

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carla Odete Balestro Silva

**AD-MIRANDO O PROFESSOR DE FORMAÇÃO TÉCNICA:  
o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois *campi* do IFSUL**

Porto Alegre

2011

Carla Odete Balestro Silva

**AD-MIRANDO O PROFESSOR DE FORMAÇÃO TÉCNICA:  
o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois *campi* do IFSUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em educação.

**Orientadora:**

Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi

**Linha de Pesquisa:**

Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

SILVA, Carla Odete Balestro  
AD-MIRANDO O PROFESSOR DE FORMAÇÃO TÉCNICA: o  
fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois  
campi do IFSUL / Carla Odete Balestro SILVA. -- 2011.  
174 f.

Orientadora: Naira Lisboa FRANZOI.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. PROEJA. 2. Trabalho Docente. 3. Formação  
continuada. 4. Identidade docente. 5. Saberes  
docentes. I. FRANZOI, Naira Lisboa, orient. II.  
Título.

Carla Odete Balestro Silva

AD-MIRANDO O PROFESSOR DE FORMAÇÃO TÉCNICA:  
o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois *campi* do IFSUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03/08/2011.

---

Prof. Dra. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS – Orientadora

---

Prof. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe – UFRGS

---

Prof. Dra. Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS

---

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito – UFPel

---

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth – UFPel

Para minha família.

## AGRADECIMENTOS

Quando iniciei esta caminhada de estudos sabia que o caminho seria árduo e longo, que demandaria esforço, dedicação e escolhas. Neste momento, olho para trás e vejo que vários(as) foram aqueles(as) que me auxiliaram no caminho, tornando-o mais prazeroso, menos fatigante e mais enriquecedor. Portanto, é preciso agradecer a estas pessoas que, de variadas formas, me ajudaram a remover as pedras do caminho e a apreciar melhor as paisagens.

Em especial agradeço a minha orientadora, Naira Lisboa Franzoi, pela confiança no meu trabalho e pela forma doce com que acolhe as nossas inseguranças e nos impulsiona a irmos além.

Agradeço ao meu filho, Lucca, que no alto dos seus cinco anos de vida compreende a extensão do projeto em que mamãe está envolvida e torce pelo seu sucesso. Agradeço e peço desculpas pelas incontáveis vezes em que interrompi as nossas brincadeiras para poder continuar as leituras/escritas.

Agradeço ao meu pai, que viu o início desta caminhada e admira seu final de outro plano, pela confiança, carinho e orgulho que sempre teve por sua filha, mesmo nas menores conquistas.

Agradeço à minha mãe pelo incentivo, carinho e dedicação de sempre.

Agradeço ao meu marido por tudo que representa para mim e por todos os momentos que passamos até então.

As demais pessoas da minha família (Patrícia, Fernanda, Inês, Nair, Marcos, Vera, Caroline, demais tios e tias) que sempre se constituíram portos seguros e referências de vida.

Agradeço à amiga Rita de Cássia D. Costa pelo incentivo, carinho, apoio, conselhos, com que me brindou durante todo o tempo. Agradeço, também, pela leitura deste e de outros escritos e pelas suas pertinentes contribuições e indagações que enriquecem o meu trabalho.

As demais colegas (que se transformaram em amigas) que estiveram comigo nesta caminhada: Michele Schmitt, Maria Clarice Oliveira, Ana Cláudia Godinho, Flávia Costa, Fernanda Maciel.

Aos professores do PPGEDU, aos colegas de linha de pesquisa e aos membros do grupo de pesquisa CAPES-PROEJA/RS.

Aos meus entrevistados pela confiança que demonstraram em meu trabalho quando compartilharam momentos de sua vida docente para que esta pesquisa fosse possível.

Aos colegas do IFSUL – *Campus* Sapucaia do Sul, em especial Margarete C. Noro,

colega e amiga, pelo apoio constante e pela importante referência profissional que representou em meu início de carreira.

Aos colegas do IFSUL – *Campus* Charqueadas, em especial à equipe gestora, pela oportunidade que me deram de coordenar o PROEJA e, assim, vivenciar situações que se transformaram, posteriormente, em questões de pesquisa.

Agradeço, por fim, às forças divinas que colocam em minha vida pessoas especiais, me dão força para enfrentar os desafios e me auxiliam a fazer boas escolhas.

## RESUMO

Esta dissertação traz uma pesquisa cujo foco é o docente de formação técnica que atua ou atuou nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. O objetivo da pesquisa é investigar a forma como o professor de formação técnica se faz docente em sua atuação nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA em dois *campi* do IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense: *Campus* Sapucaia do Sul e *Campus* Charqueadas. Como objetivos específicos pretende: conhecer as trajetórias profissionais e formativas destes docentes; identificar os saberes mobilizados na prática docente, considerando como e onde o professor os tem construído; identificar o espaço da formação continuada nas suas trajetórias; e analisar se há e quais são as características específicas da atuação nos cursos do PROEJA em relação a outros em que atua. De abordagem qualitativa, utiliza a metodologia do estudo de caso. Os dados foram produzidos através de entrevistas semi-estruturadas com seis docentes que não cursaram licenciatura ou cursos de pós-graduação em Educação e analisadas a partir do método da análise de conteúdo. Entre os achados destaca-se a especificidade da atuação docente no PROEJA, a importância de formações continuadas baseadas na experiência e contexto real de trabalho dos professores, o *status* da docência na rede federal de educação profissional e tecnológica e a aprendizagem da profissão através do aperfeiçoamento, na prática diária da sala de aula, dos saberes trazidos das experiências discentes. O trabalho apóia-se nos referenciais teóricos dos campos de estudo do *trabalho-educação*, PROEJA e do trabalho docente e busca contribuir com a discussão sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a profissionalização docente.

**Palavras-chave:** PROEJA. Trabalho docente. Formação continuada. Identidade docente. Saberes docentes.

---

SILVA, Carla Odete Balestro. Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois *campi* do IFSUL. – Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

## ABSTRACT

This research focuses on the technical training teacher who either teaches or has taught in the courses offered under PROEJA - National Program of Integration between Vocational Education and Basic Education for Youth and Adults established by Decree No. 5840 of July 13, 2006. The objective of this research is to investigate how the technical training teacher who does not hold a degree in education performs as a teacher in the PROEJA courses offered in two campuses of PROEJA IFSUL - Federal Institute of Rio Grande do Sul: Sapucaia do Sul Campus and Charqueadas Campus. Having these as specific objectives, this research intends to : learn about career paths and training of these teachers; identify the knowledge mobilized in the teaching practice, considering how and where the teacher has acquired them; identify the space of continuous teacher training in his/her teaching career; and to analyze whether there are and what are the specific characteristics of his/her practice in the PROEJA courses in relation to other courses in which he/she teaches. This study makes use of the qualitative approach, using the case study methodology. The data were collected through semi-structured interviews with six teachers who had not received a degree in education or made graduate studies in education and were analyzed by the content analysis method. What should be highlighted among the findings is the specificity of the teacher performance in PROEJA, the importance of a continuing education program based on experience and teacher real working environment, the prestige of teaching in the federal network of professional and technological education schools and the learning about the teaching profession through daily practice in the classroom and through knowledge acquired by the experience brought by students. The study is based on the theoretical fields of study of work and education, PROEJA and the teaching practice and seeks to contribute to the discussion on teacher training for vocational and technological education and to the professional practice of teachers.

**Key words:** PROEJA. Teacher practice. Continuous training. Teacher identity. Teacher knowledge.

---

SILVA, Carla Odete Balestro. Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois *campi* do IFSUL. – Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET-BA – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia  
CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo  
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
CEFET-MT – Centro Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso  
CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas  
CNE/CBE – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONFINTEA VI – Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMA – Ensino Médio para Adultos  
EMJAT – Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores  
EP – Educação Profissional  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
GT – Grupo de Trabalho  
IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará  
IFFarroupilha - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense  
MEC – Ministério da Educação  
PDV – Programa de Demissão Voluntária  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFTPR – Universidade Federal Tecnológica do Paraná

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada dos CEFETs

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio do Sinos

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de Dissertações e/ou Teses Encontradas por Palavra-chave.....	28
Quadro 2 – Dissertações e Teses sobre o Docente da Educação Profissional. ....	30
Quadro 3 – Dissertações e Teses sobre os Saberes Docentes e Docência na Educação Profissional. ....	37
Quadro 4 – Categorizações Propostas na Literatura sobre os Saberes Docentes .....	67
Quadro 5 – Caracterização dos Entrevistados .....	87
Quadro 6 – Categoria Temática - Trajetórias Profissionais.....	90
Quadro 7 – Categoria Temática - Relação com o PROEJA.....	91
Quadro 8 – Categoria Temática - Construção dos Saberes .....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. ENCONTRO COM A PESQUISA</b> .....	16
1.1. Problema de Pesquisa.....	21
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	28
2.1. Produções Acadêmicas sobre Trabalho, Saberes e Identidade Docente.....	28
2.2. Aproximação com os Dados Empíricos .....	40
<b>3. CAMINHOS TEÓRICOS</b> .....	45
3.1. Trabalho e Educação .....	45
3.2. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.....	52
3.3. Trabalho Docente .....	61
3.3.1. A Docência na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no PROEJA: especificidades e a formação inicial .....	72
<b>4. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	78
4.1. Cenário da Pesquisa.....	83
4.2. Sujeitos da Pesquisa .....	85
4.3. Coleta e Análise dos Dados .....	87
<b>5. AD-MIRANDO OS PROFESSORES DE FORMAÇÃO TÉCNICA: O QUE DIZEM OS DADOS</b> .....	92
5.1. Trajetórias Profissionais dos Entrevistados: a opção por ser docente e a construção de sua identidade profissional .....	93
5.2. Os Saberes Mobilizados pelos Docentes de Formação Técnica em sua Prática Pedagógica no PROEJA.....	104
5.3. O Espaço da Formação Inicial e Continuada para os Entrevistados.....	115
5.4. A Atuação Docente no PROEJA: (re)pensando modos de ser professor .....	122
5.4.1. Percepções dos entrevistados sobre o PROEJA .....	123
5.4.2. Relação estabelecida com o PROEJA .....	135
5.4.3. Prática pedagógica no PROEJA .....	141
<b>6. A DOCÊNCIA NO PROEJA: TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE MOVIMENTO</b> .....	150
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	161

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	164
<b>ANEXO</b> .....	174

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado traz uma pesquisa cujo foco é o docente de formação técnica que atua ou atuou nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, vêm se constituindo como instigante campo de investigação ao aliar a Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos, inicialmente dentro da rede federal de educação profissional e tecnológica.

O objetivo da pesquisa é investigar a forma como o professor de formação técnica se faz docente em sua atuação nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA em dois *campi* do IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense: *Campus* Sapucaia do Sul e *Campus* Charqueadas. Como objetivos específicos pretende: conhecer as trajetórias profissionais e formativas destes docentes; identificar os saberes mobilizados na prática docente, considerando como e onde o professor os tem construído; identificar o espaço da formação continuada nas suas trajetórias; e analisar se há e quais são as características específicas da atuação nos cursos do PROEJA em relação a outros em que atua.

Início a dissertação apresentando-me, relato meu encontro com as questões que me inquietam e que culminam na construção do problema de pesquisa.

No segundo capítulo procedo à revisão de literatura que retoma os trabalhos acadêmicos e artigos científicos que possuem alguma proximidade com a temática aqui proposta, para destacar os autores referenciados e as reflexões desenvolvidas.

No terceiro capítulo percorro os caminhos teóricos que subsidiam os campos de estudo onde a pesquisa se insere: *trabalho-educação*, PROEJA e trabalho docente.

No quarto capítulo, apresento os caminhos metodológicos que percorri, bem como, situo o cenário da pesquisa, os sujeitos nela envolvidos e como os dados foram coletados e analisados.

No quinto capítulo exponho as vozes dos docentes entrevistados e como suas falas dialogam com a teoria que dá suporte à pesquisa.

Finalizo tecendo considerações sobre os achados da pesquisa, sobre a docência no PROEJA e sobre os movimentos da docência dos professores da educação profissional que não cursaram licenciaturas.

## 1. ENCONTRO COM A PESQUISA

“O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho que tenha idéia do que seja na verdade um espelho? Demais, decerto, das noções da física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo”.

(Guimarães Rosa, 1977, p.61)

Julgo pertinente iniciar a dissertação expondo-me: de onde venho, que caminhos percorri, em quais circunstâncias as questões que me inquietam foram a mim apresentadas. Afinal, quem sou eu. Responder essas perguntas fazem parte de um exercício de mirar-se, contemplar-se, observar-se como em um espelho e, sobre a imagem refletida, refletir. Circunstâncias que vivi imprimiram em mim características que me permitem ser sensível mais a determinados fatos do que a outros. Permitem ouvir, dentre todas as vozes, mais umas do que outras.

Cursei, no antigo segundo grau, o curso de Magistério, pois sempre tive aspirações a lecionar. Formei-me em 1994 e segui, por razões alheias a minha vontade, outros caminhos profissionais, afastando-me da educação para trabalhar em outra área. Em 1995, iniciava um novo curso de graduação na instituição na qual cursei o Magistério<sup>1</sup>. A área despontava como atraente campo profissional, interessei-me e prestei vestibular. Cursei, então, Ciência da Computação que, embora seja uma área da qual gosto muito não supria em mim, de todo, as minhas aspirações profissionais.

Na época da conclusão do curso me encontrava bastante apreensiva com relação ao meu futuro profissional dentro dessa formação e precisava realizar o trabalho de conclusão. Conheci, então, através da disciplina Informática na Educação uma integração possível entre Informática e a Educação o que me deu vistas a novos horizontes profissionais. Realizei o trabalho de conclusão, então, dentro dessa linha<sup>2</sup> e comecei a trabalhar nos laboratórios de informática da universidade. Embora cuidasse da parte técnica dos laboratórios, trabalhava conjuntamente com a coordenação pedagógica desenvolvendo trabalhos junto aos professores do Colégio La Salle e do Centro Universitário La Salle.

---

1 Cursei o Magistério no Colégio La Salle – Canoas/RS que divide o espaço físico com o Centro Universitário La Salle – Unilasalle.

2 O trabalho realizado foi um software educacional baseado na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. O software destinava-se a crianças em idade pré-escolar. O bacharelado em Ciência da Computação foi realizado no Centro Universitário La Salle – Unilasalle em Canoas.

Em 2003 comecei a trabalhar como professora substituta no CEFET-RS Unidade de Ensino de Sapucaia do Sul<sup>3</sup>, ministrando aulas para os alunos do Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Tecnológico e para o Ensino Médio para Adultos, mais conhecido como EMA<sup>4</sup>.

O EMA foi uma das poucas experiências dos Centros Federais de Educação Tecnológica junto ao público de jovens e adultos e vivenciei, dentro da unidade de Sapucaia do Sul, a luta dos professores engajados no projeto por espaço dentro da escola técnica e as angústias e apreensões pelas formações docentes muito distantes das necessidades desse público. Esse espírito dentro da unidade envolveu a todos que trabalhavam com o EMA e gerou várias discussões com relação aos saberes docentes envolvidos na prática de ministrar aulas a um público tão diferente dos que, normalmente, passa nos concorridos processos seletivos do CEFET-RS. Tive o prazer de participar dessas discussões que envolviam questões metodológicas, logicamente, mas iam muito além disso, versavam sobre o papel da escola pública, o papel dos docentes em uma formação fortemente comprometida com o aluno, na discriminação dos sujeitos da EJA, enfim, questões que permeiam a Educação de Jovens e Adultos.

De todos os cursos aos quais ministrava aulas na Unidade de Ensino de Sapucaia do Sul era com o EMA que preferia trabalhar, pois nesse curso me era possível utilizar a Informática no seu potencial mais motivador: a inserção do aluno jovem e adulto no mundo digital, possibilidade, antes, tão distante dos alunos da EJA. A maioria dos alunos do EMA sequer tinham tocado no *mouse* alguma vez e vê-los utilizar a ferramenta, não sem dificuldade, mas sem medo, era extremamente gratificante. Os trabalhos integrados que conseguimos realizar com outras disciplinas (Matemática, Sociologia, Português, Língua Inglesa) eram motivadores, molas propulsoras para novos desafios e fortificantes da luta pela adoção do EMA como um curso a ser oferecido regularmente pela escola<sup>5</sup>. Com esse curso,

---

3 A partir da Lei. nº 11.892/2008 os Centros Federais de Educação Técnica e Tecnológica, escolas agrotécnicas e escolas técnicas existentes passaram a formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Desse modo, o CEFET-RS Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas passou a ser denominado IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e as suas unidades passaram a ser chamadas *Campus* Pelotas, *Campus* Sapucaia do Sul, *Campus* Charqueadas, *Campus* Passo Fundo, *Campus* Venâncio Aires, *Campus* Camaquã, *Campus* Bagé, *Campus* Visconde da Graça e *Campus* Avançado Sant'Ana do Livramento.

4 EMA – Ensino Médio para Adultos foi um projeto especial iniciado no *Campus* Pelotas no ano 2000. Em 2002, o projeto foi implantado no *Campus* Sapucaia do Sul e foram ofertadas vagas até o ano de 2007. Esse projeto constituiu uma das poucas iniciativas da rede federal voltada para a Educação de Jovens e Adultos ao lado das iniciativas realizadas nos CEFETs de Santa Catarina, Campos/RS, Roraima e Espírito Santo.

5 O EMA era oferecido em caráter experimental dentro da unidade e a abertura de novas turmas era sempre motivo de embates com a direção da escola que não apoiava de todo a iniciativa. Com a implantação dos cursos no âmbito do PROEJA, o *Campus* de Sapucaia encerrou a oferta do EMA.

então, tive os primeiros contatos com a Educação de Jovens e Adultos, com as problemáticas e os desafios envolvidos, principalmente dentro de uma escola onde os alunos dessa modalidade eram marginalizados o que não deixava de refletir o caráter pejorativo que a sociedade tem atribuído à EJA e a discriminação à população que a procura.

Convém salientar aqui que, do corpo docente atuante no EMA, eu era a única professora dita de formação técnica<sup>6</sup>, todos os demais eram licenciados em suas respectivas áreas de atuação e era frequente ouvir a expressão “Carla, tu nem pareces uma professora técnica!” ou “Tu és tão diferente dos demais professores de informática!” quando discutíamos sobre educação, educação popular, Educação de Jovens e Adultos. Essa fala reflete um certo senso comum sobre o professor de formação técnica: que ele nada sabe sobre educação, que não é um professor como os outros, que suas preocupações são outras e outros os seus olhares. Estas frases me foram ditas inúmeras vezes nos demais anos da docência e reconheço nelas preconceitos<sup>7</sup> e generalizações com relação aos docentes de formação técnica.

Tinha interesse em continuar o exercício da docência no CEFET-RS e, portanto, prestei concurso para professora efetiva da unidade e fui chamada, um tempo depois, para assumir na unidade nova da escola<sup>8</sup> na cidade de Charqueadas.

A direção da UNED – Charqueadas optou por iniciar as atividades da escola com um curso que atendesse ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA<sup>9</sup>.

Os professores, e incluía-me nessa equipe, trabalharam na elaboração do Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade EJA. Por ser formada na área técnica na qual o curso era oferecido e por ter experiência, mesmo que pequena, na Educação de Jovens e Adultos, fui escolhida coordenadora do curso.

No dia 11 de setembro de 2006, iniciaram-se as aulas e a primeira turma formou-se em agosto de 2009.

Como coordenadora do curso busquei estudar a legislação que versa sobre educação

---

6 Utilizo a denominação 'professor de formação técnica' para designar os docentes que não cursaram licenciaturas, ou seja, que são graduados em cursos de tecnologia ou bacharelados. São exemplos de professores de formação técnica os engenheiros, médicos, enfermeiros, bacharéis em Direito, em Administração, em Ciência da Computação, etc.

7 Assumo nesse trabalho o seguinte sentido da palavra preconceito: “1. Conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos adequados.” e não este sentido do termo “3. Antipatia ou aversão de outras raças, religiões, classes sociais, etc.” (MICHAELIS, 2002, p.622).

8 Nova unidade do CEFET-RS construída na primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional do Governo Federal. Hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus* Charqueadas.

9 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA instituído pelo Decreto N° 5.840, de 13 de julho de 2006.

no Brasil e estudando sobre ela entendi a complexidade do programa e a sua inovação ao juntar a EJA ao ensino profissional e atribuindo à escola técnica, excelência em educação profissional, a tarefa de pensar formações profissionais atreladas à formação geral para os que não tiveram acesso à educação dita regular.

Devido a minha experiência com o EMA e o aprofundamento dos estudos teóricos neste programa, senti-me motivada a contribuir na sua consolidação dentro da escola técnica e, mais, a consolidação desse programa em uma forma perene de oferecer uma formação de qualidade para jovens e adultos que, por diferentes motivos, afastaram-se da escola.

Pela inexperiência dos professores, desconhecimento do programa e vários problemas sobre os quais fomos adquirindo experiência depois que as aulas começaram (e os alunos que imaginávamos criaram rostos e adquiriram histórias), o curso foi reformulado<sup>10</sup>. Para que essas reformulações acontecessem e para discutir os aspectos do programa e questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos formamos um grupo de estudos dentro da escola para discutir mais profundamente a legislação, documentos e textos sobre as temáticas referentes ao amplo escopo que o programa propõe. Os estudos realizados pelo grupo viraram momentos de formação aos docentes e embasaram a elaboração de mais um curso no âmbito do PROEJA (curso(s) PROEJA) em nossa escola. O novo curso – *Curso Técnico de Nível Médio em Desenho para Construção Civil - Forma Integrada – Modalidade EJA* - busca em sua estruturação adequar-se mais à realidade do público do PROEJA, desde o processo seletivo até os tempos das disciplinas e atividades à distância<sup>11</sup>.

Além do grupo de estudos interno que mantínhamos na escola, também participávamos do grupo de pesquisa CAPES-PROEJA<sup>12</sup> que desenvolve estudos sobre diversos temas relacionados ao PROEJA.

Além dos estudos desenvolvidos nos grupos, realizei a Especialização em Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –

---

10 Os detalhes da implantação do Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no *Campus Charqueadas* do IFSUL é objeto da dissertação de Rita de Cássia Dias Costa intitulada *O PROEJA para além da retórica: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa na Unidade de Ensino de Charqueadas*, defendida em 2009 no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi.

11 No decorrer do ano de 2010, um novo curso de PROEJA foi construído: *Curso Técnico de Nível Médio em Fabricação Mecânica – Forma Integrada – Modalidade PROEJA*. A primeira turma de alunos ingressou no início de 2011.

12 O grupo de pesquisa, do qual participei como membro da coordenação, foi proposto por um consórcio formado pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFPEL – Universidade Federal de Pelotas, UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense, IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul e IF Farroupilha – Instituto Federal Farroupilha em resposta ao Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006.

PROEJA<sup>13</sup>, na turma oferecida pela UFRGS. Como trabalho de conclusão de curso realizei uma pesquisa sobre o docente do PROEJA que discutiu o desafio que constitui a especificidade dos docentes que atuam ou atuarão nos cursos que atendem ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A pesquisa desenvolvida no *Campus* de Charqueadas do IFSUL buscou dar voz aos alunos e docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Informática - Forma Integrada - Modalidade EJA para saber qual é o perfil deste professor sob a perspectiva dos próprios docentes e alunos<sup>14</sup>.

A vontade de aprofundar os meus estudos sobre o PROEJA e, mais precisamente, sobre os professores que atuam nos cursos oferecidos nessa modalidade conduziu-me ao mestrado.

Embora várias temáticas sobre o PROEJA sejam interessantes e rendam boas discussões, encanta-me sempre a discussão em torno do professor. Acredito que o sucesso dos cursos PROEJA está intimamente ligado à forma como os docentes se envolvem e acolhem a proposta.

Continuando o exercício de mirar-me no espelho, reconheço em mim a professora de formação técnica e, por conhecer intimamente as peculiaridades dessa atuação, os preconceitos e as generalizações envolvidas, ouço com mais clareza, sou mais sensível à voz de meus pares docentes de formação técnica. No exercício de construir e delimitar o objeto de minha dissertação, mantenho meu olhar pousado nos docentes de formação técnica e nos cenários que os envolvem quando atuam no PROEJA. Enquanto miro a mim mesma e a minha formação no espelho, utilizo-me do outro significado de mirar<sup>15</sup> e “tomo como alvo” os docentes semelhantes a mim na formação.

Para Paulo Freire (1981, p. 43), no entanto, o “ato de olhar implica noutro: o de admirar.” Admirar, verbo transitivo direto, significa “1. Apreciar. 2. Ter em grande apreço e simpatia. 3. Causar admiração, assombro ou espanto em alguém. 4. Sentir admiração” (MICHAELIS, 2002).

Admirar é olhar por dentro para Freire (1981),

Ad-miramos, e, ao penetrarmos no que foi admirado, o olhamos de dentro e daí de

---

13 Financiada pela SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação e oferecida pela Faculdade de Educação da UFRGS e Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Segunda edição.

14 Detalhes e os achados desta pesquisa encontram-se explicitados no capítulo que faz referência à revisão de literatura.

15 Mirar: 1. Fitar a vista em; encarar. 2. Espreitar, observar. 3. Avistar, enxergar. 4. Dirigir a pontaria para; tomar como alvo. 5. Contemplar-se, ver-se a um espelho ou coisa equivalente. 6. Tirar ensinamento ou lição de (MICHAELIS, 2002).

dentro aquilo que nos faz ver. Na ingenuidade, que é uma forma “desarmada” de enfrentarmos a realidade, apenas olhamos e, porque não admiramos, não podemos adentrar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado [...] (FREIRE, 1981, p.44).

Admirando, então, olhando por dentro desse sujeito docente de formação técnica surgem questionamentos que inquietam, dentre eles:

- Quem são os professores técnicos que assumiram os cursos de PROEJA, suas histórias e formações?
- Como lidam com a especificidade do público de EJA?
- A atuação no PROEJA modificou ou não as práticas pedagógicas destes docentes?
- Que saberes são mobilizados por estes docentes na sua atuação nos cursos do PROEJA? E onde/como foram adquiridos?

Entendendo que todo professor pode atuar com educação de jovens e adultos e concordando que a escola técnica, no seu papel de escola pública, deve atender à EJA através do PROEJA ou de outras iniciativas, penso ser importante refletir sobre o professor técnico que atende à demanda do PROEJA, sobre a sua formação profissional, se e como repensa sua prática. Segundo Lucília Machado (2006), ao se referir a estes cursos, afirma que o caráter multidimensional da proposta pedagógica “[...] lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo” (MACHADO, 2006, p. 41) constituindo, assim, uma grande oportunidade de produzir conhecimentos que podem subsidiar formações especializadas de profissionais da educação.

### **1.1. Problema de Pesquisa**

A vivência como docente de formação técnica no *Campus Sapucaia do Sul* do IFSUL me revelou a divisória que separa a formação geral da formação profissional não apenas em termos de divisão dos conteúdos, dos projetos de curso, etc., mas também na divisão política dentro da escola técnica que isso acarretava, da divisão até mesmo do espaço físico da escola<sup>16</sup>. Consequentemente, algumas vozes eram mais ouvidas do que outras e algumas

---

<sup>16</sup> Na época, o Campus possuía a seguinte divisão física: sala de convivência para professores e técnicos-administrativos, sala dos professores dos cursos técnicos, sala dos professores do Ensino Médio e sala dos professores dos cursos de tecnologia. Cada uma destas salas de professores possuía uma sala para

formações com “maior valor agregado”, mereciam mais recursos, mais méritos, mais atenções.

Quando assumi no *Campus* Charqueadas do IFSUL, percebi que a direção defendia uma real integração entre a formação geral e a profissional e acreditava na educação profissional para jovens e adultos. Este posicionamento veio ao encontro do meu. Começamos a fazer nosso trabalho de construir o *Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade EJA*.

Mas não é fácil construir algo que não sabemos como fazer. O que era o PROEJA? Como fazer um curso integrado? Como tornar pessoas afastadas há tanto tempo da escola técnicos em Informática? E outros tantos questionamentos que foram surgindo ao longo do tempo. As respostas que encontramos para cada uma das dificuldades trazem consigo a marca do grupo que se debruçou e pensou sobre elas. Segundo Costa (2009, p. 29), a implementação de uma política é uma etapa onde os atores responsáveis por sua implementação assumem o papel principal, logo, se dará baseada nas referências que esses atores possuem.

Por ter sido uma das responsáveis pela criação, coordenadora e professora do referido curso de PROEJA de nosso *campus*<sup>17</sup>, acompanhei de perto essas dificuldades, enfrentando as realidades que instigavam a pensar alternativas, buscando metodologias adequadas que respeitassem as especificidades do público de jovens e adultos, buscando constantemente respostas para as questões que inquietavam a mim e a meus pares. Isso reforçou em mim a idéia apontada por Arroyo (2008) de que a “[...] escola gira em torno dos professores [...]. São eles e elas que a fazem e a reinventam” (ARROYO, 2008, p. 19). Acredito que a forma como os professores se envolvem e acolhem a proposta do PROEJA está intimamente ligado ao sucesso dos cursos ofertados no âmbito do programa.

Diante desse importante papel dos docentes na implementação das políticas e, em especial, na implementação do PROEJA comecei a refletir sobre as questões que envolviam esses docentes. Segundo Moura (2006), “[...] não existem profissionais formados para atuar nessa oferta, pois [...] trata-se de uma inovação educacional, de forma que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar” (MOURA, 2006, p. 64).

Abro aqui um parêntese. No documento base do PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio observamos a sinalização de que

---

coordenação e um espaço de trabalho coletivo. Atualmente, esta divisão não existe mais no *Campus*, todos os professores trabalham em um espaço coletivo onde há pequenas salas reservadas para as coordenações de curso.

17 Desde agosto de 2009, estou em licença para realização do mestrado não atuando mais como docente do *campus*. O contato com alunos, docentes e direção, agora, se dá como pesquisadora.

a SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de programas especiais de formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de:

Oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; (BRASIL, 2006b, p. 60)

A partir deste compromisso, a SETEC promoveu de 2006 a 2009 as seguintes ações: quatro editais de cursos de pós-graduação em *lato sensu* em PROEJA e duas chamadas públicas para a realização de cursos de Formação PROEJA com carga-horária entre 120 a 240 horas. Foram investidos cerca de 30 milhões de reais para a formação de 11.433 especialistas em PROEJA (entre docentes, gestores e técnicos administrativos da rede federal, estadual e municipal de ensino) e oito milhões de reais para os cursos de formação PROEJA<sup>18</sup>.

No Rio Grande do Sul, foram oferecidas 638 vagas distribuídas em dez turmas nas três primeiras edições dos cursos *lato sensu*. Obtiveram o diploma 618 alunos. Destes, apenas 17% eram docentes, gestores ou técnico-administrativos da rede federal. A rede municipal responde por 27%, 6% tinham outros vínculos e a maioria, 50%, tinham vínculo com a rede estadual<sup>19</sup>. Não irei me estender na temática suscitada pela fraca movimentação de docentes da rede federal nos cursos de especialização PROEJA, mas um dos motivos aparentes é a grande quantidade de docentes do quadro que já possuem mestrado ou doutorado e não acreditam necessário realizar uma especialização<sup>20</sup>. Além disso, se tivermos em mente o plano de carreira destes docentes perceberemos que ele privilegia, em termos de ascensão profissional, os cursos *stricto sensu* e, portanto, é comum a concentração de esforços em cursar mestrados e doutorados.

No entanto, mesmo diante das ações supracitadas da SETEC/MEC, a formação de professores para atuar no PROEJA ainda está longe de assumir um caráter não emergencial e espero que esta dissertação, também, contribua para fomentar a discussão sobre a necessidade de formação para os docentes que atuam no PROEJA.

Sendo os cursos PROEJA integrados, a ausência da qual nos fala Moura (2008, p. 2) se

---

18 Informações obtidas no site da SETEC/MEC com acesso a partir de <http://www.mec.gov.br>. Informações sobre as ações realizadas no ano de 2010 e o número de matrículas contempladas nos cursos de Formação PROEJA não disponíveis.

19 Dados extraídos do Relatório Final - Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (2006)/ Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (2007 e 2008) - Pólo do Rio Grande do Sul – Turmas certificadas pela UFRGS em convênio com os Institutos Federais Rio Grande do Sul e Farroupilha. As informações sobre os vínculos dos alunos que cursaram a especialização foram extraídos de pesquisa realizada pela autora desta dissertação.

20 A rede federal possui 20.478 professores na carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Destes, 32,36% possuem apenas a graduação, 22,33% possuem especialização, 34,25% mestrado e 9,73% possuem o doutorado.

refere à formação de professores da formação geral e da formação profissional. No entanto, ao se discutir a formação de profissionais da educação profissional alguns agravantes devem ser levados em consideração, pois, como afirma Machado (2008, p.7) “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil”.

O mais conhecido dispositivo que faz referência à formação de professores da educação profissional, a Resolução 02/97 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997, p. 1), “dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional”, propôs um paliativo à falta de formação docente para a educação profissional, como afirma Machado (2008), “sem promover a discussão sobre a alternativa da Licenciatura” (MACHADO, 2008, p. 8).

A educação profissional, cada vez mais requisitada pela economia do país, esbarra na carência de profissionais docentes para atuar nessa modalidade. Segundo Machado (2008), isso se constitui em um importante ponto que estrangula a expansão da educação profissional no país e a resolução deste impasse é condição fundamental para superar a estrutura fragmentada que a caracteriza. A superação desse impasse, no entanto, “só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área” (MACHADO, 2008, p. 9).

Mas para que se possa criar uma política nacional para a formação desses profissionais é preciso discutir e estudar suas principais características, quais as exigências com relação ao perfil desse docente. Segundo Vieira (2007),

tratando-se de educação profissional e tecnológica, a exigência com a formação dos educadores não muda de patamar qualitativo mas acresce elementos importantes. Ao lado dos referenciais teóricos e da abrangência do conteúdo científico, o profissional precisa desenvolver habilidades de pesquisa, de experimentação e de utilização de ferramentas da informática e da robótica. Necessita, também, compreender as relações e os nexos entre os processos econômicos e sociais que ocorrem no mundo, no país e na localidade. Não pode sucumbir às simplificações e aos determinismos que engessam as possibilidades criativas (VIEIRA, 2007, p. 211).

Ainda sobre o perfil destes docentes, Machado (2008) afirma que esse profissional

[...] precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 16).

Atrelado ao problema de definir o perfil dos docentes da educação profissional, Moraes (2007, p. 213) salienta que é necessário saber como formá-los e quem irá formá-los. Esses aspectos que só podem ser resolvidos através de regulamentação legal desses cursos, já que a grande questão é atribuir essas formações aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ou propô-los a todas as instituições de nível superior.

A definição do perfil desses docentes esbarra em duas grandes perguntas que balizam as discussões sobre a formação de professores para a educação profissional. De acordo com Moura (2008), é importante responder a duas questões de partida: “formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?”<sup>21</sup>(MOURA, 2008, p. 25).

Com relação aos docentes do PROEJA, Moura (2006, p. 58-59) afirma que não existem docentes para atuar nos cursos do PROEJA, o que é agravado pelo fato de que não existe formação para atuar na educação profissional, onde a formação dos docentes para atuar no PROEJA deve estar inserida. Têm-se dois problemas: a formação de docentes que atuarão nestes cursos e a formação daqueles que estão atuando, ou seja, a formação em exercício.

A criação de programas como o PROEJA, segundo Moraes (2007), torna ainda mais premente a necessidade de se pensar cursos de capacitação docente,

para a formação de professores que possam assumir o desafio de responder às novas necessidades de aprendizagem desse aluno trabalhador, jovem e adulto, de perfil tão diferenciado em relação aos alunos tradicionais das escolas técnicas (de faixa etária e segmentos sociais diferentes) (MORAES, 2007, p. 215).

Estes cursos devem contemplar, nas palavras de Moura (2008), duas grandes dimensões: a qualidade formal e a qualidade política, o que reforça a idéia de formação “[...] numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia” (MOURA, 2008, p. 30-36).

Penso que esta pesquisa contribui com a discussão acerca do docente de formação técnica que atua no PROEJA. A formação de docentes para a educação profissional sofre com as propostas descontínuas e com a falta de discussão sobre as concepções que devem nortear as formações destes docentes. No que tange à formação dos docentes de formação técnica que

---

21 A Lei nº 11.892, que cria os IFs Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em sua seção III, que trata sobre os objetivos dos mesmos, determina que ministrem em nível de educação superior: "b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional". Esta medida tem sido objeto de debates em vários setores educacionais, no entanto, analisar sua pertinência extrapola o escopo deste trabalho.

atuarão no PROEJA, além de atender essas demandas da formação para a educação profissional, é preciso apropriar-se das construções do campo teórico da educação de jovens e adultos.

A pesquisa busca responder à seguinte questão:

- **Como o professor de formação técnica se faz docente no encontro com o PROEJA?**

Como objetivo busca:

- Investigar a forma como o professor de formação técnica se faz docente em sua atuação nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA em dois *campi* do IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense: *Campus Sapucaia do Sul* e *Campus Charqueadas*.

Como objetivos específicos é preciso:

- Conhecer as trajetórias profissionais e formativas dos docentes de formação técnica que atuam/atuaram nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA em dois *campi* do IFSUL (*Campus Sapucaia do Sul* e *Campus Charqueadas*);
- Identificar os saberes mobilizados na prática docente considerando como e onde o professor os tem construído;
- Identificar o espaço da formação continuada na trajetória dos docentes de formação técnica;
- Analisar se há e quais são as características específicas da atuação docente nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA.

Quando da qualificação do projeto, o objetivo tratava apenas dos saberes que estes docentes mobilizavam em sua atuação pedagógica. No entanto, no decorrer da análise do material empírico, verifiquei que o objetivo geral não abarcava todos os dados coletados, ou seja, era apenas uma das dimensões da constituição da docência destes professores em sua relação com o PROEJA.

Assim reformulei os objetivos. Identificar os saberes docentes transformou-se em um dos objetivos específicos. Como o professor se faz docente tornou-se o objetivo geral.

Importante abordar nesse momento o título da dissertação “Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois *campi* do IFSUL”.

Utilizo a palavra “ad-mirando” numa grafia não-usual para fazer alusão: à minha trajetória e a esse mirar-me no espelho e reconhecer em mim as demandas, as desconfortos, as paixões que me movem nessa pesquisa; e ao ad-mirar, que é o “olhar por dentro” do qual nos fala Freire (1981, p. 43), essa oportunidade de apreciar, sentir admiração e, então, ver de fato o que está sendo olhado.

Trata-se aqui de olhar por dentro o docente de formação técnica que atua no PROEJA, como se constitui docente em sua prática pedagógica, que saberes mobiliza e que saberes ele construiu no contexto de seu trabalho, como acontece a sua atividade docente diária, seu diálogo com o aluno, com outro docente, com suas próprias reflexões. O docente que vai ser “mirado” é aquele que não frequentou nenhum tipo de formação pedagógica para a docência, seja inicial ou complementar, mas que construiu uma trajetória profissional no dia a dia de seu trabalho, no contexto específico das salas de aula que conheceu.

Propus-me a olhar por dentro destes docentes com o respeito e a afetividade que me são características, impregnando a pesquisa com as cores do apaixonamento pela docência, pela educação. Não um olhar ingênuo que só vê as nuances que quer ver, mas, sim, um olhar comprometido com a vivência do outro, com as suas escolhas e suas consequências.

As reflexões realizadas nessa pesquisa podem colaborar com o planejamento das formações pedagógicas, pois é preciso conhecer as especificidades que compõem a docência no PROEJA, bem como o contexto em que atuam esses docentes já que “não podemos separar a formação do contexto do trabalho” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Além disso, ouvir os docentes, seus fazeres, seus saberes, suas angústias e suas percepções é imprescindível para que as formações sejam significativas, pois como afirma o mesmo autor, a formação deve “trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNON, 2010, p. 26).

Também é minha pretensão, através da discussão aqui apresentada, reforçar as vozes que discutem a profissionalização docente, reforçando o entendimento de que o docente é produtor de um saber específico e não mero executor de técnicas pensadas e desenvolvidas em outras instâncias.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo demonstro o que foi encontrado na revisão de literatura que empreendi e explico a aproximação com os dados empíricos, feito através da pesquisa realizada anteriormente para a Especialização em Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os achados dessa pesquisa, além de constituírem-se importante motivador para a continuação do estudo sobre o professor do PROEJA, acabaram por se fazerem presentes também na fala dos docentes entrevistados para a pesquisa que origina essa dissertação e, portanto, aqui os retomo de forma mais explícita.

### 2.1. Produções Acadêmicas sobre Trabalho, Saberes e Identidade Docente

Realizei pesquisa no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*<sup>22</sup> para verificar os trabalhos produzidos sobre a temática da formação de docentes para o PROEJA. O **Quadro 1** mostra as palavras-chaves utilizadas para pesquisa e a quantidade de dissertações e/ou teses encontradas para cada uma delas.

Palavra-Chave	Quantidade
Formação continuada de docentes	63
Professor do ensino técnico	25
Professor da educação profissional	19
Docente do ensino técnico	7
Formação de professores para a educação profissional	4
Professor do PROEJA / Professores do PROEJA	2
Docente do PROEJA	1
<b>Total</b>	<b>121</b>

**Quadro 1** – Quantidade de Dissertações e/ou Teses Encontradas por Palavra-chave.

O sistema de buscas do *site* não permite a realização de buscas sobre o resultado encontrado, ou seja, não permite o refinamento da busca para eliminar os resultados duplicados. Logo, do total de 121 muitas dissertações e/ou teses aparecem em mais de uma palavra-chave. Para refinar a pesquisa foi utilizado o *software* Microsoft Excel 2007<sup>®</sup> e,

22 Pesquisa realizada em 04/12/2009 no endereço <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>

depois de eliminados os trabalhos duplicados, o resultado obtido foi 110 dissertações e/ou teses.

Os resumos dos 110 trabalhos encontrados foram lidos e apenas vinte e quatro deles têm relação com a formação de professores para Educação Profissional. A fraca produção acadêmica<sup>23</sup> sobre essa temática demonstra “o silêncio sobre a formação do profissional da educação para os ensinos profissionalizante e médio” já apontada por Brzezinski (2006, p. 50). Nenhum dos trabalhos versa sobre a formação de professores para o PROEJA.

As dissertações e/ou teses encontradas versam sobre os seguintes temas envolvendo os docentes da Educação Profissional: a construção de sua prática pedagógica; propostas de formação pedagógica presenciais ou à distância; análises de formações pedagógicas já realizadas e o impacto sobre as práticas pedagógicas; constituição da identidade docente; sentidos produzidos na docência pela vivência anterior na indústria; identificação de seu capital cultural; a concepção dos docentes sobre competências, mercado de trabalho, trabalho, conhecimento; estudos históricos da formação docente em determinados períodos; constituição da profissionalidade; saberes que norteiam a prática pedagógica.

Destes vinte e quatro resumos lidos, cinco foram selecionados pelas aproximações que pareciam manter com a pesquisa que pretendo desenvolver. Infelizmente, uma tese e uma dissertação das selecionadas não foram obtidas junto às universidades onde foram produzidas por não estarem digitalizadas no acervo virtual das respectivas bibliotecas.

Mesmo não estando disponível no *Banco de Teses da Capes*, já que este banco contempla apenas as dissertações e teses defendidas até o ano de 2009, acrescento ao quadro dissertação defendida em 2010 por Karen Gregory Mascarello sobre os professores da educação profissional<sup>24</sup>. Abaixo, o **Quadro 2** apresenta a caracterização dos referidos trabalhos.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>	<b>Data da publicação</b>
Cantaluce Mércia Ferreira Paiva Barros Lima	A Identidade Docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber tornar-se professor	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação defendida em 2005
Cleunice Matos Rehem	Estudo sobre o perfil do	Universidade	Dissertação

23 Ao realizar a pesquisa no Banco de Teses da Capes com palavras-chaves mais genéricas o resultado obtido é: para a palavra-chave “formação de professores” são encontrados 4365 teses/dissertações; para a palavra-chave “trabalho docente” são encontradas 5926 teses/dissertações.

24 A dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos instituição que integra o Grupo de Pesquisa CAPES-PROEJA/RS. Participei da defesa desta dissertação e as trocas com a autora e sua orientadora foram importantes para a pesquisa que desenvolvi.

	professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI.	Federal Rural do Rio de Janeiro	defendida em 2005
Elisabete Zardo Burigo	A reforma do ensino técnico segundo os professores: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas	Universidade de São Paulo	Tese defendida em 2004
Karen Gregory Mascarello	Entre o ontem e o amanhã: análise da escolha de profissionais pelo trabalho docente na Educação Profissional	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação defendida em 2010.

