edna Oliveira Castro e Karla Ribeiro de Assis Cezarino (2008) corroboram essa opinião ao afirmar que:

Nos CEFETs¹³, pólos privilegiados de implementação do Programa, há que se considerar as possibilidades e os impasses que vêm emergindo no processo, tanto no que se refere à abertura da escola do ponto de vista da gestão do Programa, ao acolhimento dos jovens e adultos trabalhadores vitimados pelos processos de exclusão social, quanto ao preparo do corpo docente da instituição para atuar na complexa interseção dos campos da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional.

Em decorrência, o documento base do PROEJA informa que,

[...] por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos em processo de aprender por toda a vida. (BRASIL, 2007, p. 36-37)

O documento base do PROEJA, no item 5.7, informa que o objetivo da formação continuada de professores e gestores é a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo.

E ainda,

[...] deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC. (BRASIL, 2007, p. 36-37)

¹³Com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela Lei 11.892/2008, quase a totalidade dos CEFET foram suprimidos (a exceção do CEFET-MG e CEFET-RJ que pleiteiam a transformação em Universidade Tecnológica) e passaram a compor algum Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. – Informação da pesquisadora.

Na prática, o que se vê é a criação e execução de cursos de especialização em PROEJA em período concomitante à abertura de turmas deste programa. Assim os docentes tiveram que, inicialmente, lançar-se à sala de aula e buscar a formação paralelamente ou ainda em alguns casos não buscar a formação oportunizada, seja por motivos de ordem pessoal, seja por motivos de ordem técnica, como por exemplo, a dificuldade em conciliar a carga horária de trabalho com a do curso.

Há também uma demanda constante por cursos de formação continuada para professores atuantes nas redes de ensino. Essa demanda nos remete à discussão sobre a formação de educadores de EJA, uma vez que, na grande maioria, eles só começam a ter contato com as teorias e idéias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Muitos deles se iniciam, primeiramente, em algum projeto ou programa de EJA, para depois ter uma formação inicial ou continuada nas universidades. (SOARES, in MACHADO, 2008, p. 65)

O objetivo específico que trato nesse item é: *analisar a história-formação dos docentes estabelecendo relações entre saberes, valores e sua atividade de trabalho docente atual.*¹⁴ Para tanto, a questão que pretendo responder é: Como estes profissionais chegam a ser docentes do PROEJA?

Assim, o material coletado através das narrativas dos docentes, após a interpretação formulada, passa para uma etapa seguinte denominada interpretação refletida, ou seja, quando a pesquisadora analisa, reflete, busca sentido nos depoimentos e os relaciona com o referencial teórico.

Através da interpretação formulada pude identificar um dos temas principais deste trabalho nas falas dos docentes que é a *história de vida e formação dos docentes*. Dentro deste tema surgiram vários subtemas: a preocupação com os alunos; a importância que os docentes dão à formação pedagógica, a formação técnica versus a formação pedagógica; a interação com os alunos; a relação entre formação e experiência; trajetória escolar interrompida do docente e as trajetórias de vida dos professores relacionadas com o desejo de ser professor.

¹⁴ Grifo meu.

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período (JOSSO, 2004, p. 43).

Os docentes da pesquisa têm entre três meses e três anos de docência no PROEJA, com exceção de um deles, que tem cinco anos de docência no PROEJA e quinze de EJA. Esta informação por si só poderia significar que a maioria dos docentes encontra-se na fase inicial de suas carreiras como professores de EJA, porém, ao ouvi-los nos encontros dos grupos de discussão, descobri que muito antes de sua graduação os docentes já haviam experimentado lecionar para o público de jovens e adultos, embora sem formação pedagógica específica.

Optei por não identificar os sujeitos da pesquisa, uma vez que comentários críticos sobre seus colegas professores poderiam causar algum tipo de constrangimento. Assim, omiti qualquer dado, inclusive o de gênero. As passagens estão identificadas pelo número do encontro do grupo de discussão, na ordem cronológica em que ocorreram. Para melhor entendimento explico que codifiquei os encontros dos grupos de discussão da seguinte forma:

“E” - significando Encontro e os números 1, 2 e 3 que identificam a ordem do encontro. Ainda é necessário mencionar que o terceiro encontro (E3) - conforme menção no capítulo 1 - sofreu uma interrupção que fez com que a gravação tivesse que ser reiniciada. Deste ponto em diante, portanto, distingi as etapas inicial e final com as letras “a” e “b” respectivamente.

O professor comenta que sempre quis ser professor, que apesar de possuir pouca experiência (dois semestres) como docente do PROEJA, no geral já possui treze anos de atuação na docência em outros níveis de ensino, desde a juventude, já aos quatorze anos de idade, atuava como professor de crianças em uma escola da amiga da mãe, depois em cursinhos, quando decidiu seguir carreira de docente, mesmo a contragosto do pai, que não queria que ele fosse professor, desde então sempre tem feito cursos de formação de professores. (E3a-2:37:2:57; E3a-0:52-2:34 e E3a-8:58-9:04)

Outro docente revela seu desejo de ser professor, além de experiências anteriores com treinamento e como professor de curso técnico:

A ideia de ser professor eventualmente vinha a sua cabeça, sua avó foi professora e foi uma figura proeminente em sua vida. Fez curso técnico, tentou três vezes o vestibular e não passou, passou no processo de seleção do IF e fez o curso de tecnólogo. A partir daí, sua trajetória profissional foi a de trabalhar no Pólo petroquímico, na parte de logística de uma empresa e como *trainee* em uma rede de lancherias, com treinamento de funcionários. Depois deu um semestre de aula em um curso técnico de logística e finalmente foi contratado como professor substituto no IF. (E3b-5:03-5:29; E3b-3:43-4:04 e E3b-7:11-7:33).

Um terceiro professor relembra em sua trajetória de vida, a origem no campo, o desinteresse pelos estudos em uma determinada fase da juventude, o retorno motivado pelo sentimento de “estar ficando para trás” em relação aos amigos, o reencontro com a escola e o surgimento do desejo de ser professor.

O professor descreve sua própria trajetória escolar interrompida, sua origem rural, seu afastamento da escola, seu retorno em cursos supletivos até a faculdade e o mestrado. Comenta ainda que durante o tempo em que auxiliava os professores no cursinho pré-vestibular tomou gosto pela atividade docente e decidiu ser professor. (E3b-10:45-11:07; E3b-12:15-12:22; E3b-12:59-13:38 e E3b-13:49-14:05).

Através das narrativas foi possível identificar experiências formadoras nas trajetórias dos docentes no que diz respeito a como se tornaram professores. A experiência de lecionar na escola da amiga da mãe, o que certamente lhe oportunizou reconhecimento, a identificação com a avó professora, a quem estava muito ligado, e finalmente a oportunidade de experimentar o exercício docente e a satisfação que isso lhe proporcionava. Essas vivências certamente geraram uma boa auto-estima junto ao sentimento de satisfação, o que indica uma forte influência na escolha de tornar-se docente.

O conceito de experiência formadora “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência.” (JOSSO, 2004, p. 48). E, ainda, são muitas as recordações e as marcas deixadas por estas. Para Josso (2004, p.40), “falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação.”

De uma forma geral, os professores não escolheram lecionar no PROEJA, após concurso ou processo seletivo simplificado¹⁵. Os docentes são convidados, ou simplesmente alocados nos cursos em que há demanda, no caso do PROEJA. Por hora é importante salientar que os professores - mesmo não optando livremente sobre tornarem-se docentes do PROEJA - demonstraram satisfação e identificação com o programa, seja por suas posições político-pedagógicas, seja por encontrarem, em suas experiências de vida, empatia com os educandos e a proposta do programa. No entanto, o programa é recente e trabalhar nele acaba suscitando nos docentes, mesmo nos mais experientes, novas situações, novas vivências, novos desafios.

3.2. Percepção do trabalho docente no PROEJA

Neste subitem pretendo trabalhar com outro dos objetivos específicos: *analisar características do exercício da docência no PROEJA.*

Para tanto, duas questões nortearam as discussões dos grupos:

- Como os professores percebem o seu trabalho diante dessa nova conjuntura?
- O trabalho dos docentes do PROEJA apresenta peculiaridades que atendem às especificidades de seu público?

A partir dos depoimentos sobre o trabalho docente, pude determinar alguns sub-temas como: crítica ao trabalho de outros docentes; relação entre o ensinado e a realidade; a responsabilidade do docente na relação entre o conteúdo ensinado e o saber necessário para o aluno/futuro trabalhador; a experiência de ser docente do PROEJA; a adesão ao programa e a preocupação com a aprendizagem dos alunos.

No primeiro encontro do grupo A (E1), os docentes verbalizaram algumas de suas percepções em relação a comentários que ouviram de colegas, professores do PROEJA:

¹⁵ No caso dos professores substitutos.

Um dos professores fez uma crítica ao que ouviu de um outro colega de que o que havia planejado estaria bom para o PROEJA, como se para o PROEJA qualquer coisa servisse. A outra participante comentou que alguns docentes escolhem dar aula no PROEJA, pois assim acreditam não precisar planejar e preparar suas aulas como necessitam nos outros cursos, denotando o descaso com a educação dos alunos do PROEJA. Ela comenta indignada que ouve comentários de professores iniciantes avaliando que está tudo bem em seu trabalho com o PROEJA, porém, que teve que “baixar o nível.” Ela afirma que não pode ser assim. (E1-55:28-55:40; E1-42:00-42:30 e E155:41-56:17)

Desta forma, os professores do grupo A acabam por trazer situações e comentários que vivenciaram e ouviram em que outros docentes do PROEJA evidenciam não aderir, não entender a proposta do programa ou não saber lidar com a mesma. Os docentes do grupo A evidenciam adesão ao programa através da crítica às posturas que eu chamaria de menos profissionais de alguns colegas.

Em outro depoimento, um docente manifestou como se sentia em relação ao seu trabalho com o PROEJA: disse que se sente extremamente responsável com a formação que está dando aos alunos do PROEJA, especialmente pelo motivo dos mesmos terem ficado tanto tempo afastados da escola (E1-27:30-27:56). Na sequência é possível verificar que os professores percebem que é necessário dar significado ao que ensinam, demonstrando a relevância dos conteúdos e sua aplicabilidade no trabalho e na vida, buscando fazer a relação com a construção do conhecimento. Relatam que em sua prática docente buscam relacionar o conteúdo ensinado com sua aplicação no trabalho e na vida, estabelecendo relação com o concreto. (E1-28:24-29:02; E2-12:15-12:41 e E2-20:56-21:31).

Outra demonstração da preocupação com a formação que se está dando aos alunos é manifestada através da declaração de um dos participantes “de que em todos os níveis em que trabalha é exigente, pois quer que os alunos aprendam, discutam. Que todos (inclusive o próprio professor) cresçam. Esta é sua ideia de educação.” (E1-57:19 –57:31).

Crescer, aprender junto com o aluno é uma expressão freireana. Em seu Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire afirma que não há docência sem discência pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa.” (FREIRE, 1998, p. 25-26)

O último destaque neste subitem serve como reflexão ao tema da experiência, coisa que não aprendemos na licenciatura, mas sim com a prática diária em sala de aula. Além disso, alguns temas se entrelaçam. Nessa fala além de introduzirmos o tema da experiência, também será trazido novamente no item que trata das especificidades dos alunos do PROEJA (EJA). Um dos docentes afirma que precisa ter firmeza para cumprir os horários, pois os alunos interagem muito, trazendo questões do cotidiano e relatando situações particulares. (E3b-14:49-15:40). Ou seja, o relato traz à tona que para o docente, uma das maiores dificuldades é lidar com o dilema entre cumprir horários e vencer os conteúdos previstos, pois os alunos da EJA perguntam muito mais do que os alunos de outros níveis e cursos. Neste caso o relato, a troca de experiências, através de momentos de formação com os colegas mais experientes poderiam auxiliar o docente.

A experiência não é somente resultado da percepção do docente, para que seja uma experiência formadora é necessário que a vivência, além de percebida, seja refletida, compartilhada, torne-se saberes da experiência.

Há, conforme as pesquisas de Ouellet e Tardif (1994) e Malo (1997),

[...] a existência de uma relação forte entre experiências e trabalho curricular. Segundo os professores perguntados, a maneira de aplicar os programas é diferente se temos uma experiência acumulada ou se somos novatos na carreira. Com efeito, a experiência torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os programas a suas necessidades. Os professores experientes conseguem organizar e ajustar seu tempo e, contudo, respeitar o programa a ser seguido. (OUELLET e TARDIF (1994), MALO (1997) *apud* TARDIF e LESSARD, 2005, p.214)

A experiência se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana, e é qualificante. Mesmo hoje, ensinar se aprende, em boa dose, ensinando, e no caso do PROEJA, devido à ausência de formação específica para atuação na EJA, no caso dos nossos professores, essa experiência do trabalho é considerada necessária por certas razões, como explica Tardif e Lessard (2005):

- A formação inicial (na escola normal ou na universidade) não realiza suas promessas e força os professores a inventarem seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização. Portanto, aprende-se a docência *in loco*.

- A organização celular do trabalho em classe faz com que cada professor fique, geralmente, entregue a si mesmo na aprendizagem do ofício. A docência se aprende, assim solitariamente.
- A ausência de uma base de conhecimentos socialmente reconhecida leva os professores a privilegiarem seus próprios conhecimentos do trabalho.
- O trabalho interativo é difícil de formalizar em termos de conhecimentos do trabalhador e de tecnologias precisas, e a experiência, a vivência e a personalidade do trabalhador exercem, assim, um papel maior.

Não estou defendendo aqui que a experiência é a única ou a mais expressiva opção de formação docente, até porque, assim como a aprendizagem, as experiências também são singulares. Contudo, destaco sua relevância e termino este subitem com uma questão: Não é necessária e desejável experiência para quem forma o formador?

3.3. Percepção das especificidades do público do PROEJA

A proposta deste subitem foi trazer respostas à questão: Quem ensina no PROEJA percebe diferenças desse público em relação a outros públicos de outros cursos e níveis de ensino? A importância dessa percepção é realçada por Carlos Marcelo Garcia (1999)

É necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc. Este tipo de conhecimento também inclui o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento. Por último, os professores têm de ter conhecimentos sobre os alunos, a sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, a sua implicação na escola. Este tipo de conhecimento não se adquire senão em contato com os alunos e as escolas reais, e assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover. (p. 91)

Através da interpretação formulada das discussões do grupo de docentes pude identificar que os mesmos possuem sim uma percepção sobre as especificidades do público do programa, aproximando-as das especificidades da EJA, que foram:

- a) a maior interação dos alunos entre eles e com os professores; a faixa etária mais elevada que a dos cursos regulares de mesmo nível e o maior tempo de afastamento da escola.

b) A maior afetividade por parte dos alunos, que demonstram reconhecimento e admiração pelos professores e ainda a utilização da expressão “brilhar o olho” em referência ao encantamento dos alunos pelo que é aprendido. Sobre a afetividade, Tardif e Lessard (2005,p.159) fazem a seguinte observação:

[...] constatamos que suas relações com os alunos podem tanto ser enriquecedoras quanto difíceis. Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um *trabalho emocional* “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos. Na verdade, dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento dos alunos é uma parte importante do trabalho.

A dificuldade dos alunos em cumprir os horários da escola, com muitos atrasos na chegada e grande saída antecipada reduz ainda mais o tempo das aulas e dificulta a relação entre o cumprimento da ementa e o tempo disponível. Este tema desafia os professores, em especial os menos experientes, o que para Tardif e Lessard (2005) é um dos maiores problemas entre esses.

Os novíços dificilmente admitem que serão confrontados com os imprevistos que aparecem muitas vezes num dia de trabalho e que, portanto, precisam aprender a lidar com eles. O tempo de ensino disponível torna-se seu principal inimigo, pois ficam com a sensação de ter um programa detalhado que não considera acontecimentos imprevisíveis nem o tempo que os alunos levarão para aprender. Com a experiência, adquirem, assim, maior capacidade de dominar o ensino, de tê-lo como aliado, e não mais vê-lo como uma ameaça que lhes pode sobrevir de repente. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.215)

Não houve nenhuma menção sobre a percepção do aluno como trabalhador - no sentido de que este também traz saberes do trabalho para a aula. A percepção do aluno trabalhador é muito mais no sentido do uso que o aluno vem buscar dos conhecimentos que recebe para utilizar no trabalho ou para sua formação.

Os docentes também percebem uma maior dificuldade de aprendizagem dos alunos em relação aos alunos de outros cursos de mesmo nível e, por fim, os professores percebem e conhecem as questões que dizem respeito à auto-estima dos alunos, em muitos casos uma baixa auto-estima dos seus próprios saberes em relação aos saberes dos professores. Também conhecem a procedência dos alunos, que em sua maioria são oriundos da própria cidade da instituição, de bairros popularmente reconhecidos como de baixa renda, confirmando uma tendência descrita por José Barbosa da Silva (*in* Soares, 2006b, p.207):

A EJA, por se dirigir a pessoas advindas, em sua maioria, de camadas financeiramente desfavorecidas da sociedade, e que foram privadas de direitos, inclusive, o de frequentar a escola, constitui-se numa prática de escolarização que é, também, uma ação de resgate da auto-estima.

Enfim, através dos relatos foi possível perceber que os docentes reconhecem sim, as especificidades do público da EJA, porém, lidar com estas especificidades é outra questão, sobre a qual não nos detivemos neste estudo.

3.4. Adesão e resistência dos docentes ao Programa

Aqui a intenção é a de *identificar as razões de adesão e/ou resistência dos docentes ao Programa*. Numa tentativa de responder a questão: Por que alguns professores aderem e outros resistem à docência no PROEJA?

Esta questão foi suscitada quando do levantamento do “estado da arte” sobre o PROEJA, na leitura de algumas dissertações e artigos sobre a implantação do PROEJA em algumas unidades dos Institutos Federais, dos quais destaco a dissertação de mestrado de Andressa Aita Ivo (2010), orientada pelo Prof. Dr. Álvaro Hypólito da Universidade Federal de Pelotas.

O estudo de Ivo (2010) constitui-se de um trabalho muito interessante sobre a resistência a se trabalhar com o PROEJA, e traz muitas informações sobre as questões de resistência e adesão ao programa. De acordo com sua pesquisa:

A implantação do PROEJA ocorreu em meio às diferentes formas de adesão e resistência ao programa, essas manifestações se expressam em distintos posicionamentos com relação ao curso e sua organização pedagógica, na prática pedagógica dos professores, no projeto político-pedagógico do Curso, no seu projeto curricular, no dia-a-dia das aulas, no comportamento dos funcionários e demais agentes que compõem o contexto educacional da Instituição. (IVO, 2010, p.63)

De modo empírico, foi possível perceber nas falas dos professores participantes que os mesmos aderem ao Programa, embora nas falas de um dos grupos de discussão tenha havido comentários sobre a resistência de outros colegas, manifestada através do reduzido número de docentes a realizar a formação oportunizada por meio do curso de especialização do PROEJA, quando a maioria dos participantes acabou sendo de docentes da rede municipal e estadual de ensino. Para o curso de especialização em PROEJA oferecido pela instituição, somente dois ou três professores do IF aderiram, as vagas restantes foram ocupadas por professores da rede municipal e estadual. Outro participante enfatizou que existe resistência por parte de muitos docentes e que a formação pedagógica deveria ser reeditada de tempos em tempos. Esse docente relatou ainda que a maior resistência ocorre entre professores da área técnica (E1-50:22-51:07; E1-18:45-19:17 e E1-19:18-19:47).

Uma forma de resistência percebida pelos docentes é a de colegas que não querem dar aula no PROEJA. Esta última fica realçada pela ampla inclusão de professores substitutos trabalhando com o PROEJA, os quais, segundo os próprios docentes, são colocados para dar aula em qualquer curso para o qual tenham habilitação sem ter muita oportunidade de escolha.

Os docentes declararam que muitos colegas não querem trabalhar para o PROEJA porque acreditam que sua formação de mestres e doutores não foi para dar aula para a EJA, eles anseiam trabalhar com a graduação e a pós-graduação. Outro fator de resistência é não haver concurso específico para professor do PROEJA, sequer consta nos editais esta possibilidade de atuação. De maneira que o professor entra com a perspectiva muito mais acadêmica de atuação nas graduações e especializações. Outro comentário é de que quando o docente não tem formação pedagógica a resistência é maior ainda e tal formação faz mais falta. O professor comenta que os alunos se sentiam diferentes dos demais quando chegaram na escola e até disseram que havia professores que não queriam dar aula para o PROEJA (E1-44:27-44:53; E1-44:56-46:18; E1-20:40-21:11 e E2-04:53-05:03).

Realço que do total de dezenove docentes atuantes no programa no local pesquisado, quatorze responderam ao questionário inicial que me forneceram dados sobre o perfil dos professores. Destes, seis (42,8%) dentre os questionários respondidos eram de professores substitutos. Sobre a situação dos substitutos falarei no item 3.5, sobre a precarização do trabalho docente.

Na dissertação de Ivo (2010, p. 67) há a constatação de que,

Por intermédio dos relatos dos professores pesquisados ficou claro que há processos de resistência e de adesão. A resistência ao PROEJA existe e manifesta-se de diferentes maneiras e por diversas razões, tais como: o desconhecimento acerca dessa modalidade de ensino, a dificuldade dos professores em inserir novas práticas pedagógicas, os pré-conceitos em relação ao público da EJA, a inserção de uma política externa à instituição, entre outros condicionantes, como apontaram os depoimentos dos professores.

Concordo com Ivo (2010, p.68) em suas conclusões, pois para ela:

A adesão ao PROEJA e seus desdobramentos não ocorre de forma imediata, na realidade trata-se de um processo lento, que envolve os diversos sujeitos inseridos neste contexto e nem sempre é desejável ou atingida por alguns docentes. Para que ocorra uma adesão é necessário que se transponha paradigmas que há muito tempo estão presentes no contexto educacional. Essa predisposição não envolve somente uma mudança prática que mais cedo ou mais tarde vai ocorrer, envolve também uma visão política e de mundo que muitas vezes está cristalizada como conservadora.

Assim como Ivo (2010), acredito que as questões que levam à resistência podem ser, senão resolvidas, ao menos minimizadas na medida em que o PROEJA se firma como uma política pública de combate à exclusão destes jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, ao passo que aumenta a escolaridade e qualificação profissional.

Creio que a adesão ao programa poderá intensificar-se na medida em que os profissionais percebem que podem ser, junto com os alunos, agentes de autonomia. Ajustes nas próprias políticas - que ainda insistem em dizer como deve ser feito sem dar as condições para tanto - também são necessárias. Nesse sentido, entendo que os crescentes estudos sobre o PROEJA, os fóruns e o compartilhamento destes resultados, podem auxiliar.

3.5. Políticas públicas e precarização do trabalho docente

Embora não estivessem previstas na proposta original desta pesquisa, outros temas surgiram durante as narrativas dos docentes durante a realização dos encontros dos grupos de discussão e que acredito serem importantes influenciadores no trabalho docente neste programa, bem como na própria implantação e funcionamento do mesmo. São eles as políticas públicas e a precarização do trabalho docente.

As políticas públicas, no entender dos professores, não consideram em suas propostas as especificidades da EJA e oportunizam uma carga horária insuficiente. Os professores comentam a grande preocupação com a perda de carga horária, uma vez que o curso de PROEJA oferecido pela instituição é integrado, propõe-se a integrar Ensino Médio e Curso técnico. Porém, a diferença de carga horária entre o curso do PROEJA e o curso integrado regular é de um ano, ou seja, enquanto o regular é oferecido em quatro anos o curso do PROEJA é oferecido em três anos. De acordo com a opinião de um dos professores participantes da pesquisa, a carga horária do PROEJA não deveria ser aligeirada e sim aumentada por conta das dificuldades trazidas pelos próprios alunos. A reforma empobreceu a carga horária, pois o ensino médio e a formação técnica desvinculados tinham uma carga horária bem maior, então com a integração o que houve foi um enxugamento da carga horária que prejudica a formação. (E1-39:45-40:38; E1-33:08-33:22; E1-33:55-35:17; E1-35:18-36:29; E1-29:27-30:18 e E1-31:04-32:29)

A reforma a que se referem os docentes foi advinda da implementação do Decreto n. 2.208/97 que, dentre outras normativas, teve como a mais impactante a desintegração da formação de ensino médio da formação técnica de nível médio. A partir de sua aprovação, as escolas que ofereciam esta modalidade tiveram que adaptar-se oferecendo agora dois cursos totalmente desvinculados, inclusive os alunos poderiam cursar ambos concomitantemente em escolas diversas, ou cursar a formação técnica após a conclusão do ensino médio. Também vivenciei esta reforma, que a meu entender trouxe mais prejuízos do que benefícios, entre eles, a questão da desvinculação dos cursos proporcionou o aumento daquilo que a divisão por disciplinas já traz, que é a compartimentação do ensino. Para os docentes do IFSUL foi um período de adaptação, que apesar de ser repelida por muitos provocou debates que tiveram como benefício incluir os professores das disciplinas técnicas nos debates pedagógicos.

Com a revogação do Decreto n.2.208/97, “restabeleceu-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo n. 36 da LDB.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1089)

Com a revogação do decreto citado, existe um esforço por parte dos Institutos Federais em oferecer cursos integrados. No IFSUL, campus Sapucaia do Sul, existem três cursos, o de gestão cultural, o de informática e o de Administração, este último dentro da proposta do PROEJA.

O que os docentes e coordenação discutem é que o PROEJA está sendo oferecido em uma carga horária muito inferior a dos outros dois cursos regulares, quando no entendimento dos professores, contemplando as especificidades do público da EJA, este deveria ter carga horária igual ou maior.

Existe também interesse destes profissionais em participar dos fóruns de discussão, enquanto que no entender dos mesmos quem monopoliza este debate é a universidade, que não é a instituição que efetivamente trabalha com o PROEJA. Um professor declara que considera profundamente importante a inserção dos Institutos Federais nos fóruns de discussão das políticas públicas para a educação profissional, pois o sentimento hoje é de que são meros executores destas políticas (E1-37:45-38:52).

Sem dúvida alguma, o tema que acabou chamando mais a atenção foi a situação dos professores substitutos, o que acredito que caracterize uma condição de precarização do trabalho docente.

Dalila Andrade Oliveira (2004) tem escrito sobre a precarização do trabalho docente.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p.1140)

As políticas governamentais preveem a preparação e a qualificação dos professores. Porém, peça chave no processo educativo, o próprio docente não é prioridade deste programa, não estão sendo abertas inscrições para concurso específico para professores do PROEJA, e mesmo com as contínuas e massivas propagandas sobre a expansão dos IFs, os concursos para provimento de professores não é suficiente para dar conta tanto dos cursos tradicionais da instituição quanto do PROEJA.

Acredito que a partir desta realidade, outras questões, embora importantes para a qualificação do trabalho docente, passam a ser secundárias, pois não há como formar continuamente os professores quando não há continuidade em seu trabalho, ou, mais incisivamente ainda, quando a descontinuidade é que está prevista. Neste sentido, Tardif e Lessard (2005) contribuem afirmando que:

Um segundo fator está na estabilidade do grupo de professores. Para que haja colaboração é igualmente necessário que exista uma certa estabilidade na equipe escolar. Quando os professores mudam de colegas todo ano, as relações entre eles são difíceis de estabelecer e de manter. Com efeito, pode ser difícil colaborar com um professor que, no ano seguinte estará ocupando nosso próprio posto. (p.186)

Neste caso, como prever programas de formação continuada que atendam ao professor substituto? Além disso, se programas assim forem constituídos, tudo leva a crer que os mesmos darão continuidade à tradição da formação de professores da educação profissional que se constituíram até o momento em formações aligeiradas, emergenciais e etc., em outras palavras, uma formação precarizada, que não dará conta da demanda.

Além disso, o depoimento do professor demonstra a situação dos professores substitutos no IFSUL. Esses professores chegam e são “espalhados” pelos cursos, e isso é ‘normal’. Outro professor relata que apesar de ser efetivo tem moral de substituto, pois o jogam para tudo quanto é curso. Os professores substitutos normalmente trabalham em todos ou em quase todos os cursos da escola. Os professores substitutos relatam que seus contratos acabam agora no final do ano e que passarão o natal desempregados (E3b-14:23-14:46; E3b-16:59-17:10; E3b- 7:33-7:45; E3b-15:57-16:00 e E3b-16:09-16:11).

Esta situação, a meu ver, interfere na consecução dos objetivos do programa. As condições de trabalho destes docentes ficam prejudicadas no sentido em que os mesmos têm menos tempo para elaborar sua experiência docente com o PROEJA. Depois de dois anos, o que a instituição aproveita destes saberes constituídos? Outra reflexão importante: o curso do PROEJA tem três anos de duração, então, o professor substituto ou vê o aluno em seu ingresso e não vê sua formatura, ou vê a conclusão do curso sem saber como era o aluno quando ingressou. Isso pode parecer insignificante, mas o vínculo com os alunos é também condição do trabalho docente. Me parece que a política governamental para contratação de seus recursos humanos não atende aos requisitos para uma boa implantação e evolução de seus programas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como tema central o trabalho docente na Educação Profissional de Jovens e Adultos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA – PROEJA, motivado pelo caráter inédito de acesso do público da EJA à Educação Profissional integrada ao Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em especial o IF Sul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul/RS.

A partir da pergunta central deste estudo: Como os docentes do PROEJA percebem sua docência diante das novas experiências entre a EJA e a Educação Profissional? e do objetivo geral deste estudo que foi o de desenvolver conceitualmente aspectos que envolvem a especificidade da docência neste programa que articula a EJA com a Educação Profissional, componho alguns comentários.

A investigação aponta que os docentes percebem a necessidade de formação específica para atuar com a EJA, haja vista as peculiaridades deste público, das quais intuem principalmente, a questão de alunos trabalhadores, a situação econômico-social dos mesmos, a dificuldade dos estudantes em realizar as tarefas extracurriculares no prazo. Os professores percebem ainda o dilema em realizar o que planejaram para as aulas ou responder às perguntas dos alunos, ainda com o tempo que acaba sendo insuficiente devido tanto à dificuldade dos estudantes em cumprirem horários quanto à própria carga horária do curso, que é muito inferior à dos cursos regulares. Esta última percepção é mais evidenciada no grupo de professores iniciantes, ou com menor tempo de EJA/PROEJA do que no grupo de docentes mais experientes em EJA. É preciso acrescentar que os docentes percebem no público deste programa maiores dificuldades de aprendizagem do que nos alunos dos outros cursos de mesmo nível.

Resgatando os objetivos específicos: a) ao analisar a história-formação dos docentes e estabelecer relações entre saberes, valores e sua atividade de trabalho docente atual, pude identificar que nas trajetórias dos docentes participantes surgem experiências que, uma vez refletidas, tornam-se formadoras, ou seja, influenciam nas escolhas e práticas dos docentes. No entanto, não pude evidenciar se estas experiências lhes subsidiam os melhores caminhos para atender as especificidades da EJA. É perceptível, porém, o fato de que suas trajetórias nos tornam mais suscetíveis à adesão ao programa.

O segundo objetivo específico: b) ao analisar características do exercício da docência na Educação Profissional de Jovens e Adultos no PROEJA, foram evidenciadas práticas pedagógicas tais como a utilização de exemplos e problemas do dia-a-dia para trabalhar os conteúdos e torná-los mais concretos e compreensíveis por meio da significação dos mesmos. Os professores também relataram a adaptação de instrumentos para evidenciar os principais conceitos de suas disciplinas, num verdadeiro trabalho artesanal. Em alguns relatos, porém, identifiquei que esta ação não é fruto de uma formação pedagógica ou de estudos sobre estratégias de ensino.

Em relação ao terceiro e último objetivo específico: c) identificar as razões de adesão e/ou resistência dos docentes ao Programa, a pesquisa revelou que foram percebidas pelos participantes algumas resistências por parte de outros docentes. Entre as razões identificadas pelos docentes está a ideia de que o PROEJA é um ensino de segunda classe, com necessidades inferiores à formação acadêmica. Nesse sentido, ainda de acordo com os relatos dos sujeitos da pesquisa, existem docentes que afirmam não terem feito mestrado e doutorado para dar aula para o PROEJA e sim, para atuar na graduação e na pós-graduação. Outra evidência é a diminuta adesão ao curso de especialização em PROEJA oportunizada pela instituição. Entre os mais resistentes encontram-se os professores das disciplinas técnicas. Entre as razões para a adesão, repito que foi determinante a trajetória pessoal de cada docente, bem como seus posicionamentos político-pedagógicos.

A pesquisa também aponta para uma situação que no meu entender contribui para o sucesso ou fracasso da implementação e funcionamento dessa política pública: a precarização do trabalho docente, evidenciada pela insuficiência de professores efetivos atuando no PROEJA, e a grande quantidade de professores substitutos. A precarização é caracterizada pelos contratos temporários aos quais os professores estão submetidos, o que lhes garante apenas dois anos na instituição. Estes professores então têm poucas chances de participar de programas de formação pedagógica, em especial dos cursos de especialização para o PROEJA, pois mesmo que a duração do curso coincidissem com o tempo de contrato do professor, qual o sentido de realizar um curso para atuar em um programa no qual não atuará no futuro? Outra situação é o estado emocional dos docentes ao final do contrato diante da insegurança quanto ao seu futuro profissional. De onde virão seus recursos? Além disso, trago para reflexão o fato de que estes professores durante dois anos passam pela experiência da docência no PROEJA, constroem saberes que, ao final de seus contratos, levam consigo, sendo substituídos por novos contratados que precisarão recomençar todo o processo. Nesse sentido, penso que as políticas públicas de contratação de recursos humanos estão desarticuladas das necessidades do programa.

Além das considerações realizadas é fundamental destacar que o processo de pesquisa, dentro de uma proposta de pesquisa-formação, forma e transforma o pesquisador e os pesquisados. Dando voz aos professores e às suas percepções sobre a docência, reconheço-me em suas dúvidas e em suas conquistas. Tenho a esperança de que este estudo colabore para o diálogo sobre o PROEJA, suas necessidades e possibilidades, e contribua para o exercício docente de seus professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In SOARES, Leôncio, (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 4 ed. Petrópolis. Vozes. 2010.

BAIER, Ana Paula Dal Forno Dal Osto e ARENHALDT, Rafael. **Matriciamentos e modelos da/na docência: A escrita de si nos memoriais formativos da especialização PROEJA**. In: ARENHALDT, Rafael e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. (orgs.). **Memórias e afetos na formação de professores**. Pelotas. Editora Universitária/UFPEL, 2010.

BALESTRO, Carla. **Ad-mirando o docente de formação técnica do PROEJA e os saberes mobilizados em sua prática pedagógica**. Projeto de dissertação. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

BAQUERO, Rute. **Educação de adultos**. p. 136-139. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2010

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base**. 2007

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.

CASSEB, Rita Francisca Gomes Bezerra. **O PROEJA na visão dos Professores da Educação Profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – CEFET-MT/IFMT**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2009. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp130738.pdf>>. Acesso em 08 jan 2011.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas.** 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18386/000729557.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 jan 2011.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

EGGERT, Edla (org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres no Rio Grande do Sul.** Santa Cruz do Sul/RS. EDUNISC, 2011.

ENQUITA, M. F. Educação e teorias da resistência. **Educação e realidade.** Porto Alegre, 14(I): 3-16, jan./jun. 1989.

_____, **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre. Artmed, 2004.

FISCHER, Maria Clara Bueno. **Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação cooperativa.** Revista Educação Unisinos. 10(2):154-158, maio/agosto 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9 ed. São Paulo/SP: Paz & Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 jan 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século.** 9ed. Petrópolis. Vozes. 2008.

_____, **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho.** 3ed. Cortez. São Paulo/CLACSO. Buenos Aires – Argentina. 2002.

_____, e CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo: A Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico.** Brasília. INEP. 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto/PT. Porto. 1999.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. **Educação Profissional de pessoas jovens e adultas**: Novo campo da profissionalidade docente. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp089991.pdf>. Acesso em: 08 jan 2011.

HECKLER, Gisele Lopes, ROSS, Cristiane. **Competências para o trabalho e as políticas educacionais: A influência do empresariado na escola** In: XVI Jornada de Ensino de História e Educação e IX Seminário de Estudos Históricos, 2010, Novo Hamburgo. Anais 2010 - mídia eletrônica, 2010.

IVO, Andressa Aita. **Ensino profissional e educação básica**: estudo de caso da implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos (PROEJA). Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010. 114f.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. Educação e Pesquisa, vol.25, n.2, São Paulo, jul/dez. 1999, p. 11-23.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si**. São Paulo. Cortez, 2010.