**Quadro 2** – Dissertações e Teses sobre o Docente da Educação Profissional.

Lendo as dissertações e as teses fui me aprofundando na discussão da construção da identidade profissional do docente da educação profissional, da necessidade de formações específicas para os mesmos, dos saberes mobilizados por estes profissionais, bem como, das implicações em ser docente da educação profissional em tempos de reestruturação do processo produtivo. Os autores mais utilizados no desenvolvimento dos estudos são: Donald Schön, Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Isabel Alarcão, Claude Dubar, Maurice Tardif e Acácia Kuenzer.

No entanto, os trabalhos lidos não discutem a educação profissional para jovens e adultos e suas especificidades, ou seja, não se apropriam do campo teórico produzido para a docência dessa modalidade, com exceção à obra de Paulo Freire.

Importante salientar que o docente que atua no PROEJA se depara com as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos e esse movimento pode produzir algumas mudanças em sua prática. O docente acostumado a lecionar para o público das escolas técnicas que, em sua maior parte, devido aos concorridos processos seletivos, se constitui no extrato com melhor rendimento escolar, se vê diante de um público que, afastado da escola por muitos motivos, trabalha todo o dia para sustentar a si e a sua família e não tem as mesmas necessidades dos adolescentes atendidos nos cursos diurnos dessas instituições.

Continuando a revisão de literatura, visitei o *site* da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>25</sup> onde selecionei os seguintes Grupos de Trabalho

<sup>25</sup> Disponível em <http://www.anped.org.br>

para uma busca de suas produções: GT08 – Formação de Professores, GT09 – Trabalho e Educação e GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Busquei a produção dos GTs, pertinente à temática dessa pesquisa, nas cinco últimas reuniões anuais da ANPED: 28<sup>a</sup>, realizada em 2005; 29<sup>a</sup>, realizada em 2006; 30<sup>a</sup>, realizada em 2007; 31<sup>a</sup>, realizada em 2008 e a 32<sup>a</sup> realizada em 2009. A pesquisa dos trabalhos se deu utilizando as palavras-chaves “docente do PROEJA”, “PROEJA” e “docente da Educação Profissional”. O resultado obtido foi: nenhum trabalho com as palavras-chaves na 28<sup>a</sup>, 29<sup>a</sup> e 30<sup>a</sup> reuniões; quatro trabalhos apresentados no GT18 da 31<sup>a</sup> reunião, um deles sobre a formação de professores do PROEJA; um trabalho apresentado no GT09 da 32<sup>a</sup> reunião sobre o currículo integrado do PROEJA.

O único trabalho apresentado na ANPED sobre a formação de professores intitula-se *Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores* de autoria de Edna Castro de Oliveira e Karla Ribeiro de Assis Cezarino da Universidade Federal do Espírito Santo. Relata uma pesquisa sobre os processos de formação continuada dos docentes que atuavam nos cursos PROEJA no ano de 2007. A pesquisa, elaborada em colaboração entre o CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e a UFES – Universidade Federal do Espírito Santo, reflete sobre os impasses da imposição do PROEJA no CEFETES, “quanto à forma como este chega e vem sendo implementado na Unidade, bem como em relação aos seus princípios e concepções no confronto com a tradição da escola, suas práticas vigentes e suas perspectivas de formação” (CEZARINO e OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Relata, posteriormente, o processo de transição do projeto EMJAT – Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores, iniciado em 2001 no CEFETES, para o PROEJA (CEZARINO e OLIVEIRA, 2008, p. 3).

No que tange aos docentes, o trabalho relata os momentos de formação continuada destinadas aos professores que atenderiam os cursos PROEJA e salienta as posturas encontradas entre os docentes: a) de rejeição ao programa e aos alunos devido ao preconceito em relação ao rendimento escolar dos alunos da EJA; b) de aceitação devido ao reconhecimento do sentido do trabalho no PROEJA; c) de comprometimento social e político com a causa (CEZARINO e OLIVEIRA, 2008, p.7-8).

Critica a pouca participação dos professores das áreas técnicas, embora chamados a se integrar nos momentos de formação, e afirma que

a baixa participação dos professores das áreas técnicas tensionou as discussões durante todo o percurso da formação nos seguintes eixos: as estratégias de integração, as concepções de currículo integrado expressas pelos professores e o desafio de

exercitar o trabalho coletivo em face da cultura individualista da escola (CEZARINO E OLIVEIRA, 2008, p. 13).

O trabalho acima referido reconstrói os movimentos de implantação do PROEJA e as manifestações ocorridas nos momentos de formação continuada. No entanto, não traz informações sobre a atuação dos docentes nas salas de aula do PROEJA, como lidam na prática com as contradições provocadas pelo programa em relação à concepção da escola e as práticas existentes. Os docentes da área técnica são muitas vezes estigmatizados como aqueles que não querem os alunos da EJA nos bancos escolares quando, na verdade, muitos professores da formação geral possuem o mesmo preconceito com relação ao saber dito inferior dos alunos que não concluíram sua escolarização no tempo previsto<sup>26</sup>.

Continuando a revisão de literatura, pesquisei os pólos de Especialização PROEJA no Brasil de forma a encontrar a produção gerada pelos concluintes desta formação. Cabe aqui explicar que, como suporte à implementação do PROEJA, a SETEC tem financiado projetos de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em 2006, os cursos de especialização foram oferecidos em quinze pólos, formados pelos IFs, escolas vinculadas a universidades e universidades federais, contemplando 1.400 matrículas. Em 2007, foram vinte e um pólos e 3.450 matrículas. Em 2008, terceira edição da especialização, foram trinta e três pólos e 3.794 matrículas. Em 2009, também trinta e três pólos oferecendo 2.789 matrículas<sup>27</sup>.

Realizei minha pesquisa nos sites das instituições que foram pólos das referidas especializações. Foram encontradas produções das seguintes instituições: IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso; IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina; IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; UFTPR – Universidade Tecnológica do Paraná e do consórcio formado pela UFRGS – Universidade do Rio Grande do Sul, IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFFarroupilha - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense.

Alguns pólos organizaram publicações com seleção de artigos oriundos das

---

26 Anotação do diário de campo.

27 Informações obtidas na área mantida pela SETEC no site do MEC disponível em <http://portal.mec.gov.br/> acessado em 01/04/2010.

monografias defendidas, são elas: *Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA – Produções da Especialização PROEJA/RS* organizado por Simone Valdete dos Santos *et. al.*; *O curso de especialização do PROEJA no CEFET/PA em debate: experiências, estudos e propostas*, organizado por Sonia de Fátima Rodrigues Santos *et. al.*; *Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar*, organizado por Amélia Cristina Reis e Silva e Maria das Graças Baracho do IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte; série de livros intitulada *Cadernos PROEJA – Especialização - Rio Grande do Sul* organizada por Juçara Benvenuti *et. al.* composta por 7 volumes; e a série intitulada *Cadernos PROEJA II – Especialização – Rio Grande do Sul* organizada por Juçara Benvenuti *et.al.* composta por 9 volumes.

Verifiquei nas produções encontradas as que mantinham aproximações com a temática desenvolvida nesse projeto e os artigos com alguma relevância para o tema estão relatados na seqüência.

O artigo *A representação docente sobre a relação entre teoria e prática* de autoria de Aldenora Martins de Lima e Sabrina Conde Koury, não se atém aos docentes de formação técnica mas relata uma pesquisa realizada com docentes que cursavam a especialização buscando desvendar a concepção sobre teoria e prática que os acompanhavam. As autoras (LIMA e KOURY, 2008, p. 191) apontam que “[...] os conhecimentos dos professores limitam-se bastante às suas práticas cotidianas sem uma maior articulação dessa prática com as bases científicas do seu trabalho”. Através da reflexão das necessidades de um curso integrado como o PROEJA propõe, as autoras (LIMA e KOURY, 2008, p. 191) afirmam que as políticas públicas de formação de professores “[...] atribuem grande importância a questões práticas das disciplinas”. Finalizam o artigo lembrando a necessidade da disponibilidade dos sujeitos professores de mudarem suas atitudes e comportamentos afim de “[...] compreender que o processo educativo só acontece efetivamente a partir de ações concretas” (LIMA e KOURY, 2008, p. 214).

O artigo *Possibilidades e Perspectivas: construindo saberes e encontrando caminhos para a formação continuada de professores no PROEJA* de Valéria Catarina Marcos Gomes e Simone Valdete dos Santos, discute a necessidade de uma política de formação continuada para o aprender a ser educador de jovens e adultos através de um “[...] fazer crítico e reflexivo no cotidiano da ação educativa ressignificando, dessa forma, a própria prática na construção de uma campo de sensibilidades que dê sentido ao ser professor do PROEJA” (GOMES e SANTOS, 2007, p. 264).

As autoras continuam o texto refletindo sobre o papel da formação continuada dos

docentes como espaço de “[...] construção que se constitui em espaço de ação e reflexão sobre o fazer pedagógico” (GOMES e SANTOS, 2007, p. 268). Além disso, apoiando-se nas idéias de Donald Schön, versam sobre os movimentos necessários à formação do educador reflexivo (GOMES e SANTOS, 2007, p. 268).

Por fim, as autoras afirmam que

para que o docente possa construir experiências significativas de aprendizagem, relacionando teoria e prática é preciso que a formação continuada seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. Assim, os professores são desafiados a experimentar situações educacionais que os levam a refletir, experimentar e ousar, a partir dos conhecimentos e das certezas que possuem (GOMEZ e SANTOS, 2007, p. 271).

O artigo *O CEFET-RN e o processo de formação de educadores para o PROEJA*, de autoria de Amélia Cristina Reis e Silva e Maria das Graças Baracho, relata a experiência com a realização da especialização PROEJA realizada no, hoje, IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As autoras iniciam o artigo afirmando que

O PROEJA, por ser um campo peculiar de conhecimento, exige que se implante e se implemente uma política específica para a formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera (SILVA e BARACHO, 2007, p. 14).

As autoras expõem os objetivos do curso, a organização curricular e as concepções que a pautaram. Finalizam observando que nem todos os objetivos foram alcançados mas que houve um avanço coletivo em termos de aprendizagem, de retomada ou aprendizagem de uma postura acadêmico-científica por parte dos docentes-educandos (SILVA e BARACHO, 2007, p 17). Concluem reforçando a importância e necessidade de políticas públicas estáveis para a Educação de Jovens e Adultos, bem como políticas de formação continuada de professores (SILVA e BARACHO, 2007, p.18).

O artigo *A formação dos professores do curso de Edificações/CEFET-MT do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: algumas necessidades e desafios*, de Edson Jerônimo Nobre, Jorcelina Elisabeth Fernandes, produzido no curso de especialização oferecido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – *Campus Cuiabá* em 2008, relata uma pesquisa realizada entre os docentes que atuaram no curso de Edificações oferecido no âmbito do PROEJA. Os autores ressaltam a necessidade dos professores desenvolverem uma postura diferenciada diante dos alunos que retornam tardiamente à escola, desenvolvendo práticas pedagógicas também diferenciadas e não fundamentadas na perspectiva de uma ciência que separa o mundo e a vida (NOBRE e FERNANDES, 2008, p.

4).

A pesquisa relatada foi realizada junto aos arquivos de Recursos Humanos e da Coordenação do PROEJA do CEFET-MT. Os autores lembram a importância de espaços de formação para o desenvolvimento profissional através da reorganização e do envolvimento suscitado pelas experiências interdisciplinares, ressalta a participação da instituição escolar enquanto fomentadora destes espaços (NOBRE e FERNANDES, 2008, p. 6).

No que tange ao papel dos professores, os autores relembram a definição de Henry Giroux de “professores como intelectuais transformadores”, chamam os docentes a assumirem a sua “responsabilidade de dar aos estudantes voz ativa em sua experiência de aprendizagem” e fazem uma crítica a utilização de modelos pedagógicos fundamentados no paradigma positivista (NOBRE e FERNANDES, 2008, p. 7-8).

Como conclusões da pesquisa, os autores afirmam que a instituição não se preocupou em colocar nas salas de aula do curso referido professores com capacitação em PROEJA e que isso levou os alunos a se retraírem e contribuiu significativamente com a evasão escolar (NOBRE e FERNANDES, 2008, p. 10). Além disso, embora os pesquisadores salientem que desconhecem a vivência anterior dos docentes pesquisados com a educação de jovens e adultos, afirmam que a formação direcionada para o PROEJA deveria ser critério essencial para a atuação no programa (NOBRE e FERNANDES, 2008, p. 11).

O artigo *Tecendo identificações: trajetórias de educadores no cotidiano escolar* de Adriana Cristina Gomes e Rafael Arenhaltdt, embora trate de identificações de professores com a proposta do PROEJA, faz referência aos professores da EJA que viviam a expectativa de atuação no programa. Utiliza as histórias de vida para narrar os diálogos com a docência dos sujeitos pesquisados (GOMES e ARENHALDT, 2010, p. 127-144).

*Concepções epistemológicas e modelos pedagógicos em práticas de docentes do PROEJA* de Rosana Pasquetti e Daniela Brun Menegotto versa sobre pesquisa que objetivou observar os processos de ensino e aprendizagem que aconteciam no IFRS – Campus Bento Gonçalves sob a luz do que foi pensado no projeto do curso do PROEJA e o que os docentes trazem de concepções sobre a aprendizagem. O artigo faz uma retomada sobre as atividades de acolhimento da turma, os movimentos para a identificação do *Tema Gerador*, *Contra-tema* e *Questões Geradoras* que desencadeiam a construção das Redes Temáticas que possibilitam o planejamento de aulas voltadas, segundo as autoras, para as necessidades dos alunos. Continuando, fazem questionamentos sobre o perfil dos alunos do PROEJA, a metodologia usada em aula, as concepções de aprendizagem e o que os docentes pensam da proposta do PROEJA. Encerram as reflexões reforçando o papel das ações docentes e da formação

continuada para que as práticas pedagógicas caminhem ao encontro do projeto pensado para o curso (PASQUETTI e MENEGOTTO, 2010, 104- 127).

Importante comentar que não foram encontradas as produções das especializações de todos os pólos, a maioria não mantém páginas específicas para o curso de especialização sendo difícil, inclusive, encontrar o contato com seus responsáveis. A maioria das monografias e/ou artigos foram encontrados nas bibliotecas virtuais das instituições e muitas mantêm apenas o acervo de cópias físicas.

A revisão de literatura realizada reforçou a escolha da temática da pesquisa, pois a maioria dos trabalhos encontrados se referem somente à educação de jovens e adultos ou apenas à educação profissional e não discutem a temática da educação profissional para a educação de jovens e adultos.

Os trabalhos encontrados sobre a educação profissional e a sua integração com a educação de jovens e adultos, com a exceção do trabalho de Pasquetti e Menegotto (2010), como visto, não incluem em sua reflexão os movimentos realizados pelos professores em sala de aula, como vivenciam sua prática junto ao público do PROEJA e como mobilizam seus saberes dentro da proposta do programa, ou seja, não pousa o olhar nesse docente, nas suas vivências, angústias e certezas de forma a conhecê-lo melhor. O artigo de Nobre e Fernandes (2008) afirma que os docentes de formação técnica utilizam metodologias ultrapassadas apoiadas em ideias positivistas, responsabiliza um suposto distanciamento dos professores em relação ao público de jovens e adultos pela evasão dos alunos e estabelece a formação específica para o PROEJA como condição *sine qua non* para atuação no programa, ignorando toda e qualquer vivência, saber ou experiência anterior dos docentes com a Educação de Jovens e Adultos. Argumentos que, na falta de dados empíricos que os sustentem, não fogem ao senso comum.

No entanto, em um ponto todas as produções acadêmicas encontradas são unânimes: na necessidade de se pensar a formação do docente que atua no PROEJA e na exaltação da importância do papel destes profissionais no sucesso do programa.

Por sugestão da banca de qualificação, retornei ao momento de revisão de literatura com o objetivo de conhecer os trabalhos que fazem referência aos “saberes docentes”.

No *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*<sup>28</sup> foram encontrados 1447 trabalhos de mestrado e doutorado entre os anos de 2005 e 2009 que atendiam à expressão-chave “saberes docentes”. Com a expressão-chave “identidade docente” foram encontrados 523 trabalhos.

---

28 Pesquisa realizada em fevereiro de 2010.

Foi necessário eliminar os que apareciam em duplicidade por atenderem às duas expressões-chave e, depois disso, devido ao número elevado de trabalhos foi preciso refinar a pesquisa. Para os refinamentos, utilizei ainda o *software* Microsoft Excel 2007<sup>®</sup>. Foram selecionados os trabalhos que atendiam à expressão-chave “saberes docentes” conjuntamente com as expressões-chave pesquisadas anteriormente e expostas no Quadro 2 e, na seqüência, os que atendiam à expressão-chave “identidade docente” conjuntamente com as mesmas expressões-chave. Esse refinamento gerou 23 trabalhos dos quais procedi à leitura dos resumos para selecionar os que tinham aproximações com a minha temática. Os selecionados aparecem no quadro abaixo, um deles também aparece no quadro 2, bem como, a dissertação de Karen Gregory Mascarello que também versa sobre identidade docente:

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>	<b>Data da publicação</b>
Cantaluce Mércia Ferreira Paiva Barros Lima	A identidade docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber tornar-se professor	Universidade Federal de Pernambuco.	Dissertação defendida em 2005.
Karen Gregory Mascarello	Entre o ontem e o amanhã: análise da escolha de profissionais pelo trabalho docente na Educação Profissional	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação defendida em 2010.
Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves	Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas: novo campo da profissionalidade docente	Universidade Federal da Bahia	Dissertação defendida em 2009.
Rosimeire Montanuci	Formação e trabalho docente na educação profissional de um grupo de professores do IFMT: os saberes da/na docência	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação defendida em 2009

**Quadro 3** – Dissertações e Teses sobre os Saberes Docentes e Docência na Educação Profissional.

Estes trabalhos, que versam sobre a docência na educação profissional e a construção de sua profissionalidade e identidade docente, apóiam-se, na maioria, na análise das histórias de vida dos docentes de cursos de educação profissional sem distinção de área de atuação ou formação para a docência.

A dissertação de Cantaluze Mércia Ferreira Paiva Barros Lima intitulada *A identidade docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor* utiliza o método autobiográfico através do uso de histórias de vida para investigar os processos de

constituição da identidade dos professores que atuam nos cursos técnicos do, então, CEFETPE – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco. Guarda a aproximação com minha pesquisa no que tange à utilização dos referenciais teóricos apoiados em Maurice Tardif<sup>29</sup> no que se refere ao saberes docentes e em Claude Dubar no que se refere à construção da identidade docente. No entanto, guarda o distanciamento de não contemplar professores que atuam no PROEJA visto que trata-se de uma pesquisa realizada antes da criação do programa e, logo, não se apropria dos referenciais pertinentes aos estudos da educação de jovens e adultos (LIMA, 2005).

A dissertação de Karen Gregory Mascarello intitulada *Entre o hoje e o amanhã: a escolha de profissionais pelo trabalho docente na educação profissional* traz pesquisa realizada com alunos de um curso de formação pedagógica para professores da educação profissional. Utilizando a pesquisa-formação como metodologia e abordagem biográfica através de entrevistas individuais e coletivas o trabalho focalizou as trajetórias de vida, a carreira e os projetos de vida envolvendo a docência dos entrevistados. A autora busca explorar as razões que levam os profissionais de outras áreas à docência, que movimentos os fazem redimensionar suas carreiras e, a partir desta proposta, realizar a formação docente (MASCARELLO, 2010).

O trabalho, embora não trate de professores atuantes no PROEJA, guarda aproximações com as questões de minha dissertação que fazem referência aos dilemas presentes na educação profissional e, também, sobre os movimento de constituição da identidade profissional amparados teoricamente nos estudos de Claude Dubar, autor que também utilizo como aporte teórico em minha pesquisa.

A pesquisa de Rosimeire Montanuci intitulada *Formação e trabalho docente na educação profissional de um grupo de professores do IFMT: os saberes da/na docência*, defendida em 2009 põe em evidência a aquisição e mobilização dos saberes de professores do Curso de Informática Integrado oferecido no IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso. O referencial teórico é baseado em Maurice Tardif, Marcelo Carlos Garcia, Antonio Nóvoa, entre outros. Os resultados reforçam a pluralidade dos saberes mobilizados pela docência também no ensino técnico, a constituição destes saberes na atuação profissional se dá no movimento profissional ao longo de toda carreira. Acaba por ressaltar o desafio de um formação docente contextualizada nos princípios do conhecimento tecnológico. A dissertação abre espaço para a discussão sobre as mudanças na educação profissional brasileira, a

---

29 Mesmo referencial em que me apóio conforme apontado no capítulo sobre o Trabalho Docente.

transformação dos CEFETs em institutos, os cursos integrados deste contexto e uma proposta de formação dentro do IFMT para os professores dos cursos integrados (MONTANUCI, 2009).

Embora guardando bastante aproximação com o referencial teórico desta dissertação, o distanciamento se dá, principalmente, em relação ao universo de pesquisados que contemplou professores de todas as formações e a não faz referência explícita à docência no espaço dos cursos do PROEJA.

O trabalho de Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves intitulado *Educação profissional de pessoas jovens e adultas: novo campo da profissionalidade docente*, único que guarda aproximação com o PROEJA, busca reconstruir os movimentos de formação e constituição da profissionalidade de professores que cursaram a Especialização em PROEJA oferecido no CEFET-BA – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – *Campus* de Salvador. A dissertação apóia-se, tanto no referencial sobre a docência (Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, José Contreras, etc.) como no referencial de estudiosos da Educação de Jovens e Adultos – Maria Clara Di Pierro, Miguel Arroyo, Sérgio Haddad, Jane Paiva, etc. (GONÇALVES, 2009).

A dissertação discute os aspectos da docência na Educação de Jovens e Adultos e entrevista docentes que estão cursando a referida especialização. Guarda a aproximação com minha pesquisa no que tange à discussão sobre a formação de professores para o PROEJA mas mantém o distanciamento ao preocupar-se em discutir o projeto do curso de especialização e as dinâmicas de interação com seus alunos, incluindo avaliações sobre a proposta e não a atuação destes professores nos espaços do programa.

Ao mesmo tempo em que a ausência de produção acadêmica mais próxima de meu objeto de estudo se mostrou motivador, trouxe consigo certa apreensão, pois aumentou a minha responsabilidade com a costura das temáticas que envolvem a atuação dos docentes de formação técnica no PROEJA. Foi necessário nesse trabalho, apropriar-me do universo da docência, da docência na Educação de Jovens e Adultos e da docência na Educação Profissional, bem como das contradições advindas dessa confluência de concepções e modos de estar docente. O que aproxima e o que afasta os docentes de modalidades distintas? Além disso, é preciso ter em mente que o PROEJA tem suas especificidades, tem criado muitas reflexões nas escolas onde foi implantado e a docência nesse novo espaço que se forma pode adquirir novas tonalidades que não seriam possíveis nos espaços já sedimentados das escolas técnicas. Segundo Costa (2010, p.7), o PROEJA exige dos educadores uma postura decidida frente ao que Paulo Freire chama de *inédito-viável* que é algo não vivido ou conhecido, mas

sonhado e que pode ser realizado.

## 2.2. Aproximação com os Dados Empíricos

A pesquisa proposta nesta dissertação inscreve-se na continuidade da pesquisa que realizei como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos concluída no mês de junho de 2009 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Naquela pesquisa o objetivo foi escutar alunos e docentes envolvidos em um curso que atende ao programa para saber qual o perfil dos docentes que foram significativos para eles e quais as características que se sobressaíram na relação professor e aluno. Recupero aqui os achados, pois eles se constituíram importante ponto de partida para a pesquisa que realizo nesta dissertação.

A pesquisa foi desenvolvida com docentes e alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade EJA do *Campus* de Charqueadas do IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Todos os docentes ministraram aulas para os alunos entrevistados.

Os alunos foram convidados coletivamente e os quatro primeiros que se prontificaram foram os entrevistados. Importante salientar aqui que os alunos<sup>30</sup> da instituição são bastante receptivos às pesquisas que tratam do PROEJA porque conhecem a trajetória do programa e o consideram de muita importância para a escola e para outros alunos que, como eles, têm histórias descontinuadas de escolarização.

Os docentes convidados para a pesquisa foram os envolvidos com o curso desde o princípio. Foram entrevistados cinco docentes, sendo dois da formação geral e três docentes da formação técnica.

A técnica utilizada para colher as informações pertinentes à pesquisa foi a entrevista semi-estruturada cujo roteiro buscava traçar com os entrevistados docentes os caminhos que o levaram à docência, as experiências significativas, os conhecimentos sobre o PROEJA e os alunos aos quais o programa é destinado, os docentes que considerou significativos enquanto discente, o que tornava esses professores significativos, as dificuldades e/ou facilidades no trabalho com o PROEJA no *campus* e como pensava as características que o professor do

---

30 Estão sendo realizadas no *campus* diversas pesquisas sobre o PROEJA, todas no âmbito do grupo de pesquisa CAPES/PROEJA.

PROEJA devia ter para dar conta das especificidades dessa esfera. Por sua vez, o roteiro da entrevista com os alunos buscou conhecer as suas facilidades e/ou dificuldades enquanto aluno trabalhador, experiências significativas como aluno do PROEJA, características significativas dos professores com os quais teve contato ao longo de todo o processo de escolarização e que características o professor do PROEJA precisava ter.

Na fase de análise das entrevistas, a sustentação teórica se deu nos autores Paulo Freire, Maurice Tardif e Miguel Arroyo.

As falas dos entrevistados que convergiam para o objetivo dessa pesquisa foram categorizadas de acordo com as características apontadas como necessárias aos docentes do PROEJA<sup>31</sup>. As categorias foram construídas com base na obra de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996) e são: *bom senso*, *querer bem* e *comprometimento*. Abaixo, explorarei cada uma delas.

### **Bom Senso**

Paulo Freire (1996, p. 61) afirma que “ensinar exige bom senso” e que “a vigilância do meu senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática”. Ao referir-se à exigência do bom senso, Freire (1996, p. 64) faz reflexões com relação ao respeito à dignidade do educando, à sua forma de estar no mundo, à sua identidade e o reconhecimento aos “conhecimentos de experiências feitos”. Afirma também que o professor, a escola, não pode desconsiderar as condições em que os alunos vivem, sua cultura, seus vizinhos, sua situação econômica (FREIRE, 1996, p. 63). Relembra a responsabilidade do professor e ao juízo dos alunos do qual não pode escapar, bem como, a “marca” que cada professor deixa em seus alunos, independente das características que apresenta (FREIRE, 1996, p.66).

Entrecruzando as falas de alunos e professores com as afirmações de Freire foi possível constatar que esse bom senso, representado pelo respeito, pela paciência, pelo olhar diferente ao educando, é esperado pelos alunos e perseguido pelos professores em seu contato diário.

Freire (1996, p.61) acrescenta que, antes mesmo das avaliações mais detidas e rigorosas, é o bom senso que diz que certas práticas são negativas como, por exemplo, “recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do

---

31 As frases dos entrevistados que deram origem às análises podem ser vistas em SILVA e FRANZOI (2010).

aluno”.

A necessidade do bom senso manifestado pelos alunos e professores em suas falas remete a Freire (1996, p. 64) quando este nos diz que “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. A consciência da necessidade de manter o aluno no centro do processo que se estabelece na sala de aula aparece, nas falas, associada ao sucesso da prática pedagógica. A necessidade de conhecer o aluno para, a partir de suas particularidades trabalhar, perpassa a fala dos professores e encontra eco na fala dos alunos quando estes demonstram sentirem-se confortáveis quando os professores conhecem a sua realidade.

### **Querer Bem**

A afetividade assume um lugar de destaque na docência, pois a partir das experiências afetivas fortes o professor se constitui e se atualiza como profissional (TARDIF, 2007, p.46). Se a afetividade aparece de forma tão presente na constituição do profissional professor não poderia deixar de constituir tão importante face no trabalho diário com os alunos. Os entrevistados fazem grandes referências às relações de afeto estabelecidas e demonstram que o querer bem que, nas palavras de Freire (1996, p. 141) significa um “outro saber”, é uma das características observadas e esperadas nos professores significativos com os quais tiveram contato em suas vidas discentes.

Para Freire (1996, p. 141-142), assumir “[...] que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la” é necessária à atividade docente, “[...] alegre por natureza” já que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

A amizade, o gostar de ser professor, a alegria, a esperança, a confiança, a proximidade, o diálogo, a humildade e, novamente, o respeito ao aluno, aparecem constantemente nas falas dos entrevistados.

As falas dos alunos e professores reforçam a “amorosidade necessária às relações educativas sem as quais não se pode construir o ambiente favorável à produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 10). Como afirma Conceição *et al* (2009):

O envolvimento afetivo entre os colegas e professores aproximam a escola, e a revelam como local agradável, em que é bom estar: não apenas mesas e cadeiras, mas sorrisos e abraços; não apenas conteúdos e provas, mas diálogo amoroso (CONCEIÇÃO *et al*, 2009, p. 134).

## Comprometimento

Nessa categoria foram reunidas as falas dos entrevistados que faziam referência ao que Freire (1996, p. 96) traz como “ensinar exige comprometimento”. Para o autor (FREIRE, 1996, p. 96), não é possível exercer a docência sem que nada ocorra conosco, sem nos revelarmos, nem escapar da apreciação dos alunos. E, a maneira como os alunos percebem o seu professor tem importância no desempenho desse docente.

As falas dos docentes e alunos entrevistados que se referem à forma como os docentes desempenham e se comprometem com o seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem de seus alunos fazem eco à afirmação de Freire (1996) que diz que:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho (FREIRE, 1996, p. 97).

A pesquisa mostrou que, mesmo em um curso técnico, onde o rigor dos conteúdos e a necessidade da formação profissional sólida se fazem implacavelmente presentes, o diálogo mantido em sala de aula não se restringe às competências técnicas que são exigidas dos docentes e dos alunos.

A fala dos pesquisados convergiram sempre para as dimensões do respeito ao educando enquanto sujeito, do afeto, do comprometimento, da “escuta atenta”, da necessidade do olhar diferenciado o que nos leva de volta à Freire (1996, p. 145) quando afirma que “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...]”.

Além disso, os docentes e alunos entrevistados mantinham sempre no horizonte de suas expectativas a necessidade de estabelecer uma troca em sala de aula, os alunos entendendo-se como parte do processo de ensino aprendizagem que ali se dá e vendo-se como responsáveis, também, pelo crescimento profissional do docente que o acompanha corroborando com a ideia de Pinto (1994, p. 116) de que “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”.

A pesquisa reafirmou a importância do papel do docente nas conquistas que objetivamos na educação. O papel dos professores que construíram e atuaram no curso PROEJA do *Campus* Charqueadas, seus erros e acertos, foram os sustentáculos de muitas outras ações que, posteriormente, vieram a acontecer no referido campus. Como nos fala Arroyo (2008), “precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. [...] Trazê-

los ao centro do movimento de renovação educativa e contribuir para a desconstrução de um imaginário social que os secundariza” (ARROYO, 2008, p. 9-10). Como dito, este foi um ponto de partida importante para a pesquisa exposta nesta dissertação, agora com foco nos docentes de formação técnica.

### 3. CAMINHOS TEÓRICOS

Sendo o PROEJA uma confluência entre Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos são muitos os assuntos a serem abordados para imprimir as devidas tintas de sua especificidade. Nesse capítulo, busco explicar sobre esses diversos cenários que constituem o entorno do PROEJA e que influenciam o que é e o que dele é feito.

Como nos diz Boff (1999, p.9), “todo ponto de vista é sempre a vista de um ponto”. Sendo assim, é preciso levar em consideração que as escolhas teóricas refletem as minhas crenças, minhas vivências e o meu olhar advindo da educação profissional e, certamente, são impregnadas de significado uma vez que “objetividade absoluta não existe” (GADOTTI, 2000, p. 8).

Início esse capítulo situando o estudo aqui proposto no campo teórico *trabalho-educação*, discorrendo sobre algumas discussões que são inerentes a este campo. A seguir, explano sobre o PROEJA e as diferentes modalidades que busca integrar.

Por último, exponho o trabalho docente e traço considerações sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no PROEJA.

#### 3.1. Trabalho e Educação

As pesquisas que se propõem a estudar uma política pública de educação para os trabalhadores têm que se embrenhar nos estudos teóricos que tratam da relação entre trabalho e educação. Sendo a educação de trabalhadores objeto do PROEJA é imprescindível apropriar-me dessas discussões.

A respeito do campo teórico sobre a relação trabalho e educação, Ciavatta (2009, p. 25) afirma que, no Brasil, os estudos ganharam destaque da década de 1980, quando muitos trabalhos acadêmicos foram produzidos tentando superar os enfoques da teoria do capital humano, do tecnicismo e das teorias reprodutivistas.

Nosella (1987, p. 28), relatando um encontro de pesquisadores do campo até então chamado “educação e trabalho” ocorrido em meados dos anos 1980, conta que os participantes resolveram renomeá-lo para “trabalho e educação”, colocando o trabalho como ponto de partida da relação estabelecida visto ser ele o princípio educativo primeiro.

A discussão fundante desse campo de estudos são os fundamentos ontológicos e históricos da relação entre o trabalho e a educação “[...] considerando-se que, no bojo dessa relação nominal entre dois termos, trabalho e educação, há um universo complexo de múltiplas relações sociais. Qual a racionalidade que preside e dá forma à introdução do trabalho na atividade escolar?” (CIAVATA, 2009, p. 18).

Saviani (2007, p. 154), retoma a relação entre o trabalho e a educação desde os primórdios da humanidade. O conceito de trabalho aqui adotado ampara-se na definição de Karl Marx, vertente à qual se filiam os autores do campo *trabalho-educação* aqui evocados. Afirma que a essência do homem é o trabalho, uma vez que, para subsistir precisa agir sobre a natureza transformando-a, o que chamamos de “trabalho”. Sendo a essência do homem produzida por si mesmo tudo que o homem é, é-o através do trabalho. Se a existência humana não é garantida pela natureza e, sim, produzida pelo homem, isso significa que o homem forma-se homem e não nasce homem. E não nasce sabendo produzir-se homem, precisa aprender e isso é um processo educativo. Assim sendo, desde sempre, os homens aprendem a produzir-se homens no ato de fazê-lo, aprendem a trabalhar trabalhando, lidando com a natureza e uns com os outros, ensinando as novas gerações, coincidindo, então, a origem da educação com a origem do homem.

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

A divisão dos homens em classes criou a classe dos proprietários e dos não-proprietários e instaurou a possibilidade da classe proprietária viver sem trabalhar, ou melhor, viver do trabalho da classe dos não-proprietários. Esses tinham que trabalhar para si e para os donos da terra, agora seus senhores. Essa divisão dos homens em classes, divide também a educação antes fundida com o próprio processo de trabalho. Passa-se a ter dois tipos de educação: uma para a classe proprietária, considerados homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; e outra para a classe não-proprietária, educação dos escravos e serviçais, centrada no próprio processo de trabalho. Tendo, a primeira dado origem à escola (SAVIANI, 2007, p. 155).

Convém salientar que, para Saviani (2007, p.157), com o surgimento da escola houve uma separação dos saberes ensinados na escola dos saberes da produção, ou seja, uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Passa-se, assim, a ter uma dupla identidade na relação trabalho e educação: por um lado a educação que se realiza

concomitantemente ao processo de trabalho, no caso do trabalho manual; e uma educação de tipo escolar para o trabalho intelectual. Neste momento, surgem as ideias da escola como lugar do trabalho intelectual e da não necessidade de preparo escolar ao exercício das funções manuais.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, onde a geração de excedentes ativa o comércio antes inexistente, e a estrutura da sociedade passa a fundar-se nas relações sociais, a exigência de uma cultura intelectual passa a se tornar generalizada e a escola assume o lugar onde o acesso a essa cultura torna-se possível (SAVIANI, 2007, p. 158). Para o autor, “portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p. 159).

No entanto, continua Saviani (2007),

a educação que a burguesia concebeu [...] não passou [...] da divisão do trabalho dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

As inquietações sobre a relação entre trabalho e educação compõem o “‘dilema’ crucial da escola média” (CIAVATTA, 2009, p. 20). Para Saviani (2007, p. 160), no ensino médio, a relação com o trabalho deve ser tratada de forma explícita e direta, pois o seu papel é o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Continua o autor, “o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas [...]” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Para Ciavatta (2009),

[...] há indicações claras de demanda por qualificação profissional entre os grupos jovens que frequentam ensino médio na expectativa de obter alguma educação profissional e conseguir emprego ou ascender funcionalmente. Trata-se de uma clientela que trabalha, estuda à noite e arca com o ônus dos estudos em escolas da rede privada (CIAVATTA, 2009, p. 21).

Diante dessa demanda e de uma cada vez mais restrita oferta de emprego devido às políticas capitalistas, as ofertas de educação do trabalhador devem manter no horizonte a reflexão “sobre o que é o trabalho e seu significado educativo para o trabalhador – isto é, pensar o trabalho no sentido não apenas de mão de obra para a empresa, mas de ação própria do homem” (CIAVATTA, 2009, p. 23). As políticas de educação do trabalhador não podem se

deixar intoxicar pela concepção de trabalho da burguesia que, segundo Frigotto (1987),

vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação social e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, etc. (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 1987, p. 14).

Para Gomez (1987), “trata-se, portanto, de quebrar, no interior do ensino, a lógica da organização da divisão do trabalho (manual *versus* intelectual) existente no atual modo de produção” (GOMEZ, 1987, p. 58).

No entanto, Frigotto (1987) afirma que

[...] a compreensão concreta da prática educacional na sociedade de classes, como uma prática contraditória e, enquanto tal, que se inscreve na luta hegemônica entre as classes fundamentais, a fábrica, a escola e outras instituições educativas sendo aparelhos de hegemonia, está longe de ser assimilada ao nível da teoria e das transformações históricas. Está, portanto, longe da prática, pelo menos no que se refere à relação trabalho e educação (FRIGOTTO, 1987, p. 13).

As políticas de educação dos trabalhadores fomentam as discussões sobre a divisão entre o trabalho manual e o intelectual e, também, sobre as propostas de qualificação estritamente vinculadas às demandas do mercado de trabalho num reforço à lógica de acumulação do capital à custa da precarização dos empregos.

Para Frigotto (2002, p. 12-17), o trabalho, em sua dimensão ontológica, é condição constitutiva da vida dos seres humanos mas, sob as forças do capital, passa a ser forma de exploração do trabalhador ao passo que este passa a ser tomado como mercadoria capaz de incorporar valor aos bens que produz.

O autor segue afirmando a importância de, como educadores, ajudar os educando a ler essa realidade de forma crítica e auxiliá-los a lutar pelas mudanças que não reforcem essa forma hegemônica de pensar (FRIGOTTO, 2002, p. 24).

Os educadores assumem papel importante nas tentativas de superação da dualidade também para Gomez (1987), pois “[...] como produtores de educação e cultura que somos, por profissão, temos que construir estratégias questionadoras e transformadoras do próprio processo de produção no qual estamos inseridos” (GOMEZ, 1987, p. 58).

Reforçando as críticas ao projeto de sociedade hegemônico, Frigotto (2002) segue afirmando que é preciso lutar contra o “[...] projeto pedagógico dominante, que veicula a

educação básica ao mercado e à pedagogia do capital, pedagogia das competências e da empregabilidade. Trata-se da pedagogia que visa à formação do *cidadão mínimo*, fácil de manipular e de explorar” [grifos do original] (FRIGOTTO, 2002, p. 26).

Os tensionamentos acima expostos estão sempre na ordem do dia quando falamos de programas, projetos, etc., destinadas ao aluno-trabalhador ou, como bem lembram Fischer e Franzoi (2009) evocando outros estudiosos, *trabalhador-aluno* “em função do peso substantivo do trabalho na constituição desses sujeitos” (FISCHER e FRANZOI, 2009, p. 43).

Em meados dos anos 2000, a mudança na Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva, possibilitou um novo fôlego às discussões sobre o direito à educação profissional. Um importante referencial alimentador das propostas do novo governo foi a chamada *Carta de Santo André* construída, em 2002, no seminário nacional intitulado *A Qualificação Profissional como Política Pública* que reuniu trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho e renda, educação e formação profissional, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação e formação profissional (FRANZOI *et. al.*, 2004). O seminário tinha o objetivo de “realizar a avaliação conjunta das ações desenvolvidas no campo da formação profissional e sua relação com a educação escolar, nos últimos anos, a fim de subsidiar as políticas públicas [...]” do novo governo. (SEMINÁRIO NACIONAL: A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, 2002, p. 3).

Foram analisadas as políticas públicas de qualificação profissional promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso e discutidas as ações dirigidas à inclusão social e aos trabalhadores e trabalhadoras que necessitam permanecer ou se recolocar no mercado formal de trabalho. Na *Carta de Santo André* alguns pressupostos foram apontados como orientadores das futuras políticas públicas no campo da formação profissional de jovens e adultos trabalhadores. Destaco:

- Formulação e implementação de políticas públicas de formação profissional especialmente destinadas aos trabalhadores (homens, mulheres, jovens e adultos) com baixa renda, baixo nível de escolaridade e qualificação profissional;
- Formação profissional garantida como direito, sempre complementar e nunca substitutiva da educação básica;
- Superação do viés assistencialista e compensatório das políticas de formação profissional;
- Articulação das políticas de formação profissional às políticas de

desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda;

- Construção de práticas democráticas de formação profissional que atendam às necessidades do conjunto da economia bem como às necessidades dos trabalhadores (SEMINÁRIO NACIONAL: A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, 2002, p. 4-5).

Seguindo as reflexões sobre o cenário político e educacional do país, o documento avalia os marcos legais, institucionais e as políticas públicas, bem como o financiamento das políticas e traz recomendações “considerando a prioridade das políticas públicas voltadas à garantia da educação básica, do acesso à renda e à constituição de uma rede de ensino profissional integrada ao Sistema de Educação Nacional e ao Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda [...]” (SEMINÁRIO NACIONAL: A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, 2002, p. 19). Destas recomendações, destaco:

- A formação profissional deve estar integrada à educação básica, complementá-la e não substituí-la. Além disso, devem levar em consideração a situação dos trabalhadores, jovens e adultos: baixa escolaridade formal e desempenho escolar;
- Implementação de medidas que permitam a erradicação do analfabetismo e o desenvolvimento de programas reparadores que garantam o direito universal subjetivo ao acesso à educação obrigatória, com qualidade que assegure o prosseguimento dos estudos regulares e na educação profissional;
- Ação do Estado como planejador, indutor, organizador e gestor das ações nas políticas públicas de formação profissional;
- Organização de observatórios permanentes da situação de emprego e de formação que desenvolvam metodologias de construção de diagnósticos sobre o movimento do emprego no mercado de trabalho, o conteúdo das ocupações e da oferta de formação;
- Obtenção de aprovação legal dos cursos de qualificação e requalificação profissional que permitam a vinculação aos processos regulares de ensino, bem como, o reconhecimento pelas empresas;
- Aproveitamento de estudos e reconhecimento dos saberes desenvolvidos em espaços não escolarizados, permitindo o prosseguimento dos estudos;
- Fortalecer as escolas técnicas estaduais e federais, promovendo as

reformulações necessárias para o estabelecimento da educação integral;

- Submeter a reforma prevista pelo Decreto 2.208/97 no ensino técnico a uma ampla discussão com professores, gestores e demais membros da comunidade escolar;
- Desenvolver políticas de capacitação e de valorização dos professores e demais profissionais que atuam na formação profissional (SEMINÁRIO NACIONAL: A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, 2002, p. 19-22).

Como é possível notar, as indicações apontadas na *Carta de Santo André* mantêm no horizonte a inclusão de jovens e adultos afastados da escola e a garantia de escolaridade básica, de qualidade, gratuita e articulada à educação profissional.

No entanto, ao avaliar as políticas de governo para a educação de jovens e adultos da classe trabalhadora propostas já no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, Rummert (2007) aponta que a educação de jovens e adultos no Brasil ainda

[...] inscreve-se num cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora [...] o que obscurece a existência dessa classe como tal. É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e de democratização de ‘oportunidades’, o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho (RUMMERT, 2007, p. 176).