KINCHELOE, J.L.; BERRY, K.S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves e SIMIONATTO, Margareth Fadanelli (orgs.). **Formação de Professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo. Paulinas, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99 (versão pdf).

_____. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação**. Disponível em: http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/usp/segundo_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol19n63/eds_artigos19n63_6.pdf. Acesso em 16 jul 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza e outros. **Educação e Trabalho**. Coletânea C.B.E. Campinas. Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped. 1992.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

_____. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Disponível em <http://www.eafigt.gov.br/eafi/propostalicen.pdf>. Acesso em 16 jul 2011.

MACHADO, Maria Margarida. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília. SECAD/MEC. 2008.

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

MANGOLD, W. **Gegenstand und methode des gruppendiskussionsverfahrens.** Frankfurt am Main, 1960.

NEIRA, Marcos Garcia. **Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física.** Interface: Comunicação saúde educação v.14, n.35, p.783-95, out./dez. 2010.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência.** 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. p. 11-30 in: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto. Porto Editora. 1992.

_____, António. **O passado e o presente dos professores.** p. 13-34 in: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor.* 2ed. Porto. Porto Editora. 1995a.

_____, António. Formação de professores e profissão docente. p. 13-33 in: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. 1995b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** In: Educação e Sociedade, Campinas-SP, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> Acesso em: 13 jan 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de e CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. **Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores.** In: 31ª Reunião anual da Anped, 2008, Caxambu - MG. Constituição Brasileira, direitos humanos educação, 2008. p. 1-18.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Narrativas como “retalhos das imagens” (auto)formadoras: matriciamentos em movimento** in Revista Atos de Pesquisa em educação – PPGE/ME FURB. v. 3, nº 2, p. 309-322, maio/ago. 2008

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo. Loyola. 1994.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo. Cortez, 1997.

SANTOS, Simone Valdete. **Sete lições sobre o PROEJA**. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, José Barbosa da. **Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA**. p. 203-221. In SOARES, Leôncio, (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

SOARES, Leôncio José Gomes. GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

_____, **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em revista. Belo Horizonte. n. 47. p. 83-100, jun. 2008.

_____, (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____, (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

STOER, Stephen R. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2010.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ed. Petrópolis. Vozes. 2005.

_____, (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2ed. Petrópolis. Vozes, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília. UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

ZORZI, Fernanda e PEREIRA, Vilmar Alves (Orgs.). **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves: Evangraf, 2009.

UNESCO. **CONFITEA VI: Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 08 jan 2011.

WELLER, Wivian. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos.** Sociologias, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun, p. 260-300, 2005.

_____. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** Educação e Pesquisa. São Paulo, V.32, n.2, p. 241-260, mai/ago, 2006.

_____. **Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos** in WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2010

WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2010

ANEXOS

Anexo I. Termo de consentimento livre e esclarecimento para sujeitos participantes

Prezado(a) Participante:

Tu fostes convidado(a) a participar de uma pesquisa na condição de “sujeito participante”. É importante que eu, na condição de pesquisadora, te esclareça os principais pontos do estudo para que, ao final, tu possas decidir fazer parte da pesquisa proposta e assinar este termo que se encontra em duas vias: uma delas ficará contigo e a outra com a pesquisadora. Desde já, agradeço a tua participação e me coloco à disposição para todos os esclarecimentos que porventura venhas a ter! Obrigada.

1 – INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDO

Título provisório: A especificidade do trabalho docente no PROEJA.

Mestranda: Gisele Lopes Heckler – Bolsista CAPES/PROEX

Orientadora: Prof^a Dr^a Edla Eggert

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS

1.1. Objetivo da Pesquisa

Contribuir na elaboração conceitual sobre a especificidade deste “novo” campo que articula a EJA com a Educação Profissional.

1.2. Participação dos sujeitos

Tua participação é na condição de sujeito participante de Grupos de Discussão. Em um primeiro momento pretendo realizar um encontro com os sujeitos participantes e através da proposta de algumas perguntas previamente elaboradas pela pesquisadora, o grupo discutirá essas questões entre os sujeitos participantes, havendo o mínimo de interferência da pesquisadora. A fala será livremente organizada pelos sujeitos participantes, sempre com foco no trabalho docente no PROEJA.

Para garantir a máxima fidelidade à tua fala, toda a sessão do grupo de discussão será gravada e, logo após, transcrita. Todo o áudio fica à tua disposição bem como a transcrição, que será divulgada aos sujeitos participantes para leitura e retorno à pesquisadora, autorizando o uso da mesma. Todos os registros preservarão a tua identidade e a identidade de outros que, porventura, vierem a ser citados no decorrer do processo, inclusive instituições de toda e qualquer natureza.

Na sequência da pesquisa, pretendo realizar outras sessões deste e de outros grupos de discussão que vierem a se formar, para aprofundamento do tema. Os encontros serão previamente agendados de acordo com a tua disponibilidade e dos demais sujeitos participantes.

O principal objetivo destes encontros é a troca de impressões, experiências e o fomento da discussão sobre o tema de estudo. Esses encontros, dos quais fizeres parte, também serão gravados, transcritos e divulgados aos sujeitos participantes. Esclareço também, que será realizada uma análise de conteúdo dos textos degavados e serão utilizados no projeto de qualificação e na dissertação, trechos destas sessões dos grupos de discussão.

1.3. Grupos de discussão

Para Wivian Weller¹⁶ (2010, p. 58),

[...] os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. [...] A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema.

Gisele Lopes Heckler
Mestranda no PPGEDU/UNISINOS
Bolsista CAPES/PROEX

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO PARTICIPANTE NA PESQUISA

Eu, _____,
RG nº _____ CPF nº _____

Abaixo assinado, concordo em participar de estudo sobre a Especificidade do trabalho docente no PROEJA na condição de sujeito participante de Grupos de discussão. Destaco que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Gisele Lopes Heckler sobre a pesquisa, os procedimentos que estão nela envolvidos e os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me igualmente garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso resulte penalidade ou ônus para mim. Assim sendo, de acordo com a finalidade da presente pesquisa, autorizo a utilização dos meus depoimentos pela pesquisadora, seja no relatório de pesquisa como em outras publicações decorrentes relacionadas com o tema.

Sapucaia do Sul, ____ de _____ de 2011.

Nome completo _____
Assinatura _____

¹⁶ WELLER, Wivian. **Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos** in WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010

Anexo II. Transcrição do primeiro encontro do Grupo de Discussão A – E1

Realizada em 22/06/2011.

Pesquisadora (12:01)¹⁷ - Como você percebe a sua docência diante das novas experiências entre a EJA e a Educação Profissional?

D1¹⁸ (12:17)- Mas antes de, passar prá discussão, tu falou sobre a tua preocupação em, tu pode participar do nosso grupo né? Tu falou sobre a tua preocupação na formação pedagógica de professores de escola técnica, tu chegou a estudar numa escola técnica ou só era orientadora?

P¹⁹ – Eu era orientadora, não (), eu fiz auxiliar de contabilidade, que não deixa de ser né?

D1 (12:50) – E tu teve professores só com formação técnica também?

P (12:52) – Também, também.

D1 (12:54) – E tu via muita diferença nisso? Professores com formação pedagógica e hã, só os professores com formação técnica? Tu via que isso fazia muita diferença na tua formação?

P (13:07) – Não, na minha formação não.

D1 (13:07) – É, eu te perguntei porque eu também vim de uma escola técnica e eu acho extremamente importante o professor com formação técnica dar aula para quem vai se formar técnico. Claro, tem que ter a parte, tem os professores que tem a formação pedagógica, mas o professor técnico, o que que ele nos mostra, no meu caso que fui técnico em eletrônica, ele nos mostrava a prática das coisas. Claro, sem toda uma didática mas a gente entendia, era uma coisa do dia a dia, ele vinha da fábrica, da empresa e dava aula prá gente, então era uma coisa que ele tinha experiência, muita experiência na área técnica, que às vezes falta pra quem só tem uma formação pedagógica. Não consegue incluir ali, não consegue dar um exemplo prático por exemplo: Ah, isso aqui vocês vão usar em tal coisa. O professor da área técnica sabe fazer isso, talvez ele não saiba se expressar né, didaticamente bem.

¹⁷ Os números entre parênteses, tanto na transcrição das entrevistas quanto no quadro da interpretação formulada, correspondem ao tempo da gravação, como forma de facilitar o acesso a um trecho específico da mesma.

¹⁸ Adotei a nomenclatura D – Docente e a numeração para distinguir os sujeitos.

¹⁹ P - Pesquisadora

P (14:00) – Por isso que eu disse né, até falei né. Alguns, dão conta muito bem, outros nem tanto. Assim como tem muita gente né, com licenciatura que não dá conta.

D1 (14:19) – Sim, é isso.

P (14:22) – Por isso que a questão ela é diferente né, a questão na verdade é como dar conta dessa docência no PROEJA que é uma integração.

D1 (14:39) – Sim.

D2 (14:47) – Eu venho dum curso, nós temos muitas áreas, muitas partes práticas, nós temos trabalhos de campo que outras áreas de formação, não importa, se licenciatura, bacharelado não tem né. E, nós tivemos péssimos professores (risos). Ah, porque, porque não tinham nenhuma preocupação didática nem pedagógica, então o sujeito podia ser um excelente gemofólogo, um excelente climatólogo e ia prá campo conosco mas, mesmo no campo, o campo não significava, porque ele não tinha nem capacidade ou intencionalidade pedagógica de fazer que nós entendêssemos o campo como processo formativo nosso, entendeu? Ou seja, passa a ser uma coisa de espontaneísmo e não de intencionalidade pedagógica. Então, eu acredito na, sempre na formação, eu acho que se tu não tem formação, vai ser pelo dom do ‘espírito santo’, ou seja, o sujeito que tem o dom e o sujeito que não tem o dom. Só que não dá prá dividir, na nossa área de atuação, entre quem tem dom e quem não tem dom, eu acho que também tem um terceiro elemento, que é ter formação ou não ter formação, porque aí, algo foi sensibilizado, algo foi intencionalizado e profissionalizado né. Então, eu acredito sempre, no processo formativo, prévio e continuado, básico e continuado. Coisas essenciais, prá () e, dentro do projeto desse campus, não só no PROEJA ou no antigo EMA, como no ensino médio integrado e não integrado, eu vi e (16:53) fui testemunha e provocador de alguns colegas que vieram da área técnica e mudaram sua perspectiva de vida profissional a partir dos momentos de formação continuada (). Então é fato e prá mim um momento muito importante quando, eu achei que, nós nos dividimos entre os que eram licenciados e os que não eram licenciados, então ficava um licenciado, isso em 2001 quando da reforma do ensino técnico, é, um licenciado em cada grupo e os outros não eram necessariamente licenciados, a grande maioria não era, e no grupo que eu estava eu achei que eu escolhi um texto super básico, um texto que tinha quinze páginas e prá mim era óbvio, um texto básico e que com quinze páginas ninguém morre (risos) e um colega caiu da cadeira, caiu dormindo da cadeira prá trás, porque prá ele era tão difícil, tão difícil, era um universo tão diferente dentro da formação técnica dele, de nível superior com pós-graduação, mas que, nunca tinha sido apresentado, muito embora ele fosse professor com dedicação exclusiva. E o quanto essas pessoas mudaram né. E esse colega hoje é diretor de um campus (risos).

D3 (18:28) – É, e essa, essa discussão do texto de quinze páginas, não é uma resistência mas é uma coisa inédita pra quem vem da formação técnica né. É uma outra perspectiva de formação e que realmente a gente sente que faz falta, nós estávamos mesmo essa semana discutindo a possibilidade de formação pros docentes, de ter uma formação continuada, porque isso não acontece aqui né, a última que teve foi para o ensino de jovens e adultos né, na implantação do PROEJA também tinha, uma das ações era a especialização, cursos de formação pros docentes, e muito poucos participaram, menos ainda da área técnica, como era aberto ao público externo, vieram muito mais, vieram do município, da região, do que da própria instituição uma minoria. E aí nós távamos discutindo e na própria reunião de discussão da possibilidade de formação docente, alguns professores, e estes da área técnica já disseram: ah, mas tem que ver que cursos são esses, porque senão ninguém fica, se for um curso muito demorado, demorado é, entendeu (risos), não é só uma questão do tempo, é a dificuldade de trabalhar com uma outra perspectiva que não seja a da sua formação técnica, e isso faz falta na sala de aula sim. E isso que o D2, estava falando, que fica ao acaso né, tu ter o dom ou tu não ter o dom quando não parte de uma formação, que fica muito relacionado a história que esse sujeito, por não ter uma formação pedagógica, teve também na sua (), história de vida né. Então, eu não tive uma formação pedagógica mas dentro da área da formação técnica, da minha história de atuação, mesmo profissional, me levou, então, ou o dom ou uma história que levou ele a desenvolver algumas habilidades, a compreender melhor este universo pedagógico de relação de aluno e de professor e (?- 20:32) aprendizagem, mas senão fica muito aleatório mesmo e(20:40), e faz falta, tem uma resistência aí, e aí tem mais resistência ainda quando esses vão ter que atuar com um público, em todos os públicos é fundamental, mas falando então da EJA, que é um público que se não existe isso, vai fazer muita diferença, e eu digo assim, claro que eu sei que o tecnólogo, os outros níveis também fazem, também faz diferença quando o professor faz formação pedagógica, mas, na EJA, isso é muito gritante, parece que deflagrar. Por exemplo, determinado professor ta tendo problema, sei lá, ta tendo dificuldade nos processos em sala de aula e isso leva meses às vezes até deflagrar, tanto por ele (o professor) quanto pelos alunos (...), os alunos, sabe, isso não acontece, falando da minha visão, o que que eu vejo, lá no tecnólogo o professor não ta correspondendo ao aluno, ou alguma situação, seja ela qual for não ta de acordo, é imediato, já tão gritando aos quatro cantos, é o coordenador, se o coordenador não for é o gerente de ensino e se o gerente de ensino não atuou então já tão fazendo abaixo assinado né. E na EJA, isso leva uma morosidade muito maior, até se deflagrar e muitas vezes não é feita nem pelo professor nem pelo aluno, daquela disciplina em si, mas por um outro professor que precisou daquele conhecimento como pré-requisito e aí vai descobrir que nada aconteceu lá, como que eles não sabem? A gente teve uma história uma vez na informática, que teve alunos que se formaram e que, né, vou te dizer que gravíssimo, gravíssimo, gravíssimo. E isso durou três anos até alguém chegar lá, que não foi nem a área de informática e nem os alunos que tiveram esse, digo

que conseguiram, fizeram esse movimento de dizer: - Olha, a gente acredita que o que a gente tá aprendendo, tá muito aquém do que deveria ser assim, essa (?) eles levam muito.

D1 (22:51) – Porque tu acha que isso acontece? Porque não é imediatamente , não falam?

D3 (22:55) – Eu acho que pela condição na qual eles chegam, tem a coisa da escola né, dessa escola que é toda uma perspectiva, tem a coisa dos outros públicos que já circulam por aqui, porque se a gente vai perguntar qual a sensação deles em relação à escola, ao menos aqui em Sapucaia, estar no Instituto é uma situação de status, né, já chegam com uma expectativa discente que eles já chegam com uma expectativa então: - eu vou dizer que eu tenho dificuldade, às vezes até dizer que tem dificuldade, é claro, não vou me colocar numa situação assim de ()

D2 (23:29) – Eu acho é que isso pode tá mais forte neles mas historicamente este campus, por estar junto da COHAB, num bairro popular, então eles sempre, e a própria discriminação, que os alunos daqui, que são, fazem dos vizinhos que não entraram aqui, de que eles são os privilegiados porque tão aqui dentro, entraram deste portão prá dentro do campus é um processo de ascensão social (concordância dos colegas de grupo), dentro do nosso contexto de (?)

D3(24:04) – e aí será que eu não vou, como é que eu vou dizer que eu não vou é como dizer que eu não pertenco a este espaço, mas eu quero continuar nesse espaço, eu vou dar conta disso, como é que eu vou () tem essas questões, tem também o papel do docente né, na relação ali com o aluno que muitas vezes não abre espaço para que ele se sinta à vontade prá que de fato ele consiga, com (?) a gente vem trabalhando muito, eu acho até que eles já estão mais à vontade, eles tão falando bastante, perguntando, a gente trabalha muito esta questão com eles, mas não é como vinha acontecendo.

D2 (24:37) – É, não teorizando mas teorizando, uma das características do aluno do EJA, ele vem procurar (), a escola de que ele não teve direito da qual ele foi excluído, então, e a escola que eu(referindo-se aos alunos) fui excluído é um sentando atrás do outro, tendo ‘decureba’, tendo semana de prova, tendo professor que é repressor, tendo tudo da escolinha do professor Raimundo, ou seja, o pior da educação. (risos). E ele, ou ela, quando chega aqui vem a busca disso, porque essa é a escola de que eu não tive direito, e eu quero ter direito à escola, então eu vou voltar *àquela*²⁰ escola. E aí, quando, e isso dentro do projeto aqui só se reafirmou o que já se conhece na área, é que é o diálogo por um grupo democratizado, por discussão, por conceito de participação é algo que tem que

²⁰ Grifo meu - Ênfase na fala do docente.

trabalhar na cabeça deles, como parte do projeto²¹, porque na verdade eles não se vêem no direito disso porque não é direito do professor, na visão deles, não é direito do professor propor isso, porque o professor tinha que ser repressor, o professor tinha que marcar prova, tinha que ter uma 'verborrêia' total, e é isso aí, incorporando e acabou, porque essa foi a escola que eu não tive direito, agora, fazer essa mudança de entender que tu tem direito a uma escola, mas uma escola diferenciada e que essa escola diferenciada é melhor que a escola do professor Raimundo, isso é um processo muito complexo e os professores não estão preparados, eles reproduzem isso né.

D3 (26:32) – Reproduzem.

D2 (26:33) – Então o que tu escuta de professores, mesmo de professores licenciados, extremamente qualificados, etc., é o discurso da escola tradicional né, então, tu escuta de alguns colegas é que ele “passa um pouco a mão” no PROEJA, na cabeça, nessa condição né, passa um pouquinho a mão na cabeça: - Mas eu dou prova!²² (risos) ou seja, como se isso qualificasse ou não né. Porque prá muitos, ainda não mudou esse conceito, na cabeça, a prova como algo sintomático muito importante no processo educativo, é, que a gente tem, e mostra que não é só uma questão dos licenciados e dos não licenciados. Entre licenciados também rola este tipo de ideia né ().

D1(27:31) – Voltando um pouco ali na questão que a gente estava discutindo sobre como é que eu percebo a minha docência perante essas novas experiências, eu me sinto assim, extremamente responsável, porque a gente ta formando hã, toda essa clientela em que muitos há muito tempo não estudavam né, estão voltando, querem um espaço aqui, querem um espaço num trabalho novo, então eu me sinto extremamente responsável. Responsável porque é o meu nome, é o nome da instituição, e é o nome do aluno que ta aí junto, então é tudo isso que eu tenho que pensar, até que ponto a disciplina “A”²³ vai ser importante prá eles, até que ponto um conteúdo vai ser importante prá eles, ou será que é muito melhor que eles já direcionem prá área aplicada da disciplina? Que é onde eles vão usar mais. Então, nesse ponto eu me sinto extremamente responsável. Né, e o jeito que eu tento desenvolver na aula é buscando assim sempre colocar isso como uma prática, prá eles assim. Ah, isso vocês vão usar em tal, quando vocês estiverem trabalhando com isso, isso daqui vai ter uma aplicabilidade direta, no trabalho de vocês. Então, isso eu acho extremamente importante, no meu caso eu busco isso, que eu me sinto responsável e sempre

²¹ Refere-se ao Programa?

²² Simulando a fala de um colega docente.

²³ Optei por substituir os termos utilizados pelos docentes que poderiam identificá-los, no caso, nome da disciplina e conteúdos, com a intenção de garantir o sigilo das identidades dos mesmos.

procuro estabelecer uma relação direta com o trabalho deles, né, não perder tempo assim, com um conteúdo que eu sei que não vai ser importante prá vida deles.

D2(29:09) – Queria só fazer um, a partir da pergunta, dois momentos. Agora voltando depois de um tempo fora, e que acompanhei, é, desvinculado à formação profissional e agora, e isso serve também pro ensino médio regular, prá mim, há uma perda, que tem haver com a proposta do Ministério atualmente, pelo número de horas que se perdeu, e que hora não significa tudo mas, é, se perdeu carga horária, e, nesse caso especial, significa menos tempo com os estudantes. Porque não é que a área técnica incorporou a propedêutica, não, a propedêutica diminuiu, e a técnica, em relação ao que era antes, da formação técnica desvinculada ao ensino médio, era muito maior. Essa reforma provocou um empobrecimento, que superficialmente pode dizer: - Ah mas grade não representa nada. Não, grade não representa nada de fato, mas entender que o número de horas que tu ta na instituição, que tu tem vínculo com as atividades aqui, representam formação sim. (30:39) Então o que nós temos hoje é um empobrecimento de carga horária, que não privilegia nem um lado nem outro, ou seja, juntou as duas coisas, diminuiu a carga horária, então, por exemplo, um diferencial que nós tínhamos, como rede federal, era a formação. Nós podíamos ter instituições iguais a nós, melhor que nós não tinha (risos). Impossível. (31:04) – Em todo o Estado, a diferença é que agora, o nosso aluno na área propedêutica, por exemplo, ele não sai com a formação que tinha a quatro, cinco anos atrás. E isso significa alguma coisa? Sim, isso significa que ele não tem essa inserção social, essa inclusão, que antes nós possibilitávamos, agora não possibilitamos. É uma inclusão pela exclusão, ou seja, nós tamos incluindo prá ter certificação, etc., formação dum sistema formal de ensino propedêutico e profissional mas não fazemos a diferença como há pouquíssimo tempo atrás, quatro, cinco anos atrás. Por que? Porque a reforma engessou na diminuição da carga horária, em apressar os processos. E isso é uma coisa, prá mim, muito grave, porque empobrece a rede, a rede na sua função, nesse caso específico desse campus que foi caracterizado por inclusão de gente de baixa renda, diferente de outros campos da rede federal, hoje nós não fazemos tanta diferença.

D1(32:33) – É verdade.

D2(32:34) – Os nossos alunos do EMA, antigo Educação de Adultos, que era para maiores de 25 anos, é, muitos estão na universidade pública, muitos criaram vida profissional e auto-estima a partir da experiência do que tem aqui. O desafio com essa reforma é como qualificar novamente os cursos da instituição, que aí, repito, extrapola o PROEJA, é uma questão institucional como um todo.

D3(33:08) – E é bem importante esse negócio da carga horária porque se pensa essa questão da carga horária, inclusive pro regular que é de quatro anos, no PROEJA, que tem essa história da compensação né, que são três anos, acho pouquíssimo, não é suficiente. Com toda essa ideologia (?) tu acaba, penso eu, (...) que eles perdem, porque eles vão se apropriar desse discurso, eles acreditam nele e eles também passam a achar que eles tem que ter uma formação rápida. Porque esses três anos é uma formação rápida. Porque prá quatro anos, pro regular, já é pouco, né, quando integra aí a formação geral com a técnica, imagina em três anos. **(33:55)** Tudo bem que eles tenham que se apressar também, mas acho que eles estão retornando e que eles tem o direito de tanto quanto os outros que são do regular e essa discussão de que (?) de toda essa história que tem caracterizada pelos alunos da EJA, no meu ponto de vista é totalmente ao contrário, não se justifica diminuir a carga horária, muito pelo contrário, se tivesse como aumenta até, justamente por essa característica que é, qual é a característica dos alunos que entram aqui no Instituto? Ah, eles não fazem as quatro operações no fim do mês. “-Peguemo, fumo, voltemo.” Entendeu, eles prá redigir um texto, né. Então, tem várias situações que são gravíssimas e em três anos, tu não resolve isso como um todo, tu ameniza, mas se tu for fazer uma visão mais crítica a partir do que o governo ta falando, assim de fato, tu vai colocá-los, tu vai fazer eles acreditarem que isso é suficiente, ou colocar a responsabilidade neles, de ter que dar conta de tudo né, se exige pra uma inserção social e eles tem que dar conta nesse tempo, eu acho bem complicado. Isso é uma coisa muito maior que a relacional né, essa questão da empregabilidade, a culpa não é deles mas tem que dar conta disso e segundo que é a questão do tempo, eu penso que é muito questionável. (35:17) Eu acho que muito pelo contrário deveria se ter toda uma proposta diferenciada de nivelamento, de acolhimento, sem pressa, porque tu acaba também tendo pressa, o professor também fica nessa ansiedade, principalmente quando tu te sente extremamente responsável por dar conta do compromisso, essa preocupação que a gente passa a ter né, do como fazer e tu vai fazendo e a gente questiona o que ta dando, tá mas até onde isso que tu ta dando é importante? ou então, nesse tempo que eu tenho, o que seria mais importante? Nesse momento né, prá que, e aí tu vai selecionando, tu faz seleções, tu tem aí uma proposta de conteúdo, tu não trabalha, (?), prá dar maior atenção aquilo que for mais importante e aí, no tempo deles e nesse tempo, entendeu? Às vezes tu viu metade, a outra metade, o que que eu preciso, tu tem que fazer escolhas. Eu to com uma situação em determinada disciplina, eu não vou chegar até o fim, e eu já decidi que tudo certo, se eles, né, se apropriarem, discutirem, se aquilo que eu to dando até então fizer a diferença nisso tu que ta lá de proposta né, que não é, que se for comparar, então ta, eu vou comparar lá com o regular, era aquilo tudo e mais um pouco, é um outro tempo, então, que tempo é esse? E se eles precisam de um tempo muito maior porque diminuir o tempo de formação? Porque na verdade, se eu fosse respeitaro tempo (?) eles, na sua grande maioria, maior né, de assimilação

de troca, de desenvolvimento que é mais, que leva um tempo maior do que o nosso outro público que passa por esse processo de nivelamento aí que é a prova de seleção, que eles não passam e acho que não devem passar mesmo, não é isso que eu to querendo dizer, eu to querendo dizer é que tem que ter uma proposta diferenciada e que a questão do tempo do curso não entra nisso e que esse discurso de que eles já vem desde lá do fundamental, né, eles chegam aqui com o supletivo, fizeram o fundamental em um ano e terminam o ensino médio e vem cursar de novo aqui porque eles dizem, ah professora, no ensino médio eu não aprendi nada, por que, dentro de alguns programas do governo...

D2(37:18) – É, isso é importante, a gente tem várias matriculas aqui de pessoas com ensino médio e que não tem, não se sentem capazes prá fazer um curso técnico²⁴ aqui, então eles se matriculam, se inscrevem prá concorrer no PROEJA.

Porque a escola estadual, a escola municipal, os programas federais não dão conta.

D3(37:42) – Não dão conta, então é mais...

D2(37:45) – Certifica mas não qualifica, e eu acho que é uma coisa profundamente importante é que, prá discutir essas políticas, a inserção da rede, dos institutos federais tem que ser cada vez maior. O fórum de decisão das políticas de educação profissional, que no caso o PROEJA está incluído, não são consultados os institutos, quem está designando as políticas são as universidades, nada contra as universidades, mas é porque em determinadas políticas, é um grupo e os executores são outros, numa linguagem bem técnica, a questão da incorporação da rede nos fóruns de discussão e decisão de políticas regionais e nacional é algo que vai fazer diferença e aí, essa possibilidade eu não vejo por parte do MEC, historicamente, na Secretaria, na SETEC²⁵ não tem.

D3(38:55) – É, e daí agora tem esse discurso de que os Institutos Federais, tá no foco do projeto de desenvolvimento do país, é o sistema “S” ta aí, o Pronatec²⁶ ta aí, o sistema “S” e a rede federal, então tem uma forte pressão pela rede federal, e se tu vai olhar os programas que tem nessa proposta aí de enxergar os Institutos como estratégia, dentro da perspectiva de programas de desenvolvimento do país, que é do governo atual, MEC e tudo, é cada vez mais nessa perspectiva, de encurtar tempo, cada vez mais qualificação rápida, certifica e que não vem muito essa questão do, essa questão do tempo ta me preocupando muito e tudo que ta vindo, ta vindo num tempo cada vez menor,

²⁴ Refere-se aos cursos técnicos subseqüentes que tem o ensino médio concluído como pré-requisito.

²⁵ SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

²⁶ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de

numa qualificação cada vez mais rápida e que pela experiência que a gente vem tendo agora com o PROEJA que ta na rede federal, que é de onde a gente pode falar, eu pelo menos posso falar daí, eu não vejo muita diferença dos alunos das outras propostas do governo federal, que tão vindo dos outros programas, e eles vêm, é isso exatamente, eles vêm de outros programas, de outros lugares de gestão, já passaram por outros programas que não deram conta, e aí o que que acontece? Contribui pra um discurso de que realmente, que vai do docente de passar a mão, entendeu? Não, qual foi a tua formação? Técnico em administração, muitos não querem que coloquem, que vem trabalhando isso, mas não colocam a modalidade EJA porque a gente entende que essa modalidade não vai qualificar como o regular qualifica. Então, que inclusão é essa? Tu vai mentir pro cara? É isso que eu digo: vão ficar três anos aqui a gente vai fazer o que (?)aprendem. o certificado do Instituto vai abrir portas? (40:45) Com certeza, ontem falei isso em sala de aula: O certificado de vocês vai abrir portas.

D2(40:49) – Rede federal abre portas.

D3(40:50) – Vai abrir portas, pode ter certeza, muitas portas vão abrir prá vocês a partir do momento que tiverem o certificado, manter essas portas abertas essa é outra questão, entendeu? É outra questão, eles vão dar conta, entendeu? De continuarem nesses espaços, de se manterem ou de se sentirem à vontade prá sozinhos conquistarem outros espaços, que empoderamento eles vão ter, entendeu? Eu questiono, a gente vem tentando reformular, agora passaram, teve onze modificações na proposta do curso: disciplina, conteúdo, formato, já tem uma proposta até, se for olhar o programa do curso de PROEJA, a gente tem uma proposta bem diferenciada do que acontece em qualquer outro curso, aqui dentro e de outros programas que eu conheço. A gente vem transformando, vem transformando na busca de dar conta dessas peculiaridades e de uma formação de qualidade né. Que de fato eles consigam ao menos sair daqui questionadores, até mesmo dessa formação a qual eles passaram, que eles consigam isto né, porque se fingir, fingir que tu aprende e essa questão do professor, que lá tem um espaço que tu consegue isso mesmo, né, eu tenho professores que escolhem dar aula lá, porque assim, lá eu até consigo entrar na sala de aula sem preparar um plano, improvisar e fica tudo certo, nos outros espaços que tem aqui dentro eu não consigo muito fazer isso, porque se eu fizer, eu to numa fria, os alunos vão entender que eu fiz (risos dos colegas). (42:20) Sim gente, é fato, eu escuto essas coisas, eu vejo professor dando a mesma aula em disciplinas diferentes, sem nem olhar lá qual é o ... entrei lá em sala de aula, mas professor, esse conteúdo é da disciplina que eu estou dando. – *Não, é uma parte introdutória.* – É nada, um semestre inteiro e não deu nada do que tinha que dar. Tem muitas coisas, mas se é num outro curso, eles já tinham deflagrado, denunciado isso, na

segunda aula – professora, tem professor que ta dando a mesma aula, alguma coisa ta errada, mas lá a ementa diz isso, isso e isso, e essa autonomia eles até vão constituir, a ideia é de realmente eles sejam, mas isso vai sendo lá, leva um tempo maior, eles sim, acho que a gente consegue constituir essa visão, eles ficam bem mais questionadores, a gente pode até falar de algumas turmas né.

D1(43:09) – É, as turmas novas agora ...cobram mais.

D3(43:13) – Bem mais, a gente vem olhando prá isso e dizendo que eles podem e devem fazer, se o professor não veio e ninguém veio aqui (na coordenação) dizer porque que o professor não veio, não deixou uma atividade (...) procurem o coordenador, não encontraram, vocês devem fazer isso é um direito de vocês, a escola é um direito e a gente vem trabalhando isso desde o processo seletivo, a gente ta conseguindo isso, mas ainda assim, eles levam mais tempo, levam um tempo maior pra deflagar determinadas situações do que os outros cursos.

D1(43:44) – É, essa turma nova é bem mais questionadora, essa, a que entrou, lembro deles na reunião, eles não deixam, assim, passar tanto tempo.

D3(43:53) – Não deixam passar, porque isso foi mapeado, é, durante o tempo do PROEJA aqui que isso vinha acontecendo essa indignação com a questão da disciplina “B” - Ah, porque eles chegam sem saber o mínimo - Tá e tu como professor de “B”, não eles não passam no processo de seleção, que vai nivelar e dizer, olha, tais e tais alunos já tem determinados conhecimentos de “B”, muito pelo contrário, o processo do qual eles passam é justamente esse é pegar todas as necessidades que eles tenham e qual é a tua proposta para trabalhar com esses alunos, e daí pensando naquele outro choque de valores de docente, que muitos não querem trabalhar com este: - *Não me formei para isso.* – Dar aula para EJA, eles têm isso, eles não querem: - *a instituição não exigiu quatro anos de mim prá agora colocar, me colocar dando aula na EJA né, pro PROEJA, eu vou dar aula pro mestrado, pros cursos de tecnologia, eu não vou dar aula pro EJA.* – Tu escuta, não são todos, mas tu tem isso aqui, tu tem essa guerra de foice de conquista de espaço, essa semana nós tava discutindo de novo, discutindo os cursos, os da escola aqui né, com coordenadores, com direção,

com tudo e tu tem brigas por espaço (45:02), é um lutando pelo, só se fala em universalização do ensino a partir da graduação, mestrado e especialização e eu digo: - Não gente peraí. – Ah ta, então, o técnico integrado regular, em nenhum momento ninguém fala nada de PROEJA, de jovens e adultos, ta mas peraí, tem toda uma coisa acontecendo e ninguém ta falando nada, aí entrou essa questão, e tem outra, o Instituto Federal não é universidade, porque até onde eu vejo que eu ingressei, há três anos, e que eu escuto, é que nós temos um compromisso social né, que tem esse compromisso social, que eles (os institutos federais) vêm

numa perspectiva diferente da universidade e que nós somos concursados prá trabalhar claro, bases tecnológicas, e isso inclui, o nível fundamental (?) que é verticalização é verticalização e isso independe da titulação, porque daí muitos entram e aí tem a outra questão que é o processo seletivo prá docente, que não fica claro nos editais e aí eles (os docentes) te cobram isso depois: - *Mas eu não fui concursado*. E aí depois que o cara entra qual é a perspectiva, nem todos, prá nem todos fica claro quando entram e eles vêm com uma perspectiva muito ?-acadêmico , rádio-laboratório e formaram, formaram, estudaram, estudaram, fizeram pesquisa e aí fazem concurso e querem atuar diante (?) que tiveram até então, e chegam aqui e daí começa ?

D2(46:30) – É porque tem esse conflito da formação() , alguns anos atrás, na discussão da primeira reforma, ainda no Fernando Henrique, eu sou mais pré-histórico (risos). Nós fizemos uma palestra com pessoas do MEC e então e se falou sobre a construção de uma perspectiva de se fazer licenciatura para a engenharia, mediante a demanda de engenheiros em todas as áreas, ou que engenheiros se metem (risos) em todas as áreas e que muitos engenheiros estão em sala de aula e que resulta em problemas, né, por esta falta de formação, e eu nunca vou esquecer, que eu tava sentado no fundo da sala, um colega, que estudou engenharia, nunca trabalhou como engenheiro na sua vida, fez graduação, fez mestrado, fez, naquela época fazia o doutorado, ou seja, nunca ganhou dinheiro, nunca comeu, nunca

morou como engenheiro, mas como professor e ele botou o dedo na boca, de forçar vômito (fez o gesto), eu não consegui olhar para ele durante uns cinco meses porque realmente, pô, tu come, tem 40 horas de dedicação exclusiva, tu é professor. Tu não é engenheiro em primeiro lugar, tu é professor em primeiro lugar, teu contra-cheque chega todos os meses é como professor.

D3(48:19) – Exato.

D1(48:20) – Meu Deus.