Ao evocar a educação de jovens e adultos ainda há o agravante de que, como traz Fischer e Franzoi (2009, p. 38), a dualidade não se limita a relação entre a educação básica e a educação profissional, atravessando todo o sistema, pois existe uma imensa diferença entre aqueles que possuem uma trajetória escolar contínua em idade correspondente a cada uma das etapas e aqueles que apresentam uma trajetória escolar descontínua, bem como, entre aqueles que dedicaram-se exclusivamente aos estudos em relação àqueles que dividiram seu tempo entre a escola e o trabalho.

Continuam as autoras, afirmando que a luta pela superação da desigualdade não se restringe ao interior da escola, mas, sim, requer luta por políticas de emprego, ciência e tecnologia que possibilitem ao país um lugar de igualdade no cenário internacional (FISCHER e FRANZOI, 2009, p. 38-39). Lidar com aspectos contraditórios e com tão grandes desafios requer estar atento às necessidades de trabalhadores que estão distantes da escola, não sendo “[...] condescendente com programas rebaixados de qualificação, e com ações governamentais fragmentadas e descontínuas[...].” (FISCHER e FRANZOI, 2009, p. 39).

Sendo o PROEJA uma política de educação para os trabalhadores é importante que gestores e educadores estejam atentos para que o programa possa fazer diferente no que tange a relação trabalho-educação, não servindo como instrumento na formação de trabalhadores na concepção burguesa de trabalho e, sim, atendendo a concepção de trabalho como *poiésis*, ou seja, “a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência” (NOSELLA, 1987, p. 37).

Além disso, sendo o PROEJA um programa, por ora, de governo, é preciso manter no horizonte a discussão de sua perenidade como política de estado e, assim, ir na contramão das políticas de educação profissional que tem sido caracterizadas pela sua descontinuidade e pela sua fragmentação dentro do próprio governo<sup>32</sup> o que demonstra uma “[...] falta de organicidade entre estas múltiplas redes, e entre elas e o sistema público de geração de emprego e renda, sem o que a educação profissional perde o sentido” (KUENZER, 2008, p. 52-53).

### **3.2. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**

No ano de 2005, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, através do Decreto nº. 5.478/05 revogado, posteriormente, pelo Decreto nº. 5.840/06 que realiza algumas alterações no que concerne à carga horária mínima para os cursos oferecidos no âmbito do programa; ampliação da oferta de vagas; proposição para que o PROEJA seja adotado por todos os sistemas públicos de ensino; etc. Segundo o Decreto nº. 5.840/06,

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

32 Kuenzer (2008, p. 52) afirma que a gestão da educação profissional está sob a responsabilidade vários órgãos federais: Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Indústria e Comércio, Ministério da Ação Social, Ministério do Trabalho e a Secretaria Geral do Governo. Cada um destes órgãos possuem programas, projetos, políticas vinculadas a formação profissional de características diversas. Além disso, os públicos, abrangências, financiamentos e períodos de execução também se constituem diferentes.

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2o Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3o, § 2o, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4o, § 1o, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004 (BRASIL, 2006).

No que tange a oferta dos cursos do PROEJA o Decreto traz

Art. 2o As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1o As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2o A ampliação da oferta de que trata o § 1o deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino (BRASIL, 2006).

O programa objetiva oferecer educação profissional e elevação da escolaridade para jovens e adultos que não concluíram os estudos no tempo dito “regular”. Os cursos do PROEJA podem contemplar o ensino fundamental integrado à formação inicial e continuada ou o ensino médio integrado à formação técnica de nível médio (BRASIL, 2006).

O programa, inicialmente proposto apenas dentro das escolas federais de educação profissional, foi ampliado para oferta em todas as esferas e, no momento atual, está sendo implantado na esfera estadual<sup>33</sup>.

Segundo Fischer e Franzoi (2009, p. 40), o PROEJA materializa-se a partir da herança de pesquisas sobre as potencialidades e limites de experiências de integração entre a educação profissional e educação de jovens e adultos que ocorreram no âmbito dos movimentos sociais na década de 1990. Algumas das experiências que se destacaram na região sul foram o Programa Integrar da Federação Nacional dos Metalúrgicos da CUT e o ITERRA, Escola do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST)<sup>34</sup>.

Segundo o documento-base do programa, o PROEJA é um projeto educacional fundamentado na integração entre “[...] trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional com condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2006b, p. 5).

O horizonte almejado pela proposta aponta para a perenidade da política, sua

33 A implantação do PROEJA na rede estadual mais bem sucedida até o momento é a realizada pelo Governo do Estado do Paraná. Detalhes em (PARANÁ, 2008)

34 Maiores detalhes sobre a pesquisa ver (FRANZOI *et al*, 2004).

consolidação para além de um programa, sua institucionalização como política pública. Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, da aprendizagem ao longo da vida, numa perspectiva de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. O documento-base lembra que o vasto mundo do trabalho, de toda construção histórica que homens e mulheres realizaram nesta esfera, força a rever a própria noção de trabalho ligada à revolução industrial e assume o arcabouço reflexivo que não atrela educação-economia, mas que expressa uma política de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto de desenvolvimento soberano que faça frente aos desafios da inclusão social e da globalização (BRASIL, 2006b, p. 13–14).

No capítulo que versa sobre as concepções e princípios do programa o documento-base lembra que se deve ter clareza que nem a educação geral e nem a educação profissional e tecnológica, sozinhas, geram desenvolvimento, trabalho e renda (BRASIL, 2006b, p. 32). No que tange à educação profissional e tecnológica o documento afirma que, pelo compromisso com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, é preciso

[...] assumir uma política de educação e qualificação profissional, não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2006b, p. 32).

Afirma ser fundamental que essa formação seja destinada com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso na idade dita regular sendo esse o objetivo central desse programa (BRASIL, 2006b, p. 32).

A proposição deste programa na Rede Federal advém da constatação da ausência de sujeitos alunos com perfil típico da EJA nestas escolas cabendo, então, repensar as ofertas existentes nestes espaços e promover a inclusão destes sujeitos “[...] rompendo com o ciclo das apartações educacionais na educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2006b, p. 34).

Dentro da perspectiva de política educacional de direito dos jovens e adultos a política assume a intencionalidade de proporcionar educação básica sólida em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando (BRASIL, 2006b, p. 35).

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, o documento-base a assume como campo de conhecimento específico e enfatiza a necessidade de investigar seus sujeitos e suas especificidades, entre elas: as necessidades de aprendizagem dos alunos; como produzem/produziram seus conhecimentos; como articulam esses conhecimentos com os

produzidos pela cultura escolar; como interagem enquanto sujeitos de conhecimento com os professores. Além disso, aponta a necessidade de se investigar “[...] o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas [...]” (BRASIL, 2006b, p. 35-36).

Pelo caráter de campo específico de conhecimento, o documento-base salienta a exigência de formação de professores correspondente. No entanto, não descarta a possibilidade de atuação na EJA de professores da educação básica ou da educação profissional afirmando que

todos os professores podem e devem [trabalhar na EJA], mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2006b, p. 36).

Preceder à implantação da política com a formação continuada dos docentes é assumida pelo documento como fundamental referindo-se aos docentes também como sujeitos da educação de jovens e adultos no processo de aprender por toda a vida. Esta formação deve trabalhar com a perspectiva sensível da oportunidade de alunos e professores aprenderem uns com os outros, “em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional [...]” (BRASIL, 2006b, p.36-37).

Os seis princípios que consolidam a política, construídos através das reflexões teórico-práticas desenvolvidas na EJA, no ensino médio e na educação profissional e tecnológica, são os que seguem:

- **Primeiro princípio:** compromisso das entidades públicas do sistema educacional com a inclusão da população em suas ofertas. Parte da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica têm pouco acesso às redes. Destaque não só para o acesso mas também para a garantia de permanência e sucesso dos alunos dentro das unidades escolares.
- **Segundo princípio:** “[...] inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.” Assumindo-se a educação como direito e projetando-o da educação infantil para a conclusão do ensino médio.
- **Terceiro princípio:** “a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio.” Assume a perspectiva de que a formação humana não se faz em tempos curtos exigindo períodos mais extensos que consolidem os saberes, a produção humana, suas linguagens e expressões.
- **Quarto princípio:** “o trabalho como princípio educativo” que parte da

compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho.

- **Quinto princípio:** “pesquisa como fundamento da formação do sujeito” que parte do entendimento da pesquisa como modo de produzir conhecimentos e, assim, compreender a realidade.
- **Sexto princípio:** considerar “as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (BRASIL, 2006b, p. 37-38).

As concepções e princípios que norteiam o programa são fruto de reivindicações dos campos envolvidos – EJA, educação profissional, ensino médio - há muito presentes, portanto, conforme o próprio documento-base, “o horizonte [...] em que se assume a política, não é restrito e próximo, mas se coloca na distância possível dos sonhos e das utopias dos educadores que têm pensado, historicamente, a educação brasileira” (BRASIL, 2006b, p. 35).

O PROEJA, nos movimentos que o sucederam, na constituição do decreto, na construção do documento-base, segundo Moll (2010, p. 133), “[...] reuniu as condições necessárias e suficientes para se apresentar como campo de conhecimento em construção, em suas dimensões epistemológicas, curriculares e pedagógicas”. A referência disso foi “[...] o Acordo de Cooperação PROEJA/Capes – SETEC – Edital Capes 03/06 que instituiu linha de financiamento para formação de redes de cooperação acadêmica no país, constituindo núcleos de pesquisa sobre o PROEJA[...]” (MOLL, 2010, p. 133). Os núcleos de pesquisa estudam “temáticas associadas [...] à implantação e implementação do PROEJA como política pública e como prática pedagógica nova” (MOLL, 2010, p. 133). Soma-se a essa ação a organização de pólos de formação de professores para o PROEJA organizada em parcerias entre os Centros Federais de Educação Tecnológica e as universidades federais (MOLL, 2010, p. 133).

As ações realizadas desde a exarcação do decreto colaboraram com a inserção do PROEJA no contexto educacional brasileiro. Em decorrência disso, originou-se a proposta de inserção do PROEJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim sendo, após a Lei nº 11.741/2008<sup>35</sup>, o texto do parágrafo terceiro do artigo 37 passou a ser “§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (MOLL, 2010, p. 134),

---

35 A lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, “altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”(BRASIL, 2008a, p. 1).

Além disso, o MEC incorporou nos artigos 7º (alínea 1) e 8º na Lei nº 11.892/2008<sup>36</sup>, dispositivo para assegurar que 50% das vagas dos Institutos Federais fossem destinados ao ensino médio integrado, incluindo aqui o PROEJA (MOLL, 2010, p. 134).

Para Moll (2010), o desafio do PROEJA como política educacional é a

[...] aproximação de campos concebidos e desenvolvidos, historicamente, por itinerários acadêmicos e políticos próprios: a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica (EPT) e a educação básica, considerando-se seus níveis fundamental e médio. [...] Aproximá-los significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo. Não significa subsumi-los uns aos outros, mas relacioná-los no plano da reflexão e da ação educacional e política (MOLL, 2010, p. 134).

Com relação a prática pedagógica, para a autora, as “[...] implicações do PROEJA vão desde a produção de um novo paradigma epistemológico com desdobramentos pedagógicos e curriculares até a modificação do olhar em relação a essas populações, em geral, invisíveis, no cotidiano escolar” (MOLL, 2010, p. 137).

Segundo Santos (2008, p. 1), o PROEJA “constitui um campo epistemológico e político inédito, com vistas ao aleatório”. A instabilidade ocasionada pelo PROEJA dentro das escolas federais de educação profissional demonstrou-se um campo fértil de inquietações e angústias.

Além disso, como trazem Grabowski *et. al.* (2010), o PROEJA representa um movimento importante na inclusão de um perfil de aluno historicamente excluído da escola e que

o fato de se verem dentro de escolas técnicas federais de excelência, que nunca ousaram pensar como um lugar para si, certamente lhes descortina novos horizontes de potencializar sua trajetória formativa em outros cursos de pós-médio ou tecnólogos. Apresenta-se também como uma oportunidade para as escolas técnicas de abrir-se para um novo público, tendo oportunidade de rever a rigidez de seus currículos e metodologias (GRABOWSKI *et. al.*, 2010, p. 154).

Baseada em suas pesquisas sobre a educação profissional oferecida no Brasil no período compreendido entre 1995 e 2005, Kuenzer (2010a) afirma que o PROEJA possui como novidade “[...] a proposta de integração, institucionalizada em um único percurso pedagógico, de formação básica e educação profissional, com certificação” (KUENZER, 2010<sup>a</sup>, p. 259). Continua afirmando que, embora o Decreto nº 5.154/04 tenha mantido a educação básica apartada da educação profissional através da possibilidade de serem ministradas de formas autônomas, a vinculação formal com direito à certificação faz do PROEJA uma alternativa menos precária que outras ofertas de educação profissional

36 A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.” (BRASIL, 2008b, p. 1)

oferecidas pelo governo (KUENZER, 2010a, p. 259).

Com efeito, algumas críticas são tecidas ao programa. Segundo Rummert (2007, p. 35-36), as políticas para a Educação de Jovens e Adultos oferecidas no período de 2003 a 2006 constituem claras expressões da dualidade do sistema educacional do país que distribui de forma desigual as condições de acesso às bases do conhecimento. As iniciativas para os jovens e adultos trabalhadores são marcadas por duas questões: expressão histórica da distribuição desigual de bens materiais e simbólicos e negação dos direitos fundamentais para a classe trabalhadora; repercussões internas na reestruturação produtiva, do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional que trouxe à educação a retomada da Teoria do Capital Humano reapropriada.

Ainda segundo Rummert (2007, p. 37-38), a crença de que a educação constitui a forma exitosa de ascensão social faz com que governos “distribuem ilusões” através de políticas focais frágeis e rapidamente descontinuadas para a classe trabalhadora. Estas políticas atendem “[...] a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão”. Na verdade, segundo a autora, é necessário controlar “[...] as disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial” (RUMMERT, 2007, p. 37-38).

De acordo com a perspectiva apontada pela autora, o Governo Federal através do MEC, do MTE e da Secretaria-Geral da Presidência da República vem definindo “[...] políticas e adotando diversas medidas que visam a ajustar a educação ao projeto de reestruturação produtiva subordinada no plano da hegemonia internacional” (RUMMERT, 2007, p. 38).

Lembra a autora que a EJA é uma educação de classe e que se configura “[...] como possibilidade de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito a educação na fase da vida historicamente considerada adequada”. E continua, afirmando que a EJA, desde 2003, tem se tornado objeto de um número muito mais significativo de iniciativas que nos governos anteriores. Tais ações têm se concentrado na formação profissional de caráter inicial, principalmente, e no término do Ensino Médio, com menor ênfase, mas ainda assim, tem metas quantitativas modestas frente ao grande contingente de pessoas sem escolaridade completa (RUMMERT, 2007, p. 39-40).

Mais especificamente sobre o PROEJA, Rummert (2007, p. 44) aponta que, de acordo

com o decreto que o institui, o MEC destinou 10% das vagas dos IFs não concorrendo, assim, para a ampliação do acesso já que apenas deslocou as vagas já existentes.

Além disso, a autora destaca a implementação do programa sem a devida medida de suporte já que o documento-base foi divulgado apenas no ano seguinte à exarcação do decreto de implantação. Continuando, critica as parcerias preferenciais propostas para a implementação do PROEJA: as instituições do Sistema S. A autora salienta que a proposta de implementação do programa por estes agentes contradiz o pressuposto do trabalho como princípio educativo, anunciado no documento-base, já que estas instituições, “[...] controladas pelos empresários que regulam a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas postas pelo mercado [...]”, têm uma concepção de educação do trabalhador claramente oposta (RUMMERT, 2007, p. 44).

No entanto, Rummert (2007) afirma que o PROEJA, embora reformulado e ampliado em meio à contradições que demandam aprofundamento para serem completamente compreendidas,

[...] constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no Decreto original (RUMMERT, 2007, p. 44).

Santos (2010, p. 127) sintetiza estes avanços afirmando que o PROEJA tornou visíveis categorias até então invisíveis para a educação profissional como gênero, etnia, opção sexual, éticas religiosas; apresentou possibilidades de formação docente junto dos técnicos-administrativos e gestores; articulou pesquisa ao fazer pedagógico. No entanto, as lições vivenciadas pelo PROEJA não garantem o êxito ou o fracasso da política é preciso encarar todo “*campo de luta* que uma política exitosa precisa enfrentar” (SANTOS, 2010, p. 127).

O desafio da integração da educação profissional à educação de jovens e adultos, para Ramos (2010, p. 81) é a aceitação do trabalho como realidade concreta destes estudantes enfrentando, assim, as contradições do processo de produção da existência realizado sobre condições desiguais e, assim, não tomar o trabalho apenas na sua dimensão econômica que reduz o trabalhador a fator econômico alienando-o do direito de se realizar e se reconhecer plenamente como um ser humano.

A autora alerta para a necessidade de se pensar as implicações políticas do PROEJA no que tange a não se voltar a converter a EJA em educação compensatória num processo de substituição da educação básica pela profissionalização ou inscrever a EJA no mito da empregabilidade e reconversão profissional/ocupacional presente no discurso de

flexibilização da acumulação capitalista (RAMOS, 2010, p. 75). No entanto, a autora reconhece positividade no movimento de insistir na defesa do direito à educação básica aos adultos trabalhadores através de “[...] uma política pública centrada no princípio do direito universal e subjetivo à educação e ao trabalho” (RAMOS, 2010, p. 81).

Em que pesem as críticas traçadas ao programa trazidas aqui ou evidenciadas em outros estudos<sup>37</sup>, o PROEJA tem fomentado importantes discussões sobre a educação de jovens e adultos, tanto em seus espaços históricos, como em espaços onde antes esta temática não era acolhida, como as escolas técnicas federais. Além disso, tem possibilitado, nas escolas onde tem sido implantado, uma ampliação na discussão sobre o trabalho como princípio educativo muitas vezes subsumido pela lógica da empregabilidade e da flexibilidade do trabalhador nas políticas de educação profissional.

Como tornam explícito Franzoi *et. al.* (2010, p. 177), os alunos do PROEJA não compõem o modelo moderno de aluno, não compõem o perfil de trabalhador ideal da educação profissional que se tornará o técnico. E, sim, substitui esse perfil pelo trabalhador concreto que deseja uma formação técnica para melhorar sua condição de trabalhador já vivenciada há muito tempo em sua trajetória. Os autores, bem como Santos (2008), continuam, apoiando-se nas idéias de George Balandier, que estes alunos compõem *figuras de desordem* que possibilitam mudanças nas rotinas das instituições (Franzoi *et. al.*, 2010, p. 178).

No processo de análise e reflexão dos seus processos de implantação, o PROEJA tem tornado mais evidente aspectos como a evasão, a necessidade de políticas de auxílio à permanência do aluno, o desconhecimento sobre a integração efetiva do currículo, enfim, tem desnudado problemas presentes nas escolas técnicas que, por força de sua tradição, esperam adaptações dos alunos às suas estruturas e práticas e acabam por expulsar da escola àqueles que não se adaptam às suas expectativas. Esse desvelamento da inadequação da escola diante de alunos com uma trajetória descontínua de estudos acaba por evidenciar a necessidade de reposicionamento da estrutura escolar para adaptar-se e acolher este aluno.

Estes movimentos que instigam reflexões acabam por chegar às salas de aula onde professores e alunos convivem e constroem o cotidiano do PROEJA e neste momento, portanto, retomo a importância de ouvir os docentes que vivenciam este espaço, como demonstrado nessa pesquisa.

---

37 Vide as produções dos grupos de pesquisa que atenderam ao Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006.

### 3.3. Trabalho Docente

É imprescindível nesta pesquisa, apropriar-me das maiores discussões sobre o trabalho docente e a formação de professores. Início fazendo um breve histórico da profissão docente, a seguir faço referências sobre as especificidades do trabalho docente, a constituição da identidade dos professores, seus saberes e o ciclo de vida profissional. A seguir explano sobre a atuação docente na educação profissional, na educação de jovens e adultos e no PROEJA.

A figura do professor, segundo Xavier (1995, p. 36) tem estado presente na história, junto às crianças da elite, desde a antigüidade, no entanto, seu papel junto aos setores populares é recente tendo surgido pós-Revolução Francesa em meados do século XVIII, com o advento da sociedade urbano-industrial. Conforme Tanuri (2000, p. 62), a necessidade de preparo específico de professores está atrelada à ideia de extensão do ensino primário à todas as camadas da população.

Conforme Saviani (2009, p. 143), somente no século XIX, após a Revolução Francesa, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional devido à necessidade de instrução popular. São criadas, então, as Escolas Normais como instituições de preparação de professores. No Brasil a questão torna-se presente após a independência quando se inicia aqui a discussão sobre a organização da instrução popular.

Examinando as questões pedagógicas e as transformações vivenciadas na sociedade brasileira o autor constata que o processo de formação de professores sofreu processos de descontinuidade sem rupturas e que a questão pedagógica foi sendo aos poucos incluída nos modelos de formação, chegando a ocupar o lugar central nas reformas da década de 30, mas ainda não encontrou local satisfatório na discussão. Além disso, o que “se revela é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

No contexto apresentado, Saviani (2009, p. 148-149) destaca dois modelos de formação de professores que estão permanentemente em conflito dentro das universidades: (i) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* onde a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento das disciplinas que irá lecionar; (ii) *modelo pedagógico-didático* que se contrapõe ao anterior, pois considera a formação do professor completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Assim, a formação de professores vive o que o autor chama de “dilema” que se

expressa da seguinte forma:

[...] admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação (SAVIANI, 2009, p. 151).

Saviani (2009, p. 153-154), nas conclusões sobre a história da formação de professores no Brasil, salienta que a questão da formação nunca pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, entre elas as questões do salário e da jornada de trabalho. Afirma que as condições precárias de trabalho neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados, e dificultam boa formação, pois são fatores de desestímulo à procura pela profissão e por bons cursos.

Continua a análise afirmando que as perspectivas de trabalho oferecidas aos docentes vão de encontro ao discurso proferido sobre a importância da educação numa sociedade como esta em que estamos vivendo. É preciso transformar a docência em uma profissão atraente socialmente através da melhoria salarial e das condições de trabalho para que ela atraia os jovens dispostos a investir sua energia em formações de longa duração e em cursos de pós-graduação e provoca

está lançado o desafio aos formadores de opinião, dirigentes dos vários níveis e dos mais diferentes ramos de atividade e, em especial, à classe política: ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre a educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos (SAVIANI, 2009, p. 154).

A profissão de professor, embora sofrendo sempre as consequências das reformas educacionais ocasionadas pelas mudanças de concepção com relação ao papel da educação na sociedade mantém, em seu cerne, características que lhe conferem especificidades que a diferenciam de outras profissões. O *status* que ocupa na sociedade também tem passado por mudanças e constantemente posta em xeque. Os discursos sobre os docentes têm oscilado entre o completo descaso pela importância de seu papel até a completa culpabilização pela crise ou sucesso do ensino.

Para Tardif e Lessard (2007),

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a 'verdadeira vida', ou seja, o trabalho produtivo,

ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 17).

Segundo Arroyo (2008, p. 25), a profissão de professor é um ofício que os decretos e os currículos “sonham manipulável”. Ilustra a afirmação dizendo que

escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo e assumi-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer, com novos traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas novas demandas modernas. Ou até pensamos podermos ser o professor que queremos, que sonhamos. É só constituí-lo em constituintes. Programá-lo, discutir seu perfil progressista, compromissado, crítico. Tracemos um novo perfil e ele se imporá como um modo de ser daqui para a frente. Esses discursos e essas propostas entram em choque com o professor que a representação social nos diz teremos que ser. Parecem nos dizer: esqueçam o que são e sejam o docente que propomos, que arquitetamos e queremos (ARROYO, 2008, p. 34).

No entanto, como afirmam Tardif e Lessard (2007), “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 17). E, portanto, é necessário, segundo Arroyo (2008), “[...] repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. [...] As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado” (ARROYO, 2008, p. 9).

Para o estudo da profissão docente é necessário conhecer as condições de trabalho em que ele se dá abandonando “[...] as visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam antes de tudo pelo que os professores *deveriam ou não fazer*, deixando de lado *o que eles realmente são e fazem*” [grifos do original] (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 36).

Segundo estudos de Tardif e Lessard (2007, p. 49-51), a docência é uma atividade dotada de determinado *status* que pode ser analisada em função da experiência do trabalhador. Através de sua fala, os docentes deixam evidentes as suas tensões, os dilemas, as contradições que estruturam a sua experiência de trabalho (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 54).

Além disso, o desenvolvimento da atividade docente é influenciado pelo espaço onde acontece e pelo objeto do trabalho do professor: outro ser humano. Essa característica, típica de trabalhos com interações humanas, traz consigo todas as implicações da relação com o outro. Segundo a definição dos autores, “[...] *ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” [grifos do original] (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 31). O objeto do trabalho docente, ao contrário da matéria inerte, tem vontade própria e precisa

fazer uso de si mesmo para que o trabalhador atinja seus objetivos. O objeto do trabalho, logo, tem influência direta sobre o trabalhador e seu trabalho e, nessa interação, traz imbricadas questões de poder e de conflitos de valor (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 33).

Nesta perspectiva, Arroyo (2008, p. 27) nos traz que “poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. [...] Ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós”. A dimensão humana da atividade docente é chamada pelo autor de “humana docência” e se “constitui no sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes” (ARROYO, 2008, p. 53).

Outra característica sempre presente nas discussões sobre as especificidades da docência é a urgência em que ela se dá, segundo Charlot (2006),

ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois de decidir na urgência, ele tem que assumir a consequência da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula (CHARLOT, 2006, p. 91).

Neste sentido, o autor adverte sobre as pesquisas que são realizadas com docentes afirmando que “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula. [...] Acho que ninguém tem o direito de dizer ao professor o que ele deve ser na sala de aula; a pesquisa não deve dizer o que ele deve ser na sala de aula” (CHARLOT, 2006, p. 91).

A situação incerta da sala de aula de cada dia não tem respostas prontas e “[...] exige muita sensibilidade e intuição do professor para fazer a leitura precisa do que está ocorrendo no momento exato” (GRILLO, 2008, p. 58).

Para Grillo (2008, p. 58), a docência é uma atividade complexa pela convergência de questões teóricas e práticas que se constituem nos movimentos do dia a dia escolar e das reflexões sobre o homem e a finalidade do ensino. A docência se dá, portanto, num sentido de globalidade que resulta da interação do professor, pessoa e profissional, com a pessoa do aluno, um ser em formação. Portanto, a docência “[...] envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (GRILLO, 2008, p. 58).

Corroborando a afirmação, Tardif e Lessard (2007) apontam que

[...] entrar em uma sala de aula é mais do que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os outros (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 277).

Nas interações humanas, como já afirmado por Tardif e Lessard (2007), as questões de poder e conflitos de valor estão presentes. Outra dimensão presente nas profissões cujo objeto de trabalho são seres humanos e que se destaca em alguns estudos sobre a docência é a dimensão afetiva.

Segundo Mosquera e Stobäus (2008), “[...] o que os docentes sentem é mais significativo do que eles acreditam pensar. [...] Temos separado de uma maneira arbitrária e criminal o pensamento do sentimento, a inteligência da capacidade de sentir e viver emoções, valores e atitudes” (MOSQUERA e STOBÄUS, 2008, p. 67-69). Ainda segundo os autores, é impossível separar vida afetiva de vida intelectual sendo importante conhecer os sentimentos das outras pessoas. Entender como se manifestam estes sentimentos e como influenciam nosso cotidiano ajuda a entender como mantemos a sanidade ante as situações desafiadoras do ensino.

Nesta mesma perspectiva, Gimeno Sacristán (2006) afirma

os professores, por mais que pareça estranho, são pessoas que sentem e querem... não só pensam. [...] Isso quer dizer que devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal, etc. Os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente na formação de professores e na investigação sobre a formação de professores (GIMENO SACRISTAN, 2006, p. 86).

Importante, nesse momento, versar sobre a função social do professor. Segundo Gimeno Sacristán (2008, p. 67), a função dos professores é dada pelas necessidades sociais às quais o sistema educativo deve responder. Essas demandas, por sua vez, são aumentadas pela evolução da sociedade que afeta a escola.

Nesse sentido, Benincá (2004) contribui lembrando que a prática pedagógica é entendida como política e que,

[...] ao desenvolvermos o nosso trabalho, frequentemente nos confrontamos com os sujeitos que fazem uma prática pedagógica que entendem não intencionada politicamente. Não reconhecendo (o sujeito) a prática pedagógica como uma prática política intencionada, esta assume um caráter mecânico porque, ao não ser questionada e refletida, absorve o paradigma dominante no contexto da ação educativa. Assim, a prática mecânica é também política, porém intencionada pelo ambiente e não pelo sujeito (BENINCÁ, 2004, p. 51).

Assim, os professores, diante do reconhecimento de sua função social e da ação política imbricada em sua prática pedagógica, devem rechaçar as políticas que os reduzem a

meros “[...] técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 157).

Esta reflexão sobre a redução dos docentes ao papel de técnicos reprodutores de conhecimentos produzidos por especialistas distantes da prática educativa diária dos professores nos leva ao que Nóvoa (2008a, p. 27) considera como um dos principais capítulos da história da profissão dos professores: o debate sobre a relação dos professores com os saberes. O autor traça o questionamento que alimenta este debate: “[...] os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores de um saber alheio?” (NÓVOA, 2008a, p. 27).

O debate sobre os saberes da docência vem ao encontro dos processos de profissionalização da atividade docente que buscam afirmá-la como profissão. Segundo Fernandez Enguita (1991, p. 48) o trabalho docente tem um caráter ambivalente que o faz ocupar um lugar intermediário e contraditório entre as profissões e o proletariado<sup>38</sup>, isto é, a semiprofissão. Colaborando com a sua proletarização tem-se o “[...] crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta” (FERNANDEZ ENGUITA, 1991, p. 49). No outro sentido, colaborando com a profissionalização, tem-se a natureza específica do trabalho docente que dificulta a padronização, a fragmentação extrema das atividades e a substituição delas pelas máquinas. Além disso, segue o autor, a igualdade do nível da formação dos professores e a dos profissionais liberais, a importância do setor público e a importância social dada à educação colaboram na mesma direção (FERNANDEZ ENGUITA, 1991, p. 50).

No que tange à história dos professores no Brasil, Vicentini e Lugli (2009) afirmam que “[...] não corresponde a uma história contínua, de progressiva e crescente profissionalização: há momentos de perda de autonomia, há momentos de perda de controle sobre algum elemento do campo, que corresponderia, *grosso modo*, à desprofissionalização” [grifos do original] (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 18-24).

São muitos os autores que têm estudado os saberes docentes e a sua configuração nas esferas que compreendem a formação, a atuação e a especificidades dos contextos sócio-econômico e político em que se dá a atividade docente.

---

38 O autor utiliza os termos *profissionalização* e *proletarização* nos seguintes sentidos: *profissionalização* “[...] como expressão de uma posição social e ocupacional, a inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”; *proletarização* para designar o oposto, “[...] livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril” (FERNANDEZ ENGUITA, 1991, p. 41).

O quadro abaixo, ampliado a partir do proposto em Farias *et. al.* (2009, p. 73), demonstra uma síntese dos autores mais referenciados e as categorizações que propõem sobre os saberes docentes.

Autores	Categorização
Ken Shulman (SHULMAN, 1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; Conhecimento pedagógico da matéria; Conhecimento curricular.
Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (TARDIF <i>et. al.</i> , 1991), (TARDIF, 2002)	Saberes profissionais (ciências da educação e ideologia pedagógica); Saberes das disciplinas; Saberes curriculares; Saberes da experiência.
Dermeval Saviani (SAVIANI, 1996)	Saber atitudinal; Saber crítico-contextual; Saberes específicos; Saber pedagógico; Saber didático-curricular.
Clermont Gauthier (GAUTHIER <i>et. al.</i> , 1998)	Saber disciplinar; Saber curricular; Saber das ciências da educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; Saber da ação pedagógica.
Selma Garrido Pimenta (PIMENTA, 2009)	Saberes da experiência; Saberes do conhecimento; Saberes pedagógicos.
Philippe Perrenoud, Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (PERRENOUD <i>et. al.</i> , 2001)	Saberes teóricos: saberes a serem ensinados, saberes para ensinar; Saberes práticos: saberes sobre a prática, saberes da prática.

**Quadro 4** – Categorizações Propostas na Literatura sobre os Saberes Docentes

O conceito de saber tem sido utilizado de diferentes formas, portanto, faz-se mister explicitar a que definição o atrelo neste trabalho, que busco, em especial, nos autores que o utilizam em referência aos saberes docentes. Compactuo com a definição que Maurice Tardif propõe sobre saber. O autor chama *saber* os pensamentos, idéias, juízos, discursos, argumentos que obedeçam a uma racionalidade. Falamos e agimos racionalmente quando somos capazes de justificar através de razões, declarações, procedimentos, etc., o discurso ou a ação diante de outra pessoa que nos questiona sobre a pertinência, o valor, etc. (TARDIF, 2002, p. 199). Nessa concepção, os saberes não residem no sujeito e sim nas razões que apresenta para validar publicamente suas ações, pensamentos, proposições, etc. (TARDIF, 2002, p. 206).

Assim, ao acreditar que os professores possuem um repertório de conhecimento que reflita os seus saberes, reconhecesse-se que os professores “[...] possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir” (TARDIF, 2002, p. 205).

Além disso, os saberes dos professores estão intimamente ligados às condições sociais e históricas de seu trabalho e às condições que estruturam esse trabalho no lugar social onde se dá. Ou seja, para o autor, a questão dos saberes docentes

[...] está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2002, p. 218).

O papel do outro e do contexto são essenciais na concepção de saber como afirma Charlot (2000) “[...] a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Para Tardif (2002, p. 12-13) o saber docente é: (a) um *saber social* porque é partilhado por um grupo, sua posse repousa sobre um sistema que o legitima e orienta a sua utilização, os objetos de trabalho também são objetos sociais, o que é ensinado se modifica de acordo com as mudanças sociais e porque é adquirido em um processo de socialização profissional, ou seja, ao longo de uma história profissional; (b) um *saber plural e heterogêneo*, pois formado de saberes oriundos de diversas fontes entre elas a formação inicial, a experiência de trabalho, o conhecimento sobre as ciências da educação, etc. (TARDIF *et. al.*, 1991, p. 218, TARDIF, 2002, p. 262); (c) um *saber temporal* porque as situações de trabalho exigem a mobilização e construção de conhecimentos e atitudes que só podem ser adquiridas no contato com estas mesmas situações, ou seja, ao longo da atuação do professor em seu contexto de trabalho (TARDIF, 2002, p. 58); (d) um *saber personalizado e situado* porque não pode ser dissociado da personalidade, história de vida e experiência de trabalho de cada professor (TARDIF, 2002, p. 265).

No que se refere à pluralidade dos saberes, o autor propõe a seguinte categorização:

- **Saberes da formação profissional:** inclui os saberes das ciências da educação e a ideologia pedagógica. São os saberes adquiridos nas instituições de formação de professores. Encontram-se aqui os saberes pedagógicos que surgem de reflexões sobre a prática educativa e que se manifestam em sistemas mais ou menos coerentes que orientam essa atividade (TARDIF, 1991, p. 219);
- **Saberes das disciplinas:** integram-se através da formação dos professores em suas áreas específicas, ou seja, os saberes da Matemática, Biologia, etc. (TARDIF, 1991, p. 220);
- **Saberes curriculares:** correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos através dos quais as instituições organizam a seleção de saberes sociais

que consideram necessários a formação dos educandos (TARDIF, 1991, p. 220);

- **Saberes da experiência:** saberes fundados no trabalho cotidiano e no conhecimento do contexto de trabalho. Brotam e são validados pela experiência. Podem ser chamados também de saberes da prática (TARDIF, 1991, p. 220).

Ao refletir sobre os saberes docentes, Nóvoa (2008a, p. 28) afirma que um dos pensamentos mais estimulantes sobre os saberes dos professores tem buscado delimitar os saberes profissionais partindo de um olhar sobre a especificidade da prática da profissão. Nesta direção, seguem os estudos de Maurice Tardif que propõe uma *epistemologia da prática profissional* que é “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” [grifos do original] (TARDIF, 2002, p. 255).

A *epistemologia da prática profissional* visa revelar os saberes dos profissionais, compreender como são produzidos, incorporados, utilizados, aplicados, transformados, bem como, compreender a natureza destes saberes e o papel que desempenham no trabalho docente e no processo de construção da identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 256).

De posse destas construções, busca possibilitar a discussão da formação dos docentes, pois através da observação das construções que realizam em seus espaços reais de trabalho é possível propor formações mais atreladas com as condições de trabalho e desafios da prática diária dos professores.

Contribui, também, para a apreensão da profissionalidade docente que consiste

[...] do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. [...] O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 65).

O reconhecimento da profissionalidade é imprescindível para a construção da identidade docente. Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47) a identidade docente é permanentemente negociada entre múltiplas representações advindas dos que disputam o espaço acadêmico e dos que estão na gestão do Estado. Além disso, é preciso estar atento aos discursos que circulam na mídia impressa, televisiva e cinematográfica que têm efeito prático sobre as políticas reais. Os autores definem identidade profissional docente como sendo

[...] as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e

professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 48).

Os docentes, que compõem um grupo longe de ser homogêneo devido às muitas diferenças relacionadas aos níveis de ensino em que atuam, bem como, às esferas e às particularidades sócio-econômicas, “negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 48).

A identidade profissional do professor vai se construindo numa rede que vai se tecendo ao longo de sua atuação e constitui-se, portanto, em “[...] um processo longo e complexo” (TEIXEIRA, 2009, p. 34) que não se realiza de forma linear e estática, mas sim nas “[...] contradições apresentadas durante as diferentes experiências pessoais e profissionais” (TEIXEIRA, 2009, p. 48).

A constituição da identidade profissional se dá, portanto, através de sua trajetória profissional em contato com os outros, em suas elaborações pessoais, no enfrentamento dos desafios do próprio trabalho. A trajetória profissional, por sua vez, passa por fases, na opinião de Michaël Huberman, que contribuem não só para a constituição da identidade como vão atuando sobre ela e sobre as formas de encarar as demandas exigidas pela profissão. Huberman (2007, p. 37) utiliza o conceito de *carreira* para organizar os ciclos de vida dos professores cujas fases não se dão de forma linear ou monolítica e refletem, sim, tendências centrais da carreira docente. O conceito de carreira utilizado pelo autor a entende como um processo e não uma série de acontecimentos. Esse processo, para alguns se dá de forma linear enquanto para outros apresenta momentos de regressão, de arranque, becos sem saída, descontinuidades (HUBERMAN, 2007, p. 38).

O ciclo de vida dos professores, para o autor, portanto, está estruturado nas fases que se seguem. Fase de **entrada na carreira** que compreende os três primeiros anos de entrada na atividade docente e responde pelo “choque do real”, ou seja, a confrontação com os aspectos reais da atividade que desencadeia os estágios de “sobrevivência” e o de “descoberta”. Os dois aspectos, por vezes, são vividos em paralelo sendo o segundo responsável por sustentar o primeiro. No entanto, alguns docentes podem vivenciar apenas um dos aspectos. Considerada uma fase de exploração (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Na fase chamada de **estabilização** a pessoa passa a se considerar professor diante de si e dos outros, assumindo um compromisso definitivo com a atividade. Compreendendo do quarto ao sexto ano de atividade, esta fase compreende um sentimento de “competência”

pedagógica crescente, bem como, um certo conforto em relação a profissão (HUBERMAN, 2007, p. 39).

A **fase de diversificação** responde pelo período compreendido entre o sétimo e o vigésimo quinto anos de carreira. Costuma demonstrar-se bastante diferente entre os grupos estudados, mas tem como característica ser uma fase em que o docente busca diversificar seu trabalho, lançando-se em experiências pedagógicas diferentes, modificando os recursos didáticos, etc. Seriam, na opinião do autor, os docentes mais empenhados e motivados dos espaços escolares (HUBERMAN, 2007, p. 41).

A fase chamada de **pôr-se em questão** pode acontecer com alguns indivíduos que, mais ou menos no meio da carreira (entre o décimo quinto e o vigésimo quinto anos de carreira), examinam suas vidas e decidem continuar ou não no caminho que estão seguindo. Segundo o autor, essa fase é vivida de diferentes formas pelos homens e pelas mulheres, bem como, é influenciada pelas condições de trabalho e acontecimentos da vida pessoal (HUBERMAN, 2007, p. 42).

A fase de **serenidade e distanciamento afetivo**, que compreende o período entendido entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto anos de carreira, é antes um “estado da alma” que uma fase da progressão da carreira. Normalmente alcançado através de um período de questionamentos, esta fase pode ser vivenciada de uma forma saudosista em relação aos momentos mais ativos da trajetória profissional. Nessa fase, o docente se mostra mais sereno com as situações da profissão, menos sensível e menos vulnerável à avaliação dos outros, apresenta objetivos mais modestos para os demais anos da carreira e vivencia um distanciamento maior dos alunos que acabam por se identificar com os professores mais jovens (HUBERMAN, 2007, p. 44).

A fase de **conservantismo e lamentações** costuma acontecer depois de uma fase de questionamento mais prolongada ou depois de reformas estruturais fracassadas, etc. Compreendendo o mesmo período que a anteriormente descrita, a fase do conservantismo guarda uma estreita relação com a idade e o docente costuma apresentar um quadro nostálgico, maior rigidez, resistência às inovações, etc.

Na fase do **desinvestimento**, ocorre um processo de recuo e interiorização que sob o prisma positivo demonstra um maior desinvestimento no trabalho e maior investimento em si mesmo e na vida social. Compreendendo o período que inicia por volta do trigésimo quinto ano de carreira, esta fase é vivenciada de forma a intensificar os sentimentos de serenidade e conservadorismo.

O ciclo de vida profissional dos professores proposto por Michaël Huberman foi

utilizado para organizar os docentes entrevistados nesta pesquisa segundo as fases de sua carreira de forma a proporcionar uma melhor compreensão de suas trajetórias na docência.

O exposto neste capítulo permite perceber a complexidade da profissão do professor e o seu atrelamento a diversos aspectos próprios de uma profissão estreitamente vinculada às demandas sociais. A crença de que os professores possuem um repertório próprio de saberes construídos e mobilizados no exercício de sua atividade permite a construção de uma identidade profissional que reforce a profissionalização do trabalho docente. Estes saberes, embora adquiridos em diversos processos de socialização, encontram sentido na atividade cotidiana de estar com os alunos e mobilizá-los para a construção de aprendizagem.

Esse movimento que tem lugar na sala de aula apresenta características próprias dos contextos específicos onde acontecem. Embora todas as salas de aula guardem semelhanças entre si também promovem singularidades nos encontros. No capítulo que segue, explano sobre estas singularidades na atuação docente na educação profissional, na educação de jovens e adultos e no PROEJA.

### **3.3.1. A Docência na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no PROEJA: especificidades e a formação inicial**

Segundo Charlot (2005), os professores vivem “situações universais de ensino” (CHARLOT, 2005, p. 75), ou seja, trabalham em uma instituição, recebem um salário, tem colegas, devem respeitar um currículo e dão aulas para vários alunos, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Para Tardif e Gauthier (2001, p. 201) a situação educacional é definida por oito aspectos: (1) uma pessoa adulta que se supõe saber (2) mantém contatos regulares (3) com um grupo (4) de pessoas que se supõe aprender, (5) cuja presença é obrigatória (6) para lhes ensinar (7) um conteúdo socialmente definido (8) por uma série de decisões tomadas em caráter de urgência.

Independente de onde os professores atuam, das concepções que regem o sistema de ensino onde estão inseridos, enfim, os “universais das situações de ensino” não mudam na macro-escala. No entanto, quando adentramos nas singularidades de cada um dos aspectos é impossível enumerar as diferentes combinações que podem advir. A singularidade da pessoa do professor; a regularidade dos encontros; a constituição do grupo; as motivações deste grupo para aprender; as lógicas de ensinar e aprender; os conteúdos a serem aprendidos; o

contexto da escola, da cidade, do país, etc. compõem um mosaico de possibilidades que torna cada sala de aula única, cada momento pedagógico constituído de uma especificidade ímpar.

Os docentes de formação técnica que foram chamados a trabalhar no programa atuavam na educação profissional e, a rigor, não tinham experiência com a educação de jovens e adultos. Os docentes da formação geral que, por ventura, tinham experiência com a educação de jovens e adultos não tinham experiência em sua articulação com o ensino profissional. Assim, pensar a docência do professor de formação técnica nos cursos do PROEJA é delimitar algumas peculiaridades dessa situação de ensino e refletir sobre elas sem, logicamente, perder de vista toda a constituição do trabalho docente.