D2(48:20) – Não, mas isso talvez foi o mais radical que expressou, agora, quantos que tavam naquela sala que não pensaram igual? - *Ah, eu sou engenheiro* – Eu sou engenheiro coisa nenhuma, eu sou professor, com dedicação exclusiva, e essa é uma diferença também da rede né, imagina o que ta acontecendo em outros espaços formativos, que nós temos a maioria com dedicação exclusiva, 40 horas de dedicação exclusiva, e que esses ainda podem, devem, na verdade, se planejar, se organizar, se sensibilizar, agora, em outros espaços que as pessoas tem que correr em três mil e cinquenta empregos, como é que vai ocorrer um projeto como o PROEJA? Isso é uma situação que a mim aflige muito, eu que to voltando agora, depois de um tempo fora, então vivenciei, quando eu fiz concurso prá rede era integrado, durante os primeiros anos então veio a reforma, do Fernando Henrique e desassociou e, ah, dentro da mesma gestão foi ainda, em 2001 eu contribui nos planos, para entrar novos cursos e

agora com o integrado né. Que tu vê um problema sério nessa questão, que prá mim é raiz de tudo, que é a formação dos professores, eu não to falando da formação básica não, da graduação ou da pós-graduação, to falando da formação continuada pedagógica, acho que esse é um elemento que é muito importante, que tem que ser muito enfatizado, porque senão a gente perde o sentido da coisa.

D3(50:22) – E que faz de fato acontecer uma proposta , não política, porque se tu convidar ao menos os cursos de formação que tiveram aqui prá EJA, tivemos dois, três professores, e aí tinha vinte e tantos do município, do estado. Então, teria que estar dentro de um programa dos Institutos Federais essa obrigatoriedade de de tempos em tempos, curso de formação, porque tem resistências, também não é só, não querer negar isso também, alguns são mais flexíveis e vão se (?) e alguns não, tem bronca.

D2(51:08) – É, a reforma de 2001 era *guela abaixo*, porque ou fazíamos a reforma ou nada acontecia, então todos tiveram que se mobilizar, e aí um grande número de pessoas, se sensibilizou, principalmente da área técnica, e isso era muito bonito de ver. Hoje as pessoas da área técnica que discutem postura pedagógica, que discutem, pensam que vivem numa instituição de ensino, pensa que não é químico, que não é engenheiro, que não é arquiteto mas que é em primeiro lugar professor. Então, acho que isso foi uma das coisas mais importantes e que era uma política e que nós éramos tão resistentes, no fim da reforma teve um outro efeito, um efeito colateral de qualificação a nosso favor, a favor da educação né. Muito ao contrário,

que eu não estou fazendo apologia àquela reforma né.

(Pausa)

P (55:24) – **Como vocês percebem o trabalho de vocês diante dessa nova conjuntura, que é a integração da EJA com a Educação Profissional?**

D1(55:28) – Tem uma situação que é assim, eu às vezes escuto, algum colega falar: - *Ah, isso ta bom porque é pro PROEJA.* – Eu odeio essa frase: - *isso ta bom pro PROEJA, porque não é assim que funciona a coisa.*

D3(55:41) – Reunião pedagógica, E aí como é que ta pessoal – a gente pergunta – e um professor que ta atuando pela primeira vez, em determinada disciplina: - *Não, ta indo, mas baixei bastante o nível.*

D1(56:00) – Também é outra coisa (nesse momento os dois falam ao mesmo tempo e não consigo distinguir o conteúdo). Eles vão procurar emprego e ai perguntam: - *Como foi teu curso?* – *Ah, foi de nível extremamente baixo, eu sou do PROEJA. Não pode ser assim. Não pode ser assim.*

D3(56:15) – Não pode ser assim.

D1(56:17) – Outra coisa que eu tento colocar prá eles é assim ó, só esse curso não basta sabe, tu faz este curso, é ótimo prá tua carreira, tu vai ser questionador, tu vai ter um diploma federal, mas isso não é o suficiente, não é o suficiente prá ninguém hoje em dia, então tu tem que buscar outras coisas, uma faculdade, quantos saíram prá faculdade?

D3(56:35) – Vários. Vários dos egressos.

D1(56:40) – E eles estão se dando conta disso, eles se dão conta que embora o curso seja excelente e tal, eles precisam de mais. Precisam de mais prá poder entrar no mercado de trabalho, né. Se sentir incluídos, digamos assim e isso eu dou a maior força porque eu acho extremamente importante, essa ideia que eles tem que só esse curso não é o suficiente tem que ter mais, tem que ter mais. E isso de dizer que ta bom pro PROEJA eu acho um absurdo, tu dizer que ta bom porque é pro PROEJA, não, não ta bom. Tu tem que dar o máximo de ti, embora, tu possa trabalhar na engenharia (no curso), eu, por exemplo, trabalho na engenharia, trabalho na área de tecnologia e trabalho no PROEJA.

D3(57:18) – Exato.

D1(57:19) – E eu sou professor da disciplina “A”, e em todos os níveis que eu trabalho, eu exijo, e eu quero que eles aprendam, quero que a gente discuta, eu quero que a gente cresça, essa é que é a minha ideia de educação. Bom é isso.

D3(57:33) – Eu venho fazendo um discurso assim né, que tem uma disciplina que é de iniciação à formação profissional, são quatro períodos no primeiro semestre, e ela foi pensada estrategicamente mesmo assim, que ela pode ser usada por outras disciplinas prá reforço, que ela pode ser usada prá desenvolverem trabalhos, entendendo que nem sempre eles podem vir a escola em outro horário, que se eles forem ??? eles podem usar este espaço prá estudar e tem alguns colegas que sabem mais outros menos, eles podem se organizar, então assim é uma disciplina, ela tem um conteúdo, um formato, pode ser usada por outros professores, pode ser usada pra ??? prá outros estudos, e ela exatamente tem essa função de ir fazendo estas reflexões com eles, primeiro deixar bem claro onde eles estão, o que é o PROEJA, que é uma política. Alguns chegam dizendo assim, que ta, é um projeto? – Não é um projeto, com essas perguntas que eles foram fazendo, isso tem que fazer parte da formação deles, tem que saber onde eles estão, o que que é isso, o que que é esse curso que eles estão fazendo. Não é um projeto. Também não é um regular do dia que por ser, então é uma das primeiras coisas que a gente faz nessa disciplina assim, né. Falar sobre isso. E aí é a história deles, de onde que vem, a maioria é supletivo, na sua grande maioria é uma história precária de escola, uma formação precária, eles me relatam isso, não sou eu que estou dizendo, eles falam, engraçado, que eles chegam com essa ciência assim, de que a minha (deles) formação não foi boa, é o discurso assim, de 99% em sala de aula, quando chega, ou estão há muito

tempo afastados e mesmo assim, *quando eu fiz, já não me lembro mais, e quando eu fiz também*, ou aí eu não sei, ou é na perspectiva de que aqui, a escola né, talvez tenha segundo a percepção deles, conceito de qualidade, de uma formação muito boa e eles já acabam atribuindo a qualquer outra formação que não seja a dada aqui como não boa, pode ser, mas eles chegam com esse discurso de que eles não vêem assim que a formação foi. Mas aí eu venho dizendo da importância que tem o de ser curioso, a gente entende que tem é claro, é a coisa do emprego, do trabalho, dos espaços que não tem pra todos e ainda assim mesmo não sendo pra todos eles tem que estar num curso de formação constante pra poder acessar o trabalho, se não tiver, pior ainda, então não tem pra todos, se não tiver uma formação pior ainda.

D3(01:00:08) – Então, eles vem pra pensar um pouco sobre isso e de que não é só pra questão do trabalho, do emprego, é para a questão do se conhecer e conhecer onde eles estão, isso é muito bom tu poder sentir que alguém tá te passando a perna, tu tem direito a determinadas coisas e poder se sentir seguro e lutar por eles, porque eles são muito submissos, quando a gente começa a falar sobre essas coisas vai te assunto assim do tipo: - Professora, determinado médico me passou lá a receita, eu não entendi e não tive coragem de perguntar pra ele o que significava, porque pra mim ele tá num status que eu tenho medo de perguntar qualquer coisa pra eles e aí vai na lábia do direito mesmo, naquela linguagem do direito, eles falam, contam horrores assim, e isso durante o curso, se eles se mantêm e tu vai escutando e tu acaba mesmo em outras disciplinas com os mesmos alunos, tu vai

pegando depois o discurso deles diferente, bah, ô professora, é, eu briguei lá porque não queria me atender, eu já tava há tanto tempo, eu sei que eu tenho direito e eles chegam te contando uma realização incrível, então não vai nem só de uma questão do formato do mercado, do mundo do trabalho, pra toda essa conscientização, de participação enquanto cidadão né. De construção.

D1(01:01:25) – E de cidadania né.

D2(01:01:29) – Na verdade também, tem que considerar também a condição de gênero, hoje a maioria são mulheres.

D3(01:01:35) – Não conseguimos montar um time de futebol em cinco turmas agora, pra participar do torneio (risos).

D2(01:01:40) – Ninguém se ofereceu.

D3(01:01:42) – Não, porque eu tenho uma turma com trinta mulheres e um homem, tenho a outra com uns três homens e quase trinta mulheres, mas em cinco turmas, que eu tenho que o curso é semestral, eu tenho, eu tenho, eu

tenho, eu, eu tenho, minhas turmas, não, nas cinco turmas, faltava um, um que era futebol só masculino, não tinha feminino, daí nós queríamos reivindicar porque que não fizeram feminino aqui.

D2(01:02:11) – Ou misto.

D3(01:02:12) – Ou misto é. E aí não conseguimos, tentei com professor mas não conseguimos.

D1(01:02:20) – Nós pegamos alunos de cada turma.

D2 (01:02:22) – Então eu acho que esta é uma questão importante também nesse curso né, que ele é, não é só pela classe social, mas também pelo gênero que a maior parte das mulheres de uma classe social é sem recursos, sem direitos a expressão, né, desde de casa, da relação patriarcal, com pai, com o marido, com os filhos, filhos por exemplo é muito comum escutar: - *Que meus filhos não querem, não é o marido que não quer, é os meus filhos que hoje eu já sou velha e velha tem que estar em casa vendo novela, não tem que ficar saindo de noite prá ficar vindo prá cá.* – E isso foi mais de uma vez, e as vizinhas, as próprias mulheres, é: - *Não posso porque as minhas vizinhas ficam falando que eu sou vagabunda, porque eu to saindo de noite, todos os dias.* – Então são coisas importantes a considerar nesse caso aqui que a gente tem uma história desde o EMA, histórias de mulheres, de uma grande concentração de mulheres e que muitas tomaram caminhos e rumos muito interessantes desde ir pro ensino universitário, a se recolocar no mercado de trabalho, que não faziam porque eram donas de casa, criavam os filhos e perderam o sentido das coisas e o que criou auto-estima isso aqui, é, acho que é um elemento importante isso, criar na minha história de vida, eu contribui, durante alguns anos no ITerra, no Instituto da Terra da Via Campesina, foi um projeto de extensão daqui, e

que não é um curso de ensino médio, é um curso superior, de pedagogia da terra e que aí se consegue ver claramente a questão desse, do acompanhamento né, e da qualidade né, chegando alunos semi-analfabetos, com incapacidade de formar um parágrafo, só que o curso no modelo que eu participei há cinco anos atrás, tinha acompanhamento prá essas coisas, né, então, a formação, independente de ser só profissional ou ser só propedêutica, ter um projeto pedagógico no sentido de que os elementos formativos prá esse curso, eles vão além dos componentes, entre aspás, tradicionais. Tanto da área propedêutica quanto da área profissional.

D2(01:05:21) – É necessário trabalhar com outros elementos que vão estimular a auto-estima e as competências no sentido das competências acadêmicas mesmo. Ter oficina de produção de texto, oficina de leitura.

D1(01:05:40) – Até dentro da própria disciplina né.

D2(01:05:42) – É, não, mas ter espaços preservados pro sujeito ter processos de direito a chegar ao nível dos outros, entendeu, ou ao nível esperado deste nível de educação se é fundamental, se é médio, se é superior ou técnico. Que o sujeito não ta nessas coisas de baixar o nível, passar a mão na cabeça, mas que tu vai criar momentos respeitados, oficiais, não é uma coisa ali, que a coordenadora deu um jeito, que o professor deu um outro jeitinho, não, o curso formalmente tem espaço para a formação prá chegar ao nível esperado prá aquele nível de educação, ou seja, fundamental, ou médio, ou superior, ou técnico né. Isso é uma coisa né, que no ITerra eu percebi muito claramente como tem, então o que funcionava mais lá das necessidades era a oficina de produção textual né, então assim, um professor com dois alunos, produzindo texto, acompanhando e depois, no final do curso, ter um professor referência. Então: Maria, João e José são referências do fulano. Cláudia, Marcos e Soraia são, o professor referência ou a professora referência é ciclano. **(01:07:28)** Isso faz com que tu acompanhe e ai tu vai vendo o que que falta né, e como trabalhar essas necessidades, as demandas dessa pessoa. Que foi a experiência mais completa que eu vi de Educação de Jovens e Adultos, foi no ITerra, e isso que eles não estudam regularmente nove meses né. Eles vão lá por dois meses, depois vão um mês.

D1(01:08:08) – Mas são de diversas cidades?

D2(01:08:09) – Sim, de diversas cidades.

D1(01:08:15) – Mas é um projeto?

D2(01:08:16) – Não. É um programa da Via Campesina pra todo o país. Sendo que no Rio Grande do Sul é em Veranópolis. E não regionaliza, ou seja, não é só gente do Sul que vai prá Veranópolis. Eles fazem isso estrategicamente, que vem gente do Nordeste, vem gente da Amazônia, para Veranópolis e vai gente do Sul prá Bahia.

D1(01:08:45) – É bastante cultural então, troca de culturas, muito legal. Não conhecia este programa.

D2(01:08:50) – O Instituto? Então, é uma instituição.

Gisele (01:09:21) – Gente eu só tenho a agradecer a vocês (...) hoje vocês me ajudaram a dar sentido a muitas coisas, então eu só tenho a agradecer.

Anexo III. Transcrição do primeiro encontro do Grupo de Discussão B – E2

Data – 12/08/2011

P (00:30 – 00:40) Vocês percebem diferenças do público dos alunos do PROEJA em relação aos alunos de outras modalidades, por exemplo dos outros cursos técnicos?

D4 (00:42 – 01:35) Sem dúvida, com certeza () eu, na minha opinião por diversos aspectos, não só a diferença que eles têm de conhecimento, que muitas vezes é mais simples, prá não dizer mais simplória que os demais cursos técnicos que normalmente são adolescentes que arrecém saíram do 1º Grau, quando é integrado ou que eles acabaram de sair do 2º Grau () mas também é diferente porque eles encaram o curso como se ele fosse uma universidade, prá eles é um grande passo, um grande salto é uma ascendência até social, estar cursando o PROEJA, fazendo o curso técnico na modalidade PROEJA.

D5 (01:36-02:55) Acho que nesse sentido a gente observa uma característica como a faixa etária, uma diferença também nos interesses, a gente pode ver que se eles encaram por um lado como um nível superior, por outro também, uma parte não parece ter enfim, hã, um objetivo de continuar, de fazer um curso superior, eles estão afastados em geral há mais tempo da escola. O pessoal do curso técnico não tem esse espaço prá conclusão do ensino médio prá o ensino técnico, no caso do técnico pós-médio. No caso do PROEJA em geral eles têm um tempo maior de afastamento da escola e até o relacionamento assim, professor e aluno, eu acho que tem uma postura diferente, tem uma afetividade maior, tem uma admiração pela figura do professor, então são coisas que a gente percebe que diferenciam o público. Tem aspectos positivos e negativos.

D6 - (02:56-03:45) É, eu percebo bastante a questão da afetividade, tipo, que **é mais fácil fazer os olhos deles brilharem com o conteúdo ministrado do que as vezes os outros cursos**, os adolescentes, tipo, porque eles entraram aqui, eles estão há tempo sem estudar, então eles querem aproveitar tudo que dá, tudo que tu larga surge um assunto, de um assunto vai prá outro, eles puxam muito a gente, nesse sentido assim eu acho que se diferencia sim e a **afetividade e a admiração pelo teu conhecimento é um público diferenciado, é muito bom de se trabalhar.**

D4 (03:46-04:34) Concordando com os colegas, além da afetividade ser maior e de brilhar o olho, deles estarem adquirindo novos conhecimentos, **eles as vezes se aproveitam também da condição de estar muito tempo sem estudar, de**

pertencerem a uma classe social menos favorecida, eles se fazem de coitadinhos, eles pedem prá sair mais cedo, eles pedem uma prova mais fácil, eles não se empenham muitas vezes, que tem aquela característica de coitadinho de pedir mais chances, mais explicação, querem tudo prontinho, “mastigado na boca”, eles também têm essa característica que os outros técnicos não têm ou não tanto.

D5 (04:37-06:11) Acho que a gente vê um pouco disso. A Margarete é uma colega nossa que está pesquisando também, não sei se tu conhece, o PROEJA, que eles dizem a questão de até se identificar com essa figura, **quando eles chegam aqui eles se sentiam de uma forma diferente, de os outros olharem, assim tinham professores que não queriam dar aula pro PROEJA**, então essas coisas tem uma culpa, então ao mesmo tempo enxergam essa diferença, alguns se identificam e acabam “vestindo a camisa”, então daí achando que tem que ser um currículo, não que não tenha que ser né, mas que tenha que ser um currículo diferenciado significando necessariamente mais fácil, mais flexível, mais isso, mais aquilo, em relação aos outros cursos, isso acaba tendo um efeito duplo que projeta ou eles sentem aquilo projetado, uns vestem a camisa, claro, com um tecnólogo vai acontecer mas as vezes eu vejo assim, eu tenho pouquíssima experiência porque no semestre passado eu tive uma turma e nesse semestre eu tenho outra turma e nunca peguei os últimos horários, notei que eles chegam atrasados bastante e eu vejo bastante eles saindo assim em grupos né, eles retornam, a gente vê as 22:25, às 22:30 eles saindo em massa como se o horário fosse aquele, o oficial.

D6 (06:12-07:12) E eu tenho até que pensar a aula mesmo que eu dê os dois últimos períodos da noite, isso começa 21:30 e vai até as 23:00, a partir de 22:20, 22:30 se tu quiser tocar matéria, matéria, pode estar assim fluindo a coisa mas o pessoal levanta e sai fora. É um pouco talvez por causa dos ônibus ainda, mas os outros cursos o pessoal fica, tu pode tocar, tocar e eles ficam, então é outra diferença porque tu tem que programar a matéria prá fluir tudo que dá em uma hora, entende? Porque aquela meia hora no final, pode até tentar mas tu não pode evoluir na matéria porque 70% da turma foi embora, então fica meio complicado prá gente.

D4 (07:12-07:14) A gente fica refém da situação.

D6 (07:14-07:49) É tu toca matéria prá vencer a ementa ou tu..., daí tu fica assim, tu vai reprovar 80% de uma turma eles não viram a matéria, então nesse sentido eu acho que tem que ter uma eficiência maior do professor de conseguir pensar a aula dele de tal forma que a aula seja muito dinâmica em uma hora, assim que ele entra tem que fluir, fluir, fluir. Porque a partir das 22:30 tu não tem mais aluno.

D4 (07:49-07:50) Aí só exercício.

D6 (07:52-08:50) Eu to buscando uma forma, esse semestre é o primeiro semestre em que eu estou trabalhando neste horário (últimos períodos). Eu ainda não achei um jeito, uma dinâmica, de fazer fluir assim em uma hora, porque como eles trazem muita coisa de casa, eles trazem muito, **vêm problemas do dia-a-dia** dentro da teoria propedêutica, da teoria em si, e daí quando eu planejo uma aula prá fluir em uma hora mas daí ah, começa a perguntar uma coisa, começa a perguntar outra, aí tu tem que sanar aquilo naquela hora em que a pergunta veio e daí as vezes o teu planejamento vai por água abaixo, então nesse sentido é, eu ainda estou me adaptando a esse semestre, os outros todos eu dei nos primeiros e é melhor.

(PAUSA)

P – Considerando isso que vocês falaram que sobre as características desse público, como é que vocês dão aula para o PROEJA? E essa é a questão ligada exatamente à docência.

D6 (09:20-10:53) Eu vou começar então. Tipo quando eu preparo a aula prá uma turma do Ensino médio, ou com a turma de engenharia, ou com a turma do técnico; tu pensa a aula e planeja: eu vou resolver dois problemas na aula, teoria e dois exemplos, no caso da minha área que é bem técnica. No caso do PROEJA, tu não pode deixar o planejamento da aula tão fechado, porque em função disso que eu comentei anteriormente, que eles perguntam muito sobre a matéria, porque a geladeira queima, porque que dá choque, esse tipo de coisa, muitas perguntas do dia-a-dia, como é que funciona cerca elétrica, vem muita coisa aí né. Tu não pode deixar o planejamento tão fechado, tu tem que pensar: eu vou trabalhar essa matéria, eu tenho tal exercício prá resolver com eles e a matéria, então não leva muita coisa, tipo, tu tem teu objetivo porque senão na aula tu vai prá dar uma coisa e dá outra. Mas tem a matéria e tem o problema, tu não podes pensar em botar muita coisa em uma aula, porque eles vão trazer muita coisa e daí tem um diálogo muito grande. Isso que eu sinto nas turmas do PROEJA um diálogo muito grande, muito maior que nas outras turmas.

D5 (10:54-13:36) Isso é positivo né, esse interesse, essa coisa né mas eu acho que é um exercício também com qualquer turma, da disciplina de tu tem proposta de conversação, eles trazem termos estrangeiros, as vezes uma pergunta. A minha aula é assim, claro é consequência mas na minha aula eu tento trazer coisas que estão mais correntes, não sinto tanta diferença assim, talvez uma coisa, (...) uma aluna começou a contar uma história de uma cunhada que veio dos Estados Unidos recentemente e teve uma hora que eu tive que interromper a história porque senão a aula ficaria né. Então a gente tem que fazer essas negociações. O que eu acho que talvez assim a gente possa pensar em termos de complexidade, de trazer o concreto e de trazer o que está muito próximo deles,

de fazer sempre esse exercício de a partir do que eles sabem tentar expandir ou às vezes de fazer o processo contrário, alguma coisa que aparentemente é tentar trazer para a realidade, esse exercício eu tento pensar assim e uma diferença que eu percebo que mais ou menos o colega já falou é que em termos de conteúdo, tu consegue trabalhar menos conteúdo em uma aula do que tu trabalharia ou no ensino médio ou no técnico. Digamos que o problema fosse o mesmo assim em termos de conteúdo, porque as perguntas vêm, vêm e daí, claro perguntas pertinentes, mas que já é alguma coisa que já está mais próximo, o pessoal já se deu conta em outras turmas e que pra eles é até, esse distanciamento da escola, que eu imagino era um modelo de escola diferente, claro dependendo da faixa etária deles, do modelo que a gente está propondo, então acho que também tem essas negociações

D4 (13:36-14:39) Eu concordo com o colega, tem disciplinas minhas com eles que essencialmente elas são teóricas, então eu tenho muita dificuldade de fazê-los entender. Eles têm a capacidade de percepção, de captar a ideia do que a gente ta tentando passar prá eles muitas vezes não é simples. Então muitas vezes a gente tem que fazer duas, três vezes mais exercícios quer sejam questionários, quer sejam exercícios práticos.

Isso que o colega falou de colocar a matéria no contexto deles, do que eles conhecem, ajuda na compreensão mas às vezes a gente tem que se esforçar mais, colocar mais exercícios e concordando novamente com o colega, a gente avança menos na matéria, e que as vezes a gente não consegue ou contemplar a ementa completamente ou a gente contempla a ementa mas mais superficialmente. Isso que eu noto nas minhas disciplinas.

P – Para complementar um pouco essa questão: Vocês poderiam colocar uma experiência que vocês fizeram e que na consideração de vocês deu muito certo.

D6 (14:58-17:39) Uma experiência que eu posso dizer que deu certo assim, eu posso dizer, na real foram duas né: uma na parte de movimentos, em compreensão dos modelos matemáticos dos movimentos, e foi um experimento aí que eu fiz com eles em sala, em função do parafuso de rosca infinito com as roelas, a gente largou as roelas nos parafusos e esse procedimento, a força gravitacional faz com que elas desçam com velocidade constante. Então, eu dei a atividade prá eles, eles sentaram em grupo, colocamos lá o sistema no centro, na vertical, largamos as roelas ali, o que que primeiro foi feito, foi medido com a régua a cada 10cm desse parafuso e o parafuso tinha um metro de comprimento, pintamos cada 10 centímetros com esmalte e daí foram soltas as roelas e a cada instante em que a roela passava na marca do esmalte eles marcavam no

cronometro do celular o tempo que levou pra sair dum ponto ao outro. Fizemos isso várias vezes, preenchemos uma tabela no quadro juntos. Eu tentei que eles construíssem a tabela sozinhos, dei as coordenadas mas não saiu, então fui para o quadro, peguei os dados deles e coloquei no quadro aí tiramos a média dos dados, média estatística e daí a função era calcular a velocidade, o problema central era calcular a velocidade com que a roela caia. Foi muito legal a ideia que surgiu, um gráfico que é algo abstrato de um objeto real, entende? Dum movimento real surgiu um gráfico que é um modelo matemático, então ali eu senti um crescimento grande deles, a partir dali em relação aos gráficos, o que que é importante num gráfico, tem os eixos, tem que estar as distâncias equidistantes, tem que ter um monte de cuidados, o nome de cada eixo, esse tipo de coisa eu senti um crescimento no próximo gráfico que eu fiz com eles.

D6 (17:39-19:44) Outra experiência legal foi um cálculo de consumo de eletricidade que a turma fez. Eu baixei da internet uma planilha que tem a potência dos eletrodomésticos, ai cada um teve que construir uma tabela com o número de eletrodomésticos que tinha em casa, listar os eletrodomésticos e a partir da planilha que eu baixei da internet, pegar copiar numa outra coluna a potência, numa outra coluna da tabela marcar o tempo que eles acreditam que aquele aparelho fica ligado por dia, depois achar o tempo mensal e em função calcular o kilowate/hora gasto daquele eletrodoméstico, depois vai calcular o custo com o valor da tarifa de luz de cada eletrodoméstico mensal e depois achar o custo total do eletrodoméstico e somar 25% de imposto em cima e foi legal assim que os valores deram, como tem que dar, muito próximos da conta de luz deles e isso eu vi que eles acharam magnífico, foi passo a passo, mas foi interessante porque daí eles viram que é muito mais vantajoso diminuir dois minutos de chuveiro que desligar dez lâmpadas de 15 watz dessas fluorescentes que o que é eficiente para diminuir o custo mensal na despesa da luz é diminuir o tempo que ficam ligados os aparelhos que consomem mais eletricidade que são o forninho, o chuveiro, mais o chuveiro. Então foi bem legal nesse sentido.

Só uma pergunta complementar, desse exemplo que tu deu, o celular que eles cronometraram era deles mesmos?

D6 (19:46) Deles mesmos.

D4 (19:54-21:33) Uma que eu tive no ano passado com a turma de gestão da qualidade, eu tinha que explicar para eles uma das ferramentas da qualidade que uma unidade que a gente trabalha na ementa que é o 5W2H, que essencialmente é uma ferramenta que a gente vai dar atividades e dando responsabilidades, custo, quando vai ser feito, quanto tempo vai levar prá ficar pronto, etc. Aí então uma listagem com os responsáveis, custos, quando vai ser feito e onde vai ser feito. E eu não estava conseguindo, eles não estavam compreendendo completamente porque o 5W2H utiliza termos em inglês que são: Where, Why, então eles não estavam associando com a prática deles, então naquela época

que eu estava falando daquela ferramenta eles estavam organizando uma festa prá angariar fundos prá formatura, então o que que eu fiz, eu apliquei a ferramenta em como é que a gente pode aplicar esta ferramenta para fazer uma festa que era o que eles queriam fazer que era um jantar, um baile dançante. Então a gente começou a brincar em sala de aula com a distribuição das responsabilidades para fazer a festa, obviamente que o primeiro item da lista prá festa era quanto de cerveja vai ter (risos) e aí o pessoal brinca, relaxa e no final das contas eles entenderam o que era a ferramenta e aí eles passaram a aplicar a ferramenta em outras atividades que eu fui passando para eles. Então eu tentei assim o lúdico da brincadeira para fazer com que eles compreendessem a ferramenta para aí depois aplicarem em outras situações da disciplina propriamente dita. O que me vem à cabeça é isso.

D5 (21:36-24:39) Eu tava pensando aqui, curioso que o meu foco era um e acabou sendo outro. Num determinado ponto a gente vai discutir sobre os países que falam inglês e daí a gente vai sair um pouco dessa coisa de Estados Unidos, Inglaterra. A gente pegou então: Índia, Canadá eu também falei sobre o Reino Unido e sobre os Estados Unidos, da Jamaica, Africa do Sul, isso. E dois momentos assim que mais me interessaram e a gente foi ver pesquisa, eles fizeram slides, procuraram em fotos, bandeiras, eu dei claro os tópicos: qual seria a moeda desses países, eles fizeram uma pesquisa em inglês mesmo e aí usavam o Google *translator*, eles queriam produzir o texto em português e traduzir, daí eu disse não, vamos fazer o contrário, vamos pegar o texto original e tentar entender e eu vi que eles ficaram bem entusiasmados assim com a feitura do trabalho e daí quando foi para começar a apresentação, eu quis explicar para eles como a gente ia organizar a apresentação, que o slide tu não vai colocar blocos de informações, mas informações principais prá criar no leitor eu não sei o que, eu falei bom a melhor forma de fazer isso é ir eu fazer. E eu comecei a fazer essas apresentações, e especialmente na parte do Reino Unido, eles prestaram muita atenção e fizeram perguntas, na época também tinha o casamento do príncipe William e eles ficaram assim, simplesmente

fascinados e foi uma aula expositiva. A princípio foi uma aula que, é claro, trouxe recursos mas o assunto interessou bastante então, depois a gente pediu e eles já sabem direitinho quais são os países que compõem o Reino Unido e ficaram impressionados com a história do Henrique VIII e as esposas, então a gente retomou as pessoas da família que a gente tinha aprendido e na vida real quem é o que de quem. Mas muito interessante porque a princípio era uma aula expositiva cujo objetivo maior era mostrar como, como é que eu vou te dizer, como usar o Power point de forma mais eficiente e eles ficaram extremamente interessados pelo conteúdo então foi uma coisa assim que eles fizeram bastante perguntas, depois a gente viu vocabulário e fizemos atividades e houve uma aprendizagem né, não só dos itens (?) como um pouco da história, claro não sou professor de história mas dentro daquela proposta, porque que esses países

falam inglês e como tudo começou e o processo de colonização e a Escócia que uma hora fazia parte do mesmo Reino e outra hora tinha o seu príncipe, o seu Rei a sua Rainha prá governar e enfim eles ficaram muito interessados.

P - Mas os dados foram eles que pesquisaram?

D5 (24:40-25:26) Não, aí eu na verdade esses do Reino Unido e Estados Unidos eu pesquisei, aí depois um grupo pesquisou sobre a Jamaica, outro sobre a África do Sul, outro grupo sobre a Índia, outro sobre o Canadá, eles trouxeram também o Taj Mahal outro dado que impressionou também o tamanho da população da Índia, que foi uma coisa que eles se integraram bastante na pesquisa, nas apresentações, o que acabou acontecendo é que aqueles que tinham mais facilidade falavam mais, então não ficou uma coisa mas ele usaram direitinho, o número de informações, porque eles fizeram assim, pegaram um texto na íntegra e botaram no Power point, só precisava ler e apresentar.

P - Então tu fizeste dois e a partir daí os grupos?

D5 (25:28-26:00) Exatamente isso, eu fiz os primeiros, mas até o meu objetivo maior era assim que eles entendessem como usar o recurso na apresentação né. E na verdade eles começaram a fazer perguntas assim, depois a gente fez uma atividade prá retomar pessoas da família o nome, tanto em termos linguístico como de conhecimento e a principio não era esse o objetivo né, o objetivo era que eles aprendessem a utilizar ou a utilizar melhor o recurso do Power point.

D6 (26:01-29:00) Eu acho assim que as turmas do PROEJA, não sei, tipo eles encaram legal a aula expositiva como encaram legal a aula interativa porque eles agem na aula interativa mas se tu tá afim de ir lá prá frente falar, falar e tocar matéria eles prestam atenção, eles copiam, quando tu dá abertura eles falam, às vezes eles falam até demais tu tem que cortar sabe. Tu começa um assunto lá, daí tu vê que o pessoal começa a se mexer nas cadeiras, tem que falar: ó a gente conversa após, isso aí é interessante mas...depois a gente bate um papo sobre isso aí. Mas eles aceitam assim, tipo às vezes, eu tenho uma turma no ensino médio que eu to tendo algumas partes da matéria é difícil dar aula expositiva, tipo que eles nunca viram aquilo e não tem outros recursos eu

preciso ir para o quadro e escrever assim da forma mais antiga possível, tem que passar a matéria e aí eu sinto que ali naquelas turmas do ensino médio eu perco eles, quando eu faço isso, com mais facilidade. No PROEJA eles embarcam tranquilo na ideia, na proposta daquela aula, então entende, nesse sentido a turma do PROEJA é muito legal de dar aula e eles são também assim, tu necessita diferente das outras turmas se necessita as vezes contar a história da vida da gente, que as vezes eles enxergam a gente como um ser magnífico, que sabe tudo, que faz um horror de contas, que veio iluminado, não tem noção assim do que a gente passou para estar onde está, então nesse sentido é interessante

falar um pouco do seu processo de formação, eu percebo isso que eu aproximo eles de mim, tipo, eu também posso, se ele chegou lá eu também posso, essa ideia de humildade assim, se ele saiu do interior do interior, fez supletivo que nem a gente, fez uma faculdade numa federal e fez mestrado, se ele chegou lá eu também posso chegar, então quando tu faz isso tu sente que a turma ta meio desanimando tu traz mais este outro lado, tu busca eles de novo, dá aquele gás e segue. É interessante às vezes parar com a matéria e conversar um pouco sobre esse outro lado, a matéria flui muito mais após isso. Fazem três semestres que eu estou com o PROEJA e eu percebo isso, às vezes eu vou preparar a aula prá tocar, tocar matéria, o pessoal ta meio angustiado, tem alguém chorando num canto e aí tu começa a tocar um pouco nessa parte de garra, de vencer, de ter objetivo, objetivo bem centrado, eu vou chegar lá, primeiro eu vou fazer isso e isso, depois que eu chegar lá eu vou atingir outra meta, então nesse sentido assim eles absorvem a ideia e seguem

P - Até para complementar então, vocês percebem se quando eles chegam no curso eles não tem um objetivo muito bem definido e que eles vão formando esse objetivo para a vida ou profissional enfim? Que eles vão formando isso ao longo do curso?

D4 (29:24-29:35) Na grande maioria eu acho que sim, mas alguns já vem traçado já. Mas a maioria acho que sim.

D6 (29:35-29:43) Eles vêm prá estudar só. Eles vão entendendo o que é o curso e técnico no andar da carruagem.

P - Como é que vocês percebem no PROEJA a questão do aluno-trabalhador? Deve ter muita gente ali que trabalha, vocês percebem isso de que forma, como é que esse aluno chega como é que ele se comporta? Por que esse é um diferencial também né.

D4 (30:24-31:20) Tem dois bem particulares que eu pude ver: primeiro tem a pessoa que tem um trabalho mais simples e consegue aplicar os conhecimentos que adquiriu aqui até no seu próprio trabalho ou por estar estudando consegue uma ascensão profissional, esse é um perfil e é a grande maioria. Tem alguns poucos, que são o segundo caso, que eles só se interessam pelas disciplinas que venham a contribuir com o trabalho deles, mas é uma pessoa que já está bem instalada profissionalmente, já tem trabalho fixo bem desenvolvido e não se interessa muito por grande parte das disciplinas, só está aqui por estar e só presta realmente atenção, só aprecia realmente determinadas disciplina que ele entende que sejam vantajosas prá ele.

P - E que normalmente são as da área técnica?

D4 (31:25-31:34) Sim. As de aplicação técnica, com certeza, principalmente custos, a parte de logística um pouco mas...

D6 (31:35) Certamente a parte de leis também.

D4 (31:36-31:45) Leis também mas sempre da parte técnica sim. São dois casos que eu pude observar.

P - Eu falo isso porque como eu disse eu trabalhei com a educação profissional e isso é uma coisa que é bem característica de aluno de curso técnico né, se tu vem com uma disciplina – recursos humanos

D6 (32:01-) Só que aí que ta né, a instituição aqui, ela não está galgada só em técnico ela quer formar um técnico com uma amplitude maior.

D4 (32:15) Sim, um ser humano técnico.

D5 (32:16-32:29) Isso, então nesse sentido é colocada a ementa praticamente do início ao fim. As matérias das humanas tem que andar junto sabe.

D4 (32:29-32:53) Sim, quando eu falei eu não disse que era o perfil da gente mas alguns alunos são assim, do segundo caso que eu vejo, que não é o mais correto. A grande maioria é do primeiro caso que vem aqui para ascender ou para melhorar profissionalmente, não é que nem o segundo caso que seria mais um “sangue-suga”. Mas tem os dois casos.