O trabalho docente na educação profissional tem particularidades e dilemas. O mais latente talvez seja a sempre presente dualidade do trabalho manual *versus* trabalho intelectual que permeia as concepções de educação profissional presentes na história brasileira. Além disso, a constituição do ensino técnico no Brasil em diversos momentos históricos como formador de mão-de-obra para o capital faz com que a educação profissional seja frequentemente demonizada ou, em contrapartida, endeusada como “salvadora da economia nacional”.

Conviver com estigmas da educação profissional faz parte do dia a dia dos professores que nela trabalham embora, muitas vezes, a docência nestes espaços possa se dar de forma acrítica e, na concepção de alguns, apolítica. Não existe, no entanto, atuação neutra na educação e, portanto, não posicionar-se é uma posição política que privilegia os interesses hegemônicos.

Segundo Barato (2009), “para se contrapor a uma educação orientada para e pelo mercado, é preciso pensar uma formação profissional voltada para saber no e do trabalho. E o saber do trabalho é uma questão pouco estudada” (BARATO, 2009, p. 202). Complementa afirmando que “[...] o modo pelo qual os professores veem o saber no trabalho tem consequências na docência, na escolha de conteúdos, na escolha de enfoques didáticos” (BARATO, 2009, p. 204).

O autor, quando fala sobre a formação dos professores da educação profissional faz a seguinte provocação

[...] sempre se afirma que os professores que vão trabalhar com educação profissional precisam fazer complementação pedagógica, caso contrário, não farão um bom trabalho didático, não darão boas aulas. [...] É interessante notar que ninguém fala em complementação laboral para professores no campo da formação profissional. Afinal de contas: como é que professores que nunca saíram da escola podem desenvolver sensibilidade necessária para adotar o trabalho como princípio educativo? Educadores não costumam pensar nisso, mas se apressam em falar na necessidade de complementação pedagógica para profissionais que não passaram por faculdades de

Educação. Tais complementações, no geral, ignoram as dinâmicas do saber, da elaboração do conhecimento que se estrutura no fazer cotidiano do trabalhador. E impõem uma didática nascida de práticas com conteúdos acadêmicos (BARATO, 2009, p. 204).

Outro aspecto que o professor da educação profissional precisa constantemente enfrentar é a classificação diferenciada com relação aos demais docentes. O trabalho docente que fazem, conforme Barato (2009, p. 205), é visto como atividade inferior.

Quanto à formação dos docentes da educação profissional, Oliveira (2006, p. 5) a resume da seguinte maneira: “[...] da aparente *falta de formação* à desvelada formação balizada pela dualidade estrutural, pelo mercado e pelas contradições da presença, na educação, da lógica da necessária construção de uma subjetividade própria das contradições do estágio atual de acumulação capitalista”.

Este professor que atua na educação profissional, para Kuenzer (2010b, p. 500), deve estar qualificado para enfrentar a lógica da inclusão excludente assegurando a todos os alunos, independente do ponto em que podem se inserir na cadeia produtiva, conhecimentos científicos-tecnológicos e sócio-históricos que permitam uma inclusão menos subordinada, com conhecimento necessário para se organizar e em enfrentar as condições que geram subordinação.

Como demonstrado por Oliveira (2010, p. 462), o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica proposto para o período de 2005 a 2010 envolve uma ampliação de quase 300.000 matrículas na educação profissional e, junto a isso, mais de 11.000 novos cargos efetivos de professor. Obviamente, essa situação é um fator não desprezível na importância da formação de professores para ocuparem esses novos cargos.

Por sua vez, os docentes da educação de jovens e adultos esbarram em outros dilemas, igualmente importantes, na realização de seu trabalho. Como o mais latente deles destaco o caráter pejorativo que se tem atribuído a essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, aos docentes que nela atuam. A EJA tem enfrentado a precarização dos serviços escolares no noturno quando biblioteca, laboratório, serviços de apoio ao estudante não se encontram disponíveis. A invisibilidade dos alunos da EJA como integrantes da comunidade escolar incomoda os alunos e expõe os professores a um sucateamento dos recursos didáticos e ao permanente “improvisar” dentro da escola. Além disso, muitas vezes, os docentes alocados para a EJA são os que “sobram”, ou seja, os que não cumpriram toda sua carga horária no ensino regular. Esses professores, muitas vezes, enfrentam jornadas triplas e chegam às classes de EJA completamente esgotados. Quando chegam. É grande o número de períodos

em que os alunos da EJA ficam sem professor.

A juvenização da EJA é outro problema enfrentado nessa modalidade: alunos com problemas de disciplina ou de aprendizagem que poderiam estar cursando o ensino diurno são encaminhados para as turmas do noturno. O conflito de gerações e de interesses advindos daí constitui mais um fator que interrompe os fluxos de aprendizagem desta modalidade.

O docente da EJA comprometido com as propostas da educação de jovens e adultos precisa estar atento a esses movimentos e, segundo Pinto (1994, p. 79-82), deve conhecer a realidade social de seu aluno, entender o sentido da educação para ele. Além disso, deve admitir, sempre, que seus alunos são cidadãos normais e úteis, não o considerar como um ser marginalizado, uma anomalia social, mas, sim, um produto da sociedade em que vive. O educador deve “[...] considerar o educando como um ser *pensante*” (PINTO, 1994, p. 83).

O papel da educação de adultos para Pinto (1994), é

[...] atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. Seria atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, supondo que estes irão depois modificar a massa. Em verdade, o caminho assinalado pela consciência crítica é o oposto. Não é o homem que se eleva que eleva consigo o mundo e, sim o mundo que se eleva que eleva consigo o homem (PINTO, 1994, p.83-84).

No que tange à formação de professores para a EJA, Soares (2008, p. 85) afirma que somente na última década essa questão ganhou uma dimensão mais ampla à medida que a própria configuração do campo da Educação de Jovens a Adultos elevou-se a um novo patamar. Nessa perspectiva, a formação de professores tem se inserido na discussão da constituição da EJA como campo pedagógico de conhecimento específico e que, portanto, necessita de profissionalização de seus docentes.

Em contrapartida, o autor salienta que ainda é pequeno o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes da EJA, bem como, pesquisas que foquem os egressos dos cursos de Pedagogia com habilitação na Educação de Jovens e Adultos (Soares, 2008, p. 84). Lembra o autor, que a formação do educador é componente da qualidade da EJA, qualidade, esta, que garantirá o acesso e a permanência dos alunos nessa modalidade. Completa afirmando “pensar na preparação desse educador é profissionalizar um campo tratado como 'provisório', concebendo a população a ser atendida como 'residual'” (SOARES, 2005, p. 284).

No Marco de Ação da CONFINTEA VI - Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Belém do Pará de 1º a 4 de dezembro de 2009, no item que faz referência à qualidade da educação de adultos a necessidade de profissionalização dos

professores é apontada e o compromisso assumido é o de “mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos, entre otras cosas mediante la colaboración con establecimientos de enseñanza superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil” (CONFINTEA, 2009, p. 6).

Chama a atenção no documento a ausência da dimensão do trabalho como princípio educativo nos compromissos assumidos. O trabalho é mencionado apenas nos eixos que embasam as recomendações propostas no Marco e sempre na perspectiva de adaptação às contingências da economia, privilegiando a capacidade de desempenhar diversos tipos de trabalho ao longo da vida, como ilustra o seguinte trecho:

Consisten [a educação de adultos] em formar personas independientes y autónomas, capaces de construir y de reconstruir sus vidas em culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio en el trabajo, en la familia y en la vida comunitaria y social. La necesidad de desempeñar distintos tipos de trabajo en el curso de la vida, la adaptación a nuevos contextos en situaciones de desplazamiento o emigración, la importancia de la iniciativa empresaria y la capacidad para sostener mejoras de la calidad de vida [...] (CONFINTEA, 2009, p. 9).

Ou seja, a educação de adultos, proposta no evento, ainda segue sem a perspectiva da articulação com uma educação pelo/para o trabalho. Por outro lado, mantém muito presente os discursos da inclusão e da equidade esquecidos, na maioria das vezes, nos discursos da educação profissional.

É inegável que cada modalidade, e aqueles que nela estão envolvidos, veem a educação “a partir de seus mirantes” (ARROYO, 2008, p. 94) sendo o PROEJA a confluência dessas visões distintas. Uma nova possibilidade de olhar.

O docente que atua nos cursos do PROEJA, portanto, precisa apropriar-se de dois campos teóricos distintos, refletir e posicionar-se. Nestes movimentos, é preciso levar em consideração o querer do sujeito professor, a mobilização que é capaz de fazer para construir um novo modo de estar docente.

A professora de formação técnica, Maria L. L. Maranhão (2008), ao relatar seu processo de vivência na Especialização PROEJA afirma que talvez “[...] apesar de reconhecer a necessidade de mudanças em nossa postura em sala de aula, não estejamos dispostos a 'pagar o preço' da inevitável mudança de hábitos e comportamentos, para nos inserirmos num contexto educacional diferenciado, no qual seja realmente possível formar cidadãos plenos” (MARANHÃO, 2008, p. 94).

Reafirmo nesse momento a necessidade de conhecer os docentes que atuam/atuaram

nos cursos oferecidos dentro do PROEJA para colaborar com a discussão fértil da formação destes profissionais. Além disso, por mais bem intencionadas que sejam as políticas públicas, os sujeitos que as implementam e as posturas que assumem ou deixam de assumir influenciam no resultado que se obtém. Nesse sentido, Charlot (2006) aponta que “[...] nenhuma política educacional pode, por si mesma, atingir um resultado dado. [...] Temos que estudar os efeitos das mudanças políticas, das estruturas, a partir das consequências que estas estão produzindo nas práticas dos alunos e nas práticas dos professores” (CHARLOT, 2006, p. 71).

#### 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para Almeida *et al.* (2008), “[...] a formação do pesquisador só é possível por meio da prática da pesquisa” (ALMEIDA *et al.*, 2008, p. 63). Esta subentendido nessa afirmação, o caráter de aprendizagem que a pesquisa tem imbricado em si e a consciência de que o pesquisador forma-se juntamente ao seu objeto de pesquisa e se engrandece à medida que propõe perguntas e as responde através das reflexões que faz, à luz das teorias que o sustentam, sobre os dados que coleta.

Eco (2009), afirma que “[...] *escrever uma tese*<sup>39</sup> *significa divertir-se* [...]”. O importante é fazer as coisas *com gosto*. [...] a tese pode ser vivida como um jogo, como uma aposta, como uma caça ao tesouro” [grifos do original] (ECO, 2009, p. 173).

A atividade da pesquisa, da escrita de uma dissertação e/ou tese é, para Ferrara (2009, p. XII) ao comentar a obra de Umberto Eco,

[...] uma atividade lúdica que apanha diversas perspectivas em contraponto, exacerba dinamicamente os contrastes e nos faz descobrir nova maneira de ler ou de ver o já visto ou lido. [...] Ciência e arte dialogando concretamente no dia a dia de cada página que se volta nos fichamentos bibliográficos, em todo conhecimento compilado na tradução de uma hipótese, na ousadia de uma montagem metodológica, na humildade de quem desconfia do que descobriu, na segurança de poder ir além: descoberta como invenção, resposta contida na pergunta e, sobretudo, o prazer do jogo (FERRARA, 2009, p. XII).

Nessa atividade lúdica, o pesquisador opta por trilhar determinados caminhos que, em seu entendimento, o conduzirão às respostas que procura. Estes caminhos são escolhidos de acordo com o método de pesquisa. Método, segundo Ghedin e Franco (2008), “[...] é um conceito de origem grega cujo significado é 'caminho que se faz caminhando enquanto se caminha'. Portanto o método, conforme seu significado original, é algo que só pode ser visto plenamente quando se chega ao fim do processo” (GEDHIN e FRANCO, 2008, p. 26).

Tendo por base este entendimento, os autores afirmam que “[...] quando alguém propõe um projeto de pesquisa, apenas antecipa a direção do caminho. O caminho percorrido só poderá ser descrito ao final da trajetória” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p 26).

Além disso, é importante ter em mente que, nas palavras de Tardif (2007),

[...] a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um 'ponto de vista aéreo' que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são

---

39 Em sua obra *Como escrever uma tese*, Umberto Eco denomina todo trabalho realizado nas faculdades de ciências humanas como “teses”.

possíveis (TARDIF, 2007, p. 41).

Segundo Almeida *et al.* (2008, p. 63), não existe, nas Ciências Sociais, um único método ou procedimento de observação estabelecidos de forma imutável e acabada. O método deve ser o resultado de uma escolha do pesquisador diante do seu objeto. Essa escolha, que não se dá ao acaso, esta ligada às escolhas teóricas.

Ainda segundo Almeida *et al.* (2008, p. 68), o método consiste em mais do que um conjunto de técnicas, vincula-se aos fundamentos teóricos e aos pressupostos que definem qual a abordagem do pesquisador. Além disso, o método deve servir ao investigador e não submetê-lo, devendo ser constantemente avaliado para evitar que a sua possível limitação impeça a apreensão de fenômenos relevantes que não são abarcados pela metodologia escolhida.

A pesquisa aqui exposta é uma pesquisa de cunho qualitativo. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 9).

O método escolhido para seu desenvolvimento é o estudo de caso que “[...] é um desenho de pesquisa bastante adequado para estudos microssociais, pois permite uma apreensão bastante minuciosa das relações sociais” (ALMEIDA *et al.*, 2008, p. 69).

Para André e Lüdke (1986), o “estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples ou específico [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” [grifo do original] (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 17).

Segundo Almeida *et al.* (2008, p. 70), a principal vantagem do estudo de caso é que ele permite a abordagem aprofundada de uma realidade. Permite, além disso, o estabelecimento de um processo de negociação, aceitação e empatia durante o trabalho já que muitas relações são estabelecidas no processo de pesquisa.

As autoras André e Lüdke (1986, p. 18) explicitam que as características principais dos estudos de caso são: visam à descoberta sendo o quadro teórico inicial apenas a estrutura básica a partir da qual novos elementos vão sendo incorporados; enfatizam a interpretação do objeto em seu contexto relacionando a manifestação do problema, as ações, as percepções e os comportamentos à situação específica vivenciada pelos sujeitos; buscam retratar a realidade de forma profunda e completa revelando a multiplicidade de dimensões existentes em uma determinada situação; usam várias fontes de informação; a experiência do

pesquisador permite ao leitor fazer as suas generalizações, ou seja, permite ao leitor transpor a experiência do pesquisador para sua realidade utilizando os dados de sua experiência pessoal; permitem representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social pois a realidade pode ser vista de diferentes perspectivas; utilizam linguagem mais acessível e podem ser apresentados de diferentes formas.

Depois de escolhido o percurso metodológico a ser percorrido é preciso selecionar as técnicas de “produção das informações”. Os autores Almeida *et al.* (2008, p. 77) não utilizam a expressão “coleta de dados”, uma vez que os dados com os quais a pesquisa irá trabalhar não se encontram disponíveis na realidade, são sempre fruto de uma construção.

As informações serão produzidos através de entrevistas com roteiro semi-estruturado. A entrevista, segundo André e Lüdke (1986, p. 33), é um dos instrumentos básicos dentro da pesquisa qualitativa. O caráter de interação possibilitado por esta técnica permite uma relação menos hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado do que em questionários fechados ou observações unilaterais, por exemplo. Existe, portanto, a possibilidade de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. O clima de estímulo e aceitação, portanto, são imprescindíveis para as informações fluírem durante o processo. Segundo Almeida *et al.* (2008, p. 80), “quanto maior é o grau de abertura da entrevista, maior a possibilidade de captar práticas, sentidos e significados atribuídos pelos entrevistados, assim como processos e reconstrução de fenômenos e trajetórias”.

Existem diversos tipos de entrevista, sendo que a entrevista com roteiro semi-estruturado parte de questionamentos básicos que permitem respostas mais narrativas por parte do entrevistado. Permite que o entrevistador faça outras interrogativas e corrija o percurso quando, por exemplo, o entrevistado se afasta da dimensão a ser explorada (ALMEIDA *et al.*, 2008, p. 81).

Com relação à escolha da população a ser investigada, ela pode se dar por amostragem probabilística ou intencional. A amostragem probabilística representa toda uma população e permite que se façam generalizações a partir dos resultados enquanto que a mostra intencional não ter por objetivo estimar o comportamento de toda uma população e, sim, visa analisar casos significativos que permitam responder às questões propostas na pesquisa (ALMEIDA, *et al.*, 2008, p. 77). Devido ao caráter da pesquisa aqui apresentada a amostra da população investigada se dará da forma intencional devendo cada sujeito atender a determinados critérios que serão explicitados em subitem próprio.

Importante salientar que farei uso do diário de campo que mantenho e que, em vários momentos, recebe anotações provenientes das observações realizadas não só como

pesquisadora mas, também, como docente e coordenadora do PROEJA.

No exercício de mirar-me no espelho e também nas relações estabelecidas com os professores enquanto coordenadora do PROEJA no *Campus* Charqueadas, algumas idéias a respeito do objeto de pesquisa foram se delineando e, conseqüentemente, estão refletidas nos recortes que fiz quando tracei os objetivos e nas escolhas teóricas que fui fazendo ao longo do caminho. Penso ser importante, neste momento, explicitá-las, pois estas idéias me acompanharam também no momento da ida a campo e, tornando-as visíveis, pude melhor nelas pensar quando procedi à análise dos dados.

Essas idéias são aqui apresentadas:

- Os saberes mobilizados pelos professores de formação técnica em sua atuação pedagógica são, basicamente, os saberes desenvolvidos na chamada simetria invertida, aperfeiçoados no contexto da prática. Ao assumir a docência o professor busca espelhar-se na atuação de algum professor significativo que tenha conhecido enquanto discente. Alguns, ao contrário querem ser diferentes de determinado professor que conheceram e que os marcaram negativamente. De qualquer forma, a situação vivenciada no papel de aluno dá subsídios aos novos professores ao ingressarem na docência pois eles já vivenciaram a situação de sala de aula, mesmo que no lugar invertido àquele que agora assumem, mas isso lhes fornece certo conhecimento da profissão que vai sendo aperfeiçoado na prática cotidiana. A vivência enquanto aluno, enquanto objeto de trabalho dos professores dá aos futuros docentes a sensação de que ser professor é uma tarefa que eles são capazes de realizar.
- Os professores de formação técnica foram instigados a desenvolver novos saberes em sua prática pedagógica no PROEJA devido às especificidades do público do programa. Deparar-se com um público distinto daquele que entra nos processos seletivos da rede federal promove no docente estranhamento, sensação de inadequação, tanto sua para lidar com estes novos alunos, quanto destes alunos dentro dessa escola. O professor percebe que não pode utilizar as mesmas metodologias que utiliza com os alunos do diurno, não pode fazer as mesmas exigências, porque os alunos do PROEJA são trabalhadores afastados da escola há certo tempo, têm dificuldades de acompanhar o ritmo imposto aos alunos mais jovens, trabalham durante todo o dia e estão em sala de aula em um momento em que não têm mais tanta energia para dispensar. O professor comprometido com o sucesso desses alunos percebe que precisa adequar a sua metodologia e, assim, vai

construindo/mobilizando novos saberes para dar conta do desafio da sala de aula do PROEJA.

- Os docentes de formação técnica não desejam realizar formações continuadas porque entendem que elas não acrescentam conhecimentos que os ajudem na prática pedagógica, ou seja, fornecem apenas teoria apartada da prática. Muitas das formações continuadas oferecidas aos docentes não partem da realidade vivenciada por eles, ignoram os saberes que esses professores desenvolveram e os consideram como tábulas rasas que precisam “receber” a formação continuada para que aprendam a dar aulas, a ser docentes. Ou seja, os docentes passam a ser objetos da formação e não sujeitos dela (IMBERNÓN, 2010, p. 11). Levar em consideração o contexto em que o docente atua, onde se produzem as situações problemáticas que os afetam é imprescindível para potencializar a formação continuada dos docentes dando-lhe significado real que possa construir conhecimento que colabore com a sua prática cotidiana (IMBERNÓN, 2010, p. 29).
- Os docentes de formação técnica não acreditam que são docentes com saberes distintos dos professores que possuem licenciaturas, salvo os saberes de sua área de formação específica. Embora frequentemente diminuídos como professores que realizam uma atividade inferior (BARATO, 2009, p. 202), os professores de formação técnica, amparados na sua vivência como discente e no aperfeiçoamento da sua prática pedagógica realizada dia a dia na sala de aula, não se sentem diferentes dos professores que possuem licenciatura. Não acreditam que a licenciatura proporcione saberes que eles não tenham desenvolvido no cotidiano da sala de aula. Acreditam, apenas, que a área de conhecimento de cada professor os distingue entre si.
- Os professores de formação técnica não acham necessária formação específica para atuar no PROEJA. Os professores que atuam/atuaram no PROEJA reconhecem as especificidades e desafios de atuação nos cursos oferecidos nesse âmbito, mas não acreditam que uma formação específica possa lhes dar subsídios para enfrentar estes desafios. Sentem-se mais preparados para enfrentar as salas de aula de qualquer curso quando se aperfeiçoam na sua área de conhecimento específica, pois consideram esses saberes os mais relevantes para sua atuação como docente da educação profissional.

Na sequência, descreverei os cenários da pesquisa e os sujeitos, bem como, explicitarei os movimentos de produção das informações e análises dos dados.

#### 4.1. Cenário da Pesquisa

O IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense possui nove *campi* (Bagé, Camaquã, Charqueadas, Passo Fundo, Pelotas, Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Venâncio Aires e Santana do Livramento), cada um deles possui histórias de implantação diferentes de acordo com a época em que foi implantado, a região em que se situa, o posicionamento de seus dirigentes, a constituição de seu corpo docente, os cursos que oferece, etc.

Os *campi* escolhidos para desenvolvimento dessa pesquisa são o *Campus* Sapucaia do Sul e *Campus* Charqueadas. A escolha destes dois *campi* se deve à história distinta de implantação do PROEJA em cada um e por oferecerem cursos no âmbito do programa em áreas diferentes. Além disso, o *Campus* Sapucaia do Sul, à época de sua implantação, foi a primeira unidade descentralizada do então CEFET-RS enquanto o *Campus* Charqueadas foi a primeira unidade descentralizada do plano de expansão da rede federal de ensino organizada pelo Governo Lula. A expansão da rede foi possibilitada pela revogação da Lei nº. 9649/98 que proibia a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Importante apontar que entre a implantação de uma e outra unidade passaram-se quase 10 anos.

O *Campus* de Sapucaia do Sul, inaugurado em 26 de fevereiro de 1996, foi implantado, segundo Noro (2007, p. 11), pela necessidade de ampliação dos cursos oferecidos pelo CEFET-RS e pela demanda de recursos humanos qualificados para a indústria de transformação de termoplásticos das empresas da região metropolitana, da Serra e do Vale do Taquari.

Ainda segundo Noro (2007, p. 12), o *campus* sofreu, entre 96 e 98, duas tentativas de fechamento pelo MEC devido ao elevado custo demandado para aquisição e manutenção de seus equipamentos e laboratórios. Além disso, uma tentativa de privatização do *campus* só não foi efetivada devido a cláusulas contratuais de cedência do terreno por parte da Prefeitura de Sapucaia do Sul e pela mobilização da comunidade.

O *campus* enfrentou o processo de separação da formação geral da educação profissional imposta pelo Decreto nº 2.208/97. Neste movimento houve a fragmentação do curso técnico integrado em duas modalidades: o Ensino Médio e o novo curso técnico, oferecido, a partir desse momento, de forma concomitante ou subsequente (NORO, 2007, p. 13).

Em 2002, o *campus* iniciou a oferta do EMA que se constituiu em espaço de luta pela Educação de Jovens e Adultos. Em 2007, ofertou a primeira turma do Curso Técnico de Nível

Médio em Processos Administrativos – Forma Integrada – Modalidade EJA, o curso PROEJA teve a nomenclatura alterada posteriormente para adequar-se ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos<sup>40</sup>, chamando-se hoje Curso Técnico de Nível Médio em Administração – Forma Integrada – Modalidade EJA.

Importante salientar que a implantação do PROEJA neste *campus* se deu em uma escola com onze anos de história na oferta de cursos de educação profissional, de início integrados e posteriormente, por conta do Decreto n° 2.208/97, na modalidade concomitante e subsequente. O *campus* possuía a experiência de atendimento ao público da Educação de Jovens e Adultos (embora não articulada com a formação profissional), proporcionado pela experiência do EMA, e o curso oferecido no âmbito do PROEJA foi construído através do diálogo com os docentes que também atuaram na proposta do EMA.

O *campus* mantém os seguintes cursos: Curso Técnico de Nível Médio em Administração – Forma Integrada – Modalidade EJA; Curso Técnico de Nível Médio em Gestão Cultural – Forma Integrada; Curso Técnico de Nível Médio em Programação de Computadores – Forma Integrada; Curso Técnico em Transformação de Termoplásticos – Forma Subsequente; Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica. Contabiliza 1296 alunos. Destes, 134 são alunos do PROEJA, equivalente a 10,34% do total de alunos.

O *Campus* Charqueadas iniciou suas atividades em 11 de setembro de 2006 embora, como demonstra Costa (2009, p. 37), “oficialmente isso tenha se dado a partir da publicação do Diário Oficial n°. 198, de 16 de outubro de 2006, que autoriza o funcionamento da escola sob a portaria n°. 1.690 de 13 de outubro de 2006”. Ainda segundo Costa (2009), a implantação do *campus* se dá

como uma das ações da política de valorização da Educação Profissional e Tecnológica, coube ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), instituição com 62 anos de experiência na formação de técnicos em diversas áreas do setor produtivo, implantar em 2006-2007 duas novas unidades de ensino, uma no município de Charqueadas e outra, em Passo Fundo (COSTA, 2009, p. 37).

O *campus* iniciou as suas atividades implantando o Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade EJA. Posteriormente, implantou os demais cursos que hoje oferece.

O *campus* mantém os seguintes cursos: Curso Técnico de Nível Médio em Fabricação

---

40 O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos foi implantado pela Resolução CNE/CEB n° 3, de 9 de julho de 2008. Nele estão disponíveis 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos organizados em 12 eixos tecnológicos. O MEC, através de pesquisa realizada durante a construção do catálogo, encontrou quase 2800 denominações distintas de cursos técnicos oferecidos no Brasil.

Mecânica - Forma Integrada - Modalidade EJA; Curso Técnico de Nível Médio em Desenho da Construção Civil – Forma Integrada – Modalidade EJA; Curso Técnico de Nível Médio em Mecatrônica – Forma Integrada; Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada; Curso Técnico em Secretaria Escolar – Forma Subsequente; Curso Superior de Tecnologia em Programação para Internet; Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Contabilizava 473 alunos. Destes, 35 são alunos do PROEJA, o que equivale a 7,4 % do total.

Estes dois *campi* do IFSUL possuem diferenças na história de implantação pelo momento histórico em que se deram. Além disso, os momentos em que os cursos do PROEJA foram oferecidos dentro da constituição dos *campi* trazem consigo nuances que podem ter produzido percepções diferentes nos docentes com relação ao programa.

#### **4.2. Sujeitos da Pesquisa**

Através de conversa com os coordenadores do PROEJA de cada *campus*, foram selecionados os possíveis candidatos à entrevista. Foram escolhidos para participar das entrevistas com roteiro semi-estruturado três docentes de formação técnica em cada *campus* mencionado no item anterior. Os sujeitos da pesquisa, escolhidos em amostra intencional, deveriam atender aos seguintes critérios:

- Ser docente efetivo do IFSUL lotado no *Campus* Charqueadas ou *Campus* Sapucaia do Sul;
- Ter atuado em curso oferecidos no âmbito do PROEJA;
- Não ter cursado mestrado, licenciatura ou curso de formação pedagógica;
- Não ter cursado aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado na área de Educação.

Estes critérios foram estabelecidos para que se pudesse conhecer os saberes construídos na prática pedagógica pelos docentes de formação exclusivamente técnica que atuaram no PROEJA.

No *Campus* de Sapucaia do Sul, eram poucos os docentes de formação técnica que ministravam disciplinas no PROEJA. Isso se deve ao fato de que o *campus*, antes de atender ao programa, não oferecia a formação em Administração e, portanto, possuía em seu quadro de pessoal poucos docentes aptos a ministrar as disciplinas técnicas específicas desta

formação. Esse problema foi sanado com a realização de concurso público que possibilitou a contratação da docente Eleanor<sup>41</sup> que ministra boa parte das disciplinas técnicas do curso do PROEJA.

Além disso, os poucos docentes de formação técnica que atendiam ao curso, por serem contratados em concursos mais antigos, possuíam a chamada Formação Pedagógica que, durante um bom tempo, constituiu-se condição para a prestação do concurso e posterior posse do cargo de docente do IFSUL<sup>42</sup>. Assim sendo, apenas três docentes atenderam aos critérios e foram os três entrevistados. Dois docentes que já trabalhavam no IFSUL há certo tempo e uma docente concursada há menos tempo.

No *Campus* de Charqueadas a maioria dos docentes não possui a Formação Pedagógica, pois ela deixou de ser exigida nos concursos para professores do IFSUL<sup>43</sup>. No entanto, nem todos tinham tido experiência com o PROEJA. Como o *campus* ofereceu dois cursos do PROEJA (Informática e Desenho da Construção Civil) procurei contemplar docentes tanto de um como de outro curso. Assim, foram entrevistados dois docentes do curso de Informática e um docente do curso de Desenho da Construção Civil.

No que tange ao vínculo com o IFSUL, optei pelos docentes efetivos por terem a oportunidade de participar mais ativamente das decisões da instituição além da identificação mais perene que estabelecem com a mesma.

Abaixo, as tabelas demonstram a caracterização dos docentes: idade, *campus* que atua, anos de carreira docente e formação.

Com relação aos anos de carreira docente, organizo os entrevistados utilizando a faixa proposta por Michäel Huberman (2007, p. 47) em seus estudos. O autor propõe uma delimitação das fases perceptíveis na carreira dos professores que compreende desde o início da carreira até o final dela, como já demonstrado<sup>44</sup>.

Todos os docentes entrevistados encontram-se nas primeiras fases elencadas pelo

---

41 Os nomes dos entrevistados (docentes e coordenadores) foram substituídos por nomes de personagem do romance *A Prata do Tempo* da escritora gaúcha *Leticia Wierzchowski* (Editora L&PM, 1999). A obra conta a história de várias gerações de uma família que viveram na mesma antiga e enorme casa e foram imprimindo à sua estrutura os sonhos, anseios, desejos, decepções, cheiros, odores e (di)sabores que vivenciaram ao longo de suas vidas. Acredito que não passamos pelos espaços sem imprimir neles o que somos e sem nos impregnarmos do que são, sentem e querem os outros que no mesmo espaço convivem.

42 O curso de formação pedagógica para docentes da educação profissional atende o Art. 17 da Resolução CNE/CEB 04/1999 que estabelece que “A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.”

43 A formação pedagógica deixou de ser exigida, em parte, pela escassez de profissionais que a cursaram e, em parte, pela descrença dos gestores em sua necessidade. Atualmente, os concursados do IFSUL assinam um termo de compromisso de que irão realizar o curso de formação pedagógica nos próximos 3 anos, período do estágio probatório, assim que o instituto oferecer.

44 No capítulo que trata sobre o trabalho docente.

autor, a saber: a **entrada na carreira** que compreende os três primeiros anos; a **fase de estabilização** que corresponde ao período compreendido entre o quarto e o sexto ano de docência; a **fase de diversificação** ocorre entre o sétimo e vigésimo quinto ano de atividade no ensino.

Nome	Idade	<i>Campus</i> em que atua	Anos de carreira docente	Área de formação
Alice	31	Charqueadas	De 4 a 6 anos	Informática.
Artur	46	Sapucaia do Sul	De 7 a 25	Informática.
Augusto	51	Sapucaia do Sul	De 7 a 25 anos	Química Industrial.
Eleanor	40	Sapucaia do Sul	De 4 a 6 anos	Ciências Contábeis.
Inácio	28	Charqueadas	De 1 a 3 anos	Informática.
Théo	34	Charqueadas	De 1 a 3 anos	Arquitetura e Urbanismo.

**Quadro 5** – Caracterização dos Entrevistados

### 4.3. Coleta e Análise dos Dados

Estabeleci contatos com as coordenações dos cursos PROEJA nos dois *campi*, ainda na fase de construção do projeto, para mostrar a intencionalidade da pesquisa e buscar o apoio necessário e o acesso aos docentes. As duas coordenações se mostraram dispostas a colaborar. No *Campus* de Charqueadas, a coordenação, em meados de 2010 mudou de mãos e realizei uma conversa também com a coordenadora nova de forma a dar continuidade à pesquisa. Formalizei a intenção junto à direção e chefia de ensino de cada *campi*.

É importante dizer que, por ser lotada no *Campus* Charqueadas e ter sido coordenadora do PROEJA durante três anos, o acesso às informações deste *campus* tornaram-se mais fáceis. Logicamente, as relações de afeto estavam presentes aqui.

As relações estabelecidas com a coordenação do *Campus* Sapucaia do Sul configuraram-se de início mais formais e, portanto, mais desafiadoras, pois demandaram a construção da relação de confiança entre as pessoas que representam a instituição e eu, enquanto pesquisadora.

Ambas as coordenações tiveram um papel muito importante no contato com os docentes. Apenas dois dos entrevistados (Alice e Inácio) contatei sem o intermédio da coordenação, pois tinha trabalhado com eles durante algum tempo e possuía uma abertura para o diálogo. Com os demais entrevistados a conversa sobre a pesquisa foi intermediada pelos coordenadores do PROEJA e ressalto aqui a importância que isso teve para que os

entrevistados me acolhessem da forma colaborativa como me acolheram. A coordenação assumiu, desta forma, o papel de “[...]avalista da confiabilidade das intenções” como nos traz Silveira (2002, p. 128). Mais do que a intermediação, a acolhida das coordenações à minha pesquisa possibilitou que me sentisse a vontade tanto no meu *campus* de onde estava afastada como docente, como no *Campus* de Sapucaia do Sul que me recebeu com consideração, boa vontade e afeto.

Depois do contato prévio da coordenação do PROEJA com os docentes que me colocou em contato com os mesmos, as entrevistas foram agendadas com os próprios docentes, ficando a critério dos mesmos o horário e local onde teriam lugar, bem como, a utilização ou não de seus nomes na divulgação dos dados.

A maioria dos docentes preferiu ser entrevistados no seu espaço de trabalho, ou seja, nos seus respectivos *campi*. Apenas um se prontificou a ser entrevistado em outro horário que não o de trabalho se assim eu preferisse. Todos os docentes foram entrevistados no seu lugar de trabalho e isso dificultou um pouco os agendamentos devido à carga de trabalho que os docentes tinham quando estavam nas escolas. Eram muitas reuniões, muitas aulas e poucos os tempos que os docentes dispunham para uma entrevista que demorava cerca de uma hora. Por este motivo, o período que propus para a realização das entrevistas acabou sendo estendido em cerca de dois meses.

Com relação aos nomes dos entrevistados: nenhum deles solicitou explicitamente a não utilização de seu nome na divulgação da pesquisa. No entanto, optei por não utilizar seus nomes verdadeiros para preservar a sua privacidade.

É importante, ao falar das entrevistas, ressaltar alguns aspectos que emergiram no decurso de realizá-las: muito além de um roteiro de entrevista semi-estruturado a entrevista é um exercício de estar com o outro, de descobrir seus modos de estar no mundo, compreender as escolhas que fez e escutá-lo. Para além da perspectiva imposta pela ação de entrevistá-lo cuja díade chamada entrevistador/entrevistado traz consigo o “[...] pressuposto de que cabe ao primeiro perguntar e ao segundo, responder [...]” (SILVEIRA, 2002, p. 121) o ato de entrevistar é um momento de troca onde expectativas, afetos, medos, desconfortos, sorrisos, olhares estão presentes, mas não ficam registrados no texto acadêmico.

O exercício de entrevistar, embora traga consigo uma dimensão de poder intrínseca, pois “[...] não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referência de hierarquia, de poder e persuasão [...]” (SILVEIRA, 2002, p. 126) também desvela a confiança, a necessidade de ser ouvido, de recontar a sua história e a dimensão formativa que faz pensar, tanto entrevistado quanto entrevistador, sobre aspectos

talvez antes não questionados.

Logicamente, criar um ambiente de confiança com os dois entrevistados que, como já exposto, tinham sido meus colegas de trabalho, com quem compartilhei diversas vivências no PROEJA foi mais fácil que criar a mesma atmosfera com os entrevistados que, ou não conhecia, ou não tinha convivido tempo considerável. No entanto, a familiaridade com os entrevistados, com os cenários ou com a proposta do PROEJA pode se constituir um complicador e, portanto, foi preciso um exercício freqüente de “[...] estranhar o *familiar* [...]” que só é possível “[...] quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.” (VELHO, 1978, p. 41).

No entanto, como continua Velho (1978, p. 43), a realidade, seja ela exótica ou familiar, sempre passa pelo filtro do observador e é sempre percebida de maneira diferente. Mantendo essa noção em mente, é possível perceber que a objetividade é relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretação. Esse ponto de vista nos permite “[...] observar o familiar e estudá-lo sem paranóias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros” (VELHO, 1978, p. 43).

Tendo realizado as entrevistas e depois de transcritas, passei a análise dos dados utilizando a metodologia da *análise de conteúdo* que é utilizada “[...] para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.[...] É uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui uma interpretação” (MORAES, 1998, p. 9-11).

Sendo a análise de conteúdo mais do que uma técnica simples de análise de dados “cada pesquisador é desafiado a tentar encontrar a forma de sua utilização nas áreas específicas de seu trabalho” (MORAES, 1998, p. 29).

Para Franco (2008, p. 12), a análise de conteúdo parte de uma mensagem (verbal, gestual, figurativa, silenciosa, documental ou provocada) considerada necessariamente vinculada aos contextos de seus produtores e ancorada na concepção crítica e dinâmica da linguagem que é entendida como expressão da existência humana.

Uma das etapas da análise de conteúdo é a categorização, ou seja, um procedimento de agrupar os dados de acordo com partes comuns, o resultado de um esforço de síntese. A categorização deve se fundamentar na definição do problema, dos objetivos e dos elementos que serão usados na análise de conteúdo (MORAES, 1998, p. 18-19).

Os quadros abaixo demonstram as categorias temáticas que utilizei no roteiro das entrevistas semi-estruturadas. Cada categoria aparece acompanhada das dimensões que serão

estudadas, dos indicadores a serem observados e das questões norteadoras:

<b>Categoria Temática</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
Trajetórias profissionais	Profissão de origem <sup>45</sup>	Qual profissão?	Conte um pouco sobre a escolha de sua graduação.
		Porque essa profissão?	
		Quando formou-se?	
		Planos para a carreira	Fale um pouco dos projetos/planos para essa formação.
	Docência e identidade docente	Porque a docência?	Conta um pouco sobre como você se tornou docente.
		Onde e quando iniciou como docente?	
		Dedicação exclusiva à docência	Você tem dedicação exclusiva à docência?
		Identidade	Qual é a sua profissão?
		Planos para a carreira	Fala um pouco dos projetos/planos para a docência.

**Quadro 6** – Categoria Temática - Trajetórias Profissionais

<b>Categoria Temática</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
Relação com o PROEJA	Envolvimento com o PROEJA	Conhecimento sobre o programa	Sabe a que o PROEJA se propõe? O que você pensa sobre o programa PROEJA?
		Conhecimento sobre o público do programa	Você conhece os sujeitos que são o público do programa? Conheces o perfil deles?
		Conhecimento da proposta do <i>campus</i> para o PROEJA	Como o <i>campus</i> se posiciona com relação ao programa?
		Papel do professor do PROEJA	Como você se vê inserido no PROEJA?
		Atuação no PROEJA foi escolha ou imposição	Como você foi dar aula no PROEJA? Convocado? Convidado? Ofereceu-se?
	Prática pedagógica	Primeiras impressões	Lembras quais foram as impressões, os sentimentos quando você deu aula para as turmas do PROEJA?
		Características	Como é o professor “nome do entrevistado” atuando no PROEJA?
		Aproximações	Refletindo sobre o dia a dia na sala de aula, o que você faz igual, independente da turma, do curso, etc.?

45 O termo “profissão de origem” foi utilizado para fazer referência a área onde o entrevistado formou-se na graduação, pois sabidamente, os entrevistados optaram por outra profissão, que não docente, antes de se tornarem professores. O termo “profissão inicial” é utilizado no mesmo sentido.

		Diferenciações	E o que faz diferente?
		Novos saberes	Acredita que atuar no PROEJA modificou algo na sua prática?
		Conhecimentos que precisa transmitir aos alunos	Dê exemplos de conteúdos que desenvolve com os alunos.

**Quadro 7** – Categoria Temática - Relação com o PROEJA

<b>Categoria Temática</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
Construção dos saberes	Da profissão de origem	Como/Onde/ Quando construiu	Como você aprendeu o que sabe da sua profissão de origem?
	Saberes docentes	Como/Onde/ Quando construiu	E como aprendeu a ser professor?
	Saberes da prática pedagógica	Saberes mobilizados	Que conhecimentos considera os mais importantes para sua prática?
	Formação inicial	Necessidade de	Você não realizou formação inicial para ser professor. Sentiu necessidade dessa formação alguma vez?
		Como deveria ocorrer	Como acha que ela deveria ocorrer? O que acha importante ser trabalhado em uma formação inicial?
	Formação continuada	Concepção	O que significa 'formação continuada' para você?
		Necessidade de	Sente necessidade de algum tipo de formação continuada? Em que momento?
		Como deveria ocorrer	Como acha que ela poderia ocorrer? Quais ações, atividades, etc., julga importante?

**Quadro 8** – Categoria Temática - Construção dos Saberes

No processo de definição de categorias que, segundo Franco (2008) é “[...] um processo longo, difícil e desafiante” (FRANCO, 2008, p. 59), foram consideradas as seguintes categorias de análise, fundamentadas nos aspectos teóricos e empíricos: saberes docentes, formação inicial e continuada, relação professor-aluno e identidade docente.

No capítulo que segue, procedo à análise do material empírico e o entrecruzamento com as teorias que sustentam o estudo.

## 5. AD-MIRANDO OS PROFESSORES DE FORMAÇÃO TÉCNICA: O QUE DIZEM OS DADOS

Ao iniciar o capítulo que desvela as vozes dos entrevistados me reporto ao termo utilizado no título da dissertação: “ad-mirar”. Extraído do pensamento de Paulo Freire, “admirar” é “[...] termo composto pela preposição *ad* que indica direção, para, em direção a, e o verbo *mirari* que significa ver” [grifos do original] (ESCOBAR, 2010, p. 24). Assim, como traduz Escobar (2010, p. 25), “ad-mirar” significa dirigir o olhar ao objeto que deseja ser conhecido e tomar distância deste objeto. Para Freire, não existe ato de conhecer que prescindia da ad-miração do objeto a ser conhecido e, ao quisermos conhecer algo, admiramos também a nossa percepção do objeto.

Ou seja, no movimento de ad-mirar os professores de formação técnica que entrevistei, tomei distância, ad-mirei o meu próprio entendimento deste objeto e das significações, dos modos de percebê-lo que trouxe comigo. E, neste movimento, esforcei-me para realizar uma análise da percepção que possuía anteriormente para obter um novo conhecimento, para construir uma nova percepção (ESCOBAR, 2010, p. 25).

Como já descrito, o ato de entrevistar traz consigo muitas nuances que o texto não consegue apreender. As falas dos docentes precisam ser analisadas como relatos feitos com base nas recordações do passado que, para Huberman (2007, p. 58), fazendo referência aos trabalhos de F. Bartlett, são “[...] menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr ordem em acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos”. Sendo muito mais uma reinterpretação dos fatos do que um relato (HUBERMAN, 2007, p.58).

Para Huberman (2007, p. 59), no entanto, embora isso se constitua uma limitação e se precise estar consciente dela devemos trabalhar com a maior objetividade possível sobre os dados que, são, no fim, “o fruto de uma subjetividade rica e complexa.”

Os capítulos abaixo estão organizados de acordo com os objetivos específicos elaborados para a pesquisa e contém as análises das respostas às entrevistas semi-estruturadas realizadas a partir do roteiro exposto no subcapítulo 4.3.

### **5.1. Trajetórias Profissionais dos Entrevistados: a opção por ser docente e a construção de sua identidade profissional**

Iniciei a conversa com os entrevistados solicitando que informassem seu nome, profissão e formação. Na sequência, solicitei que falassem livremente sobre os motivos das escolhas dos cursos de formação que realizaram e quais foram os movimentos que os conduziram à docência.

A escolha da profissão que chamo aqui de origem, ou seja, a profissão que o entrevistado optou antes de ser docente, se dá de diferentes formas na vida dos entrevistados. Alice e Théó escolheram a profissão a partir da escolha de determinado curso de graduação e seguiram as suas formações na mesma área. Ambos salientam que suas escolhas se deram a partir de habilidades que manifestavam nos momentos de escolarização. No caso de Théó com o desenho e no caso de Alice com as Ciências Exatas.

Eleanor inicia a sua escolha profissional através de um curso técnico de nível médio entre poucas escolhas possíveis na região onde morava e essa formação constitui-se referência para a continuidade dos estudos à medida que vai desempenhando determinadas funções em seu posto de trabalho.

Inácio, que escolhe seu curso técnico a partir das possibilidades apresentadas pela escola onde estuda, demonstra que as vivências que teve durante a formação técnica desvelaram afinidades que o conduziram à graduação em Computação onde realiza, também, as demais formações.

Artur vivencia, atuando no mercado de trabalho, um hiato entre a formação no ensino médio, uma graduação interrompida e o início de uma nova graduação e esse movimento, devido aos conhecimentos que desenvolve, influencia a escolha.

Por sua vez, Augusto opta por realizar uma graduação como forma de obter um posto de trabalho melhor, depois de uma experiência no mercado de trabalho que ele considerou insatisfatória.

Quando se manifestam sobre a escolha pela profissão docente, vemos diversos movimentos. Há aqueles que manifestam o desejo de ser professor desde o momento em que escolheram a profissão inicial (Alice e Eleanor). Estes entrevistados afirmam não terem seguido a profissão docente devido a contingências externas como o não apoio da família ou a carência de escolas que oferecessem a formação nas proximidades. No caso de Alice, a entrevistada demonstra que, embora desejando tornar-se professora, desiste da idéia pela má

remuneração da categoria.

**A minha área é exata, né? Ah, vou fazer Matemática! Mas, imediatamente, fui destituída da família [risos]. “Vais morrer de fome!” E porque tua família teve essa reação?** Porque eu ia ser professora! “Porque tu vai ser professora de Matemática?”. Não, minha avó até achava bonito, mas a minha mãe, ela “pensa bem, minha filha!” Eu via meus professores e tal, todo mundo com dificuldade, andando de “fuca”. Uns andando de ônibus comigo. (ALICE)<sup>46</sup>.

A docente manifesta a necessidade de estabilidade e segurança financeira devido às dificuldades que vivenciou na família e esse sentimento vai determinando as escolhas que faz no mundo do trabalho.

**Meu pai sempre passou muito trabalho porque trabalhava na parte comercial. [...]** A mãe também não tinha estudado então começou a trabalhar auxiliando o pai, daí eles montaram uma empresa... Mas era assim: a gente não tinha férias, não tinha nada. [...] Para eu me certificar, para eu me segurar, eu fui trabalhar como analista de sistemas. [...] **Nesse sistema capitalista e vindo de uma família, também, com vários problemas econômicos... Eu iria mudar em todos os aspectos, né? Eu iria estudar, eu iria conseguir ajudá-los.** (ALICE).

A entrevistada atuou como docente de graduação enquanto cursava o mestrado e a precariedade do regime de trabalho a faz procurar outra oportunidade. Quando aprovada em um concurso público para ser analista de sistema opta por assumir funções de treinamento de seus colegas. Afirma que a experiência de trabalhar com análise de sistemas reforçou a certeza de que queria atuar na docência.

Daí passei [no concurso para analista de sistemas]! Bom, aí eu pensei “puxa, um emprego que eu vou ter todos os direitos, que não vai ser por carga-horária, se eu dou mais aulas... Vai ser uma coisa mais certa... Bom, então eu vou trabalhar e depois sigo procurando um doutorado.” **Eu acho que foi bom. Porque eu tive mais certeza ainda de que eu queria ser professora.** [...] Passava muito tempo no computador e... **Sentia falta, né, desse contato com as pessoas. Aí [ na empresa] mesmo abria a questão de ser treinadora interna, que a gente fazia cursos e tal...** [...] Daí eu fiz um curso. Tinha que fazer um curso para a questão da oralidade e... Tá! **Eu comecei a dar o curso e eu viajava...** (ALICE).

No caso de Eleanor há, durante toda a sua trajetória profissional, a perspectiva da docência, mas, pelas necessidades do posto de trabalho ou pela recomendação de outros profissionais, vai adiando a formação específica para atuar como professora, como mostra o trecho:

**Meu sonho era fazer magistério. Morava no interior, na cidade onde eu morava não tinha magistério eu tinha que me deslocar para uma cidade próxima. [...]** **Eu não tinha condições de pagar ônibus [...].** Ah..., terminei o curso técnico, gostei, porém eu não tinha desistido ainda da idéia de fazer magistério, **então quando eu fui fazer a inscrição no vestibular eu optei por Pedagogia.** Fiz, passei, iniciei Pedagogia, [...] **então desisti, até porque assim eu não tinha realmente recursos**

46 Foi adotado este formato de apresentação das entrevistas para diferenciá-las das citações bibliográficas. Encontram-se transcritas como no original e, portanto, possuem as características da linguagem falada. Em negrito aparecem as partes mais relevantes nas falas e, em itálico, as intervenções da entrevistadora quando necessárias para o entendimento do relato.

**para fazer a Pedagogia no horário diurno, na época só tinha diurno, sem estar trabalhando.** (ELEANOR).

[...] Nesse momento, houve uma mudança na reitoria e o Reitor que trabalhava mais próximo disse “olha eu gostaria que tu fizesse o Mestrado”. E **de novo veio a idéia “vou fazer Educação”**. [...] Mas antes de fazer inscrição, eu fui conversar com a coordenadora do curso [de mestrado em Educação]. Ela foi muito sábia naquele momento, ela me ouviu [...] e disse assim “**Eleanor tu não tem porque fazer Mestrado em Educação. Faz o Mestrado na tua área.** Tu vai conseguir aliar a tua área profissional, além de claro, se tu quiser depois atuar em sala de aula, tu vai conseguir com o Mestrado”. Abriu assim, né? Disse “Bah, então tá, vou fazer para contábeis”. (ELEANOR).

No entanto, mesmo sem realizar formação para isso, a entrevistada busca espaços na educação profissional e na graduação onde possa atuar como docente ministrando disciplinas de sua área de formação.

**Fui dar aula na escola que eu fiz meu curso técnico,** voltei pra lá e disse “olha eu gostaria de ter uma oportunidade”[...] **Trabalhei três anos lá, adorei.** (ELEANOR).

No caso de Artur, Inácio e Augusto a idéia de atuar como professor surge a partir da oportunidade de trabalho proporcionado pelo concurso público para atuação no IFSUL. Enquanto Augusto vê na docência uma profissão em que é possível desenvolver, sempre, novos conhecimentos, Inácio manifesta a segurança proporcionada por uma carreira no serviço público e Artur demonstra que a vaga representou uma oportunidade para que ele se dedicasse mais intensamente à educação.

Eu tinha a grande descoberta lá como professor [na experiência de atuação no Supletivo]. Ficou... [...] **E tinha a perspectiva de que a indústria poderia suprir muita coisa desta questão de evolução, de conhecimento e de novos desafios e isto não aconteceu. E aí que eu resolvi fazer concurso. Para professor?** Para professor. Quando eu entrei aqui eu não era Mestre, entrei só com a Graduação. (AUGUSTO).

**Na verdade, o que aconteceu aqui, com relação à escola, meu ingresso na escola, foi mais uma oportunidade profissional. E um, vamos dizer assim, uma melhor, um melhor posto profissional. Não digo, melhor, mas digo assim... Que me apresentasse algumas seguranças** que a gente sabe que tem a nossa carreira... Se apresentou o concurso e, na verdade, eu fiz e acabou dando certo, passei e, no momento, era a melhor opção que eu tinha. Foi por esse motivo. (INÁCIO).

Então, naquele momento [após sair da estatal através de PDV] eu trabalhava, cheguei a trabalhar em um cursinho. E eu sempre gostei da área de educação. [...] **E aí eu fiz a prova para professor substituto e passei. Passei e de lá para cá eu comecei a me dedicar com mais intensidade na área de educação mesmo. Na verdade, eu sempre gostei de educação mas sempre releguei ela em segundo plano, entendeu? Eu sempre dei mais prioridade a outras áreas, as áreas mais executiva da coisa, né?** (ARTUR).

No relato de Théó a manifestação do desejo de ser docente acontece durante a graduação e na perspectiva de atuação neste nível de ensino. Embora tivesse planos de se tornar professor no futuro, após realizar um mestrado, a oportunidade de atuar como professor do IFSUL através de um concurso para sua área de formação antecipa os seus planos.

Mas eu sempre conversava com as pessoas e tal: eu quero agora em 2010, 2011 **eu quero fazer um Mestrado e tal pra dar aula em universidade**, acho muito legal. [...] **Então, eu sempre tive isso na cabeça. Daí a escola [IFSUL] foi uma coisa inusitada, assim, eu estar aqui esse ano. No início do ano, eu nem imaginava.** [...] Quando o concurso surgiu, eu pensei “não, bah, não vou fazer e tal”. [...] **Acabei fazendo, acabei passando e tal. Daí acabei colocando em prática os meus planos antes mesmo do que eu imaginava.** (THÉO)

Todos os entrevistados demonstram que a opção pela docência se dá em um momento profissional em que outras possibilidades se apresentavam. Cinco encontravam-se empregados, inclusive. Essa atitude contraria o senso comum que afirma que os professores do ensino técnico são professores por acaso e sua identidade maior é com a profissão de origem e, também, de encontro ao preconceito com relação à profissão docente, ao menos no que tange aos entrevistados, pois, como demonstra Fernandez Enguita (1991, p. 45), a imagem do docente se move entre alguém que renuncia à ambição econômica e a de “[...] quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor”. Para Esteve (2008, p. 105), a desvalorização salarial produziu uma desvalorização social da profissão e, para muitos, o fato de alguém ser professor demonstra uma clara incapacidade de conseguir algo melhor, ou seja, uma atividade profissional melhor remunerada.

Há, porém, um importante aspecto a ser ressaltado na opção pela docência na rede federal de EPT: a estabilidade do vínculo. Em tempos de economia instável e altos índices de desemprego, o concurso público desponta como cobiçada alternativa profissional devido à possibilidade de estabilidade e segurança proporcionada<sup>47</sup>. Outro fator que devemos levar em consideração quando falamos na rede federal de educação profissional consiste na remuneração distinta dos professores de outras redes. Enquanto um professor de educação profissional que atua na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul em regime de 40 horas possui piso de R\$ 713,26 e o piso nacional proposto para os professores é de R\$ 1.187,97<sup>48</sup>, o salário inicial dos professores da rede federal de EPT, em regime de 40 horas sem dedicação exclusiva e sem retribuição por titulação, ou seja, apenas com a graduação e com a possibilidade de manter outro vínculo empregatício, é de R\$ 2.130,33<sup>49</sup>. Isso significa uma diferença de, aproximadamente, 80% em relação ao piso nacional e quase 200% em relação ao piso do professor do estado do Rio Grande do Sul. Em tempos de desvalorização da

47 Segundo informações da ANPAC – Associação Nacional de Proteção e Apoio aos Concursos, o número de inscrições nos concursos públicos de todo o Brasil chega a 12 milhões por ano. Disponível a partir de <http://www.anpac.org.br> em abril de 2011.

48 Informações extraídas do site da Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul em 10 de maio de 2011. Disponível a partir de <http://www.educacao.rs.gov.br>.

49 Informações do Boletim Estatístico de Pessoal, volume 17, Nr. 178, Fevereiro de 2011. Publicação de responsabilidade da Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em [http://www.servidor.gov.br/publicacao/boletim\\_estatistico/bol\\_estatistico.htm](http://www.servidor.gov.br/publicacao/boletim_estatistico/bol_estatistico.htm).

carreira docente esta diferença pode explicar porque os entrevistados consideram a docência na rede federal uma boa oportunidade profissional, na contramão dos discursos que há tempo vigoram sobre a má remuneração do professorado. Aliado a estes aspectos, há também o *status* de trabalhar na rede federal, instituição cuja imagem social está associada à qualidade na formação de novos profissionais.

Corroborando os aspectos mencionados, a fala de Inácio surge reveladora, pois o entrevistado afirma não ter planos de deixar a docência, mas se surgisse outra vaga no serviço público ele avaliaria. Observa-se que o vínculo com o serviço público aparece como forte condicionante na escolha das oportunidades profissionais deste entrevistado. Destaca, continuando, que gostaria de trabalhar em uma atividade paralela se houvesse oportunidade.

**Olha, se a [outra] oportunidade fosse no serviço público eu... Olha, eu pesaria muito.** Eu pesaria muito por que... Eu até gostaria, eu até te digo mais: **se eu tivesse alguma oportunidade extra, vamos dizer assim, uma outra oportunidade que surgisse, se eu tivesse condições ainda de conciliar eu gostaria de manter as duas frentes, assim.** Como eu disse, a gente não sabe até que ponto a gente tem condições de tempo e físicas para suportar isso, mas... (INÁCIO)

Com relação à dedicação à docência e os planos para a carreira docente apenas um docente não se dedica exclusivamente a essa atividade (Théo). Os demais atuam apenas como professores nos respectivos *campi*. Alice e Artur afirmam que pretendem continuar na educação especializando-se na área. Augusto afirma que também pretende continuar na educação, mas, ao falar de seus planos, enfatiza os projetos de pesquisa que mantém ou que gostaria de desenvolver.

No caso de Eleanor há uma imprevisibilidade manifesta sobre o desfecho futuro de sua carreira. Afirma estar experimentando a docência no espaço do instituto enquanto se mantém licenciada da docência universitária e afastada das atividades administrativas.

Aí em junho desse ano [2010], eu pedi licença na Universidade X, na área docente, pedi por um ano e na Universidade X na área administrativa eu pedi pra sair. **Então me desliguei da área administrativa depois de 20, quase 22 anos. Foi muito difícil para mim.** [...] Hoje eu to só no instituto. Só docente. [...] Sinto muita falta da parte administrativa até porque eu gostava muito dessa área burocrática, né? Eu tenho esse perfil. To ainda sentindo falta. **Mas ou eu fazia esse corte nesse momento ou eu sabia que não tinha mais como administrar tudo ao mesmo tempo.** [...] **Eu achava por bem que eu tinha que ter essa experiência. Se depois, daqui um ano ou dois, eu achar que não é esse o caminho da minha vida eu vou voltar pra área burocrática de novo.** (ELEANOR).

Théo, por sua vez, manifesta que, embora ainda esteja atuando também na prefeitura de sua cidade e no escritório particular, pretende encerrar as demais atividades e dedicar-se apenas à docência.

A ideia é no ano que vem [2011] pedir **demissão da Prefeitura e trabalhar só aqui dando aula mesmo, assim. Estudar aqui, me dedicar aqui.** Meu escritório eu quero fechar também. [...] **Pra eu**

**poder fazer um mestrado, me adaptar e aprender.** Ter tempo de planejar as aulas. (THÉO).

No entanto, três docentes (Eleanor, Théo e Inácio) ao falarem sobre os seus planos demonstram a preocupação com o afastamento das atividades práticas que advém da vivência no mundo do trabalho como profissionais de suas áreas de formação iniciais. Eleanor afirma que necessita da prática diária de contabilista para construir os exemplos que traz para a sala de aula e que, em sua opinião, facilitam a aprendizagem dos alunos.

**[...] e eu acho que é muito bom, principalmente pro aluno, o professor que atua na área técnica e também está no mercado de trabalho. Ele está se atualizando, ele ta acompanhando e ele traz a prática, né? Do dia a dia com exemplos pra sala de aula. Quando tu corta esse vínculo, tu acaba perdendo isso, tu acaba ficando muito teórico, tu vai buscar exemplo onde? Artigos, livros, tal... Mas aí tu não tem a vivência diária daquele assunto. [...] Eu sinto muito forte essa necessidade de trabalhar com exemplos no PROEJA, de mostrar pra eles “olha, aqui a gente pode fazer isso, tu vai lá e faz assim e assado, assim porque funciona assim”. [...] Então quando eu fiz esse corte, eu senti “bah, mas agora eu não vou ter o exemplo todo dia, né?”. Claro que eu tenho muitos ainda, né? Mas e os novos? Então eu acho tenho, sim, no futuro que voltar.** (ELEANOR)

Théo manifesta que a opção de deixar as atividades profissionais, principalmente na prefeitura, é questionada inclusive por seus colegas professores que acreditam que as relações de trabalho que ele mantém com o órgão gestor do município podem possibilitar aos alunos da escola acesso mais fácil às obras realizadas pela prefeitura.

**Um objetivo e é até questionável, assim. Porque tem alguns colegas, até da própria escola, que dizem que o legal era eu continuar fazendo as duas coisas pra ligar as duas coisas.** Porque, por exemplo, no Desenho de Construção Civil aqui, tem uma turma que eu dou três aulas em três disciplinas, tá? Eu dou aula de Teoria de Projeto, Materiais e Técnicas Construtivas e Maquetes. [...] E eu to fazendo, aqui, do lado da escola, o projeto do plano diretor do Parcão, né? [...] Então o que eu fiz com essa turma? Na Teoria de Projeto [...] eu uso como exemplo o Projeto que a gente ta fazendo, claro, lá na Prefeitura. [...] A gente tem aula aqui sobre fundação e a gente pega vai ali e olha. Então eu consegui levar as aulas junto com a obra. [...] Então, eles conseguem enxergar. **Porque eu sou fiscal daquela obra, tenho controle. Tenho acesso, então eu consigo explicar aqui na teoria e levar eles lá na prática, eles conseguem entender. [...] Então tem alguns professores que dizem “não, tu não pode deixar lá porque essas ligações, essas conectividades”... Os alunos têm um ganho muito grande.** (THÉO).

Já para Inácio a docência na área de Informática necessita de um olhar apurado nas tendências tecnológicas que despontam. Acredita que a vivência no mundo do trabalho aproxima os alunos das oportunidades de emprego porque o curso e os professores passam a ser referência na formação de novos profissionais<sup>50</sup>.

Mas assim, **eu acho que pela área que a gente trabalha [Informática] eu acho que é fundamental a gente estar muito próximo do que está acontecendo.** Uma das coisas que eu acho [...] me deixa

---

<sup>50</sup> Aqui o que vemos não é uma estreita vinculação da formação com as necessidades do mercado, mas uma característica própria da atuação na Informática onde a necessidade de antecipar tendências tecnológicas é uma questão de sobrevivência dos profissionais. O ritmo dinâmico de nascimento e morte de novas tecnologias torna rapidamente obsoletos profissionais que não desenvolvem a capacidade de se antecipar e esse aspecto se torna parte essencial na formação dos alunos que realizam cursos nas áreas da computação.

[...] com mais vontade de falar sobre algum conteúdo, de expor dentro da sala de aula, é eu **estar falando com a propriedade de quem está sabendo o que está acontecendo e não de algo que eu tô lendo em um livro ou que há dez anos atrás eu sabia que era assim e agora eu acho que continua sendo e, de repente, não é mais.** [...] Além disso, **estar próximo de tendências, de questões que eu acho que, tanto num curso que, principalmente na nossa escola que tem um foco no fazer e no tecnológico eu acho que a gente precisa, né?** [...] Para daqui a pouco, tu enquanto professor [...] **tu ser elo para que os teus alunos comecem a ter, por exemplo, indicações, oportunidades.** Acho que a gente acaba agregando essa tarefa também porque a gente acaba sendo um pouco referência. (INÁCIO).

Os docentes aqui, manifestando o dilema que vivem ao se afastarem de suas atividades laborais como profissionais de suas formações específicas, demonstram que a vivência no mundo do trabalho constitui parte muito significativa de seus papéis docentes e, assim, vão ao encontro do que diz Kuenzer (2010b, p. 506) quando afirma que “[...] a experiência no/com o mundo do trabalho é imprescindível na formação de um professor de disciplinas profissionalizantes”.

No entanto, se o afastamento destas atividades no mundo do trabalho constitui um problema, a permanência guarda em si outro: a elevada carga de trabalho a que são submetidos na atuação profissional em duas frentes.

Eu consegui administrar isso [docência no IFSUL, docência na universidade e o trabalho na área administrativa] durante dois anos, consegui. [...] **É, mas trabalhei três turnos. Mas chega em um ponto que não tem mais condições. Eu não tava feliz porque eu não dava conta da forma como eu gostaria de trabalhar em nenhum dos dois lugares.** (ELEANOR).

**É muito difícil, quase morro trabalhando. Eu tenho que deixar por isso.** [...] Eu não consigo preparar a aula como eu gostaria porque eu trabalho muito fora. [...] Só na teoria eu trabalho 20 [na Prefeitura], eu trabalho mais de 20 com certeza. Com certeza. Porque 20 é o que eu recebo mas em casa eu faço projeto, faço justificativa, desenho, faço tudo. **Trabalho muito, muito mais do que 20 horas lá. Até pra poder dar conta.** [...] **É difícil, é difícil! Tem filho pequeno, tem esposa, tem escritório, tem um monte de coisa que a gente vai acumulando.** (THÉO).

Também é preciso levar em consideração o seguinte elemento: a carreira docente de “Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico” da rede federal de EPT proporciona a possibilidade de adesão ao regime de dedicação exclusiva que representa um aumento de 30% no salário base (referido mais acima). Isso, aliado ao desgaste de manter-se em duas frentes de trabalho, incentiva os professores a abrirem mão das atividades remuneradas no mercado de trabalho de sua área de formação inicial.

Quando solicitados a informarem as suas profissões no início da entrevista, apenas dois docentes não se disseram “professores” (Eleanor e Théo), os demais se identificaram como docentes. Alguns, além de professores, identificaram-se como servidores públicos (Artur e Augusto) fazendo referência ao vínculo que mantém com a instituição pública.

No que tange à identidade que os entrevistados assumem é importante salientar que concordo com Farias (2009, p. 55) quando afirma que o professor é “[...] um profissional que está sempre se fazendo” e a construção de sua identidade docente não se descola das diversas experiências de vida, pessoal e profissional, ou seja, a sua história de vida, sua trajetória profissional e os significados que conferem à atividade docente são elementos que o refazem diariamente, como profissional (FARIAS, 2009, p. 56-60).

Assumindo, como nos traz Cavaco (2008, p. 162), que a identidade do professor se faz num processo de socialização centrado na escola através dos movimentos de interiorização das normas e valores escolares e do desenvolvimento dos conhecimentos necessários à profissão na experiência prática, parece coerente observar a constituição da identidade dos professores entrevistados tendo no horizonte as fases em que se encontram em suas carreiras docentes. Segundo as fases elencadas em Huberman (2007, p. 47)<sup>51</sup>, dois docentes encontram-se na fase de **entrada na carreira**, dois na de **estabilização** e dois na denominada **diversificação**.

Os entrevistados Inácio e Théó encontram-se na fase que Huberman (2007, p. 39) denomina de **entrada na carreira** e que se constitui no espaço em que o docente realiza o contato inicial com as situações de sala de aula.

Quando questionado sobre a sua profissão, Théó diz ser “arquiteto”. Quando a resposta é confrontada, o entrevistado diz que já tem aceitado mais a denominação de professor por ter conseguido determinados objetivos que atribui à atividade docente. Vendo o resultado do semestre e vendo que os alunos estão felizes, permite que o chamem “professor”. Assume-se professor, portanto, também através do reconhecimento do aluno. Como traz Tardif (2002, p. 50), é na relação com os alunos que o professor valida, em última instância, seus saberes e a sua competência.

**Hoje eu já digo mais que eu sou professor do que eu sou Arquiteto. Agora eu já me permito falar. Antes eu não admitia porque eu achava que não era. Agora as pessoas me chamam de professor. Agora eu sou um professor. Agora eu posso dizer que sou professor. [...] Porque hoje acabou o Conselho de Classe, então hoje acabou o meu primeiro semestre e eu olho e foi um sucesso. Foi um sucesso.** A gente olha no rosto dos alunos e vê que eles estão felizes. Os alunos mandam e-mail perguntam “poxa eu entrei de férias, como vai ser o semestre que vem, e não sei o que, e isto e aquilo”. Quer dizer, esta é a relação, né? **Então eu não posso dizer que eu não sou professor. Sim, sou professor deles. Eles me consideram assim, então...** (THÉO).

Inácio, por sua vez, afirma ser professor e sobre seu momento de carreira acredita estar no início, pois ainda não vivenciou diversas situações de sala de aula, incluindo a experiência em outras modalidades e níveis de ensino.

---

51 Fases explicitadas no capítulo sobre o Trabalho Docente.

Não... **acho que no início ainda.** Acho que no início. [...] **Eu acho que só depois de passar por estes estágios [ministrar disciplinas para a graduação, pós-graduação, etc.] ai eu poderia dizer que...** Outros públicos, outro nível [...] **depois de vivenciar eu poderia dizer que “agora eu tô no meio da carreira”[...].** (INÁCIO).

No caso de Eleanor, que afirmou ser “contadora”, ela se encontra na fase denominada **estabilização**, segundo os estudos de Huberman (2007, p. 40), que constitui a fase em que acontece a escolha subjetiva da profissão. Em outros termos, há, nesta fase, o comprometimento definitivo com a atividade docente além da afirmação do sujeito perante as autoridades e os demais colegas como professor. Quando sua resposta é confrontada, a docente assume estar em um estado de transição entre uma identidade e outra e demonstra os motivos pelos quais não considera as outras experiências docentes que teve fora do IFSUL como fundamentais na sua formação como professora.

Eu disse contadora, né? A profissão é contadora. **Mas talvez eu ainda por essa transição que eu te disse que ia acontecer em junho, eu ainda me sinto no mercado, sabe, administrativo.** [...] É uma avaliação que eu tenho que fazer também. Talvez um dia, sim. [...] **Porque eu me sinto muito mais na área profissional, na área mais técnica do que como docente e até porque eu me sinto lá como eu te falei, no início da carreira, aprendendo, né?** [...] **Por mais que, assim, grande parte da minha vida, eu trabalhei com docência, mas era uma complementação à minha atividade profissional** e porque eu sentia a necessidade de ter essa troca. Porque eu vejo a sala de aula dessa forma. [...] Ainda tem a identidade mais da minha profissão. (ELEANOR).

Huberman (2007, p. 40) lembra que aceitação de determinada identidade implica na renúncia de outra. Logo, como a entrevistada ainda não decidiu pelo seu completo afastamento da área administrativa, ainda se assume como contadora.

Sobre a fase de carreira em que está, a docente afirma que ainda está no início e que devido a exigência que tem em relação ao seu trabalho vai demorar para se considerar uma docente com maior experiência.

**Iniciando. Ainda aprendendo. Até porque, como eu te disse, eu sou muito exigente não só com os alunos, mas comigo. Então pra mim poder dizer que eu to em nível médio, bah, vai demorar! E o que tu acha que faria tu dizer isto? Ah, quando eu tivesse mais experiência talvez sobre estas angústias que eu te falei...** [...] Então eu tenho muito pra caminhar mesmo, né? (ELEANOR).

Na fase de **estabilização** encontramos também a docente Alice. Esta fase também costuma ser acompanhada de um sentimento de “competência” pedagógica e a afirmação de sua identidade docente perante os colegas mais experientes.

Alice denomina-se “professora, com muito orgulho”, mas, embora tenha tido experiências de docência anteriores ao IFSUL, não as considera como parte da construção de sua identidade como professora e não as contabiliza como anos de trabalho na docência. Afirma que passou a se considerar professora quando assumiu como docente no IFSUL.

Questionada sobre isso e sobre o momento de sua carreira a docente afirma que ainda está no início, ainda desconhece muitas coisas. Hoje, afirma atuar com mais propriedade e conhecimento do que quando ministrava aulas da graduação e, portanto, não considera aquelas experiências como relevantes para sua constituição como professora.

Questionada sobre a importância do vínculo empregatício, a entrevistada afirma que isso pode ter feito diferença em assumir-se professora, pois quando ministrava treinamentos dentro de sua empresa não era professora, pois seu cargo era “analista de sistemas”.

**Não! Início de carreira!** Eu não sei quando eu vou sair do início [risos]. Porque eu vejo que cada vez mais que eu não sei, que eu não sei! [risos] *Quando começou a se considerar professora? Quando eu entrei aqui para trabalhar na época CEFET, né? Antes eu ajudava, tentava ajudar, mas sem nenhuma metodologia.* [...] Bom, agora eu tento sempre buscar melhores métodos, melhores práticas. Tento buscar assim como ensinar tal coisa [...]. (ALICE).

**Eu não tinha aquela coisa regular assim... Eu também não conseguia pensar [sobre as aulas], né? [...] Mas quando tu estavas no Correio?** Eu me preparava, eu me preparava. Mas eu não era. **O nome do meu cargo não era professora. Como é que eu ia dizer que eu era se eu não era, se eu não sou. Eu era analista de sistemas.** É, acho que a questão do vínculo, realmente, faz bastante diferença para mim. (ALICE).

Na fase denominada **diversificação**, encontramos os docentes Augusto e Artur. Huberman (2007, p. 39) salienta que cada docente pode vivenciar as fases de forma distinta, em tempos de carreira diferentes dos definidos nos seus apontamentos, mas que, principalmente a partir da fase de estabilização, existem maior divergências entre os sujeitos.

Na fase de diversificação os docentes lançam mão de maior variedade de metodologias, materiais didáticos, arranjo do espaço dos alunos, sequências do programa, etc., ou seja, se libertam mais da rigidez pedagógica por temerem menos o insucesso (HUBERMAN, 2007, p. 41-42)

Questionado sobre seu momento de carreira, Artur diz não estar mais no início afirmando ter “dado uns passinhos, já” (ARTUR). Sobre a sua profissão, diz:

**Se tu perguntar pra mim eu sou professor. Professor, eu não sou analista de sistemas** eu já fui analista de sistemas, já fui um programador, já fui um gerente de área, então vou dizer isto: eu sou professor. (ARTUR)

Augusto, por sua vez, afirma também ser professor e está em um momento da carreira em que se sente limitado pela estrutura do instituto já que deseja investir em uma linha de pesquisa não comportada pelo *campus* onde atua.

**O que acontece hoje? Eu estou me limitando.** [...] Hoje eu sou cobrado para ter linhas de pesquisa. E esta linha de pesquisa tem que estar dentro de uma área de concentração. Esta área de concentração ela é uma questão estratégica daquela unidade. E isto está me limitando, **porque hoje a área de concentração que eu tenho que trabalhar, que são política de gestão de resíduos sólidos, dentro da área de Engenharia Ambiental, não existe aqui dentro do campus e nem possibilidade de ser**

**implementado isso.** [...] Aqui não tem essa estrutura mais, nem humana nem física para isto. Não há mais o que... Está no limite. (AUGUSTO).

As histórias sobre as escolhas profissionais dos entrevistados demonstram que, como afirma Cavaco (2008),

a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos factores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acaso e circunstâncias, de aspirações e constrangimentos, de coincidências e de decisões (CAVACO, 2008, p. 178).

Estes múltiplos factores que atravessam as escolhas também influenciam nos processos de construção das identidades docentes, pois a identidade do professor é construída através de duas dimensões de socialização: pessoal e profissional. Comendo a profissional temos os movimentos de formação e da prática pedagógica. Através de particularidades de suas histórias de vida o profissional vai construindo as suas significações e as representações sobre o ser professor (FARIAS, 2009, p. 60 e 65). A formação, por sua vez, confere ao docente o estatuto de professor através de um reconhecimento social que atesta que possui saberes e está apto ao exercício da docência.

Para Dubar (2005, p.133), a construção de uma identidade se dá através de processos de articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo, representando os seus desejos, e outra externa que se dá entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Esses movimentos, que compõem uma **identidade para si** e uma **identidade para o outro** são inseparáveis, pois a identidade para si é estreitamente vinculada ao Outro, ou seja, “[...] nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135).

Para a docente Alice, em especial, essa negociação entre seu desejo e o esperado pelo outro, no caso sua família, mostra-se notório quando a entrevistada expõe porque, mesmo desejando ser docente, não cursou a licenciatura em Matemática. A entrevistada Eleanor, por sua vez, também demonstra essa articulação entre o seu desejo de formar-se professora e a permanente negociação que realizava em seu posto de trabalho que colocava exigências que dificultavam a formação em Pedagogia. A entrevistada vai optando por permanecer no emprego e construindo uma identidade profissional respaldada em suas atividades profissionais e nas formações que foi realizando.

A identidade profissional de um sujeito é, para Dubar (2005, p. 139, 141), o encontro de dois processos heterogêneos: um que trata da **atribuição** da identidade pelas instituições e seus agentes e outro que se refere à **incorporação** dessa identidade pelos indivíduos através

das trajetórias que vai vivenciando. A esse processo o autor chama **negociação identitária**.

Os professores entrevistados não possuem a formação inicial para a docência o que faz com que não tenham o reconhecimento social imediato de sua identidade docente proporcionado pela conclusão de uma licenciatura. O reconhecimento de sua identidade como docente vai se dando, segundo o que se percebe na fala dos entrevistados, através da aceitação de seu trabalho por parte dos alunos e do alcance dos objetivos estabelecidos para a função.

Além disso, os entrevistados consideram o início de suas atividades no IFSUL como sendo o início de sua carreira docente, mesmo os que tiveram experiências anteriores. Ou seja, não cogitavam intitular-se “professores” mesmo quando atuavam em cursos de ensino médio integrado ao técnico ou na graduação. Isso pode se dever a diversos fatores, mas, dentre eles, pode-se citar a não dedicação exclusiva a docência, ou seja, a atuação como professor como atividade complementar e não principal (no caso de Eleanor); a não formalização do vínculo empregatício como professor (como no caso de Alice); a não atuação como docente no espaço formal de uma escola, (como no caso dos cursos de informática ministrados por Artur e Alice). Observa-se aqui a relevância, no processo de reconhecimento da nova profissão, do estatuto conferido pelo concurso público e a posse em um cargo cuja denominação é “professor” que representam uma atribuição de identidade dada pela instituição ao qual os novos professores se filiam.

Importante apontar que cinco dos entrevistados iniciaram suas atividades docentes assumindo também turmas do PROEJA ou do EMA (no caso do entrevistado Artur). O entrevistado Augusto ministrou aulas para o PROEJA em outra fase da carreira, mas iniciou sua atividade docente com jovens e adultos em turmas de supletivo.

Podemos inferir, portanto, que os docentes tiveram a possibilidade de relacionar-se com a educação de jovens e adultos em uma importante fase de sua carreira. Quais os saberes que mobilizam em sua atuação docente é o tema a seguir.

## **5.2. Os Saberes Mobilizados pelos Docentes de Formação Técnica em sua Prática Pedagógica no PROEJA**

Nesta fase da entrevista os docentes foram instigados a contarem como aprenderam a sua profissão de origem e, depois, como aprenderam a ser professores. A conversa seguiu para a exposição dos docentes dos conhecimentos que precisavam para sua prática pedagógica, ou

seja, o que o docente sabe que lhe permitia estar/ser professor.

Sobre o aprendizado de suas profissões de origem a maioria dos docentes separou a aprendizagem na formação universitária da aprendizagem na prática profissional no mundo do trabalho. A exceção é a docente Alice que se detém na formação universitária contando a grande dificuldade que teve para conseguir concluir os estudos.

**Como é que eu aprendi? Eu acho que tudo que eu fiz eu me propus a fazer o melhor que eu podia nas minhas limitações, com as minhas capacidades...** [...] Quando eu entrei para faculdade claro que eu fiquei super feliz, mas **toda a minha trajetória foi assim... Lutando porque de repente eu achava que eu não iria conseguir... Ninguém na minha família, até hoje, não conseguiram, né?** Passar, fazer o terceiro grau... Então eu ficava pensando “eu preciso estudar muito!”. (ALICE).

O docente Artur destaca a prática e os cursos que fez de curta duração na área de informática como as suas fontes de aprendizado. Quanto à graduação, o docente revela que ela serviu apenas para titulação já que todo seu conhecimento foi desenvolvido nas atividades que desenvolveu enfrentando os desafios impostos no mundo do trabalho. Contrapondo-se à vivência de Artur, temos a experiência do docente Augusto que afirma ter aprendido na universidade todo o necessário para movimentar-se na indústria e aprender a desenvolver as atividades. Os conhecimentos universitários possibilitaram que ele interpretasse o mundo da indústria e nele conseguisse atuar.

Eu aprendi na prática. Eu fui autodidata muito tempo. [...] **Na graduação serviu para me dar uma graduação. Esse é o fato. [...] Para me dar o diploma, tá? Agora, o aprendizado mesmo foi através de cursos que eu fiz fora e autodidaticamente falando, ou seja... [...] Cursos de extensão que eu fiz em várias empresas.** Coisas assim, entendeu? Eu aprendi mesmo. **E como eu disse fuçando muito, mexendo muito. E é isto que eu incentivo meus alunos a fazer.** (ARTUR).

**Como eu aprendi a ser químico industrial? Isso eu posso dizer, foi a universidade que fez.** Foi lá, fiz laboratório, fui fazer prova, fui ser reprovado, fui tentar de novo. [...] **O que a universidade fez foi me preparar para ser capaz de interpretar aquele mundo [indústria] que era muito amplo.** Então, eu não tive acesso a 95% dos saberes que eu precisava lá dentro da indústria, **mas aqueles 5% que eu tinha eram pra ser capaz de ter autonomia em aprender aquilo, desenvolver e tocar.** (AUGUSTO).

A professora Eleanor conta como foi o seu processo de compreensão da contabilidade: o aprendizado sobre a área só se deu, de fato, no ambiente profissional. Conseguiu dar sentido aos aprendizados do curso técnico e da graduação através de um estágio que possibilitou que atuasse em várias áreas da Contabilidade. Por esse motivo, é grande incentivadora que os alunos façam estágios, mas está ciente da dificuldade que os alunos do PROEJA têm em estagiar.

[...] **quando eu fiz o Técnico em Contabilidade, eu não conseguia enxergar a contabilidade, não visualizava ela por mais que eu fizesse tudo eu não notava ela. [...] Pra que servia isso, como isso acontecia? Eu não compreendia.** Fui pra graduação e como eu te falei, lá na metade do curso eu já tava intrigada, não conseguia mais ficar naquela situação sem vivenciar o que era contabilidade. Tanto

que eu me propus a trabalhar fora do meu horário pra mim entender isso. Foi a melhor coisa que eu fiz e eu aconselho pros alunos, mesmo os nossos daqui que tem dificuldades pra estágio, tudo. Que eles busquem trabalhar no que eles gostariam. [...] Agora, eu fico falando, falando, falando e por mais que eu traga exemplos, eles não terem uma prática é mais complicado, eu senti isso. **Quando eu fui então lá na metade da graduação pra área técnica lá da universidade, foi bem a área de contabilidade, abriu sabe?** [...] Mas também me preocupo quando eu estou ensinando contabilidade: como os alunos, as pessoas, vão fazer essa compreensão sem estar praticando. (ELEANOR).

Inácio afirma que aprendeu o que sabe “estagiando, trabalhando, pesquisando. Foi assim” enquanto Théo também dá ênfase às suas experiências profissionais onde afirma que aprendeu o que de fato necessita para o exercício da arquitetura. Aponta que a graduação é muito teórica e que conhecimentos sobre o cliente, sobre o comportamento das pessoas, indispensáveis para o exercício de suas funções não são desenvolvidos na graduação.

É, comecei a trabalhar antes, antes **de me formar eu já trabalhava. O que eu sei eu aprendi fora da faculdade.** [...] **Durante a faculdade eu fiz estágio em sete escritórios diferentes e aprendi muito fora. Porque a faculdade era muito teórica e essa teoria a gente aprende, a gente aplica quando vai fazer grandes obras. Acho que a faculdade tem esse problema.** [...] **O conhecimento que eu aplico no dia a dia no meu trabalho, eu aprendi fora da faculdade.** Tanto de projeto, tanto de descobrir o que o cliente quer e transformar aquilo em algo concreto, né? Que faça uma ponte entre a mente e o bolso da pessoa. Toda a parte pública, né? [...] **Então, tem toda uma coisa assim de comportamento social que envolve que a gente aprende só na prática, a faculdade não ensina.** (THÉO).

Sobre o aprendizado da docência os entrevistados salientam a prática como espaço de aprendizagem e vários fazem referências às experiências vividas enquanto eram alunos.

Alice diz não saber como aprendeu a ser professora. Instigada a refletir sobre o planejamento de suas aulas acaba por ressaltar a vivência discente de onde busca exemplos que reproduz. Destaca-se na fala da docente o aspecto afetivo com relação à determinada professora que tem como referência.

**Não sei como eu aprendi a ser professora. Não sei te explicar. É uma coisa muito...** [...] **Acho que foi pelos meus bons exemplos, assim. Porque eu também tinha dificuldades, né? Então quando chegava um professor que chamava a minha atenção, assim, eu procuro pegar esses exemplos. Boas aulas, boas explicações...** Ah, eu gostei muito de uma professora de matemática, que não me deu a fórmula, ela me explicou como construir a fórmula. Daí aquilo eu não esqueci mais da fórmula... Várias fórmulas eu esqueci... Uma fórmula eu não esqueci e milhares eu esqueci... [risos]. [...] **E eu adorei ela, né? E ela se dispôs a vir no turno contrário. E eu achava “nossa! Toda essa disponibilidade por minha causa!”.** Também é uma forma, também, de contribuir com a minha formação. **Puxa, como o trabalho de alguns professores mudaram a minha vida, né?** (ALICE)

O entrevistado Artur confessa ainda estar aprendendo a ser professor e que essa aprendizagem se dá no espaço da prática e, no exercício de sua docência, busca exemplos em professores que ficaram em sua memória mesclando o que considera que funcionou em seu próprio processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que busca reproduzir o comportamento que considera positivo de seus professores, afirma que realiza uma reflexão

para saber se está alcançando os objetivos.

**Na prática vivenciada mesmo, ou seja, na experiência mesmo, entendeu? Vivendo esta experiência, né? Buscando isso através de estudo e procurando sempre fazer uma reflexão daquilo que tu está fazendo, de como eu estou passando aquelas informações, de como eu estou atingindo o aluno.** Na verdade, eu estou sempre usando uma criticidade, entendeu? E será que realmente eu estou fazendo bem feito? [...] **Sempre me vem na cabeça alguns professores, entendeu?** Sempre algum professor sempre ficam na tua cabeça. Ai, **eu procuro fazer uma mescla daquilo que eles faziam porque se deu certo com eles deu certo comigo, né? Eu acho que pode dar certo com eles também, entendeu? Então eu procuro utilizar das técnicas, dos instrumentos, da maneira...** (ARTUR).

O docente Augusto afirma que aprendeu a ser professor no espaço da sala de aula e ressalta que o retorno que o aluno dá é um componente muito importante para a sua docência. Não faz referência a algum professor de sua escolarização, mas conta que sempre esteve no meio acadêmico. Afirma que utilizou a obra de Paulo Freire quando iniciou os trabalhos com o movimento social dos catadores e que busca ler sobre Sociologia, Psicologia, Filosofia, etc.

**Aprendi porque fui pra sala de aula, eu nunca fiz nenhuma disciplina, nenhuma área de pedagogia.** Nunca, lá da licenciatura, nunca fiz nenhum curso. **E foi a prática, a prática sempre, por isso que eu digo, sempre ligado no *feedback*,** na mente da criatura que tu tá ali. [...] Ah não, **apesar de nunca ter entrado academicamente em sala de aula, eu sempre circulei nesse meio, me expus nesse meio e sempre li e estudei bastante. Então, Freire sem dúvida nenhuma, até porque quando eu fui trabalhar com os catadores, foi a primeira referência que eu tinha.** Mas busco, também, não só na área de educação, área de comportamento. Tem a psicologia, tem a sociologia, a própria filosofia ajuda bastante, leio bastante nessa área pra tentar entender alguns fenômenos, alguns fenômenos. (AUGUSTO).