D6 (32:59-34:42) Outro detalhe que eu acho é que às vezes eles se pautam no fato de estarem trabalhando para não fazer atividades, prá atrasar atividades, prá usar isso aí como: - Ah, eu trabalho, porque eu cuido do filho, porque eu não sei o que tem e pa, pa, pa e aí tipo tentam jogar pra ti a responsabilidade deles, isso é muito forte, o colega tinha comentado no início que é o se fazer de coitadinho, mas aí usam o fato do trabalho pra querer jogar. Dei uma atividade prá entregar tal dia no início da aula, aí chega tal dia ai eles estão fazendo a atividade, não a atividade era prá ser feita naquela hora, então nesse sentido os professores do PROEJA têm que ser muito firmes, eles precisam tomar uns tombo nessa parte, tipo a atividade era prá ser entregue nessa hora, não precisa fazer mais ponto. Porque isso vira um hábito tão recorrente que vira uma bola de neve. Não fiz porque eu tava trabalhando, ah não fiz porque o meu filho não sei o que, sempre tem alguma coisa, todo aluno tem isso, todo aluno por si só ele força essa barra aí, mas o pessoal do PROEJA é mais ainda. Porque ele já tem esse espírito, ah, sou de um curso mais fraco, ele veste a camiseta daí vem, coisa e tal, e as professoras não reprovam a gente, daí tem situação que reprova 80% da turma.

Quer dizer assim, só prá deixar bem claro, comparando o PROEJA com outros cursos do noturno que também tem alunos trabalhadores, no caso deles, isso é mais forte?

D6 (34:54-36:05) Isso, é mais forte e outra coisa, tipo nos outros cursos se tu firma o pé e uma vez tu não aceita trabalho e dá zero prá todo mundo, tranquilo, eles encaram aquilo ali, não posso fazer mais mas o pessoal do PROEJA eu sinto às vezes que eles se frustram, ah, o professor não me entende, ta me perseguindo e tem essa ideia muito forte do sou coitado, isso é muito forte sabe. Então isso é um detalhe que o professor que vai dar aula no PROEJA ele tem que estar preparado prá isso, porque num outro curso técnico, tecnólogo aí, tu chega e não, eu não aceito que vocês façam agora, ponto. Era prá entregar o trabalho agora, não era prá fazer agora e vou tocar matéria e tentam deixar no meu escaninho, não, trabalho no meu escaninho não aceito, ponto. Eles absorvem a ideia e entendem a ideia que eles tem que ter uma data prá entregar, já os alunos do PROEJA tu faz isso, bah, é complicado.

D5 (36:16-36:20) Mais um tempinho, mais um tempinho, a gente ainda não terminou e daí mais um tempinho pode ser durante a aula, mais um tempinho pode ser na próxima aula, então é uma coisa que a gente tem que cuidar.

Anexo IV. Transcrição do segundo encontro do Grupo de Discussão B – E3 – Partes “a” e “b”

Data – 26/08/2011 – Parte “a”

P (0:05-0:36) Hoje eu queria aproveitar para a gente aprofundar um pouco mais esta questão de como vocês se constituíram professores do PROEJA. Então eu gostaria assim que inicialmente vocês falassem um pouco sobre a formação de vocês, não só a formação acadêmica mas tudo que vocês acham que foi relevante, que foi importante para constituir vocês como professores do PROEJA.

D5 (0:45-0:51) Como a minha é mais longa, eu deixo para os colegas. (risos)

P - Quantos meses?

D5 (0:52-) De PROEJA pouco né, mas de formação, de professor lá se vão uns bons treze anos, até na verdade eu comecei a dar aulas de aos quatorze anos, no final das contas eu disse que ia ser o último e já estou sendo o primeiro né. Então, o meu primeiro curso de formação de professor foi para entrar no cursinho aos dezesseis anos, ou seja, em 1994, então desde sempre eu tenho participado de cursos de formação de professor, claro, que era um método muito fechado, uma coisa bem direcionada e ser um bom professor significava aplicar bem o método. Uma das coisas que me chamou a atenção, isso mesmo antes de entrar na faculdade, certo você pode ser o melhor professor do mundo mas não muda nada do que está aqui, então era a soberania do método e eles chamavam de Bíblia, e eles diziam então é isso aqui, não interessa se o aluno está com problema, está com fome, está com sede, não interessa se o professor está com dor de cabeça, não interessa se a turma tem dez, tem vinte, nada disso interessa, o negócio é o método, tu aplicou bem o método, e acho que eu consegui aplicar porque era uma seleção bem disputada passaram dois candidatos e eu era um deles **mas isso já me incomodava** (2:27) prá que então que se vai investir em professor se o método está todo fechado.

D5 (2:37) Aos dezessete (anos) para dezoito eu terminei o ensino médio daí **sempre quis ser professor** então como eu já era professor e dava aula em cursos livres, entrei para a faculdade, fiz licenciatura, e as **disciplinas que mais me chamaram a atenção eram as disciplinas pedagógicas, ao contrário de algumas pessoas**, o nosso curso ele funcionava, a UFRGS também funciona da mesma forma, eu sou de outra região, tu tens a graduação digamos assim: mais teórica e mais específica por um grupo de professores do curso específico e as disciplinas pedagógicas, acho que com exceção de uma, e de estágio e supervisão, são ministradas por professores de outros departamentos. (3:27) Eu fiz, por exemplo, a disciplina de estrutura do ensino do primeiro e segundo graus,

que quando entrei na faculdade não tinha vigorado ainda o ensino médio ou até já tinha, mas se tu muda o nome da disciplina tu tem que mudar o currículo, e eu fiz com o pessoal de outro curso e achei bem interessante. (3:51) A coisa da metodologia me abriu porque daí eu só conhecia um método, conhecia bem mas já suspeitava que aquela forma não era a única possível e nem que fosse a mais correta mas eu gostei bastante quando a gente começou a estudar as metodologias de ensino, começou a ver as disciplinas que abordavam a educação. (4:12) Língua portuguesa era uma professora de outro departamento mas com formação em letras. Então que eu fiz dupla licenciatura e essas discussões sempre me interessaram, (4:25) para mim o mais interessante era o aluno e não o método, eu sempre tinha isso comigo, tanto é que no mestrado (...) eu fui estudar estratégias de ensino e aprendizagem e daí o meu foco era o aluno mas nessa relação porque eu fiz um levantamento como tu fizeste da literatura e era assim uma coisa bem clara: quanto mais estratégias os alunos usam, melhor o desempenho deles na disciplina, vão aprender mais rápido, melhor, enfim. Só que eu ficava pensando: e o professor? (5:11) Claro que o foco tem que recair sobre o aluno mas será que não faz diferença se o professor é assim, se o professor é assado, da abordagem pedagógica do professor e depois assim, claro de ler muito, de discutir em reunião de orientação a gente concluiu que o diferencial da minha dissertação seria justamente isso, que não tinha nenhum estudo que levava em consideração o contexto de aprendizagem, então eu usei esse termo contexto de aprendizagem, seriam as questões políticas, o professor, a abordagem do professor, as crenças dos alunos, como é que viam o curso? Qual é o significado? E eu peguei propositalmente o sétimo e oitavo semestres do curso que são os últimos semestres e licenciatura que é formação de professores, ou seja, aqueles alunos seriam professores não é. (6:05) Estariam se formando professores e essa é uma das coisas que eu tentei fazer relação e tinha um descolamento muito grande entre a postura e o discurso de aluno e a postura e o discurso de professor. (6:22) Acho que talvez aqui (no IFSul), por exemplo, mais ou menos a gente é selecionado para dar aula em um determinado curso não só para o PROEJA em função de carga horária e de horários, a gente tem, às vezes, outras atividades, faz mestrado, faz doutorado, então tu tem dias de liberação e então eu trabalhei no primeiro semestre com o PROEJA, no semestre passado, (6:45) Aí a coordenadora (do PROEJA) disse que tinha gostado do meu trabalho, me ofereceu duas turmas mas infelizmente eu não consegui em função de carga horária fiquei só com uma turma do PROEJA, então eu acho que talvez isso seja, para qualquer curso, não que tu vai conseguir fazer um trabalho completamente diferente ou que vá conseguir conhecendo melhor o aluno solucionar todos os problemas mas eu acho que é preciso esta aproximação, é preciso que a gente consiga na medida do possível adaptar, independente do contexto que a gente está mas o contexto faz toda a diferença. (7:19) Acho que é isso de estar sempre pensando, em função da minha prática, sempre pensando no aluno como é que isso reflete e tendo também consciência que a minha perspectiva, por mais que eu tente me colocar no lugar do aluno, eu não vou conseguir e vice-versa mas a

gente tem que tentar fazer um meio de campo ali onde a gente fale ao menos a mesma língua em determinado momento e aí claro, tem um currículo, tem uma série de coisas que eu tenho que seguir, independente ou não da turma, tem um currículo mínimo (7:49) mas ao mesmo sentido a forma, a profundidade, a abordagem de ver, acho que isso é bem inspirado, não vou dizer determinado mas isso o público deve ou pelo menos deveria inspirar essa relação que a gente estabelece.

P - Essa formação que tu fez, a do método, foi específica ?

D5 (8:31) para dar aula naquele curso, é como se fossem as etapas da seleção, então primeiro eles selecionam currículos, eu estudava nesse curso, isso era padrão eles pegarem os alunos, depois eu descobri que pagava a hora/aula menos né, então tem uma questão mercadológica. Daí eles pegam, porque eu não tinha (experiência), (8:58) não até tinha porque na verdade eu comecei a dar aula com quatorze anos em uma escola, para criança que era de uma amiga da minha mãe. Mas eu não sei se eles sabiam disso, possivelmente eu tenha comentado mas não foi isso mas enfim... daí eles selecionaram o meu currículo, eram trinta e poucas pessoas e eles davam o curso e uma das atividades do curso, a avaliação da gente era dar uma aula (9:21) Então fazia uma aula como se os colegas fossem alunos e daí tu ias e todo o procedimento assim sabe? Professor entra e diz bom dia, olha para o aluno, o aluno responde, o professor diz isso, tem um planejamento muito minucioso, por um lado te dá uma segurança absurda, porque se o aluno te olhar diferente ali já tem uma resposta do que se fazer. Exato, é a própria receita de bolo. O plano de aula deles é exatamente isso só que ele não te diz o que fazer se sair daquele roteiro, o que tu fazes? Se pressupõe que tu vai perguntar para o aluno e ele vai responder corretamente, tu vai responder “muito bom” (10:06)

(Interrupção da Gravação)

Data – 26/08/2011 – Parte “b”

D5 (0:12) – O grande problema desse plano de aula, passo-a-passo literalmente o professor é isso, que o que ele previa nem sempre acontecia, então como é que tu fazes para (?) e era uma coisa bem behaviorista sim, então se tu elogiar o aluno ele vai gostar e vai se esforçar na próxima aula. E o aluno não pode cometer erros, cometeu erro tu corrige ali que é para não criar um hábito e não aprender errado, então era uma coisa assim bem causa e efeito, tu olha para aquilo ali e pensa minha vida está resolvida é só repetir isso aqui constantemente, só que os alunos são diferentes, os públicos são diferentes e eles para o nosso desespero e muitas vezes para nossa alegria eles nos surpreendem, eles saem do roteiro e isto não estava previsto, acho que isso que me ficou assim, pois é mas não é o método é o aluno e isso acontecia de tu dares, por exemplo, no início os níveis iniciais e eu tinha três turmas, sempre repetiam as turmas, eles faziam

isso com o professor que é bom para tu te sentires à vontade e é ótimo também porque tu comesças a comparar, com essa turma funcionou, com essa turma não funcionou, com essa turma foi assim, com essa foi assado, com essa turma atrasou, (1:41) então acho que essas coisas assim parece que foram feitas para eu conseguir ver a importância do contexto, por isso que quando eu pensei num projeto de mestrado eu pensei nessa questão e a gente acabou chegando nessa conclusão, tem muito da literatura da década de 70, 80, pelo menos nas disciplinas que estudei, tem muita coisa sobre estratégias de aprendizagem. Me chamava a atenção porque os resultados eram sempre os mesmos né, e não tinha ninguém que dissesse assim, e às vezes até isolava um aluno colocava em laboratório e aí uma coisa é tu estar sozinho num laboratório e outra coisa é na sala de aula com as coisas acontecendo né. (2:14) Então basicamente foi isso.

P - Tu fez o segundo grau? Não fez curso técnico?

D5 (2:24) – Não, não fiz. É que é aquela coisa do vestibular né, e até fiz a contragosto, que o meu pai não queria que eu fosse professor e daí ele queria que a gente fizesse escola, faculdade pública, então eu e a minha irmã fizemos o ensino fundamental, o que seriam séries iniciais, em escola privada mas todas as séries finais em escola pública mas daí o pessoal que estava terminando o ensino médio na escola pública não estava conseguindo passar no vestibular, então voltamos para a escola privada. Daí a gente fez o ensino médio.

Repetição da pergunta.

D4 (3:43-) – A ideia de ser professor eventualmente vinha na minha cabeça, ao longo da minha vida, minha vó foi professora, de português, ela foi diretora do Instituto de Educação e ela sempre foi muito presente na minha vida, então eventualmente a ideia de ser professor vinha na minha cabeça, estudei o primeiro grau em escola particular, aí por questões da vida familiar, todos os filhos tivemos que ir para a escola pública no segundo grau e eu fui para o segundo grau, meus irmãos antes de concluírem o primeiro tiveram que sair da particular, aí o meu pai queria que eu fizesse um curso técnico, que eu já tivesse alguma profissão, na época estava abrindo a escola aqui então eu fiz o curso técnico aqui na escola. (4:35) Quando eu terminei o curso, era médio e técnico junto, tentei vestibular na UFRGS não passei, tinha passado na segunda opção mas não quis, eu queria um curso e ao invés de ter entrado para a segunda opção eu não entrei. Aí no meio daquele ano abriu concurso aqui para tecnólogo, aí eu disse: - Vou começar e aí depois eu tento a UFRGS de novo e depois eu troco. Tentei a segunda e a terceira vez e não passei (risos) e aí terminei o curso de tecnologia aqui e fui para indústria. Trabalhei no Pólo petroquímico, trabalhei na parte de logística de uma empresa do vestuário, entrei como *trainne* e trabalhei no McDonald's. (5:24) Ali eu tive o primeiro contato com a parte de treinamento, no McDonald's a gente entra de duas formas, ou a gente entra como atendente, que normalmente é o pessoal que está fazendo o segundo grau, adolescente mesmo, e o *trainne* que

depois passa a gerente, eu entrei nessa faixa, só que para eu entrar como gerente eu tinha que saber tudo o que os outros tinham que fazer para também treinar e cobrar, então ao passar por todos os postos de trabalho que tem, eu aprendi com um treinador muito bom e depois eu pude criar uma rotina de treinamentos no restaurante que eu gerenciava depois, muito interessante, foi bom ter este contato que eu não tive na minha formação de recursos humanos, lidar com pessoas, a gente estuda na teoria, tem uma disciplina na teoria, mas lidar com pessoas na realidade é completamente diferente. (6:27) Então o meu primeiro contato com treinamentos, com ensinar outros foi no McDonald's, depois eu trabalhei numa empresa de consultoria onde eu fazia auditoria de processos dentro da indústria, principalmente metal-mecânica e de montadoras e além de fazer auditoria de processos eu fazia treinamentos em ergonomia, então foi o meu segundo contato com a parte de ensino, eu já usava quadro, eu usava retroprojetor, eu usava o *datashow* e aí já era mais parecido com a aula que a gente vem a dar hoje aqui na escola, concomitantemente, (7:04) eu dei um semestre de aula no curso técnico em logística em Porto Alegre, foi o meu primeiro contato com alunos de nível técnico, sala cheia, quarenta, cinquenta, sessenta pessoas dentro da sala de aula, então foi o primeiro contato com uma "multidão" porque até então os meus treinamentos eram dez, quinze pessoas, sessenta é uma multidão. Muito nervoso e tal mas a gente vai se adaptando e (7:33) depois eu passei no concurso aqui para professor substituto (IF) e o professor substituto normalmente trabalha em todos ou em quase todos os cursos da escola e foi aí que eu vim a ser professor do PROEJA. Então a coordenadora, quando eu entrei, já me "puxou" para uma disciplina o ano passado inteiro em que o curso ainda era anual, então a disciplina era na minha área de formação, (7:59) e foi uma experiência nova dar aula para o PROEJA porque a gente inevitavelmente acaba fazendo a comparação com os outros cursos em que tu dá aula, então a gente percebe as diferenças de aprendizado, diferenças de ritmo, de ensino e as respostas que eles te dão, são diferentes e conforme o nível e então foi assim que eu virei professor do PROEJA. (8:24)

D6 (9:07) – Eu morei no campo, para contar desde o início, daí estudei até a 5ª série e decidi parar de estudar com 12 anos e os meus pais tinham a orientação que se os meus irmãos não estudaram, eles trabalharam no campo com o meu pai e daí se seguia as orientações dele com quatorze anos se ganhava uma coisa, com dezesseis anos uma moto e depois a partir dali uma porcentagem na colheira, se seguisse trabalhando de acordo com as orientações dele.

D5 (9:44) – Um plano de carreira né.

D6 (9:47) – É, com quatorze anos ganhava um som, podia ir lá escolher, com dezesseis uma moto.