A entrevistada Eleanor relembra que realizou disciplinas de metodologia do ensino em sua formação, mas destaca que percebe uma distância entre os aspectos trabalhados nesta disciplina e a realidade possível. Perguntada sobre sua experiência como aluna a docente se remete à lembrança de professores que marcaram sua vida como discente e que reconhece no seu ser professora alguns traços destes professores. Aponta que os docentes que lhe servem de referência são os que ministraram as disciplinas técnicas e demonstra bastante afeto ao falar sobre eles.

**To aprendendo, né? [...]** Por mais que a gente veja nas disciplinas de metodologia que nem eu te falei. [...] Acha que aquele é um mundo maravilhoso, mas, na prática as coisas não acontecem daquela forma. [...] **A primeira experiência que eu tive na metodologia foi quando eu fui pro técnico, aquela de coisa de fazer a descrição da avaliação. Tudo era sonho, quando tu vai pra prática, nossa! Tem que fazer de 30, né? Como tu viabiliza isso?** [...] Então eu tento na medida do possível, isso é um processo de aprendizado, só fui descobrindo isso depois de te passado por aquela experiência. [...] Os professores que eu me identifiquei ao longo da minha vida acadêmica ou até lá no... **Tem uma professora que pra mim marcou a minha história que era do técnico.** [...] Uma pessoa maravilhosa, assim, pra explicar, na expressão, na conquista do aluno, pra te instigar a buscar novos conhecimentos da área. [...] Acho, **até de vez em quando eu relato nesses casos de professores que marcaram a minha vida. Porque eles traziam aquela coisa bonita, que eles também eram profissionais. E aí, houve grande parte aí, de novo, eram pessoas da área técnica.** Não eram professores de matemática, ciências, biologia, né? [...] **Meu gerente da Universidade X foi**

**o meu professor de Contabilidade Introdutória. Ele me conquistou**, tanto que eu não desisti mais do curso. Eu tava naquela fase assim vai pra cá, vai pra lá. Nossa, eu sou grata a ele até hoje! Esse semestre ele voltou a dar aula, saiu da área administrativa que ele era pró-reitor lá, saiu e foi pra graduação. **Ainda me escreveu pedindo material da disciplina. Isso foi uma emoção pra mim!** (ELEANOR).

Inácio também demonstra ter aprendido a ser professor na prática. Nessa prática busca referência nas experiências de aluno, tendo como métrica os exemplos dos professores que conheceu. Afirma que busca exemplos em questões de critérios de avaliação, postura, exemplos, etc.

**Eu aprendi como eu te disse, foi esse método não formal e empírico que não tem nenhum tipo de... E tirando, tendo como métrica outros professores em tudo que é questão: didática, critérios, postura, essas coisas todas que eu acho que, que assim que a gente vê: “ah, esse é o exemplo que eu acho que está adequado”. [...] Tentar reunir o que eu acho legal dentro da minha característica que, certamente, é diferente. [...] De repente a forma de abordar o conteúdo, de pedir exercícios, de, daqui a pouco, resolver uma solução, de propor um desafio, coisas desse tipo. Na hora de ter critérios para avaliar, isso acho que é importantíssimo.** (INÁCIO)

O docente Théó confessa que nem sabia que estava apto a ser professor. Através dos resultados que obteve acredita que desempenhando bem a função. Ressalta um aspecto importante até o momento não referenciado: a troca com os colegas. O docente afirma que tem conversado bastante com os colegas e com a esposa pedagoga para aperfeiçoar-se e que, no momento, tem lido bastante sobre educação o que tem ajudado a nomear as práticas que realiza.

**Eu acho que eu não sabia que eu sabia, né? [risos] Não sabia que ser professor era isso. Eu acho que eu consigo fazer bem, até pelo resultado. [...] Eu converso com outros professores.** Converso com o Allan. [...] **A minha esposa é pedagoga, me dá umas dicas e eu tenho lido bastante. [...] Daí eu to lendo e to descobrindo que não tem muita novidade, assim. Que aquilo ali é o que eu tava fazendo na prática, só uma maneira de formalizar. [...] Mas o que eu quero dizer é que, digamos assim, o livro fala em cinco métodos, tinham dois que eu já tava aplicando e nem sabia que era aquilo. Que aquilo tinha um nome.** (THÉO).

Quando questionados sobre os conhecimentos que necessitam, que fazem uso em sua atuação docente os professores fazem, primeiramente, referência aos saberes de sua profissão de origem. Também fazem referência a atitudes e características que se fazem indispensáveis ao exercício docente.

Alice, ao comentar sobre o que necessita para atuar como docente afirma que precisa estar sempre aprendendo sobre todos os conteúdos para poder aproximar as disciplinas que ministra de outras disciplinas. Demonstra, portanto, um esforço em prol de integração entre os conteúdos que desenvolve e disciplinas como física, matemática. Acredita que essa possibilidade de tratar de diversos assuntos em aula a aproxima mais dos alunos e consegue

conquistar aqueles que não gostam de informática.

Ah... Que eu tenho que ser aluna. **Preciso estar aprendendo de várias áreas, várias coisas para tentar pegar todos os ganchos, todos os tipos de perguntas que eu possa explicar... [...]** *Conhecimentos da informática?* **Não, não! De tudo! De tudo! De física, de matemática.** O que eu posso, o que eu tenho tempo... [...] **Tento fazer uma ponte para eles acharem que informática é legal, mas que eu também sei outras coisas. Eu consigo me aproximar mais deles. Eu acho que eu tenho uma relação melhor, assim, nesse ponto.** E agora, principalmente, eu claro que tento saber mais sobre educação. (ALICE).

Além dos conhecimentos da informática, área de formação do entrevistado Artur, ele ressalta a paciência como condição fundamental para atuação docente e, no caso do PROEJA, destaca que o professor precisa desejar atuar no programa.

**Bom, se eu analisar do ponto de vista do informatês... Se eu não conhecesse informática eu não poderia dar aula de informática em primeiro lugar. Na prática, conhecimento na minha formação, entendeu?** Mas, primeira coisa, eu acho que a nível de PROEJA eu acho que tu tem que ter, **primeiro, querer dar aula para um PROEJA. Tu ter esta capacidade de desenvolver uma empatia com o grupo.** [...] E uma condição fundamental é que tu tem que ter paciência. **A paciência ela é fundamental, porque se tu não tiver paciência tu não pode nem pensar em querer entrar em uma sala de aula.** (ARTUR).

Eleanor aponta os conhecimentos de sua formação em contabilidade como os principais, mas destaca questões sobre a importância da ética, da seriedade, da honestidade que desenvolveu em sua vida profissional por trabalhar em uma instituição confessional.

**Olha, sem dúvida os que eu preciso passar para os alunos que são os da minha formação, mas a gente precisa saber de outros assuntos, né? Eu acho que o que me ajudou muito foi, e que são conhecimentos que eu adquiri ao longo da minha vida profissional, por ter trabalhado em uma instituição Jesuíta, solidariedade era um aspecto que era muito frisado na instituição em que eu trabalhava.** Talvez por trabalhar muito próximo dos Jesuítas, a **questão da ética**, isso permeou, assim, a minha vida profissional, a **seriedade, honestidade.** [...] **Mostrar pra eles o quanto é importante trabalhar em grupo, o respeito um pelo outro.** (ELEANOR).

O docente Inácio reforça a importância do conhecimento de sua área. Salaria que o docente precisa ter segurança sobre aquilo que ensina e também sobre todas as suas ações em sala de aula. Outros aspectos bastante importantes para o docente são a capacidade de simplificar os conceitos de forma que os alunos possam entender e a organização no planejamento das aulas. Além disso, afirma que é o que chama de “jogo de cintura” que é a capacidade de se controlar nas adversidades que podem surgir na aula.

Bah, eu acho que assim... **Eu penso que o principal... São várias coisas, não uma só. Mas assim em primeiro lugar tu ter segurança que tu vai estar ensinando. Tu ter segurança técnica e que vai te dar segurança em tudo aquilo que tu vai estar falando.** [...] Em **segundo lugar** eu acho que além de tu ter o conhecimento técnico e ter essa segurança técnica de **conseguir ter firmeza naquilo que tu tá falando e não só da parte técnica, mas em tudo.** Até quando tu vai expor uma forma de avaliação tu ter argumentação e ter firmeza e ter também a humildade [...] **Ter esse jogo de cintura acho que é importante também e uma questão que é tu ter o mínimo de organização e planejamento na tua... [...]** **Porque eu acho que também tu não ter essa organização tu prejudica muito o processo.** [...] **Então seria esses itens: segurança, questão de organização, de tentar simplificar e eu acho que muito jogo de cintura que isso é uma coisa que é difícil, às vezes é difícil tu segurar a onda**

[...]. (INÁCIO).

Théo se atém aos conhecimentos de sua área mais especificamente aos conhecimentos que aprendeu no dia a dia de seu trabalho. É isso que considera importante para os alunos: ensinar as coisas que são relevantes para a atuação na área em que estão se profissionalizando. Utiliza para isso exemplos reais do que acontece no dia a dia de um escritório de arquitetura.

**Depende do assunto, mas no caso, por exemplo, do Desenho da Construção Civil é o resultado final da prática mesmo assim. O que importa, por exemplo, na hora de, por exemplo, fazer uma planta baixa. O que importa realmente para que aquilo seja legível.** Que alguém olhe, por exemplo, numa obra e entenda como se constrói. Não é se tu seguiu a NBR não sei o que, não sei o que, não sei o que... Mas se, por exemplo, um pedreiro quando olhar aquilo entende que aquilo ali tem corte, que aquilo ali tem vista, que aquilo ali tem determinada altura, tem determinada cota e ta locado em tal lugar. Ele consegue construir? [...] O que eu estou tentando passar assim? Eles saindo do curso, se eles forem buscar um emprego num escritório de arquitetura, por exemplo, **que eles sejam capazes de ajudar no que realmente importa na rotina do escritório que é fazer uma primeira planta, que é começar a gerar cortes mesmo que tenha um defeito ou outro. Que eles saibam orçar, que eles saibam fazer elétrica, hidráulica e que eles entendam o que eles estão pegando** e que eles não fiquem com cara de abobado quando se falar em algum assunto, por exemplo, [...] telhado vivo... [...]. (THÉO).

O entrevistado Augusto afirma que considera importante reavaliar os métodos que utiliza para ensinar os conceitos, fazer avaliações, etc. Estar sempre atento a resposta dos alunos às suas intervenções, verificando se os alunos conseguiram aprender ou não e por que. Acredita que precisa desenvolver no aluno a capacidade de utilizar os conceitos ensinados com autonomia, ou seja, relacionando-os com outros conceitos, transpondo-os para outros contextos. Conta que precisa estar constantemente aprendendo com o processo pelo qual está tentando ensinar os alunos.

Então eu me preocupo muito mais hoje em fazer estas relações com as várias áreas, estabelecer um nível mínimo de conhecimento e compreensão dessas relações que mais importante que profundidade daquele conhecimento é como ele se relaciona com os outros. Isso para mim é que dá autonomia, e não o grau de dificuldade. **A autonomia é entender a importância daquele conceito, entender qual é o alcance que ele tem, onde interfere na vida da pessoa noutra área do conhecimento**, como a Biologia enxerga isso, como a Medicina enxerga isso, como a Sociologia enxerga isso. **Então essa costura, no meu ponto de vista, é a que é a base para a autonomia do ser.** [...] **Eu acho que como encontrar esse caminho é que me faz educador. Como construir esse caminho.** [...] Então, o meu aprendizado sempre se dá dessa forma. **Eu aprendo com o processo que eu estou executando com os alunos. Então, isso é o que me leva cada vez mais a acreditar num caminho não no outro, melhorar método aqui, melhorar ali.** Usar aquele exemplo que eu busquei lá e não tinha usado no outro e qual foi o reflexo para a compreensão, pouco ou muito melhor, aquilo incorpora aquilo incorpora. (AUGUSTO).

Ao falar sobre a formação em suas profissões de origem os docentes separam a formação universitária da vivência no mundo do trabalho construindo as seguintes relações entre elas: os conhecimentos adquiridos na universidade possibilitando a leitura e a movimentação do ambiente de trabalho; a vivência no mundo do trabalho como forma de

entender a complexidade dos conhecimentos adquiridos na universidade; conhecimentos universitários dispensáveis diante dos conhecimentos adquiridos em situações de trabalho ou cursos de extensão; e por fim, conhecimentos universitários distantes dos conhecimentos necessários para atuação no mundo do trabalho.

Em todas essas relações, no entanto, a vivência no mundo do trabalho desponta com muita importância para a aprendizagem da profissão de origem dos entrevistados. Constitui-se, na verdade, como situação indispensável para a consolidação de seus conhecimentos. Essa importância vai transparecer na docência dos entrevistados quando estes se preocupam em desenvolver nos alunos hábitos necessários à profissão, dão ênfase ao dia a dia da atividade profissional, incentivam os estágios e buscam fazer com que os alunos transportem os conceitos aprendidos para outros contextos.

Essas experiências dos entrevistados demonstram que a atividade prática da profissão tem papel muito importante na consolidação dos conhecimentos referentes à área de atuação. Quando questionados sobre como aprenderam a ser professores os docentes também dão ênfase ao aprendizado na prática diária.

Os entrevistados afirmam que aprenderam a ser professores no exercício diário da atividade docente num diálogo com as experiências vivenciadas no papel de aluno. Afirmam buscar, na vida discente, referências de atuações, de metodologias, técnicas, etc., que vão adaptando ao contexto atual tendo como parâmetros a própria experiência de aprendizado e o *feedback* proporcionado por seus alunos.

Grande parte dos conhecimentos sobre o ensino dos professores advém, segundo Tardif (2000, p. 13), de sua história escolar devido ao fato de que são trabalhadores imersos em seu ambiente de trabalho em média por 16 anos antes de, efetivamente, começarem a nele trabalhar. Esse movimento é responsável por boa parte das concepções, representações e certezas sobre a prática docente.

Segundo Pimenta (2009, p. 20), os saberes da experiência, compostos pelos saberes que os professores produzem no exercício da docência e pelos saberes advindos de suas experiências como alunos de diferentes professores, permite dizer quais os bons professores, os que eram ruins em didática, os que eram bons em conteúdo, quais os professores que contribuíram em sua formação, etc. Esses saberes da experiência também permitem que conheçam sobre o que é ser professor, as mudanças da profissão, a não valorização social e financeira, as diferenças entre escolas, as dificuldades de estar diante de turmas agitadas e indisciplinadas, as representações sociais e os estereótipos da profissão.

Mesmo os docentes que realizam formações iniciais para o magistério, segundo os

estudos de Tardif (2000, p. 13), buscam nesse repertório construído como aluno as soluções para resolver os problemas da sala de aula, pois os cursos de formação não chegam a modificar essas crenças.

Conforme Cavaco (2008, p. 164), diante da necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas de sala de aula, o professor, no início de sua carreira, tende a utilizar as experiências vividas como aluno e a reelaborar esquemas de atuação que se filiam aos movimentos tradicionais de ensino.

O tempo de aprendizagem profissional, conforme traz Tardif (2002, p. 79), não se limita ao tempo da carreira, mas inclui a vida pessoal dos professores, sua história familiar, experiências positivas vividas na escola, influência de determinados professores, pois, de certo modo, os professores aprendem seu ofício antes de iniciá-lo. Essa característica confere aos saberes mobilizados pelos professores uma característica de temporalidade, ou seja, a constante aprendizagem e aperfeiçoamento dos saberes no contexto de uma história de vida e de um percurso profissional (TARDIF, 2002, p. 19).

Ao servirem-se do repertório vivenciado como alunos, no entanto, os docentes vão constituindo seus repertórios próprios através de tentativas e erros, no que Tardif (2000, p. 14) chama de “às apalpadelas”.

No que se refere aos conhecimentos indispensáveis para a atuação dos professores as respostas demonstraram uma forte predominância dos saberes disciplinares. Os saberes disciplinares correspondem aos saberes transmitidos pelos diversos campos do conhecimento transmitidos nas universidades como, por exemplo, História e Matemática (TARDIF *et al.*, 1991, p. 220). No caso dos docentes entrevistados constituem os saberes disciplinares os de suas áreas de formação: Informática, Contabilidade, Arquitetura, Química. Os professores enfatizam esses saberes como sendo os principais para a sua docência.

No entanto, aos saberes disciplinares transmitidos pela universidade, a fala dos docentes acrescenta outro: o saber construído no mundo do trabalho enquanto profissional da respectiva área. Mantendo no horizonte a responsabilidade pela formação de um novo profissional que atuará na mesma área de sua formação, os docentes ressaltam a importância dos saberes da prática profissional respectiva com as nuances, conhecimentos, vivências que a inserção como profissional acrescentou aos seus próprios saberes disciplinares.

Observa-se aqui uma dimensão bastante relevante da atuação na educação profissional: a interlocução com os saberes da vivência profissional anterior à docência. Saberes, estes, construídos através de processos de socialização em suas áreas profissionais específicas. Em outras palavras, a docência do professor da área técnica beneficia-se, não só

dos saberes construídos nos espaços universitários próprios de suas formações, mas, também, dos movimentos que os docentes realizaram no mundo do trabalho atuando como profissionais engenheiros, analistas, arquitetos, etc.

Também demonstram uma preocupação com os assim chamados por Tardif (2002, p. 36), saberes da formação profissional, ou seja, os saberes oriundos das Ciências da Educação que se constituem na capacidade de organizar os processos educativos utilizando ferramentas, métodos, técnicas, enfim, que permitam promover o aprendizado.

Estes saberes, para o autor, são repassados nas formações iniciais para a docência (TARDIF, 2002, p. 36). No entanto, os docentes entrevistados, que não vivenciaram estas formações, demonstram considerar a importância dos mesmos e, mais do que isso, demonstram mobilizar estes saberes quando manifestam que é indispensável saber se os alunos estão aprendendo, como auxiliá-los a aprender, como desenvolver determinados conceitos de forma que os alunos consigam entender, quais exemplos são melhores para determinada situação, etc.

Outro conhecimento considerado de bastante importância para os docentes faz referência às atitudes, valores e posturas que os docentes precisam na prática com os alunos.

A docência se caracteriza como um trabalho cujo objeto de trabalho é outro ser humano e, portanto, imprime ao trabalhador outra relação com este objeto. A esse trabalho Tardif e Lessard (2007, p. 29) chamam de um trabalho de interações humanas. Por essa característica o tratamento dado ao objeto não pode se limitar a uma transformação técnica e objetiva, mas sim, traz à tona as questões do poder, da afetividade e da ética (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 30). Além disso, possui alguns trunfos que se constituem na capacidade de empatia, compreensão, calor, abertura do espírito, etc., que o trabalhador é capaz de abrir mão para realizar as suas intenções (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 33).

O trabalho com outros seres humanos fundamentado, principalmente, na interação entre eles convida alunos e professores a estarem completos nessa interação. Sobretudo o trabalhador que é chamado a se apresentar tal como é: com sua história de vida, seus valores, sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF, 2002, p. 111). As relações entre objeto e trabalhador não podem ser superficiais porque os professores só podem fazer seu trabalho mediante a cooperação dos alunos e, para conquistar os alunos e conseguir que eles cooperem com seu trabalho, a personalidade do professor é muito importante. Além disso, essa interação com o objeto é baseado em “[...] emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (TARDIF, 2002, p. 130).

Todavia, se essas são características inerentes à atividade docente, os entrevistados acabam por revelar que, no PROEJA, estas características são acentuadas quando apontam que são mais afetivos, mais dedicados, mais preocupados com a aprendizagem dos alunos do programa e se esforçam para construir dinâmicas que facilitem a aprendizagem.

Os professores entrevistados, ao falar sobre o aprendizado da docência, vão falando sobre o movimento que fazem entre o repertório de conhecimento que trazem de sua escolaridade, a aplicação desse repertório em sua atividade e a observação do comportamento dos alunos diante disso. Ao verificar permanentemente se os seus conhecimentos estão atingindo os objetivos propostos pela escola, pelo programa, pelo currículo, pela ementa da disciplina, os docentes vão compondo um repertório próprio de saberes que Tardif (2002, p. 64) denomina de saberes da experiência ou profissionais.

Estes saberes, ainda segundo o autor, estão na confluência entre várias fontes de saberes externas ao sujeito: na escola, na história de vida, na sociedade, na família, etc. Ao serem mobilizados em sala de aula, não importam suas fontes, eles convergem para a atividade educativa no momento (TARDIF, 2002, p. 64). Estes saberes possuem características que denotam que os professores possuem várias concepções de sua prática e que, à medida que sua experiência se alarga, vão construindo outras numa relação pragmática e biográfica. Além disso, a relação que estabelecem com estes saberes não é da ordem da racionalidade técnica<sup>52</sup>, ou seja, não é um conjunto de conhecimentos teóricos aplicados na ação. Por fim, o ensino exige que os professores mobilizem um vasto leque de saberes que provém de sua experiência de vida, de processos e concepções que o docente vivenciou e internalizou desde sua escolarização (TARDIF, 2002, p. 65-66)

Para o autor, portanto, os saberes experienciais são uma reativação e uma “[...] transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de escolarização (familiar, escolar e universitária)” (TARDIF, 2002, p 107).

Como afirma Farias (2009) “é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como profissional” (FARIAS, 2009, p. 69). Os docentes entrevistados manifestam esse movimento de aprendizado na prática o que, para Tardif (2002, p. 108) significa que a docência, embora exija um domínio cognitivo e instrumental, também exige uma vivência profissional e uma socialização através das quais a identidade vai sendo construída e

---

52 Segundo Contreras (2002, p. 90-91), a racionalidade técnica baseia-se na idéia de que a prática profissional consiste numa solução instrumental dos problemas através da aplicação de um conhecimento previamente disponível que advém da pesquisa científica. Instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que possuem capacidade de conseguir os efeitos e resultados necessários. Assim, a prática profissional é definida pela disponibilidade de uma ciência que permite o desenvolvimento de procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas e para seu tratamento e solução.

experimentada e onde entram em ação elementos emocionais, simbólicos e relacionais que permitem que um indivíduo se identifique e se sinta professor, assumindo, subjetiva e objetivamente, sua carreira docente.

Essa dimensão formadora da prática profissional é assumida pelos entrevistados quando manifestam que sua aprendizagem docente se dá no espaço da sala de aula. Mas a formação neste espaço de prática é permeada de incertezas que os docentes precisam aprender a contornar para darem conta dos objetivos do ensino. Aqui, salienta-se o papel das formações continuadas que deveriam acontecer de forma a levarem em consideração esse processo de aprendizagem profissional alicerçada na prática educativa.

O que os docentes entrevistados pensam a respeito das formações iniciais e continuadas está a seguir.

### 5.3. O Espaço da Formação Inicial e Continuada para os Entrevistados

Todos os docentes entrevistados são professores de formação técnica, ou seja, não cursaram licenciaturas. Por não terem cursado licenciatura e, logo, não terem formação inicial para atuar como docente lhes foi perguntado: você não vivenciou formação inicial para a docência, sentiu necessidade dessa formação em algum momento de sua trajetória?

A maioria dos entrevistados declarou não ter sentido necessidade desta formação. Alguns admitem que as licenciaturas proporcionam um escopo de conhecimentos que eles não tem e que poderia auxiliá-los a terem uma atuação melhor. Outros, não sentem necessidade porque o concurso público demonstra que estão aptos a lecionar, que possuem os conhecimentos necessários para assumir o cargo de professor e que o engessamento de conceitos pode, até mesmo, atrapalhar a atuação do professor.

**Não. Eu acho... Eu acho que para mim faz falta algumas coisas.** Eu tenho algumas deficiências. Eu sei que eu tenho essas deficiências. [...] **Só que, de repente, utilizando umas ferramentas específicas ou de uma maneira diferenciada** ou, de repente, corrigindo algumas coisas que eu faço hoje, entendeu? Fazer de uma maneira diferente... [...] **Eu acho que ambos [professores com e sem licenciatura] tem condições de ser professor agora, de repente, tu pode utilizar técnicas, sei lá eu, metodologias, que eu não aprendi ou que tu aprendeu ou que tu pratica, de repente... Agora a questão dos resultados eu não sei, quem é que tem mais resultados se é eu ou se é tu com a tua licenciatura ou eu sem a minha licenciatura, entendeu?** (ARTUR).

**Até porque lá [quando cursou a graduação em Química Industrial] não era o foco de ser professor, né? Agora sim, eu preciso.** Preciso disso, preciso estar nesse meio e ai buscar estes conceitos que talvez eu tenha eles de uma forma empírica. (AUGUSTO).

**Sinceramente? Não. [...] Porque eu acho que a gente tem um processo de seleção, certo? E esse processo de seleção é aberto para todos, ele é público. Existem critérios bem definidos e tu é**

submetido a essa avaliação. Eu acredito o seguinte: se tu chegou aqui, tu teve... [...] **Eu acho que ali tu mostrou, e ali tinham profissionais capacitados para dizer se tu tens as habilidades, se tu tens a competência para assumir aquele cargo.** (INACIO).

**Olha, eu acho que não. Para mim eu acho que não fez falta. Não. Até indo lá em Santa Maria**<sup>53</sup> **eu vi que isto até atrapalha, às vezes, até atrapalha. A gente fica naquela coisa, eu vejo assim muito, a minha esposa mesmo, que tem que fazer plano de aula, não pode sair da rotina, que a avaliação tem que ser assim... E não é assim. Não é assim. É muito mais que isso, que isso pode atrapalhar, isso não sei o que. [...] Porque como eu não sei, eu estou inocente. Então eu estou legal.[...] Eu não iria admitir entrar na sala de aula se eu não tivesse todo o plano de aula pronto. Eu não iria entrar aqui. E como eu não aprendi que tem que ser assim, eu entro igual e dou uma aula igual. [...] Com certeza é uma aula que se eu explico e eles entendem e aprendem. Então aquilo foi uma boa aula. Tá funcionando.** (THEO)

Os docentes que afirmam terem sentido necessidade da formação inicial revelam crer que os conhecimentos desenvolvidos nas licenciaturas permitiriam uma entrada mais tranquila na docência, pois preparam o futuro docente para lidar com a imprevisibilidade do espaço da sala de aula como demonstra a fala abaixo:

**Acho que sim. Em que momentos? Talvez tivesse facilitado, assim, a minha entrada na docência.** Talvez por essas experiências que eu tive talvez por não ter conhecimento nenhum, eu acho que nas licenciaturas eles preparam melhor o professor, a menos que eu esteja enganada porque eu não tive essa experiência. **Mas eu acho que o professor se sente mais preparado. Até porque faz estágio também, né?** (ELEANOR)

Embora manifestem não terem sentido necessidade da formação inicial para atuarem como docentes, os entrevistados percebem a importância de aperfeiçoarem sua prática demonstrando o caráter de aprendizado propiciado pela própria atuação. Ou seja, os entrevistados não se consideram completamente preparados para a docência, crêem que devem desenvolver conhecimentos para a atuação docente embora não considerem que essa preparação se daria através dos cursos de formação inicial. Ressaltam a responsabilidade da profissão e a necessidade de um “bom senso” que impulsionaria um aperfeiçoamento constante.

**Tá! Acho que é uma grande responsabilidade dar aula, né? E os alunos estão gostando, eles não faltam aula, eles estão entendendo, eles estão aprovados. Mas eu “será que é isto? Será que está certo? Será que não está?”.** Então eu estou buscando conhecimento até para embasar e para aprimorar, né? E para ter certeza de que aquilo está certo. Porque eu não estou tranquilo. **Eu vejo que eles estão felizes, eu vejo que eles estão dizendo que estão gostando e tal, mas eu não estou tranquilo porque daqui a pouco está errado, né? Daqui a pouco não está certo, então...** (THEO).

**Eu acho que se a gente entra aqui com bom senso ou a noção que a nossa aula não é a melhor do mundo, que a gente tem que estar sempre melhorando, isso aí acho que basta.** Acho que a gente discutindo, conversando com um colega “bah, eu faço assim... Bom, de repente eu to errando aqui”. Acho que é, assim, esse é o lance. **Eu acho que todos aqui tem a capacidade de aprender o que não**

---

53 No evento Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em PROEJA que se realizou na cidade Santa Maria de 27 a 29 de outubro de 2010.

**aprendeu ainda ou refazer algo que já fez e se tu tiver essa humildade, esse ponto de equilíbrio de tu fazer isso, eu acho que tu consegue êxito.** (INACIO).

A consciência do estar sempre aprendendo demonstrada pelos docentes entrevistados, vai ao encontro do que diz Farias (2009), “[...] o professor não nasce feito; ele está sempre se fazendo. Ele se constitui, se produz, por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social, isto é, sua identidade profissional se articula a um dado espaço-tempo vivido” (FARIAS, 2009, p. 14).

Ao questionamento “O que significa formação continuada para você?” os docentes consideram que é o constante aperfeiçoamento do docente, o estar aprendendo:

Sempre, né? **Sempre estar te formando e reformando.** (ALICE).

Continuidade nos teus conhecimentos. **Sempre estar buscando novos conhecimentos ou se atualizando.** (ELEANOR).

**É o aperfeiçoamento constante do professor. Acho que o professor nunca pode dizer que ele sabe tudo, entendeu?** (ARTUR).

**Formação continuada acho que é estar sempre aprendendo, sempre estudando, sempre se aperfeiçoando.** (THEO).

Três docentes lembram a dimensão de seu saber técnico ao mencionar que a formação continuada não pode se dar apenas no sentido pedagógico e sim, também, no aperfeiçoamento dos conhecimentos da área em que ministram suas disciplinas, como demonstram as falas:

**E na minha área técnica eu pretendo fazer isso [palestras, cursos, etc.]. [...] Porque eu acho que é importante ter uma visão diferente. Talvez tu saiba o assunto mas uma outra pessoas me explicando novamente aquele assunto.** Ah, desperta pra uma outra coisa e claro, assim, principalmente porque a contabilidade tem uma interface muito grande com a legislação, principalmente a tributária, não tem como tu ficar afastado e não estar te atualizando. (ELEANOR).

[...] **pelo que eu vejo de formação continuada, é essa coisa de reciclagem, formação e muitas vezes no sentido apenas pedagógico [...].** (INACIO).

**Nas duas coisas [pedagógico e na Arquitetura] é importante porque,** por exemplo, vamos pegar o exemplo de Desenho de Construção Civil, **as tecnologias mudam com uma rapidez muito grande.** A aula que eu dei este semestre daqui a um ano eu não vou poder dar. Por exemplo, se eu for dar uma aula de fundação já vai ter uma técnica diferente. (THÉO).

Esse pensamento manifestado pelos docentes corrobora a afirmação trazida por Barato (2009, p. 204) sobre a importância do saber técnico e a necessidade de pensar a complementação laboral destes docentes, mantendo-os em contato com sua área de atuação profissional. Araújo (2010), lembra a especificidade da formação do professor de educação

profissional que possui dois saberes: um específico que articula o exercício da profissão que ensina e os saberes didáticos que permitem a sua atuação como docente. Ainda, segundo o mesmo autor,

[...] formação do docente de educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área aos saberes didáticos e aos saberes próprios de uma atitude de pesquisa. Os saberes técnicos devem ser compreendidos não sob uma perspectiva estreita, apenas instrumental, mas como sínteses do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção sobre a realidade. Em relação aos saberes didáticos, consideramos que podem e devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e técnicas de gestão para os dirigentes (apesar de estas serem importantes) a fim de que as práticas profissionais ultrapassem os limites da educação bancária e assumam um caráter científico-reflexivo. A definição dos saberes didáticos exige, insistimos, uma opção em favor de um, entre vários projetos político-pedagógicos existentes na nossa sociedade (ARAÚJO, 2010, p. 486).

É importante chamar atenção, no entanto, para o fato que os docentes atribuem ao conceito de “formação continuada” todo o processo de aperfeiçoamento, seja individual ou coletivo, realizado ao longo de sua atuação, não o atrelando o conceito às versões institucionalizadas das formações. No entanto, quando os docentes respondem à questão “como pensa que a formação continuada deveria ocorrer? Quais ações, atividades, enfim, julga importante?” manifestam a necessidade de que ela seja promovida pela escola em que atuam, como podemos verificar abaixo:

Depende. **Porque, por exemplo, formação continuada para mim na área da Arquitetura é muito difícil da escola me proporcionar. O que ela pode é proporcionar cursos.** Eu vou escolher tal curso, isto ou aquilo. (THEO).

**Olha, para atingir a todos, para que tu garanta que todos vão estar numa formação continuada eu acho que a instituição faz por bem proporcionar, né?** [...] Agora, eu estou investindo nessa área de educação porque eu não sei se eu vou fazer uma formação pedagógica clássica então eu vou investindo nisso, né? **Agora a instituição aqui investe, a gente tem uma formação continuada, não sei se é suficiente mas, bom, é uma formação.** [...] **Eu acho que, eu acho muito importante a instituição investir para garantir, né, que todos tenham acesso.** (ALICE).

**Eu gostaria que o próprio instituto fizesse mais isso. Eles não têm uma prática de educação continuada. A gente não tem cursos de extensão. Até de curta duração pra trabalhar um assunto específico, por exemplo, podia ser o que é o ensino em PROEJA. Acho que um professor que inicia atuando aqui deveria ser preparado pra isso. Ter um curso específico com pessoas que já atuaram que contem as suas experiências, né?** [...] O pessoal da matemática se encontra, assim, que eu vejo, mas por iniciativa deles, não é uma coisa promovida pela coordenação. Lá [em uma universidade onde a entrevistada também trabalha] é promovido pela coordenação, algo sistematizado e institucionalizado. (ELEANOR).

Ao questionamento “O que você acha importante aprender na formação inicial/continuada?” os docentes apontam, primeiramente, a necessidade de atualização também dos conhecimentos técnicos.

[...] **assim, a gente fazendo um curso, com esse objetivo [pedagógico] não é necessário.** [...] **Eu acho que ela tem que ser, vamos dizer assim, focada.** Ela tem que ter um, **ela pode ter outros objetivos além do fato do pedagógico e etc.** Eu acho que nós daqui a pouco, por exemplo, enfim, **um treinamento, sei lá, uma reciclagem em tecnologias** que a gente por algum motivo... até por questões que às vezes a gente não teve recursos para comprar o software, alguma coisa do tipo [...]. (INACIO).

[...] Essa troca, né? **Essa troca de tu fazer um cursinho ou até mesmo que nem eu te falei, a gente tem trilhas [na universidade em que a entrevistada trabalha], então são professores que se encontram e trabalham só com a disciplina de Contabilidade, então a troca de questões de sala de aula.** A questão de atualização de uma norma. A gente faz essas trocas e aqui não temos isso. (ELEANOR).

Também manifestam a necessidade de aprendizagem de determinadas áreas de conhecimento como ciências humanas e informática.

Na minha área eu trabalho muito com informática, é tecnologia e o que eu vejo assim? Eu vejo que isto está cada vez mais inserido dentro do mundo, dentro do dia a dia das pessoas, entendeu? **E eu acho que a gente poderia trabalhar exatamente este tipo de situação, de utilização, por exemplo, destas ferramentas, agregado a outros conhecimentos, porque o professor de repente está trabalhando e “ah, eu sempre trabalhei assim e sempre deu certo”.** Só que o aluno hoje ele está vivendo no mundo da informação. (ARTUR).

**Eu acho que na área das humanas. Porque a parte de, hoje a parte tecnológica tu acessa muito fácil e muito rápido.** [...] Mas a área das humanas, eu acho que falta trazer para dentro da escola este conhecimento. (AUGUSTO).

A necessidade mais presente na fala dos entrevistados é a de aprender práticas pedagógicas expressas no sentido de “rotinas escolares”<sup>54</sup>: metodologias, técnicas, dinâmicas, etc. No entanto, o domínio destas rotinas não é suficiente. Os docentes manifestam que o conhecimento mais profundo dos alunos, suas realidades, dificuldades e contextos é indispensável na escolha das práticas que melhor se adequem às necessidades dos educandos.

**Mas eu acho eu sentiria falta de utilização de algumas técnicas, sei lá eu. De algumas práticas pedagógicas que não são usuais ou que eu não utilizo ou que eu desconheço, né?** De poder fazer e até aplicar e testar isso na minha forma, na minha maneira de dar aula. **De repente eu aprenderia isso, né? E de repente poderia atingir meu público e ter um resultado mais efetivo.** (ARTUR).

**Mas acho que são essas questões pedagógicas mesmo que falta, né? Ah, metodologia! Acho que isso é muito importante. Eu nunca tive uma disciplina de metodologia.** Ah... que saibam bastante, né? De metodologia, de práticas pedagógicas, essas coisas... Essas coisas da educação aí que eu to aprendendo... [risos]. (ALICE).

---

54 Segundo Souza (2005), a prática pedagógica tem duas dimensões: “em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo’. [...] Em segundo lugar, a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central” (SOUZA, 2005, p. 2).

**Olha, a própria questão dos públicos, né? Eu acho que se eu tivesse um pouquinho de noção do que é um público de graduação, de tecnologia... Porque eles têm todos um perfil diferente, né? De PROEJA, de ensino médio... Entender esse contexto onde eles estão inseridos, porque essas diferenças, isso eu acho muito importante... [...] A questão, também de métodos de avaliação. Eu vou muito por mim, assim, né? Como é que faz? Como é que não faz. Eu vou muito, assim, pelas minhas experiências.** Mas se eu tivesse feito uma licenciatura, talvez outros métodos de avaliação, outros métodos de trabalhos, né? De como fazer a aula diferente. [...] Isso, eu acho que seria um ganho. (ELEANOR).

Então eu acho que a maneira como os alunos aprendem hoje está diferenciada. Não importa o nível. Pode ser no PROEJA, pode ser no Técnico, pode ser... Não interessa! É diferente. **E tu tem que tentar descobrir esta maneira diferente para tu tentar atingir, entendeu? Agora, quais as técnicas? [...]** Eu, por exemplo, tenho uma visão que eu te falei em relação ao PROEJA porque eu percebo o nível de dificuldades que eles têm. [...] **Então eu posso utilizar uma maneira diferente de passar esses conteúdos, utilizando ferramentas, sei lá eu, práticas, atividades, dinâmicas, tornar uma aula diferente para eles, entendeu?** (ARTUR).

Os entrevistados trazem, também, dois importantes aspectos quando pensam na forma como as formações continuadas devem ser conduzidas: a necessidade de contextualização dentro das escolas em que são oferecidas e a prática da pesquisa a partir da realidade vivenciada e observada pelos professores.

[...] **acho que a forma teria que ficar mais contextualizada dentro de onde a escola está inserida, do tipo de curso que a escola trabalha, que tipo de público a escola têm. [...] Não adianta inventar uma regra XYZ que eu não vou poder aplicar aquilo ali, entendeu?** Agora, de repente, vou trabalhar algumas coisas específicas que eu possa aplicar isso. Que eu possa aplicar no Ensino Técnico Integrado... Que eu possa aplicar isso dentro de um Tecnológico. (ARTUR).

**A que foi feita aqui eu gostei bastante. Que foi feita no coletivo, né? Perguntaram “o que tu sente falta? O que tu gostaria de ver?”, “Ah, eu gostaria de ver práticas pedagógicas...”. Então traz alguém que vai falar sobre práticas pedagógicas,** uma pessoa que tenha bastante, que tenha resultados bons, tenha uma boa, né? E conseguir teorizar tudo aquilo. [...] Ouvindo aquele grupo de trabalho que está atuando, né? (ALICE).

**Eu acho que essas experiências de estar... deveria ser melhor trabalhada e orientada principalmente via pesquisa. É isso que falta.** Por exemplo, eu adoro pesquisar a minha área, não abriria mão, mas, **tranquilamente, iria para um grupo que iria pesquisar a educação. Tranquilamente.** [...] **Usar sim esta experiência, mas exemplo, eu percebi este comportamento do aluno de que ele muda essa questão do imediatismo do aluno. Bom, isto é um fato observado. Ok. Quem é que pode pegar esta observação e pode me ajudar a interpretar melhor ela? Isto falta.** [...] Preciso que alguém pegue essa observação e me ajude a aprofundar isso. (AUGUSTO).

Estes dois anseios manifestados pelos docentes corroboram a afirmação de Pimenta (2009, p. 16) que diz que as formações continuadas tem se manifestado pouco eficientes, principalmente, porque não consideram a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Além disso, como afirma Imbernón (2010), “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa na práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a

fundamenta” (IMBERNÓN, 2010, p. 37).

Ainda, segundo Imbernón (2010), não se pode propor formações continuadas sem analisar o contexto político-social como elemento da formação, uma vez que os indivíduos se desenvolvem em um contexto social e histórico determinado que o influencia na natureza da formação e que não se deve separar “[...] a formação do contexto de trabalho [...] tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

A prática de pesquisar seu contexto, sua prática e sobre isso refletir é trazida por Libâneo (2009) como capaz de transformar a prática dos docentes:

[...] A idéia é a de que o professor possa ‘pensar’ sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre a própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho. [...] Quero destacar a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino. Trata-se da formação de profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática (LIBÂNEO, 2009, p. 85).

No que tange às reuniões pedagógicas, a única menção feita pelos entrevistados a esta atividade é a que segue:

**Eu aprendo algumas coisas quando a gente traz essa discussão de problemas com os alunos, mas a gente usa muito esse tempo pra resolver problemas administrativos que eu entendo não seria desse tipo de reunião e isso é um problema de gestão.** Pela minha experiência, como eu te falei, na área administrativa são questões, assim, que ou não se tem estrutura nos institutos pra se dar conta disso. [...] Toma o tempo. **Então são assuntos mais direcionados pra área educacional que deveriam ser discutidos aqui.** (ELEANOR)

O *Campus* Sapucaia do Sul possui uma reunião semanal com os docentes que ministram aulas no PROEJA. O *Campus* Charqueadas realizava inicialmente reuniões semanais para cada um dos cursos, mas, objetivando reunir os professores num mesmo momento, unificou estas reuniões. Realiza hoje, portanto, reuniões esporádicas com os docentes do PROEJA de acordo com as demandas e possibilidades da agenda escolar. No entanto, mesmo existindo nos *campi* estes espaços, os docentes não fazem referência a eles como momentos de formação talvez pela natureza dos assuntos tratados, como demonstra a entrevista Eleanor.

Os docentes manifestam muitas necessidades de formação e, fica evidente pelos seus relatos que os espaços de formação continuada proporcionados nos *campi* são insuficientes e não atendem às expectativas. Embora manifestem que estão sempre em movimento para atualizar-se há um desejo de que a instituição organize momentos de formação que

contemplem tanto questões pedagógicas baseadas no contexto da prática como formação específica de suas áreas de atuação.

É pertinente trazer luzes à postura manifestada pelos docentes entrevistados: a consciência do estar se fazendo professor, construindo sua história, seu repertório de conhecimento docente e, portanto, em busca constante por aperfeiçoamento.

A frequente menção ao aprendizado a partir da realidade vivida no espaço da sala de aula, na vivência com os alunos reforça o pensamento defendido por Imbernón (2010, p.8) que afirma que “na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” e corrobora Barato (2009) quando manifesta “[...] que o ponto de partida [da formação] é o fazer do professor” (BARATO, 2009, p. 216).

As considerações sobre a aprendizagem permanente manifestada pelos docentes e a necessidade de que as suas dúvidas, dificuldades, angústias sejam contempladas nas formações demonstra, mais uma vez, a dimensão formadora da prática profissional que é a fonte das situações capazes de desencadear a aprendizagem do docente, bem como, é o objetivo final para o qual os professores desejam se aperfeiçoar.

Além disso, mais uma vez, os professores demonstram as suas preocupações com o aperfeiçoamento dos seus saberes disciplinares considerados os mais importantes para as suas práticas docentes.

É preciso que as formações continuadas contemplem estas duas dimensões externadas nas falas dos docentes proporcionando, assim, uma aproximação maior entre as realidades vivenciadas e os conteúdos das formações frequentemente apontadas como descoladas dos desafios impostos pela prática.

As especificidades da atuação docente no PROEJA é o assunto do capítulo que segue.

#### **5.4. A Atuação Docente no PROEJA: (re)pensando modos de ser professor**

Neste momento das entrevistas os docentes foram convidados a refletir sobre o que pensam sobre o PROEJA, seus objetivos e o público ao qual se destina. Bem como, foram convidados a explicar sobre como percebem que o *campus* em que atuam vê e lida com as demandas do PROEJA.

Na sequência, busquei saber como o professor iniciou sua atuação nas turmas do programa, como se vê nele inserido e quais as lembranças que tem dos primeiros movimentos realizados junto às turmas.

Por fim, conversei com os docentes sobre as suas práticas pedagógicas junto ao PROEJA, como é o dia a dia da sala de aula, se houve ou não mudanças em suas práticas desencadeadas pela atuação no PROEJA e quais os conhecimentos que os docentes trabalhavam junto aos seus alunos.

As análises estão organizadas em três blocos: percepções dos entrevistados sobre o PROEJA, relação estabelecida pelos entrevistados com o PROEJA e a prática pedagógica no PROEJA.

Para melhor compreensão deste capítulo, penso ser importante iniciar demonstrando os conteúdos que os docentes desenvolvem com seus alunos: Alice ministrava a disciplina de *Redes de Computadores* e precisava explicar sobre equipamentos de rede, transmissão de dados, protocolos; Artur ministrou a disciplina de Informática (que se propunha a ensinar como utilizar o computador como ferramenta) e precisou desenvolver os conhecimentos referentes à forma de ligar, criar pastas, usar aplicativos como Microsoft Word<sup>®</sup>, Microsoft PowerPoint<sup>®</sup>, etc.; Augusto ministrava a disciplina de Estatística e trabalhava conceitos como média, desvio padrão, tipos de amostragem, etc.; Eleanor ministra as disciplinas de Direito Empresarial, Custos e Orçamento, Contabilidade, Empreendedorismo, Gestão de Recursos Humanos e Iniciação a Formação Profissional desenvolvendo conteúdos como legislação sobre IPTU, códigos e normas do ICMS, elaboração de balanços, conceitos de ativo, passivo, elaboração de custo de produtos, legislação, seleção de pessoal, etc.; Inácio trabalhou com a disciplina de Lógica de Programação onde trabalhou construção de algoritmos, variáveis e seus escopos, tipos de linguagem de programação, comandos de seleção, de repetição, etc.; Théo ministra as disciplinas de Teoria de Projetos, Materiais e Técnicas Construtivas e Maquetes onde trabalha conteúdos referentes a estratégias de elaboração de projetos, condicionantes, fundações, acabamento, maquete de topografia, etc.

#### **5.4.1. Percepções dos entrevistados sobre o PROEJA**

Quando questionados sobre o que sabem sobre o PROEJA e o que pensam sobre o programa, alguns entrevistados salientam a perspectiva de retorno aos estudos de pessoas que dele estiveram afastadas por algum motivo. Os docentes Alice, Artur e Inácio resumem o programa com os seguintes aspectos: oportunidade de retorno aos estudos de pessoas que estão afastadas há longo tempo aliada à oportunidade de se profissionalizarem.

Sim, conheço! Eu gostei da proposta do PROEJA. Eu penso que... [...] A vida da gente tem tantas

percalços, né? [...] **As pessoas têm vários caminhos que às vezes elas não têm escolhas. Elas têm que parar e voltar em outro momento. Então elas precisam se profissionalizar, precisam aprender conceitos fundamentais,** elas têm toda uma trajetória assim afastada do estudo então precisa ser muito didático, ser muito carinhoso. Então isso me identifiquei muito. **Eu sabia que essas pessoas vinham em busca do tempo perdido.** (ALICE).

**O documento formal eu não conheço.** Li muito sobre o PROEJA, mas não conheço o documento dele. [...] Eu acho muito interessante a proposta do PROEJA porque o que ela faz? **Ela trás de volta para a escola aquelas pessoas que estão muito tempo afastadas. Esta dando condições para isto, que elas possam se aprimorar, que elas possam renovar o seu conhecimento, ter uma profissão que muitos, né...** (ARTUR).

Como é que eu entendo o PROEJA? **Eu entendo como,** posso estar totalmente enganado, mas eu entendo como um projeto, um programa acho que, não sei se de estado ou de governo, acho que é de governo, e **que tem por objetivo reaproximar pessoas que estão há muito tempo distantes da escola.** [...] **No nosso caso aqui eu via como uma forma que aproximar e dar um ensino profissionalizante.** [...] **A idéia eu acho muito boa.** Eu acho que são pessoas que, primeiro lugar, exatamente pelo, que não tiveram oportunidade de estudar em outro momento. **Eu acho que se existe a condição de se dar oportunidade, tem que ser dada. E são pessoas que, muitas vezes, passaram muito tempo patinando e tendo dificuldade porque não tiveram essa oportunidade de ter uma profissão.** E a gente sabe que isso é importantíssimo, em qualquer contexto, tu ter essa formação básica. (INÁCIO).

O docente Augusto se refere ao PROEJA como um técnico integrado que tem que carregar a visão pedagógica do Ensino Médio. Salienta que o grupo de professores desconhecia o desafio da integração proposta no PROEJA. Afirma que a concepção do curso ainda esta sendo construída na escola. Ilustrando:

**A nossa proposta é um técnico integrado. A visão que se sempre trabalhou aqui, que o técnico tem que carregar a visão pedagógica do Ensino Médio.** Tem Ensino Médio e a gente continua enxergando Ensino Médio uma coisa, Ensino Técnico outra. **E de se desenvolver a parte técnica com a visão pedagógica que se desenvolve qualquer outra disciplina que não seja a técnica.** Então, essa proposta a gente sempre discute. É bastante conflitante, porque nós não tínhamos o conhecimento, o embasamento acadêmico, o embasamento teórico, nós não tínhamos noção do que iríamos pegar pela frente. [...] **A concepção do PROEJA é muito complexa ainda pra cabeça, não só... A gente nota que não é só do professor da área técnica, acho que é pra todos.** A gente não via que os anseios, as dificuldades eram as mesmas pra professor de química, professor de português, professor lá de administração, não são diferentes. **Mas a concepção que a gente procurou está ainda em desenvolvimento até hoje...** (AUGUSTO).

Os docentes Eleanor e Théo, os mais novos no IFSUL, dizem estar aprendendo sobre o programa. Apenas quando foram ministrar as disciplinas para o PROEJA descobriram o que o PROEJA era e a que se destinava. Ambos os professores salientam que não tiveram uma preparação sobre o programa, o público, a proposta.

**To aprendendo, né? Quando eu iniciei aqui no instituto não fazia nem ideia do que era, né? Bom, eu sabia que tinha que trabalhar as disciplinas técnicas e eu entrei na sala de aula do mesmo jeito que eu trabalhava no curso técnico, mas claro que lá, o público era outro.** [...] Daí há um pouco despertou “bom eu acho que tenho que fazer uma avaliação porque eles não perguntam nada, não dizem nada, acho que estão entendendo tudo”. **Aí foi a vivência do que é o PROEJA, né? Minha primeira experiência mesmo. Porque que eu vi que tinha uns que não conseguiam**

**escrever direito, que não conseguiam se expressar, uns que ficaram nervosos.** Não foi prova, assim, foi um trabalhinho pra entender. Eu disse “ah, pessoal, vou avaliar como vocês estão.” Fiz um questionário e tal. Meu Deus! [...]E naquele momento, sem conhecer o que era PROEJA, “nossa, que péssima professora eu sou”. [...] Tem alguma coisa errada. E aí, eu conversei com eles, “olha pessoal, o que ta acontecendo? Vocês estão entendendo a matéria? Algum problema comigo? Talvez eu tenha que falar mais lento pra vocês, fazer mais exercícios”. E aí, a experiência foi sem resposta, eles não falavam, era uma turma grande e **tinha só um aluno que falava muito e esse aluno falava só bobagem, então ele tava fora do contexto. Hoje eu entendo que realmente ele tem problemas, mas naquele momento eu não sabia. Ele discutia comigo, mas discutia coisa que não era da disciplina.** (ELEANOR).

É, eu assumi aqui um mês depois que as aulas começaram. Disseram “**bom, as tuas disciplinas são essas**”. No meio do semestre. “**As tuas disciplinas são essas, tu tem que recuperar isso. Tem esse mês todo pra recuperar, a tua turma é essa e boa sorte**”. Quando eu comecei a dar aula que eu descobri que aquilo era o PROEJA. Ninguém me disse que aquilo era o PROEJA, que era PROEJA, que era diferente, que não sei o que e tal. [...] E daí, o que aconteceu? **Eu fui assim empiricamente testando as coisas, e explicando e dando exemplos e tal** e a turma, principalmente, DCC4 assim, todo mundo diz que eles mudaram assim. Que eles se animaram e tal. E eles eram apaixonados pelas aulas, eles não faltavam nunca, gostavam, participavam, traziam histórias de vida e tal. (THÉO).

Com relação a dificuldades apontadas sobre o PROEJA a docente Alice resalta a heterogeneidade dos alunos.

**Problemas do PROEJA eu vejo a heterogeneidade. Porque tem pessoas que pararam de estudar e com 19, 20 já vem e pessoas que tem uma trajetória muito mais longa, vem com uma idade mais avançada que para eles, no decorrer acho que, do tempo, se torna uma coisa boa, né?** Mas a gente no início tem um pouco de dificuldade porque uns perdem a paciência, né? (ALICE).

Neste sentido, afirma Tardif (2002, p. 129, 267), o objeto de trabalho dos professores é o indivíduo. Embora ensinem a grupos, os professores precisam levar em consideração as diferenças individuais, pois são os indivíduos que, de fato, aprendem e não os grupos. Este aspecto impede a soluções de problemas de forma global. Este “fenômeno da individualidade” está no cerne do trabalho docente e exige a aquisição de uma sensibilidade que constitui uma das principais características do trabalho dos professores e exige um investimento contínuo e a longo prazo.

Sobre os aspectos positivos da proposta, Alice salienta que a presença dos alunos na rede federal incentiva a “humanização” dos professores e os leva a pensar mais já que se deparam com alunos distintos dos que estão acostumados.

[...] **acho que humaniza um pouco mais os professores dessa rede. Principalmente os da técnica. Faz com que os professores pensem um pouco mais. Porque aqui é tudo muito pronto, né? Vem o melhor aluno, porque aquele aluno já selecionado [...]. Então, é muito fácil! O trabalho fica muito mais fácil, né?** (ALICE).

Artur, sobre as dificuldades do PROEJA, por sua vez, destaca a questão sobre a escolha dos cursos trazendo a esta pesquisa o debate presente nos IFs sobre quais os cursos

podem ou não ser oferecidos na modalidade de educação de jovens e adultos. Nas palavras do entrevistado:

Acho que a questão da profissão, do ensino profissionalizante do PROEJA eu acho que tem que ser analisado no aspecto do perfil do grupo. **Eu penso que não são todos os cursos que podem virar um PROEJA. Porque eu penso que, pelo que eu percebi, que eles têm algumas dificuldades na aprendizagem que tu não vai conseguir... Tu vai precisar de muito tempo para trabalhar para que eles consigam dominar aquele conhecimento, aquela coisa toda.** Então é por isto que eu acho que em algumas áreas tu pode utilizar, especificamente, né? E outras eu acho que tem que... É completamente inviável. *Quais são os que tu acha que não poderiam, por exemplo?* Por exemplo, eu vejo no **curso primordial de Manutenção de Computadores**, entendeu? *Pode ou não?* **Não pode. Não poderia. Eu acho que é muito difícil para eles.** Mesmo sendo a manutenção. **Pra tu fazer a manutenção, ela envolve uma quantidade de conhecimento muito grande. Tu tens que saber trabalhar, tu tem que conhecer alguns conceitos de hardware, conceitos que às vezes, para nós que somos docentes, às vezes, nós temos que estudar mais para conseguir dominar...** Para eles fica mais difícil, porque não é só espetar uma placa, ou fazer isto... Tu tem que configurar, tu tem que conhecer *hardware*, tu tem que conhecer *software*. E esta talvez seja a maior dificuldade deles, né? [...] O tempo de resposta deles é muito devagar. *Mas qual é o curso que tu acha que poderia?* Eu acho assim, olha... Tipo um técnico em administração mais voltado para a parte prática assim como um assistente de administração. [...] Ah, se for na mecânica, mas em uma coisa mais prática, entendeu? **Que não envolva assim um conhecimento teórico muito grande, entendeu?** [...] Tu fazer um Curso de Administração, por exemplo, onde tu vai ver conceitos de Marketing, Contabilidade Financeira, entendeu? **Eu acho que fica difícil pra eles, eles não conseguem abstrair, às vezes, esta quantidade...** (ARTUR).

Esta discussão, presente em vários institutos, levanta duas grandes questões: a descrença na capacidade intelectual dos alunos, destinando-os, portanto, às formações ditas “mais fáceis” ou com maior caráter prático onde os alunos necessitem de menos conceitos teóricos (como na fala do entrevistado); ao não oferecimento de determinadas formações ditas “mais nobres” aos alunos da educação de jovens e adultos. Não oferecimento, este, protagonizado pelos próprios docentes das formações em questão. Os dois motivos escondem, portanto, uma conotação pejorativa à modalidade EJA e aos alunos oriundos dela.

Ainda sobre as dificuldades apresentadas, Augusto destaca o desconhecimento de todos sobre como implantar o PROEJA e afirma que a escola tem dificuldade com o programa, desde a administração até os docentes.

No que tange aos sujeitos do PROEJA, o documento base, afirma que a EJA trabalha, em síntese, com

[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2006b, p.11).

Questionados sobre os sujeitos do PROEJA, todos os docentes afirmaram conhecer a

quem o programa se destina. Alice afirmou que são os alunos afastados da escola, que precisaram interromper seus estudos por algum motivo externo. Augusto salienta que são alunos com o mesmo perfil dos catadores com quem trabalhou, ou seja, com dificuldades econômicas e marginais ao sistema.

Eleanor afirma que conhece a realidade de seus alunos porque eles a trazem para a sala de aula permanentemente, têm necessidade de socializarem as dificuldades com os demais. Além disso, salienta que os alunos são bastante dependentes do professor e mantêm os hábitos da escolarização anterior.

**Sim, não tem como a gente não saber, né? Todos dias eles têm algum problema. [...] Eles não têm nenhum problema em te chamar do lado e falar, diferentemente da graduação que tu não sabe o que acontece com eles na vida privada deles, o PROEJA traz tudo pra sala de aula. Então como eu te falei, lá nos primeiros momentos, eu me deparar com um aluno de 40 ou 50 anos olhando pra mim assim “posso ir no banheiro?”. [...] Cheguei a ficar sem reação porque pra mim era uma coisa assim, não, são adultos e eles entram e saem no momento que querem, eles têm liberdade pra isso, mas eles trazem um comportamento lá da época que eles pararam no terceiro ano de escola. [...] Eu acho que eles têm que dividir assim os problemas de casa, tudo vem pra sala de aula. (ELEANOR).**

Essa percepção corrobora estudos apresentados por Bernard Charlot sobre alunos da EJA. A pesquisa, que ainda está em andamento, tem demonstrado que os alunos da educação de jovens e adultos mantêm maior dependência em relação à figura do professor<sup>55</sup>.

Este processo pode se dar pela concepção tradicional de escola cultivada pelos alunos que dela se afastaram e pelo imaginário associado à figura do professor de profissional que exige respeito e demonstra-se autoritário.

Inácio ressalta que os alunos do PROEJA são alunos trabalhadores, que têm experiências mais amplas do que ele, inclusive, no mundo do trabalho. Este entrevistado, no entanto, faz outras considerações sobre o público. Sua experiência o fez questionar o quanto alguns alunos gostariam de fato de estar na escola qualificando-se em determinada área. Salienta a importância de o aluno assumir o compromisso com a sua própria formação. Acredita que o olhar tem que ser diferenciado, mas que as dificuldades do aluno trabalhador não podem ser desculpas para a não realização das atividades, das faltas ilimitadas, da não avaliação, etc.

**E aí eu noto que o pessoal do noturno “ah, por que nós trabalhamos” e, provavelmente, os do PROEJA também “ah, nós trabalhamos e nós estudamos então nós somos os...”, vamos dizer, “as vítimas da história”. Que não é verdade também. Então às vezes eles também podem se colocar numa situação em que “ah, o professor vai ser condescendente... Eu vou ter regalias...”. Não que a gente não tenha que ter um olhar um pouco diferente para isso, mas não é da forma como eles desejam...[...] Isso não tem no diurno? Tem menos. [...] Porque não é a situação deles. [...] Eles continuam sendo sustentados pelo pai e mãe e tendo tudo, muitas vezes no momento e na hora em que**

---

55 Informação fornecida pelo pesquisador Bernard Charlot na palestra intitulada *A relação dos jovens com a escola e o saber* proferida na Faculdade de Educação da UFRGS em Porto Alegre no dia 12 de maio de 2011.

eles desejam. Agora o pessoal do PROEJA, não. Por ser pessoal mais velho, que já trabalhou, que já tem mais tempo de vida, mais experiência de vida. **Isso que eu acho: que quando um cara vem buscar, quando tu, sei lá, tu abre mão de fazer outras coisas, porque tu vem buscar uma qualificação, tu vem buscar porque, sei lá, por algum motivo aquilo vai ser importante para ti, eu acho que é um desafio que esta traçado e é um desafio que tu tem que correr atrás. Claro que a gente sabe dos limitadores, por isso que eu digo, o olhar tem que ser um pouco diferente, com certeza, mas não que vai ser impeditivo agora para tu fazer um trabalho, para tu faltar aula indefinidamente, tu não querer fazer avaliações, tu achar que tu ta aqui porque, ou porque daqui a pouco tu veio para cá para encontrar os colegas.** Eu acho ótimo, nós gostávamos também de ir, de repente, de ir para escola, para faculdade para encontrar os colegas, mas não é o objetivo fim, né? E isso era o que me incomodava. (INÁCIO).

O entrevistado afirma que esse perfil não difere dos alunos de outro curso noturno que o *Campus* Charqueadas oferece (Curso Técnico de Nível Médio em Mecatrônica – Forma Integrada).

Dei, dei aula no Mecatrônica. *E também tinha esse perfil?* **O mesmo. O mesmo. [...] O perfil não muda em nada do PROEJA, não muda. Só muda o nome do curso: um é PROEJA e o outro não é. Porque esse perfil é o mesmo.** Então não foi uma coisa, por isso que eu digo, **não posso dizer que foi uma coisa “porque é o PROEJA”, não sei!** Porque a turma do noturno apresenta, apresentou essa mesma característica [...]. (INÁCIO).

O docente Théo, ao falar sobre os alunos do PROEJA, que conheceu no dia a dia da sala aula, traz uma contribuição à discussão sobre o tratamento de “coitadinho” muitas vezes dado aos alunos do PROEJA.

Bom, lá em Santa Maria<sup>56</sup> teve uma discussão sobre como tratar o aluno do PROEJA e eu até, assim, criei bastante polêmica [...]. Quando eu cheguei lá, eu participei daqueles minicursos, uma palestrante falou que o aluno do PROEJA é um aluno muito sensível, que a gente tinha que abrir exceções, que a gente tinha que fazer concessões, que a gente tinha que entender e não sei o que. Que ele é um aluno que tem mais dificuldade, isso e aquilo, que ele vinha de um histórico de derrotas, né? Que ele não conseguiu terminar o segundo grau no tempo certo. O primeiro grau demorou, fez supletivo então agora ele não pode ser derrotado novamente e tal. Que tinha que preparar o aluno do PROEJA pro mundo. **Daí quando a pessoa falou isso daí eu levantei o braço e disse “não, espera aí tem uma coisa que não combina aí, né?” A primeira é que tem que preparar o aluno pro mundo e a outra é que tem que abrir concessões e passar mão na cabeça e dizer “coitadinho”. Espera aí!** Mas como tu vai preparar um aluno pro mundo “ah, tu não fez a prova hoje, tu faz amanhã, tu não entregou hoje, pode entregar depois, não, tudo bem o trabalho não tá bom, mas tu vai passar”. **Passando a mão na cabeça se o mundo não abre exceções pra ninguém, não passa a mão na cabeça de ninguém, não faz concessões pra ninguém?** Eu acho que seria uma tremenda sacanagem a gente tratar o aluno do PROEJA abrindo várias exceções e depois largar ele na jaula com os leões. [...] Então, o que eu faço? Eu provo pros alunos que eles tem potencial, que eles são capazes e eu sou super exigente. Eu encurto os prazos e eles respondem maravilhosamente bem. (THÉO).

O docente, que ministra aulas também para um curso técnico subsequente noturno no *Campus* Charqueadas (Curso Técnico em Secretaria Escolar – Forma Subsequente) afirma ainda que o perfil dos alunos deste curso é o mesmo que o do PROEJA.

---

56 No evento Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em PROEJA que realizou-se na cidade Santa Maria de 27 a 29 de outubro de 2010.

**Eu dou aula pra Secretaria Escolar que é subseqüente que tem o perfil parecido também. [...] Porque são alunos numa idade mais avançada, que tem uma história de vida, que faziam anos que não estudavam e estão voltando.** Então ele tem um perfil parecido. Eu entro na turma e a maioria dos alunos são mais velhos do que eu. [...] Alguns com dificuldades parecidas, outros com talentos parecidos. **Se me dissessem que aquela turma de subseqüente era PROEJA, eu ia acreditar. Ao contrário também.** (THÉO).

Por sua vez, Artur afirma que os alunos do PROEJA são alunos com “dificuldades financeiras e cognitivas”. O docente, em sua fala, afirma que a “falta de foco” no estudo é a causa do insucesso dos alunos em sua escolarização pregressa. Atribui a falta de foco ao compromisso com o sustento e ao não incentivo familiar. Nesta concepção, bastaria ao aluno priorizar os estudos para obter sucesso.

Dificuldades financeiras, dificuldades cognitivas também tem. No Proeja é forte. [...] **Estão há muito tempo afastados, tiveram que trabalhar desde cedo para se sustentar, entendeu? Ou que fizeram um supletivo na época, fizeram o Ensino Fundamental através de um supletivo, aquela coisa toda.** [...] Agora onde tu tem um pai que não pega um livro, uma mãe que muito menos, muitos não tem nem pai, muitos são criados sem pai, não tem mãe, outros são criados com tio, tia... Já trabalham desde os doze, quatorze anos. **O foco deles não é estudo. O foco deles é o trabalho, o sustento.** Então, no momento, que tu está dando uma oportunidade para eles, ai realmente, aquilo ali vai passar a ser uma prioridade na vida deles, entendeu? (ARTUR)

Quando questionados, por fim, sobre como o *campus* onde estão lotados vê o PROEJA, os docentes lotados no *Campus* Charqueadas manifestaram-se da seguinte forma: Alice afirma que o *campus* acredita no PROEJA; Inácio acredita que a instituição trata com igualdade todos os perfis de aluno.

Mas eu vejo que aqui na escola [...] eu vejo que se tem, pelo menos se tenta, em linhas gerais, [...] **isso sempre me transpareceu que eles tiveram sempre as mesmas, vamos dizer assim, uma igualdade assim entre todos os perfis.** [...] **Em termos do campus [...] acho que ela trata de forma igual.** (INÁCIO).

O docente Théo, no entanto, afirma que os alunos do PROEJA estavam “abandonados” quando ele assumiu as turmas. Havia reclamações com relação a estrutura oferecida pela escola, falta de professores, horário de atendimentos da biblioteca, não participação na mostra de ciências e tecnologia da escola. O docente, para contornar a insatisfação, culpou os alunos e conseguiu mobilizá-los para que tentassem reverter o quadro.

**Quando eu cheguei pra dar aula tinha uma reclamação e uma demanda reprimida da turma muito grande** e eu acabei recebendo tudo isso porque como eu tava chegando novo, né? **Eles reclamavam muito “não, porque a gente não recebe atenção, porque isso, porque a biblioteca não abre de noite, porque na Mocitec lá tem um monte de trabalho de todos os cursos e o nosso não tem e tal”.** Eu não podia me colocar numa situação assim de concordar com eles e andar na onda assim. O que eu perguntei pra eles? Tá! “Ano passado, na mostra de ciências, vocês apresentaram algum trabalho?” [...] Então, quem sabe a gente faz um trabalho agora e já coloca na mostra? [...] **Eles participaram da feira, eles descobriram que alguns tinham talento pra explicar, outros pra escrever e tal. E pronto. O trabalho deles ficou lá, daí o diretor viu e daí nisso já se começou a conversa de ter o AutoCAD<sup>®</sup> que eles não tinham e tal.** E depois eu falei pra eles “viu,

bastou vocês dar uma resposta e vocês já ganham um retorno. [...] Então, acho que vai muito também da resposta que vocês dão”. [...] **Então o que eu fiz? Eu culpei eles. Sem saber eu culpei eles. Daí eles “não, então se é isto então nós vamos responder” e eles deram uma resposta no trabalho. E o trabalho foi excelente.** [...] Mas, então, eu vejo dessa forma, assim, como tem uma evasão muito grande e tal, **de repente, as coisas não aparecem na escola porque eles são minoria. Agora eu não sou capaz de dizer, nem posso dizer, por exemplo, que a escola deu menos atenção por isso, porque a evasão é grande. Porque eu não tava aqui.** [...] **A minha percepção é que realmente eles estavam abandonados.** Mas eu culpei eles, disse “vocês também não dão retorno, vocês não fazem nada, vocês têm que se movimentar”. (THÉO).

A fala do docente expõe três problemas no *Campus* Charqueadas: a alocação diferenciada dos recursos da escola, a falta de professores e um certo abandono devido ao pequeno número de alunos cursando. Com relação à alocação de recursos, os alunos reclamavam de menor horário na biblioteca que atendia até as 21h e, portanto, fechava antes do intervalo entre as aulas. Essa reclamação é comum também em outras escolas que oferecem a educação de jovens e adultos. Com relação à falta de professores, essa questão expõe um dos problemas referentes às estruturas dos *campi* novos dos Institutos Federais: existe um processo burocrático moroso para permitir a abertura de novas vagas de concurso e isso, por vezes, ocasiona um hiato entre a necessidade de docentes em determinadas disciplinas e a sua contratação.

No que tange ao aspecto do abandono sentido pelos alunos, a coordenadora do curso, em entrevista realizada posteriormente, afirma que não vê, de fato, igualdade de tratamento entre todos os cursos. Destaca que a direção do *campus* é bastante entusiasmada com o PROEJA, mas os colegas professores não compartilham tanto deste sentimento. Acredita que a pouca quantidade de alunos conduz a uma menor visibilidade ao curso.

**Não noto igualdade. Eu acho que tem assim para o PROEJA tem um afastamento. De todos.** Te falo dos coordenadores. **Eu percebo a direção assim, entusiasmada, tá tentando ajudar.** Mas os colegas... **O tratamento do curso é como, assim, é um curso assistencial.** Nós estamos ajudando estas pessoas. Os professores falam muito sobre isto no Conselho de Classe. Isto incomoda eles. E eu percebo isso na maioria dos colegas. [...] **Então sempre é como se não existisse. E eu acho isto interessante porque eu percebo uma falas assim “não! O PROEJA foi o que começou a escola”.** *E tu acha que para a quantidade de alunos que se evadem isso faz diferença para deixar de lado, porque tem pouca gente?* Acredito que sim. [...] Se fosse um curso mais procurado na região ele teria muito mais visibilidade. (ARIANA).

O ex-coordenador do PROEJA também foi questionado posteriormente sobre como o *campus* tem tratado o programa e afirma que existe uma distinção entre o PROEJA e os demais cursos. Não no sentido de recursos, mas de uma ordem indefinida. Também destaca uma atenção da direção do *campus* para com o PROEJA.

**Há distinção, sim. Mas não vejo que essa distinção seja significativa no sentido de privar o PROEJA das condições que os outros cursos também são disponibilizados.** Nesse sentido, eu não vejo... Eu vejo uma atenção, sim. Eu vejo que existe uma distinção. Eu vejo que há um respeito e uma

“pré-ocupação” pra que não haja perdas com essa conquista. **Porque eu entendo que a gestão percebe o PROEJA como uma conquista. Como algo potente, algo necessário de estar aqui para atender essa região que é tão desprovida dessa formação.** (ALLAN).

Como pano de fundo do momento referenciado pelos docentes e coordenadores temos o *Campus* Charqueadas, com apenas quatro anos de história, atravessando a fase de reestruturação dos CEFETs em IFs, realocação do quadro de docentes, pois muitos foram removidos ou transferidos, e as chefias de departamento de ensino e administração sofrendo alterações. Além disso, houve alteração na coordenação do PROEJA e uma grande carência de professores para atender as disciplinas específicas do curso.

Os docente lotados no *Campus* Sapucaia do Sul observam que o *campus* vê o PROEJA da seguinte forma: Artur acredita que o PROEJA já esteve mais em segundo plano mas que, por força da pressão do MEC tem ganho mais espaço na escola. Além disso, ressalta o papel do coordenador do curso na disputa pelos recursos escassos disponíveis e na importância do engajamento dos professores. Afirma que há alguns cursos que tem mais visibilidade<sup>57</sup> nos *campi* e estes recebem, normalmente, mais recursos da administração.

**Eu acho que tem uma preocupação grande com o PROEJA. Acho que ele já foi mais colocado em segundo plano. Hoje já vejo que o *campus* tem uma preocupação mais efetiva** porque na realidade ele é um programa do Governo Federal, existem recursos que são locados para isto, ou seja, é uma diretriz do MEC o PROEJA. **Então eu vejo que hoje já existe esta preocupação, tanto é que o currículo do nosso curso já foi reformulado em função de todas as dificuldades que a gente enfrentou ou que está enfrentando durante estes anos.** A gente sempre procurou discutir isto num fórum, né? *E quando tem pouco recurso, por exemplo, como este recurso é distribuído entre todo mundo? Vai da briga da coordenação. Tem que brigar entendeu? Geralmente tem aqueles cursos que tem mais visibilidade dentro da... Tem mais visibilidade, com certeza vão ter uma atenção maior em relação a um curso que não tenha tanta visibilidade. [...] O coordenador que passa a frente, que busca as coisas, que busque projetos, que busque o fomento para alguma... Entendeu? Vai muito dos professores. Eles têm que abraçar a causa e realmente se engajar no processo. (ARTUR).*

O docente Augusto destaca a obrigatoriedade da implantação do programa, a não oportunidade de discutir sobre a sua oferta e os problemas daí decorridos.

**O PROEJA em Administração só entrou por imposição. Foi imposto. Não foi decisão nossa. Foi determinado que nós teríamos que ter, que abrir, deram os prazos e nós tivemos que botar.[...] Como a escola enxerga? A escola tem dificuldade, a Instituição tem dificuldade. Seja desde o técnico administrativo, desde o guarda lá na frente, até a direção. Tanto que a gente tem que construir junto, até o próprio diretor, a visibilidade disso aí.** Mas essa incompreensão, ela é, acredito eu, fruto dessa não preparação pra o que é isso aí. “PROEJA, ah, tem que dar”. Mas ninguém entendia nem sabia que era uma política pública, que era algo que já tava sendo discutido e a gente não participou dessa discussão. [...] **Foi uma coisa complicada e até hoje tem os efeitos negativos disso.**

<sup>57</sup> A política do IFSUL é que cada um dos *campi* se destaque em determinada formação. O *Campus* Charqueadas, por exemplo, possui o curso de Mecatrônica não disponibilizado em outro *campus*. O *Campus* Sapucaia do Sul, por sua vez, oferece a formação em Transformação de Termoplásticos. Assim, estes cursos acabam sendo os “carros-chefes” de cada *campus* ou, na fala do professor, “tem maior visibilidade”.

**Então, a própria instituição não estava preparada e ainda não está preparada para ter essas modalidades de ensino. (AUGUSTO).**

A docente Eleanor, afirma não ter notado diferenciação da gestão do *campus* em relação ao PROEJA. Ouve dos demais docentes estes comentários, mas mesmo ministrando aulas também em outros cursos, não percebe desta forma.

**[...] eu nunca vi diferença assim da instituição, mas entre os professores eles dizem que o PROEJA sempre é deixado de lado, primeiro é os técnicos, os tecnólogos e o PROEJA não tem o mesmo tratamento.** Talvez por eu não pensar desse jeito, eu não percebo essa diferença que ele é deixado de lado, até porque assim, os professores que atuam nele hoje, são os mesmos que trabalham no tecnólogo. **Algumas vezes eu acho que é os professores que fazem essa distinção e não a instituição. Os professores dizem assim “Ah, eu não quero trabalhar no PROEJA, quero trabalhar no tecnólogo”.** [...] É a minha percepção. Eu vejo que tem assim grupos diferentes com entendimentos diferentes sobre o mesmo assunto [...] eu acho que a gente tem que dar conta, a gente está aqui para atender qualquer um dos cursos. [...] **Da administração? Não eu não vejo [discriminação]. (ELEANOR).**

A coordenadora do PROEJA, ao ser questionada sobre o posicionamento do *campus* com relação ao programa, corrobora a fala dos professores mais antigos na instituição (Artur e Augusto) afirmando que o *campus* tem mudado sua visão sobre o PROEJA e ressaltando a importância do papel do gestor dos cursos oferecidos no âmbito do programa.

**Mudou muito. Não entendia e tá começando a entender. Isso vai muito da atuação da gestão do curso mesmo, eu acho. É, isso é pra todos os cursos na verdade.** Então, assim, daí eu vou falar o que tu já sabe, é um público que envolve muito mais do que a coordenação do curso, ele envolve vários setores, toda a comunidade escolar mesmo. **Então, assim, essas parcerias com a gerência de ensino que é comprometida, com direção que tem que trazer.** [...] Eu não quero prioridades, mas eu quero lugares como todos têm e o que é de direito também quero [...] **Mostrar, mostrar que é possível fazer isso. As pessoas não viam, não conheciam também, muitos não fazem porque não conhecem também, muitos outros conhecem e optam por não fazer.** Mas tem um nicho de pessoas que não fazem por não entender mesmo, assim, né? E isso é visível, **algumas pessoas que passaram a se envolver mais, passaram a entender melhor e o comprometimento vem a partir disso. Então na parte administrativa sim, então sim, isso é papel da coordenação, não deixar isso escapar. Surgiu a oportunidade tu vai lá gruda e fica, traz a pessoa.** Então assim a gente não deixa passar as possibilidades, né? (LAILA).

Os docentes entrevistados, embora tragam construções importantes sobre a proposta do PROEJA e os seus alunos, atem-se muito ao discurso institucionalizado sobre o assunto. Não manifestam terem lido o documento base ou estudos referentes ao programa. Esboçando críticas, basicamente, sobre os movimentos ocorridos em sala de aula, estes docentes demonstram que as discussões sobre o PROEJA ainda parecem ser superficiais dentro de seus *campi* ou, se mais abrangentes, não chegam a atingir os docentes de forma que sintam-se à vontade para posicionar-se sobre aspectos mais amplos como currículo integrado, ingresso, o trabalho como princípio educativo, etc. A exceção no alcance das discussões ficam por conta dos docentes Artur e Augusto que salientaram alguns aspectos que extrapolam os limites de

suas salas de aula. Coincidentemente, são também os docentes mais antigos e que participam da gestão da escola, encontram-se em fase de carreira diferenciada dos demais e vivenciaram a implantação do PROEJA no seu *campus*.

Os docentes Alice e Inácio reproduzem o discurso mais comum sobre o PROEJA: a oportunidade de retorno para alunos afastados da escola na idade regular aliado à oportunidade de profissionalização. E, por sua vez, os entrevistados Eleanor e Théo, há menos tempo atuando no PROEJA, não são capazes de tecer considerações mais amplas sobre o programa, pois estão envolvidos no exercício de desvendar o programa no dia a dia da sala de aula.

No que tange ao conhecimento sobre os alunos que os entrevistados manifestam, podemos observar que as características mais salientadas são a dificuldade financeira e o tempo de afastamento da escola. Ficam evidentes, no entanto, duas tensões atribuídas ao perfil de aluno.

A primeira tensão nos remete ao envolvimento do aluno em sua formação. Até onde pode o professor? Manifestada na fala do docente Inácio, possibilita a discussão sobre a relação interdependente entre aluno e professor, manifestada por Charlot (2005) da seguinte forma:

que ninguém possa aprender no lugar de outro significa igualmente que à dependência do aluno em relação ao mestre responde a contra-dependência do mestre em relação ao aluno. É o mestre que tem o saber e o poder, mas o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico (CHARLOT, 2005, p. 76).

Assim, a fala do docente expõe a importância da mobilização do aluno para a sua aprendizagem, pois, como afirma Charlot (2000, p. 54), “uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa”.

A segunda tensão nos remete à questão da igualdade de tratamento dada aos alunos do PROEJA. Manifestada na fala do docente Théo quando este faz referência às exigências que faz aos alunos ela revela a discussão sempre presente sobre a diferença do olhar para o aluno do PROEJA que não significa um olhar que desacredita na capacidade de aprendizagem do aluno. Esta forma de olhar que diminui a capacidade do educando leva, conseqüentemente, à oferta de uma formação mais simplificada e facilitada que é manifestada na fala do docente Artur quando este se refere às formações que “servem” ou não aos alunos do PROEJA. Este pensamento vai ao encontro de uma descrença na capacidade de aprendizagem dos alunos e concebe um aluno da educação de jovens e adultos aptos a aprenderem apenas conhecimentos mais práticos, que exijam menos conhecimentos teóricos nos tradicionais moldes de uma educação profissional restrita que “adestra a mão e aguça os olhos” (FRIGOTTO, 2007, p.

1131).

Com relação à forma como os *campi* vêem o PROEJA, aqui se destaca a principal diferença entre a implantação do PROEJA em cada um dos *campi* escolhidos para a pesquisa. O *Campus* Sapucaia do Sul não pode escolher se aderiria ou não à implantação do PROEJA e ainda sente os efeitos de sua imposição. O *Campus* Charqueadas aderiu à proposta e não sentiu esses efeitos, como afirma Costa (2009, p. 83) quando demonstra, em sua pesquisa, que a imposição não foi percebida e nem sentida pelo grupo que implantou o programa no *campus*. Ainda segundo Costa (2009, p. 81), o quanto a execução de uma política é ou não compulsória é um aspecto muito importante na implantação de uma política pública.

No entanto, embora o *Campus* Sapucaia do Sul tenha tido uma implantação compulsória parece ter superado a imposição e alcançado ao programa uma posição de maior destaque dentro do *campus*. Enquanto isso, o *Campus* Charqueadas, que iniciou as suas atividades com o PROEJA, parece ter permitido um certo desprestígio do programa dentro de seu *campus*. Pelo menos no que tange ao envolvimento dos docentes, como salientou a coordenadora Ariana. A direção, na opinião da coordenadora e do ex-coordenador, acredita no programa e nas suas potencialidades.

A coordenadora do PROEJA no *Campus* Sapucaia do Sul, destaca a importância do papel do gestor em mobilizar os docentes para participarem do programa e isso passa pela busca de visibilidade da proposta e de ações que permitam aos docentes conhecerem o programa. No entanto, esse movimento se contrapõe ao vivenciado pela docente Eleanor que foi concursada para disciplinas específicas do PROEJA, mas não foi apresentada à proposta ou ao perfil dos alunos antes de entrar na sala de aula.

No *Campus* Charqueadas, o docente Théo viveu situação semelhante ao iniciar suas atividades junto ao PROEJA também desconhecendo o perfil de aluno e a proposta do programa.

A pouca preparação dada aos docentes novos (Eleanor e Théo) no momento de sua entrada no *campus* é um aspecto que chama a atenção na fala destes entrevistados. Ambos docentes - que são de *campi* distintos, vale lembrar - relatam que não tiveram nenhuma explicação prévia sobre o programa, seus alunos, suas particularidades e que, por força disto, descobriram no dia a dia, através de erros e acertos, seus modos de ser professor no PROEJA.

Faz-se mister pensar sobre quais movimentos que se fazem necessários para evitar que professores sem nenhum conhecimento da proposta adentrem as turmas de PROEJA.

#### 5.4.2. Relação estabelecida com o PROEJA

Nos aspectos apresentados neste subcapítulo, organizarei os docentes em três grupos: os que foram convocados a dar aula no PROEJA, os concursados para as disciplinas específicas e os que se ofereceram para ministrar aulas nos cursos oferecidos no âmbito do programa.

Os docentes Alice e Inácio, quando iniciaram as suas atividades no IFSUL, foram lotados nas turmas de PROEJA. Os chamarei de convocados para atuar no programa. À época, o *Campus* Charqueadas oferecia dois cursos (um atendendo ao PROEJA e outro curso técnico de nível médio integrado) e o quadro de docentes não estava completo de forma que não havia a possibilidade de optar por atuar em determinado curso e não atuar em outro.

Os docentes Eleanor e Théó realizaram concursos para disciplinas específicas oferecidas na formação oferecida no PROEJA. Não há um concurso específico para atuar no PROEJA e todos os docentes concursados no IFSUL ministram aulas em todos os cursos. No entanto, a vaga de concurso para Arquiteto e Bacharel em Ciências Contábeis foram criadas, nos respectivos institutos, especialmente para atender a demanda dos cursos de Desenho da Construção Civil e Administração oferecidos no âmbito do PROEJA. Chamo-os aqui, portanto, de concursados.

Aparecia assim: a seleção é pra profissionais da Administração, Economia ou Contábeis. *Tinha algumas disciplinas sinalizadas?* Não tinha, não tinha, **eu não sabia o que era. Quando eu vim pra cá eles me disseram que o concurso foi em função [da] demanda de algumas disciplinas que não tinham professor.** (ELEANOR).

**Foi um concurso específico pra um conjunto de disciplinas que era só do PROEJA.** (THÉO).

Os entrevistados Artur e Augusto, por sua vez, se ofereceram para atender as disciplinas de sua área de formação, no caso de Artur, e em outra área que não de sua formação, mas onde estava apto a atuar, no caso de Augusto. Os chamarei aqui de voluntários.

**Eu me ofereci para dar aula no PROEJA.** Por que, como eu te falei, quando eu entrei eu dei aula para o EMA e **eu gostava de dar aula para o EMA.** [...] É uma questão, eu acho, que **tu tem que ter uma certa afinidade com o grupo.** (ARTUR).

**Eu vi uma brecha, uma fenda pra dar aula lá,** que era uma necessidade: **não tinha ninguém pra dar Estatística. Eu disse “não, deixa que eu dou!”.** **Eu que me prontifiquei a dar esta disciplina.** Era tudo o que eu tava querendo. **Tava de olho no curso, mas também não me via nele.** No momento em que eu me vi eu disse “não, mas espera ai um pouquinho! Estatística eu gosto de trabalhar! Eu estou trabalhando com os outros cursos por que eu não posso trabalhar no PROEJA?” (AUGUSTO).

No que tange à pergunta sobre como os docentes se sentem inseridos no PROEJA, os docentes que foram convocados para atuar no PROEJA afirmam que tiveram dificuldades. Alice revela que adora ministrar aulas para o PROEJA, mas que, durante um tempo, pensou em não continuar porque considerou a experiência muito difícil. No entanto, ressalta que gosta de estar com os alunos do PROEJA e que as palavras dos professores são incentivos para os alunos.

**Eu adoro. Mas eu me acho ainda um fracasso [risos]. Se tu pudesses optar por não atuar no PROEJA farias isso? Teve um tempo que eu pensei em não optar. Porque eu achava muito difícil, né? Mas hoje eu gosto, assim, eu gosto pelo pessoal. [...]** Eles buscam, assim, eles... **O teu sorriso vale muito, assim, as tuas palavras de incentivo eles consideram, eles precisam disso, né?** Eles se sentem valorizados. Então hoje eu quero me especializar, me formar melhor, refletir sobre as minhas poucas práticas do PROEJA para ver se eu consigo ter melhores resultados, assim. Principalmente, para mim. (ALICE).

Inácio, que faz uma autocrítica de sua atuação, acredita que não teve a postura mais adequada para lidar com o público. Embora tenha conseguido manter uma relação tranqüila com os alunos salienta que não encontrou o equilíbrio com relação à exigência. Revela que aprendeu muito com a experiência e que ela coincidiu com o início de suas atividades com as turmas do diurno onde os docentes novos precisam se impor para conquistar o respeito dos adolescentes.

**Na verdade, eu acredito que a turma de PROEJA com a qual eu trabalhei, eu consegui manter uma relação com eles legal, assim, tranqüila. Mas acho que eu não tive a abordagem mais adequada com eles.** Exatamente porque eu, primeiro: eu comecei dando aula para as turmas de diurno [...] o que eu precisava fazer com as turmas do diurno [...] é tu mostrar que tu vai conseguir ter controle daquela situação e é através da exigência. Que aí eles se sentiam exigidos e com o PROEJA não era essa característica. [...] **Eu teria levado de outra forma, eu teria abordado de outra forma.** Por quê? Primeiro porque algoritmos [disciplina ministrada pelo entrevistado] não era o fim, não era o objetivo fim do curso deles que era mais... A parte da programação era mais para eles terem uma idéia, uma noção, já que o curso deles era mais manutenção. **Então essa abordagem, embora eu tenha tentado aliviar, eu tenha tentado equalizar para que fosse para aquele público, eu acho que não soube dosar, de repente, tão bem assim.** (INÁCIO).