D6 (9:57) – A partir dali uma porcentagem, a moto mais a carteira, ele incentivava a trabalhar com ele, seguindo as orientações dele. Aí como nessa época pintou um negócio de que tinha que estudar até os quatorze anos e tinha que terminar a 8ª série, veio uma lei. E daí como eu não queria isso, eu queria fazer como meus irmãos fizeram eu dei para trás e daí meus pais foram chamados no conselho tutelar, daí eu tive que voltar, fiquei um tempo estudando forçado eu não queria ir, aí parei de novo, bom daí esqueceram de mim. Aí fiquei uns três anos em casa, uns dois, três anos em casa, parado só trabalhando, trabalhando e daí comecei a me sentir atrasado em relação aos meus colegas, daí eu quis voltar, aí meus pais apoiaram de novo só que aí claro que eu não poderia seguir com os meus irmãos, eu abri mão de tudo para voltar a estudar. Aí eu fiz a 6ª, a 7ª, abriu o supletivo à noite do primeiro grau, daí eu quis fazer a 7ª de manhã e o supletivo do 1º grau à noite, aí eu consegui passar na 7ª e eliminei o 1º Grau no mesmo ano com as provas da CRE, aí no segundo ano a prefeitura colocou Telecurso 2000, adquiriu as fitas da telesala aquela e colocou três professores. (11:34) Um professor de português, dava aula de português, espanhol, redação e literatura e o professor de física dava física, química e matemática. Três professores davam nove áreas, seguia todo um cronograma, tinha a fitinha, olhava a aula, a fita do telecurso, quinze minutos, pegava o livro, discutia um pouquinho e bola para frente. Cheguei no final do ano e passei nas nove disciplinas, então findei o 2º grau em um ano. (12:15) – E o PROEJA? O EJA? A partir dali me dediquei a querer uma faculdade. Aí fui fazer cursinho, o pai pagou um cursinho para mim lá, pagou um ano de cursinho, daí fiquei um ano morando em casa, daí eu fiz prova para Engenharia, não sabia bem o que eu queria da vida, fiz para todas as áreas aí, não passei em nada. No segundo ano eu fui morar próximo ao cursinho, estudava muita matemática, muita física, tinha os problemas todos do polígrafo resolvidos e vi que era esse o caminho e dentro do cursinho, (13:01) uma coisa que ocorreu muito interessante que eu me tornei amigo dos professores e sempre tem aquele que é tirado para palhaço da turma vamos dizer assim, em que ele vai lá para a frente e vai ajudar o professor a fazer (?) e coisa e tal e eu gostei dessa sensação de estar lá na frente e ter

duzentos alunos na minha frente e eu sabia que eles estavam rindo de mim, mas em alguns momentos eu conseguia fazer eles rirem não de mim, eu conseguia fazer eles interagirem e então isso era muito bom e a partir daí eu comecei a focar na área de ser professor para dar aula ali no cursinho, (13:38) Aí passei, passei na FURG, passei na UFRGS, em Santa Maria, o vestibular foi bem mais tranquilo, No meu curso é mais tranquilo entrar, aí entrei lá, comecei a estudar, estudar e “pintou” uma oportunidade para dar aula em um pré-vestibular popular, esse foi o primeiro contato que eu tive dando aula para pessoas adultas, foi bem legal, a gente conseguia aprovar uns quantos alunos (no vestibular). Depois terminei a faculdade, nesse ritmo, fiz o mestrado na área de física mesmo, terminei o

mestrado aí veio um problema de saúde que eu não quis encarar o doutorado na corrida. Fiquei um meio ano parado “pintou” para dar aula aqui, aí fiz o concurso, eles não me trancaram por causa do problema de saúde. Só que como o colega comentou, professor substituto tu chega e te espalham pelos cursos né? É normal. (14:39) Cumprir os horários mas gostei de dar aula para o PROEJA desde o primeiro semestre e está fluindo assim, o que eu observo no PROEJA é que no início eu deixava eles interferirem bastante nas aulas, permitia. Hoje com um pouco mais de maturidade e às vezes até de receber algumas reclamações que a aula ficava um pouco, tipo perdia um pouco do foco. Hoje em dia eu tenho mais firmeza em cortar o assunto: - Ó fulano, a gente conversa sobre isso depois. Porque às vezes alguns assuntos eles querem explicar o exemplo que eles tiveram em casa, aconteceu tal coisa, daí o outro também e o outro também, e daí o assunto em si, morre. Então, hoje em dia eu tenho mais tranquilidade pra dizer: ó, isso a gente segue depois, conversamos ali fora uns minutinhos depois da aula. Então, eu gosto de dar aula para o PROEJA.

P - Uma coisa que vocês falaram, vocês são efetivos, substitutos?

D5 – Efetivo.

D6 – Substituto.

D4 – Substituto.

Encerra o contrato agora no final do ano.

D6- Vamos passar o Natal desempregados

P - Uma questão que eu ia aprofundar um pouco vocês já falaram um pouco que é como vocês se tornaram professores do PROEJA, como é que foi essa chegada e essa proposta da coordenação para vocês darem aula no PROEJA e vocês já esclareceram. Talvez alguém pudesse falar mais um pouquinho.

D5 (16:59) – É, na verdade o que aconteceu foi uma distribuição de carga horária, eu apesar de efetivo, eu brinco, com moral de substituto porque me jogam para tudo quanto é curso (risos de todos) é só olhar na área de português/inglês quem tem mais carga horária, não precisa perguntar, sempre cai para mim e a principio até o meu contrato, o meu concurso foi para Charqueadas (...), e nesse momento eu estava casando, eu me casei, as aulas começaram dia seis, eu fui convocado dia vinte, assumi dia dois de fevereiro, dia seis (de fevereiro) começaram as aulas e uma semana depois eu casei. Daí eu achei que apesar de ter uma carga horária maior em Sapucaia do que em Charqueadas, eu achei que ia ser melhor, porque a minha esposa não queria se mudar para o interior, a família dela é de Porto Alegre, enfim... Daí eu iria ficar só no ensino superior e com uma disciplina,

depois me colocaram para outra, depois me começaram a diversificar e o semestre passado eu dei aula em todos os cursos, assim literalmente em todos os cursos, (18:33) então ficou assim uma coisa bem complicada e complicado para fazer o doutorado, ainda estava fazendo disciplinas na época mas acho que foi uma coisa de identificação e de ler Paulo Freire e se encantar e de achar que vai fazer a diferença, acho que todo professor tem um idealista dentro de si (18:53) Então não teve problema, acho que talvez no curso Técnico em Plásticos que eu não sabia realmente nada da área, realmente acho que foi a minha única objeção, mas aí a coordenadora me passou todo o material, tem apostila e ela dava aula no curso e ela mesma que montou o material então me senti mais (seguro). Então foi isso que aconteceu no semestre passado. Daí nesse semestre a coordenadora atual tinha comentado alguma coisa comigo e me colocaram em duas disciplinas e eu acabei não podendo em função, a gente fez uns reajustes em todos os horários, fizemos uns horários mais igualitários em termos de distribuição de carga horária neste semestre. Deram prioridade para mim e mais uma colega que estamos fazendo doutorado, então acabou que eu fiquei só com esta turma de PROEJA. (19:50)

Anexo V. Interpretação formulada dos grupos de discussão

IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS TEMAS	IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS SUBTEMAS	ETAPA/TEMPO	Interpretação Formulada
ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS DO PROEJA	INTERAÇÃO	E2 ²⁷ -09:48-10:53	O professor comenta que uma característica dos alunos do PROEJA é serem muito interativos, trazendo muitos problemas e situações do cotidiano, nessas turmas o diálogo é maior que nas outras turmas o que leva o docente a planejar de forma diferente suas aulas.
	AUTO-ESTIMA	E1-21:15-22:15 E1-41:01-41:15	A professora relata que as turmas do PROEJA levam um tempo muito maior do que as turmas dos outros cursos para reclamar sobre problemas com algum professor, supondo que ou eles levam mais tempo para se dar conta de que algo está errado ou que dentro da baixa auto-estima dos alunos em relação aos seus próprios saberes eles acabam ficando quietos.
		E1-58:48-59:42 E2-03:46-04:34	A professora afirma que o discurso dos alunos do PROEJA ao chegar no IF é de que sua formação foi fraca, insuficiente, ou que já não se lembram mais do que viram na escola. A sensação é de que eles têm um certo temor de como serão cobrados no IF e já chegam relatando suas dificuldades, como que pedindo desculpas por tê-las. O relato do professor é no sentido de que os alunos utilizam sua situação de estarem afastados a mais tempo da escola e de pertencerem a uma classe social menos favorecida para se fazerem de coitadinhos.

²⁷ Os encontros foram identificados pela letra "E" e a sequência 1, 2, 3a e 3b, numa referência ao número do encontro.

ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS DO PROEJA	FAIXA ETÁRIA E TEMPO DE AFASTAMENTO DA ESCOLA	E2-01:36-02:08	O professor diz que os alunos têm uma faixa etária mais elevada em relação aos alunos dos outros cursos técnicos da instituição, também faz menção ao maior tempo de afastamento da escola.
	AFETIVIDADE	E2-02:24-02:50 E2-03:33-03:44 E2-03:31-03:33	Os professores declaram que os alunos do PROEJA têm uma afetividade maior e uma admiração maior pela figura do professor.
	CUMPRIMENTO DE HORÁRIOS DA ESCOLA	E2-05:45-06:10 E2-06:12-07:12 E2-07:12-07:14 E2-07:14-07:46 E2-12:41-13:36 E2-36:16-36:31	O professor afirma possuir pouca experiência com o PROEJA e atribui a isso a dificuldade em trabalhar os conteúdos previstos uma vez que os alunos saem antecipadamente da aula, em torno de meia hora antes do previsto. Sua preocupação é encontrar uma estratégia para obter melhor aproveitamento da aula em menos tempo. Os alunos estão sempre solicitando mais tempo para realizar as tarefas, os mesmos têm dificuldades em cumprir prazos e horários.
	ALUNO TRABALHADOR	E2-32:59-33:37 E2-34:56-35:34 E2-33:51-34:41	O professor conta que alguns alunos utilizam sua condição de trabalhadores para se fazer de coitadinho e assim tentar obter a simpatia do professor no sentido de o mesmo ser menos rígido em relação ao cumprimento dos prazos para a realização das tarefas extraclasse.
	APRENDIZAGEM	E2-00:42- 01:35 E2-13:40- 14:32	O Professor diz que os alunos têm diferenças de conhecimentos em relação às outras turmas, sendo muitas vezes conhecimentos mais simples. Os alunos do PROEJA levam mais tempo para compreenderem determinados conceitos do que as outras turmas.
	ORIGEM DOS ALUNOS	E1-23:29-23:59	O professor afirma que a escola por localizar-se junto a um bairro popular, recebe muitos alunos de baixa renda, sendo que eles mesmos discriminam os vizinhos que não entraram, de que

	ORIGEM DOS ALUNOS	E1-23:29-23:59	eles são privilegiados (visão dos alunos) e que para os mesmos entrar do portão do IF para dentro é visto como um processo de ascensão social.
--	--------------------------	----------------	--

HISTORIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOS DOCENTES	PREOCUPAÇÃO COM OS ALUNOS	E3a-4:25-6:16	O professor informa que em sua formação de professor, sua principal preocupação era com o aluno, como o aluno aprende, e que a partir disso, em seu mestrado pesquisou estratégias de ensino e aprendizagem, além de pesquisar as contradições entre a postura e os discursos dos alunos da licenciatura e dos professores.
	IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	E1-15:06-15:49	O professor conta que em sua formação considerava os piores professores os que não tinham formação didática pois não tinham intencionalidade pedagógica e não conseguiam trazer significado nem nas atividades de campo.
	FORMAÇÃO TÉCNICA X FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	E1-13:07-13:45	O docente declara que considera extremamente importante a experiência profissional do professor técnico que assim pode trazer o conhecimento que aprendeu diretamente no trabalho para os alunos dos cursos técnicos.
	INTERAÇÃO	E2-27:22-29:00	O professor relata que às vezes sente necessidade de contar para os alunos sua trajetória pessoal como aluno da EJA com a intenção de motivá-los e de trazê-los mais próximos e da importância de traçar planos e objetivos para a vida.

<p>FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA</p>	<p>E3a-02:37:2:57 E3a²⁸-0:52-2:34 E3a-8:58-9:04</p>	<p>O professor comenta que sempre quis ser professor, que apesar de possuir pouca experiência (dois semestres) como docente do PROEJA, no geral já possui treze anos de atuação na docência em outros níveis de ensino, desde a juventude, já aos quatorze anos, atuava como professor de crianças em uma escola da amiga da mãe, depois em cursinhos, quando decidiu seguir carreira de docente, mesmo a contragosto do pai, que não queria que ele fosse professor, desde então sempre tem feito cursos de formação de professores.</p>
<p>TRAJETÓRIA ESCOLAR INTERROMPIDA</p>	<p>E3b-10:45-11:07 E3b-12:15-12:22 E3b-12:59-13:38 E3b-13:49-14:05</p>	<p>O professor descreve sua própria trajetória escolar interrompida, sua origem rural, seu afastamento da escola, seu retorno em cursos supletivos até a faculdade e o mestrado. Comenta ainda que durante o tempo em que auxiliava os professores no cursinho pré-vestibular tomou gosto pela atividade docente e decidiu ser professor.</p>
<p>TRAJETÓRIA ESCOLAR DESEJO DE SER PROFESSOR</p>	<p>E3b-5:03-5:29 E3b-3:43-4:04 E3b-7:11-7:33</p>	<p>O docente diz que a ideia de ser professor eventualmente vinha a sua cabeça, sua avó foi professora e figura proeminente na educação e presente em sua vida. Fez curso técnico, tentou três vezes o vestibular e não passou, quando passou no processo de seleção do IF e fez o curso de tecnólogo. A partir daí, sua trajetória profissional o levou a trabalhar no Pólo petroquímico, na parte de logística de uma empresa e como <i>trainne</i> em uma rede de lancherias, com a parte de treinamento de funcionários. Depois</p>

²⁸ E3a e b – Esse encontro sofreu uma interrupção o que fez com que a gravação tivesse que ser reiniciada, portanto, distingi as etapas inicial e final com as letras “a” e “b” respectivamente.

			deu um semestre de aula em um curso técnico de logística e finalmente foi contratado como professor substituto no IF.
RESISTÊNCIAS DOS DOCENTES AO PROEJA	AOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO	E1-50:22-51:07 E1-18:45-19:17 E1-19:18-19:47	A professora informa que para o curso de especialização em PROEJA oferecido pela instituição, somente dois ou três professores do IF aderiram, o restante das vagas foi ocupadas por professores da rede municipal e estadual. Ela enfatiza que existe resistência por parte de muitos docentes e que a formação pedagógica deveria ser reeditada de tempos em tempos. A professora relata ainda que a maior resistência ocorre entre professores da área técnica.
	À DOCÊNCIA NO PROEJA	E1-44:27-44:53 E1-44:56-46:18 E1-20:40-21:11 E2-04:53-05:03	Os professores declaram que muitos docentes não querem trabalhar para o PROEJA, porque acreditam que sua formação de mestres e doutores não foi para dar aula para a EJA, eles anseiam por trabalhar com a graduação e a especialização. Um outro fator de resistência é não haver concurso específico para professor do PROEJA, nem constar dos editais esta possibilidade de atuação no PROEJA, então o professor entra com uma perspectiva muito acadêmica de atuação nas graduações e especializações. Um outro comentário é de que quando o docente não tem formação pedagógica a resistência é maior ainda e faz mais falta ainda. O professor comenta que os alunos sentiam-se diferentes dos outros quando chegaram na escola e até disseram que haviam professores que não queriam dar aula para o PROEJA.

POLÍTICAS PÚBLICAS	REFORMA X CARGA HORÁRIA	E1-39:45-40:38 E1-33:08-33:22 E1-33:55-35:17 E1-35:18-36:29 E1-29:27-30:18 E1-31:04-32:29	Os professores comentam a grande preocupação com a perda de carga horária, uma vez que o curso de PROEJA oferecido pela instituição é integrado, propõe-se a integrar Ensino Médio e Curso técnico, porém, a diferença de carga horária entre o curso do PROEJA e o curso integrado regular é de um ano, ou seja, enquanto o regular é oferecido em quatro anos o curso do PROEJA é oferecido em três anos. De acordo com a opinião da professora a carga horária do PROEJA não deveria ser aligeirada e sim aumentada por conta das dificuldades trazidas pelos próprios alunos. A reforma empobreceu a carga horária, pois o ensino médio e a formação técnica desvinculados tinham uma carga horária bem maior, então com a integração o que houve foi um enxugamento da carga horária que prejudica a formação.
	PARTICIPAÇÃO DOS IFs NOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO	E1-37:45-38:52	O professor declara que considera profundamente importante a inserção dos Institutos Federais nos fóruns de discussão das políticas públicas para a educação profissional, pois o sentimento hoje é de que são meros executores destas políticas.
TRABALHO DOCENTE	CRÍTICA AO TRABALHO DE OUTROS DOCENTES	E1-55:28-55:40 E1-42:00-42:30 E155:41-56:17	Um professor faz uma crítica ao que ouviu de um outro colega de que aquilo que havia planejado estaria bom para o PROEJA, como se para o PROEJA qualquer coisa servisse. A professora comenta que alguns docentes escolhem dar aula no PROEJA pois assim, acreditam não precisar planejar e preparar suas aulas como necessitam nos outros cursos, denotando o descaso com a educação dos alunos do PROEJA. A professora comenta

			indignada que ouve comentários de professores iniciantes avaliando que está tudo bem em seu trabalho com o PROEJA, porém, que teve que “baixar o nível”. Ela afirma que não pode ser assim.
	RELAÇÃO COM A REALIDADE	E1-27:30-27:56	O professor diz que sente-se extremamente responsável com a formação que está dando aos alunos do PROEJA, especialmente pelo motivo dos mesmos terem ficado tanto tempo afastados da escola.
	RESPONSABILIDADE E RELAÇÃO CONTEÚDO X TRABALHO	E1-28:24-29:02 E2-12:15-12:41 E2-20:56-21:31	Os docentes relatam que em sua prática docente buscam relacionar o conteúdo ensinado com sua utilização/aplicação no trabalho, na vida. Fazer a relação com o concreto.
	EXPERIÊNCIA	E3b-14:49-15:40	O professor afirma que precisa ter firmeza para cumprir os horários pois os alunos interagem muito, trazendo questões do cotidiano e relatando situações particulares.
	ADESÃO AO PROGRAMA	E3b-14:49-15:40 E3b-14:23-14:46	Os docentes informam que gostam de dar aula para o PROEJA.
	PREOCUPAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DO ALUNO	E1-57:19 –57:31	O professor declara que em todos os níveis em que trabalha, é exigente pois quer que os alunos aprendam, que discutam. Que todos (inclusive o próprio professor) cresçam. Esta é sua ideia de educação.

<p>PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</p>	<p>PROFESSOR SUBSTITUTO (TEMPORÁRIO)</p>	<p>E3b-14:23-14:46 E3b-16:59-17:10 E3b- 07:33-7:45 E3b-15:57-16:00 E3b-16:09-16:11</p>	<p>O professor afirma que no IF, os professores substitutos chegam e são “espalhados” pelos cursos, que isso é normal. Outro professor relata que apesar de ser efetivo tem moral de substituto, pois o jogam para tudo quanto é curso. o professor substituto normalmente trabalha em todos ou em quase todos os cursos da escola. Os professores substitutos relatam que seus contratos acabam agora no final do ano e que passarão o Natal desempregados.</p>
--	---	--	--