O docente Artur que se voluntariou para atuar no PROEJA, afirma que se sente à vontade com o público e salienta o respeito que os alunos têm pelos professores. Além disso, destaca que é muito gratificante ver que o aluno obteve resultados, aprendeu conceitos, aprendeu a utilizar o computador como ferramenta, etc.

**Não, eu fui porque eu gostava de dar aula para eles. Porque tem uma coisa muito interessante no PROEJA que é a questão do respeito. [...]** Os alunos, eles têm um respeito muito grande pelos professores. Eles atendem aquilo que o professor pede, aquelas orientações... Eles fazem. **Quando tu dá uma tarefa eles procuram executar aquela tarefa, eles tentam se esforçar naquela tarefa que estão tendo, entendeu? E isto é muito legal.** É diferente de trabalhar com Ensino Médio ou Ensino Integrado ou Ensino Tecnológico. São perfis diferentes de alunos, né? **E o PROEJA tem esta questão da satisfação que o professor tem, por exemplo, de tu poderes acompanhar a evolução deles**

como alunos. **Daqueles que chegam assim sem nenhum ou pouco conhecimento e ele chegar no final do ano fazendo coisas que eles nunca imaginavam na vida que iriam poder fazer.** E tu ver que eles, há um ano atrás, um ano e meio, eles não sabiam manusear um mouse, não sabiam ligar um computador, não sabiam o que era um computador, o que era um sistema operacional, para que servia um sistema operacional... (INÁCIO).

O docente Augusto, que também se voluntariou para atuar no PROEJA, tece considerações sobre o ser educador no PROEJA. Afirma que encontra maior satisfação em dar aulas para o PROEJA que para outros cursos porque, através do aprendizado, o aluno expande seus horizontes e pode ver o mundo um pouco diferente.

**E eu acho que não, pra entrar no PROEJA, tu tem que ser educador. [...] Então, eu sentia muito mais prazer dando aula de Estatística para o PROEJA do que dando aula de Estatística no mesmo período pro nível superior mesmo que no nível superior eu entrava em um nível altíssimo, ia lá na frente...** Mas eu não tava preocupado em demonstrar a profundidade do meu conhecimento, aquela coisa que muitos acadêmicos, muitos professores na academia tem... De mostrar que eu sei até o estado da arte. Não! **Pra mim, o estado da arte como educador era conseguir fazer aquela etapa mais simples, com aquela criatura que não tinha aquele alcance daquilo ali e que pra ela foi uma vitória muito grande. Então, um aluno tirar 10 lá em Estatística Avançada ele não me traz tanta satisfação como me traz um que tira 5 em uma prova extremamente simples de Estatística,** mas que ele passa a ver o mundo um pouquinho diferente, **ele amplia o mundo através dos dados, através da informação que ta aí e ele passa a conceber o mundo um pouquinho diferente ou ler esse mundo com o que a gente ensinou. Isso, pra mim, é o educador. A minha relação com o PROEJA é de educador, não é de Químico.** (AUGUSTO).

Os docentes Eleanor e Théo, concursados para disciplinas específicas dos cursos do PROEJA, referem-se com muito carinho aos alunos que atendem.

Eleanor destaca que se identifica com os alunos, está sempre tentando ajudá-los. Afirma que isso deriva de seu perfil. Pretende continuar atuando no programa. Destaca, ainda, o aspecto afetivo dos alunos.

**Eu acho que eu me identifico com eles, justamente por este perfil que eu tenho de estar sempre ouvindo, sempre ajudando, né?** E neste curso tu tens muita necessidade de estar ajudando, estar ouvindo, de buscar auxiliá-los, então, **eu gosto muito de trabalhar no PROEJA,** não vou dizer que não, diferentemente de algumas pessoas que dizem “não, eu quero trabalhar só com o tecnólogo porque ele responde”. Não, **eu gosto de trabalhar porque eles são carinhosos, eles te dão retorno.** (ELEANOR).

Théo não responde diretamente esta questão, conta situações que tem vivenciado com os alunos no PROEJA.

Quando perguntada sobre as suas impressões quando foi ministrar as aulas no PROEJA, a docente Alice ressalta a insegurança que sentiu porque sabia que o público necessitava de um trabalho diferenciado. Salaria que teve dificuldade com a heterogeneidade dos alunos e com as diferentes formas com as quais tinha que se comunicar.

**Eu tava meio insegura, né?** Porque era as primeiras vezes que eu dava aula aqui e o [marido] me falava tanto que eu tinha que ter um trabalho diferenciado. *Estavas dando aula para os adolescentes e*

*para o PROEJA?* Tava, tava. Na Mecatrônica, de programação. Mas assim, eu senti uma... **Essa diferença de receptividade deles, né? Eles nos recepcionam muito bem, eles têm muitas expectativas, então acho que é difícil,** assim, a gente tem que...[...] **E era legal porque eles encaravam tudo que eu trazia de proposta, eles acatavam, né?** “Não, vamos fazer...” E a gente discutia como ia fazer e... Isso eu achava bem legal. [...] Como tinha sido sorteio, a questão da heterogeneidade de estudos. Alguns com muito mais escolaridade, uns com muito menos. **Posturas muito diferentes assim, então as minhas impressões foi que eu precisava ser mil em uma ali... Para uns eu precisava ser muito específica para outros eu já podia falar numa outra linguagem.** Então as minhas impressões naquele momento foram: heterogeneidade total! Mas foi muito gostoso. (ALICE).

O docente Inácio, por sua vez, relembra que teve dificuldade com o que ele, na ausência de uma definição, chama de “essa coisa arrastada assim...” como alguns alunos encaravam o curso.

O docente Artur não teceu comentários sobre as suas impressões quando atuou nas primeiras aulas do PROEJA. Augusto afirma que as impressões foram as mesmas que teve quando trabalhou com o movimento social dos catadores.

**As minhas impressões foram muito parecidas com as que eu tinha experiência lá com o movimento social dos catadores. Então, era muito parecido.** Muito parecido. Tu trabalhar com a realidade social dentro da escola, que a escola não tinha. Naquele período, eu estava paralelo trabalhando com Escola de Fábrica. Trabalhava com Escola de Fábrica com os catadores. (AUGUSTO)

Eleanor confessa que sentiu pavor porque, ao deparar-se com pessoas mais velhas, duvidou que tivesse conhecimentos suficientes para suprir as necessidades deles. Cabe lembrar que ela desconhecia qual era a proposta do PROEJA quando assumiu as turmas.

**Pavor, pavor, porque eu olhava assim um monte de pessoas com mais idade e eu pensava eu não vou dar conta de explicar alguma coisa pra esta gente, eles sabem muito mais do que eu. Só que como eu não sabia o que era o PROEJA.** Eu ficava apavorada, eu olhava uma senhora de quarenta anos e pensava “meu Deus o que eu vou explicar para ela?”. [...] **Até eu chegar naquela análise e perceber quem era o público. Que ninguém me explicou o que era e o que não era, né? Eu olhei para as pessoas “nossa, mas todos trabalham!”.** Eu pedi para eles se apresentarem claro, todos tinham alguma experiência por mais simples que fossem. Eu dizia “mas meu Deus, mas eles já têm uma vivência, eu não vou conseguir dar conta disto!”. **Isso me apavorou. Tanto que ai eu fui matéria, matéria, matéria, matéria. Pensando justamente que eles tinham muito conhecimento, ai quando me deparei com o contrário que ai eu tive que rever tudo.** “Não, não é assim, é ao contrário do que eu pensava”. **E tentar entender como eu tinha que trabalhar com eles, porque eu também não sabia.** (ELEANOR).

Théo conta que estava sendo aguardado com bastante expectativa e que foi muito bem recebido. No entanto, quando verificou a quantidade de conteúdos que os alunos ainda não tinham visto, assustou-se.

Bom, a primeira coisa que eu senti, assim foi que eles tinham muita vontade de aprender e que eles estavam esperando aquilo com muita expectativa porque se criou uma expectativa muito grande em torno da minha chegada. [...] **Depois, eu me assustei um pouco porque,** por exemplo, a

turma de Desenho de Construção Civil 4 que estavam no quarto semestre e no meu entendimento **eles deveriam ter um conhecimento muito maior do que eles tinham. [...] Então eu fui ver assim que, na verdade, tinha muita coisa pra ver com eles. Que eles não tinham visto e que eles não tinham conseguido aprender, as duas coisas. Tanto que teve, tem uma disciplina pra eles que é semipresencial, que seria uma segunda em cada mês.** Então seria uma segunda em setembro, outubro e novembro e acabou. **Eu dei aulas todas as segundas-feiras para eles. Todos vieram, todas as segundas-feiras.** (THÉO).

As falas dos docentes a respeito de seu envolvimento com o PROEJA vai destacando alguns aspectos aos quais me deterei. Em primeiro lugar, à medida que os docentes vão falando sobre o seu espaço no PROEJA vão dando ênfase ao envolvimento afetivo com os alunos. A maioria dos docentes destaca o quão gostam de ministrar aulas nas turmas de PROEJA, como se relacionam com os alunos, ressaltam o afeto, o respeito, a valorização que dão aos professores.

Assim, também nesta pesquisa, os professores do PROEJA destacam a dimensão do “querer bem” os educandos, tal qual manifestado no trabalho desenvolvido na Especialização PROEJA<sup>58</sup>. Essa dimensão da afetividade vai permeando a prática educativa no PROEJA e constitui-se um traço bastante marcante na fala dos entrevistados de ambas pesquisas.

Para Tardif (2002, p. 131), o trabalho pedagógico, em grande parte, consiste em gerir as relações sociais com os alunos. Ainda segundo Tardif (2002, p. 221), numa atividade onde o objeto de trabalho possui desejos próprios, conseguir transformar os alunos em atores de sua aprendizagem, isto é, parceiros da interação pedagógica é o fator principal da atuação do professor onde, aliás, os saberes docentes ganham sentido.

Os professores demonstram que, mesmo diante de dificuldades encontradas em outros aspectos do PROEJA, conseguem manter uma relação tranqüila com os alunos. Conquistar o respeito dos educandos e, assim, poder avançar com a colaboração deles é, segundo o mesmo autor, a “[...] mais temível e dolorosa experiência de seu ofício [...]” (TARDIF, 2002, p. 140).

Outro aspecto que merece relevo é exposto, principalmente, na fala da docente Eleanor quando esta afirma que se identifica com os alunos por conta de sua personalidade. Segundo Tardif (2002, p. 141), a docência é um trabalho que exige que os professores se envolvam pessoalmente na interação com os alunos e, para tanto, a personalidade do professor consiste em um componente essencial de seu trabalho. O autor chama a isso de *trabalho vivido ou investido* uma vez que o docente não pode apenas realizar seu trabalho, ele acaba por envolver o que ele também é como pessoa.

Em terceiro lugar, fica evidente que sentimentos como insegurança, medo e ansiedade

---

58 Explicitada no capítulo chamado *Aproximações com os Dados Empíricos*.

acompanham os docentes quando adentram as salas de aula do PROEJA pela primeira vez. Eleanor confessa que sentiu pavor ao deparar-se com alunos com mais idade e que, diante da perspectiva que eles tivessem conhecimento superior ao dela, sentiu-se intimidada e passou a dar grande quantidade de conteúdo. Caso semelhante aconteceu ao docente Théo que, apenas no contato com os alunos, foi descobrindo suas particularidades e os problemas que vinham enfrentando diante do conteúdo e de sua posição no *campus*.

Penso que aqui estamos, novamente, diante de uma constatação bem importante: a carência de maiores cuidados com a entrada dos docentes novos nas salas de aula do PROEJA. Isso carrega em seu bojo dois problemas. Em primeiro lugar, a exposição do docente que, desamparado, precisa dar conta das dinâmicas de seu trabalho desconhecendo o terreno em que está pisando. Em segundo lugar, a exposição dos alunos diante de um professor que desconhece a sua realidade e a proposta do programa e, no dia a dia, vai experimentando formas de ali estar.

Acredito que, numa proposta que se pretende diferenciada, como o PROEJA, é imprescindível que situações como essa não aconteçam, que os docentes possam se preparar para ocupar o espaço de professores do PROEJA com mais consciência dos objetivos da proposta e conhecimento das especificidades do público.

Por fim, outro aspecto que merece destaque é o que Barato (2008, p. 5) chama de “celebrar a obra”. Celebrar a obra consiste em orgulhar-se do trabalho bem feito, pois o trabalho não é só ganha-pão, é também atividade que dá sentido à vida. Na docência, como nos traz Tardif (2002, p. 133), é muito difícil verificar se o produto do trabalho foi realizado, porque o ato de educar se estende por muitos anos e é feito por muitos professores. No entanto, as falas dos docentes do PROEJA revelam uma dimensão de sua atuação no programa que podemos chamar de “celebrar a obra”: os entrevistados ressaltam a satisfação que tem quando seus alunos conseguem aprender, realizar determinadas tarefas, utilizar determinadas ferramentas e isso vai possibilitando a atribuição de um sentido diferente ao seu trabalho no PROEJA.

Envolver a personalidade em seu trabalho, estabelecer uma relação de afeto com os educandos, celebrar o resultado de suas ações e conseguir a cooperação do objeto de trabalho são aspectos que os docentes do PROEJA trazem em suas falas sobre a relação que estabelecem com o programa.

### 5.4.3. Prática pedagógica no PROEJA

Ao falar de sua atuação no PROEJA, alguns docentes se atem mais aos aspectos de sua interação com os alunos enquanto outros fazem mais referência à forma como ministram os conteúdos necessários.

Alice afirma que se mostrava bastante receptiva às necessidades dos alunos e que tentava auxiliá-los. Destaca que os alunos perceberam que ela tinha boa vontade para ensinar, mas confessa que, às vezes, não sabia como fazer. O docente Artur demonstra que sua relação com os alunos é diferenciada. Mostra-se mais afetivo e mais amigo dos alunos. No entanto, há todo tempo, ressalta que os alunos são diferentes e que a natureza do conhecimento trabalhado com o PROEJA é diferente do conhecimento trabalhado em outros cursos. Destaca que não há comparação com os alunos do PROEJA e do técnico ou do tecnólogo. Demonstra, pela fala, novamente a crença numa incapacidade intelectual dos alunos.

**Queria tentar todos os jeitos ajudar, mas às vezes eu não conseguia...** Mas que eu tentava, eu tentava. Tentava fazê-los gostar, assim, da... **Acho que eles perceberam, assim, que eu tinha boa vontade que eu estava naquele momento, assim, técnica já não tinha mas, mas que eu tinha boa vontade.** Bom, quais são as necessidades? Eu me via como uma pessoa **receptiva também, de aceitar o que eles precisavam, onde é que eles iam trabalhar, o que eles queriam aprender, de escutar.** Tentava escutar bastante, né? (ALICE).

É aquela questão assim, como eu te disse, **o aluno do PROEJA é um aluno que ele é diferente do que é um aluno do curso técnico, é diferente de um aluno do tecnólogo, certo? Então, a maneira como eu lido com eles é diferente,** entendeu? **Eu sou mais afetivo com eles, eu brinco mais com eles,** entendeu? Eu procuro me aproximar mais deles, entendeu? **Eu procuro ter um assim um, criar um carinho maior, um clima de amizade. Porque eu vejo que é desse clima que eu consigo buscar mais resultados.** Não que eu não faça isso em outros cursos, eu até faço, mas eu faço com menos intensidade, entendeu? **Porque o perfil dos alunos são diferentes, porque o tipo de conhecimento que eu tenho que transmitir para eles é diferente,** entendeu? E comparar um aluno do ensino técnico com o PROEJA... Não tem assim como comparar. (ARTUR).

Augusto dá ênfase a como se porta diante dos alunos, pois, segundo ele, a diferença de escolaridade entre o professor e o aluno pode afastá-los. Salienta que busca trabalhar a auto-estima do aluno. Ilustra a atitude com exemplos:

**Ele [o aluno] me vê como uma pessoa entusiasmada e me vê como uma pessoa que tem um conhecimento que tá muito longe deles, muito longe do conhecimento deles e isso eu tenho que destruir ao longo.** [...] Então eles me têm como um conhecimento muito longe daquilo que é a realidade deles e isso eu destruo. Procuro destruir. [...] **Então eu trabalho muito a auto-estima. Por quê? Porque eles vêm o professor que é doutor, que dá aula ali, dá aula aqui que tem... Então, isso coloca eles pô, jamais, jamais. E, por fim, o que eu trabalho com eles é “quem gostaria de dar aula aqui?”** “Ah, é um sonho que tá longe, nunca! Esquece, bobagem, o que tu tá dizendo é ridículo”. **Aí, eu chamo os colegas que já são professores e foram alunos** e digo “como tu começou aqui na escola?” “Como aluno”. “E o que vocês são?” Então, esse trabalho que eu faço é porque eu

percebo que eles me enxergam como uma coisa que está em um nível, em um altar, eu tenho que tirar esse altar. (AUGUSTO).

A docente Eleanor, por sua vez, afirma ser dedicada, exigente e organizada. Cobra a organização dos alunos também porque acha que isso é muito importante para a vida profissional deles. Destaca, aqui, a perspectiva de criar bons hábitos que possam ser levados para a vida profissional dos alunos já que nota que eles são muito desorganizados em suas vidas pessoais. Ressalta que é boa ouvinte e que, por vezes, acaba extrapolando nessa característica, embora não saiba agir diferente.

**Eu sou muito dedicada.** Isso eu acho que eles enxergam isso. Eu cobro também, **eu sou uma professora que sou exigente, organizada.** Falo muito isso. Mas é do meu perfil técnico, né? Então um contador precisa disso e em muitos momentos **eu vejo o aluno do PROEJA desorganizado como ele é desorganizado na vida dele.** Assim, com *n* problemas, aí mistura tudo. **E eles trazem um pouquinho deste conceito pra disciplina, pra qualquer conteúdo.** [...] Então isto **eu me vejo muito como organizada, de cobrar, de controlar, mas, que este controle parta deles e não de mim. Eu faço com que eles comecem a fazer este controle, a se policiar, a cobrar, porque eles estão perdendo e não eu.** [...] **Eu sou atenciosa. Eu ouço sempre eles.** Talvez eu peque muito nisso. Eles chamam muito, né? Então eu ouvir, entender... [...] **Mas eu não consigo ir adiante se eu olho para aquela criatura que está com aqueles olhos assim de tristeza. Eu sei que está acontecendo alguma coisa. Eu não sei agir diferente.** Talvez seja uma das coisas que eu tenho que aprender como lidar com estas diferenças tão grandes. **Isto também é um desafio muito importante para mim: como administrar justamente assim este tempo diferente de cada um. Por mais que, eu te disse, eu tento maneiras diferentes, mas eu vejo que tem alguns que não conseguem acompanhar.** Isso me entristece, eu sento do lado, eu dou mais atenção nos momentos que eu posso sem interferir na turma. [...] Eu não consigo, isso me angustia, eu tenho que ouvir. Eu vou lá, pergunto “tá tudo bem, não tá?”. (ELEANOR).

A docente confessa que, por essa característica de ouvir os alunos e auxiliá-los em suas demandas, acaba levando-a a auxiliar os alunos em outros espaços como a previdência social, por exemplo. Alegando não saber agir diferente a docente acaba extrapolando os limites de seu trabalho.

**De vez em quando eu me enrolo com essa história, eu preciso aprender também isso, né?** Como eu trabalho legislação eles sempre têm problemas na área trabalhista, na área tributária. [...] **Eu ouço a parte, por exemplo, de previdência.** Não sei tudo, mas o que eu consigo ajudá-los eu vou orientá-los. Muitas vezes eu faço esse trabalho, eu vou na previdência e olho o que tem que ser feito, ligo, trago o retorno pra eles. **Eu me sinto na obrigação de ajudá-los, tu entende? Porque eu vejo eles muito, assim, carentes de informação. Eles não sabem aonde pedir as coisas, então é assim que eu me vejo com eles.** (ELEANOR).

A fala de Eleanor expõe uma característica muito presente no público do PROEJA: a carência por informações a respeito de aspectos da vida civil. Neste sentido, a escola, ou mais precisamente, o docente surge como fonte de orientação segura onde o aluno pode buscar auxílio para sanar as dúvidas que tem sobre seus direitos como cidadão, como obtê-los ou, na

maioria dos casos, como solucionar problemas que tem com a Previdência Social, Receita Federal, Tribunal Eleitoral, etc.

O relato também faz refletir sobre o envolvimento da docente em seu trabalho. Como a característica do público a faz se envolver de tal forma que ela ultrapassa os limites de sua função e passa a auxiliar os alunos em questões que vão além de seu papel como docente.

O entrevistado Inácio ressalta a forma como conduz as explicações: tentando tornar mais simples e verificando se está obtendo resultado. Define-se como um professor exigente ao cobrar o rendimento dos alunos. Théo, por sua vez, explica que busca conduzir as aulas de forma prática e bem voltadas para a realidade que o aluno vai encontrar no dia a dia de seu trabalho. Faz isso guiado pela sua experiência como arquiteto. Busca satisfazer a necessidade que os alunos têm de saber por que estão aprendendo determinada coisa. Diz que gosta de brincar, dá liberdade para os alunos e busca sempre o *feedback* da aprendizagem questionando se os alunos estão entendendo o que explica.

Eu diria que, em termos didáticos eu não sei, não saberia dizer por que eu **tento levar da forma que eu acho mais fácil de ser entendida**. Então, como eu disse, a não ser que me mostre, que eu veja que aqui não está sendo... **E, às vezes mesmo na sala de aula não precisa, tu tá vendo que a coisa não ta fluindo, tu parte para um outro meio. Agora em termos de como professor eu vejo que eu sou chato, eu sou exigente. Mas não exigente no sentido de comportamento, não! Eu sou exigente no sentido daquilo que eu ensino eu exigo deles**. Principalmente, quando eu vejo que a turma tem potencial para isso. (INÁCIO).

**Mas eu entendo que, como eu tenho uma vivência relativamente considerável no ramo da construção civil, eu consigo passar pra eles o que eles precisam exatamente no primeiro momento. O que é este iniciar. E também consigo fazer isso de uma maneira muito simples, que eles entendem rapidamente e eu procuro primeiro explicar pra eles qual a importância daquilo, pra depois explicar aquilo. [...] Então eu acho que eu sou um professor bem prático, bem simples e que apresenta coisas bem concretas. [...] Pergunto toda hora pra eles se eles estão entendendo, né? “Vocês querem que eu vá mais devagar?”. “Não, a gente tá entendendo”. Mas eu não sou sério também, tanto que eles têm bastante liberdade comigo pra falar, brincar, isso e aquilo e mudar de assunto e tal.** (THÉO).

Para o questionamento sobre como o docente atua no dia a dia da sala de aula tendo em vista as especificidades do PROEJA, todos os docentes afirmam atuar de forma diferenciada, principalmente, na relação com os alunos e na forma como expõe o conteúdo.

Eleanor revela que atua de forma diferente no PROEJA, mais próxima dos alunos, direciona mais atenção, conversa e os ouve mais. Acredita que o tem um laço mais forte com eles e que essa interação é necessária para que eles possam participar mais ativamente das aulas. Define a sua postura no tecnólogo como sendo mais “profissional”, ou seja, mais distante dos alunos e com estrutura mais rígida. A entrevistada Alice afirma que no PROEJA a forma como administrava o tempo era diferente. Tinha que dar aula com energia, mas deixar

espaço para que os alunos pudessem perguntar. Acredita que o relacionamento com os alunos também era diferente. Nos aspectos didáticos conta que buscava dar mais exemplos nas explicações e desmistificar a avaliação que, segundo ela, desestabilizava bastante os alunos.

**Eu acho que eu sou diferente. Eu me vejo, assim, no tecnólogo muito mais distante dos alunos.** Eu sou uma professora e nós estamos aqui para trocar conhecimentos, não quer dizer que eu não vá aprender com vocês ou vice-versa, mas é muito mais profissional. É isso, o conteúdo, a aula de hoje é isso, isso, isso, bláblábláblá. É aquela coisa, assim, bem estruturada. No PROEJA não. **No PROEJA tem toda uma estrutura de aula, um plano de aula do dia, mas cada dia é uma surpresa.** [...] Então, assim, **é diferente, eu direciono mais atenção pra eles, eu ouço eles, eu converso com eles. Mesmo nas turmas que eu tô iniciando nesse semestre a gente tem uma amizade, assim, um laço mais forte.** Eu percebo isso comigo, não sei se com os demais, mas eu me sinto, assim, mais em casa parece. **Aonde eu me sinto mais à vontade.** [...] **Se eu tivesse a mesma posição do tecnólogo certamente eles não iam perguntar tanto, não iam participar tanto, porque é outra postura, né?** (ELEANOR).

**Ah, sim! Bem diferente. Bem diferente.** [...] Não, **acho que mais na relação aluno e professor. Na didática eu tentava usar mais exemplos no PROEJA.** Mas nos outros [cursos] tu tem que ser mais rápido, tu tem que falar, tem que explicar, tu tem que rir... É uma coisa muito... Eles são mais inquietos. Os alunos do PROEJA também é a questão de estarem ali cansados, eles precisavam daquela coisa com energia, mas com espaços para que eles pudessem se sentir à vontade para perguntar. *Você conduzia a aula diferente?* **Sim, meus tempos eram diferentes. Meus tempos eram diferentes. E a forma como tu interagias com os alunos? Bem diferente. Não em questão de avaliação. Assim, eu cobrava.** [...] Não é questão de avaliação, eu fazia o máximo, dava o máximo de mim para que eles conseguissem compreender para que a avaliação fosse uma coisa natural para eles. Porque a avaliação, psicologicamente, deixa eles desestabilizados, né? Toda a caminhada deles é diferente... **Com certeza elas são na dinâmica, no comportamento e também na questão da didática era um pouco diferente. Bastante diferente.** (ALICE).

Artur afirma que ao docente precisa agir de forma diferente para que os alunos possam aprender. Acredita que é necessário trabalhar mais individualmente e de forma mais lenta. Salaria que os alunos não têm a “mesma velocidade” que os alunos dos demais cursos para aprender.

**Se tu tentar trabalhar da mesma maneira que tu atua em outros cursos, tu não vai conseguir atingir os resultados.** Tu vai te sentir um professor frustrado, tu não vai conseguir atingir para que os teus alunos aprendam, entendeu? [...] **Tu tem que trabalhar muito mais individualizado com eles, entendeu? Tu tem que trabalhar o assunto, ele tem que ser muito mais explorado com eles e de uma maneira mais lenta, porque eles não tem o mesmo, a mesma velocidade de aprendizagem em relação a um aluno de um outro curso.** [...] **E tu tem que ter um tempo maior para trabalhar com eles.** (ARTUR).

A forma como trabalha o conteúdo é citada como a diferença na atuação do docente Augusto. Afirma que precisa refletir como vai expor determinado conceito para que o aluno aprenda.

**O que diferencia de metodologia é que, às vezes, dentro da sala de aula tu tens que lidar com muitas diferenças.** [...] Então, tu não tens esse poder de gerar o conhecimento. [...] Tu tem que preparar, tem que ter noção, captar isso “bom, como eu vou preparar isso pra que agora ele se enxergue aqui dentro? Como eu vou dar esses conceitos todos que abre espaço pra ele enxergar o

conhecimento dentro desses conceitos?” [...] **Então, como tu apresenta o conteúdo? Como é que tu vai apresentar esse conteúdo? Tu tens que ser totalmente diferente. Então, é uma forma que eu dou o mesmo conceito lá pra engenharia, eu dou pra tecnologia, eu dou pro técnico, eu dou pra eles. É uma forma bem diferente, até, às vezes, eu melhora lá nas outras por ter desenvolvido aquela forma.** (AUGUSTO).

Inácio reconhece que o aluno tem uma vivência no mundo do trabalho e que não é necessário trabalhar as exigências do empregador, por exemplo, quando ministra aulas para o PROEJA. No entanto, essa é um aspecto que ele trabalha quando ministra aulas para os adolescentes.

Às vezes tem um [aluno do diurno] que não teve [...] essa idéia de “o que vai ser o meu trabalho”. Coisas que a gente consegue passar, por conta disso. E isso é importante. **Claro que eu chegar para o cara do noturno que tinha várias situações: era mais velho que eu, trabalha a mais tempo do que eu, conhece chão de fábrica muito mais do que eu... Eu não vou falar para ele de exigência de patrão, esse tipo de coisa, porque para ele é chover no molhado e ele vai saber mais do que eu, até. Nesse sentido, ele tem essa vivência, ele sabe disso, ele tem essa percepção.** Mas no caso do adolescente, às vezes esse pulso um pouco mais firme. Pulso mais firme no sentido de cobrar coisas que são interessantes dele. (INÁCIO).

Théo, por sua vez, teve apenas experiências de atuação docente nas turmas de noturno que, como já manifestado, não revelou a ele perfis diferentes de aluno, pelo contrário, acredita que os alunos, tanto do PROEJA quanto do curso subsequente, tem o mesmo perfil. Assim sendo, afirma ministrar as aulas e explicar os conteúdos de formas idênticas.

Quando perguntados se a atuação mudou alguma coisa em sua prática e o que mudou, os docentes afirmam que o PROEJA proporcionou, sim, mudanças. Alice demonstra que sua prática no programa proporcionou crescimento como docente. Hoje avalia que deveria ter utilizado exemplos mais lúdicos e procurado maior aproximação com os alunos.

Com certeza. É ali que tu consegue, realmente, aplicar as práticas se é que eu... Eu conheço poucas práticas, **é aqui que tu tens que aplicar todas elas, tens que estudar comportamento...** [...] Tem dias no PROEJA que a gente sai desmotivado porque a gente tenta, tenta, tenta e vê que aquilo não sai do mesmo... **Eu cresci com o PROEJA. Eu vejo hoje umas aulas que eu dei que meu deus, nunca mais eu vou poder dar aquele tipo de aula.** [...] **Mas então devia trabalhar com outros exemplos, de repente, lúdicos...** Buscar mesmo, assim, a aproximação comigo e depois com a disciplina. Eu acho que eu fui muito... Eu, hoje, acho que eu separei... **Eu acho que eu fui muito fria.** (ALICE).

O entrevistado Artur, embora afirme que o PROEJA modificou a sua prática, não especifica com precisão o que de fato modificou-se por conta do PROEJA. Segue enfatizando que precisou buscar conhecimentos e aprendeu muitas coisas e salientando que o público é diferente dos demais cursos.

Porque, na verdade, o que acontece? **Tu trabalha com alunos, por exemplo, com mais idade, que tem dificuldade, né? E tu trabalha com alunos mais novos que têm muita facilidade de adquirir este conhecimento, mas são adolescentes. Então são um público bem diferenciado.** Diferente de um aluno do curso técnico ou do tecnólogo, né? Ou seja, são perfis completamente diferentes. O que

acontece, coisas que davam certo no outro eu trouxe para dentro do PROEJA e coisas que eu vi que dão certo no PROEJA eu também faço isso com os outros cursos. Mas, particularmente dentro do PROEJA é diferenciado. É diferenciado. *Mas o acha que aprendeu com eles?* Ah! Com certeza! Com eles? **A gente aprende muita coisa. [...] Eu fui buscar muitas coisas. A maneira de trabalhar com eles mesmo, até pedagogicamente falando, né? [...] O porquê das dificuldades deles em algumas áreas, isso aí, assim.** (ARTUR).

O docente Augusto considera o PROEJA um grande espaço de aprendizagem. Ao trabalhar os conceitos da Estatística precisa refletir sobre outras formas de expor para os alunos e isso o auxiliou, inclusive, a entender muitos conceitos de uma forma melhor. Ressalta, no entanto, que essa forma de trabalhar com os alunos necessita maior tempo em sala de aula.

**Eu vejo, assim, o PROEJA é um grande laboratório na minha formação como educador.** To lá, na prática, tentando educar. Ali, eu aprendo como educar. O que depois melhora com os outros níveis. **Tem alguns conceitos que são complexos e quando se ensina para o engenheiro, eu não estou preocupado com essa complexidade [...] porque ele vai ter que buscar isso e ele tem autonomia pra isso. Agora, quando eu trabalho com um aluno no nível técnico, a autonomia é menor. Quando eu trabalho no nível do PROEJA, é muito menor ainda. [...] Tem conceitos que eu passei até a compreender melhor. [...]** Era um conceito abstrato que eu conseguia interpretar aquilo ali no fenômeno, tranqüilo, mas eu não conseguia trazer pra outros campos. Às vezes não era lúdico com aquele conceito. Então, **aprendi muito a desenvolver outros sentidos desse conceito, outra forma de ver o mesmo conceito. [...]** Então, esse tipo de forma é que é diferente de trabalhar com eles e precisa mais tempo. (AUGUSTO).

Eleanor explica que sua experiência demonstrou que, embora os conteúdos sejam os mesmos que já trabalhou no curso técnico integrado ao médio em Contabilidade, a forma como ela os expõe é diferente. Conta que precisou pensar em novos exercícios, em novas estruturas, contextualizações diferentes. Salienta que eles precisam anotar os passos dos cálculos e que têm dificuldade de resolver exercício quando alguma coisa muda.

**Sim, muito.** Porque foi o que eu te falei mesmo, **eu tenho que estruturar, montar exercícios em um outro contexto. [...]** Não tem como tu passar o conteúdo sem tu tentar contextualizar diferente para eles, eu tento pelo menos. Porque se eu explicar do mesmo jeito que eu explicava lá no técnico, eles não iriam compreender. *E essa mudança foi feita por conta desse público diferente?* **Foi. Pela necessidade. Quando eu comecei a perceber que eles não estavam entendendo [...]** Foi essa a análise que eu fiz: eu tenho que mudar. **A disciplina não vai mudar, o conteúdo é o mesmo, mas eu tenho que achar uma maneira de explicar pra eles. [...]** Custos eles precisam fazer uma regra de 3 e aí eles pedem pra gente colocar todas as informações do lado do cálculo. De onde veio isso? De onde veio aquilo outro, né? **Então, ok, se eles têm essa necessidade, eu vou lá, coloco, faço um monte de flechinha, “busquei daqui, tá vendo? Onde tá o exercício? Tá aqui a informação, vamos trazer pra cá”. Ok, eles se acham. [...]** Além disso, **eles precisam escrever o que eu tô falando. [...]** **Então eu falo devagar, eles anotam.** Não é todos da turma, mas alguns precisam disso. (ELEANOR).

Ganhar mais experiência e aprender a lidar melhor com as dificuldades dos alunos são os aspectos ressaltados pelo docente Inácio. A atuação no PROEJA, que ele considera mais difícil que atuar com os adolescentes, o auxiliou a perceber melhor quando os seus esforços

não estavam surtindo o efeito esperado. Ressalta, novamente, a importância da participação do aluno quando afirma que, mesmo mudando, às vezes, totalmente o rumo da abordagem, ainda esbarrava no querer do aluno.

**Eu acho que foi muito no sentido assim de conseguir lidar melhor com essa questão das dificuldades, assim, que alguns apresentavam continuamente. E de também, acho que eu consegui ganhar um pouco de “cancha”, assim, de como ”ai, aqui não adianta, se eu continuar não vai”, entendeste? “Por aqui não vai!”** Eu tenho que dar, achar uma outra forma, fazer um pouquinho diferente e tentar avaliar o que aquilo ali que eu tenho que trabalhar dá para contribuir de alguma forma sem... *Você acha que trabalhar no PROEJA naquele momento foi mais difícil do que trabalhar com o público do diurno?* É! Foi assim... **Era, era difícil para mim porque, como eu te disse, eu queria ver resultados e às vezes eu não via,** e aliás, em muitos casos eu não via o resultado que eu gostaria. Ai tu pára assim e assim “pô? Que será?” **E ai tu vê o que será que trancava e vamos fazer de outro jeito e tentava outra alternativa e a coisa batia sempre no mesmo obstáculo.** Ai que entra a questão de tu ”tá, vamos tentar mudar totalmente o rumo da história” **embora, como eu te disse, em muitas situações ali, embora eu mudando totalmente a abordagem o resultado ainda faltaria a parte do aluno. Eu acho que faltaria.** (INÁCIO).

Por fim, temos o docente Théo que, mesmo não tendo atuado com adolescente arrisca considerações sobre a prática docente com este público defendendo que a forma como os professores ministram aulas para o PROEJA deveria ser estendida aos outros cursos. A forma de olhar o aluno, acolhê-lo, conhecer sua história de vida

**Eu acho que a maneira com que se dá aula pro PROEJA deveria ser a maneira como que se dá aula pra todo mundo.** Porque a gente tem aquela coisa, assim, de que “ah, o aluno não tá na aula e tal, não sei o que”. [...] Na verdade, o motivo é o mesmo, porque ele acha que aquela aula não tá interessante ou ele não tá entendendo aquilo, tá muito abstrato, ele não tá sabendo por que tá aprendendo aquilo. **Acho que se a gente levar essa maneira que a gente tá descobrindo, que eu vejo, hoje, tá se descobrindo como se dá aula pro PROEJA, pro normal, ia ser muito positivo.** [...] **Isso, de chegar perto.** Porque o aluno tem 13 anos ou ele tem 14 anos mas ele tem uma história de vida. [...] Daí, no PROEJA a gente sempre diz “não, a gente tem que ver a história de vida daquele aluno”. **Porque não ver a história de vida do outro aluno também? [...]Então, eu acho que quando eu começar a dar aula pra alunos que não são do PROEJA, eu vou proceder da mesma maneira. Vou querer saber por que e tal e vou fazer avaliações diferentes. Vou ser exigente também. Mas eu acho que quem da aula pro normal tem que entender, tem que aprender.** (THÉO).

Nas respostas aos questionamentos sobre suas atuações no PROEJA dois grandes aspectos ficam evidentes: a importância da relação com os alunos e a busca por novas formas de trabalhar os conteúdos.

A sempre presente referência à relação estabelecida com os alunos do PROEJA vem ao encontro do que Tardif e Lessard (2007, p. 35) defendem: pela característica do trabalho de interações humanas inerente à docência, todas as movimentações que irradiam da interação entre alunos e professores constitui-se central no trabalho dos professores.

Assim sendo, a atuação docente não pode se tolher do envolvimento com os alunos e a forma como esse envolvimento se dá cria situações de colaboração ou resistência. Os

professores manifestam que as relações com os alunos do PROEJA são estabelecidas, com maior intensidade que em outros cursos, sobre as bases do diálogo, da atenção, do cuidado.

Manifestam que, a todo tempo, vão estabelecendo diálogos que visam verificar a compreensão dos alunos, onde se concentram as suas dúvidas, etc. Através de um clima mais amigável, que aproxima mais os professores dos alunos, vai sendo criado um ambiente mais favorável ao aprendizado. Os docentes manifestam que esse ambiente é indispensável para que os alunos aprendam, pois, sem essa maior aproximação afetiva os educandos não se sentiriam à vontade para exporem suas dúvidas em sala de aula.

Em vários momentos, no entanto, os alunos são apontados como “diferentes” e gostaria de explicitar que, dentro dessa denominação, encontram-se duas perspectivas: a diferença que significa ausência de algo, incapacidade de algo, desigualdade; e a diferença que significa a existência de características distintas que reforçam a igualdade.

Nem todos os professores utilizam a diferença no sentido do segundo termo. Infelizmente, os alunos do PROEJA muitas vezes são considerados alunos que possuem incapacidade de aprendizagem e inadequação à escola.

No que tange à forma como ministram os conteúdos, por sua vez, os docentes manifestam que atuam de forma bastante diferente dando maior ênfase às formas de explicar, à simplificação didática de conceitos, à velocidade das explicações, às formas de avaliar, etc. Destacam que buscam trabalhar de forma mais individualizada, mais flexível e mais atenta aos *feedbacks* dos alunos.

Este comportamento demonstra que os docentes, quando atuam no PROEJA, preocupam-se mais com a aprendizagem dos alunos, não avançando sem a percepção de que estão entendendo as explicações, ou seja, demonstram que são outros os tempos das aulas.

Novamente aqui, portanto, pode-se retomar também o que dizem os docentes entrevistados na pesquisa da Especialização PROEJA que salientam a dimensão do “comprometimento” com a prática e o educando.

Se questionados sobre a aprendizagem que a docência no PROEJA proporcionou, todos afirmam que aprendem/aprenderam com as experiências no programa, desenvolveram novas formas de trabalhar, de realizar exercícios, adquiriram maior desenvoltura em sala de aula. Assim, a atuação nas turmas do PROEJA surge como espaço de desafio à prática destes docentes que, diante de dificuldades de aprendizagem causadas por escolarização muitas vezes precária, anos de afastamento da escola e à complexidade dos conteúdos desenvolvidos na área profissional do curso, buscam criar alternativas para que os alunos consigam aprender. Colocam em movimento, portanto, o que Shulman (1986, p. 9) (tradução minha) chama de

“conhecimento pedagógico do conteúdo” que é a capacidade de representar conceitos de sua área de formação de forma didática possibilitando o aprendizado. Esse conhecimento, ainda segundo o autor, é enriquecido pelas experiências da prática.

É pertinente ressaltar, neste momento, o comentário do docente Théo quando este afirma que a forma de atuação docente no PROEJA deveria ser a forma adotada de atuação em todas as modalidades de ensino.

Os docentes enfatizam que são diferentes em sua prática quando nas turmas do PROEJA, dão mais atenção aos alunos, ouvem mais as suas reivindicações, buscam mais alternativas para que os alunos compreendam as explicações, enfim, manifestam uma maior preocupação com a aprendizagem dos jovens e adultos que estão no programa.

Quando lemos, portanto, essas considerações aliadas ao que nos traz o docente Théo, faz-se necessário perguntar: esse comportamento não expõe uma atuação menos atenta aos demais alunos de outras modalidades? A preocupação com o aprendizado dos alunos não deveria ser a mesma para todos independente de idade, modalidade, etc.?

Se por um lado, no entanto, a atuação no PROEJA expõe uma atuação menos atenta em outras modalidades, por outro, possibilita a ampliação das experiências dos docentes que atuam no programa e acabam por, conseqüentemente, beneficiar outros públicos como demonstram as falas dos entrevistados.

Nas falas dos docentes podemos constatar, portanto, que existe uma especificidade na atuação no PROEJA: os docentes manifestam a necessidade de pensar novas formas de se comunicar com os alunos, novas formas de propor as atividades em sala de aula, posturas diferenciadas, etc. Há a consciência de que posturas como as que mantém com turmas dos cursos de tecnologia, por exemplo, não surtem resultado nas turmas do PROEJA não só em termos de transposição didática dos conteúdos que precisam ensinar mas, também, na proximidade com os alunos.

Existe, portanto, características específicas na docência em turmas do PROEJA que demandam diferentes formas de estar em sala de aula, de conduzir a atividade educativa, um maior esforço de entender as dificuldades dos alunos. Essas demandas vão conduzindo os docentes entrevistados a reflexões sobre as suas práticas e construindo um modo diferente de estar docente no PROEJA em relação aos demais públicos.

## 6. A DOCÊNCIA NO PROEJA: TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE MOVIMENTO

Neste capítulo retomo as considerações feitas até então de forma a explicar sobre o objetivo traçado para a pesquisa, a saber: como o professor de formação técnica se faz docente em sua atuação nos cursos PROEJA de dois *campi* do IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense: *Campus* Sapucaia do Sul e *Campus* Charqueadas.

O ensino, como nos traz Tardif e Lessard (2008, p.255), foi considerado, durante muito tempo, uma vocação, um sacerdócio leigo, um apostolado. Seu exercício, a partir dessa concepção, baseava-se nas qualidades morais que os professores tinham que possuir e exibir àqueles que controlavam seu trabalho. No entanto, no contexto das discussões sobre a educação das últimas décadas, insistiu-se que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes como trabalhadores qualificados. A profissão de professor, ainda segundo os autores, deve evoluir numa lógica de profissionalização que reconhece seu *status* perante a sociedade e o desenvolvimento de um repertório de saberes próprios que contribuem para o sucesso educativo dos jovens e adultos (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 255).

Os professores, como demonstra Nóvoa (2008b, p. 227), nunca tiveram seus saberes específicos da profissão docente devidamente reconhecidos, pois, mesmo que se considere a importância de sua missão, resta sempre a crença de que basta saber bem um campo específico de conhecimento e ter uma certa aptidão para comunicação e para o trabalho com os alunos para considerar-se professor. Essa concepção leva à perda de prestígio da profissão docente cujo saber passa a perder seu “valor de troca”.

Longe de ser uma atividade simples, capaz de ser realizada “naturalmente” por qualquer pessoa, a docência constitui-se uma atividade complexa por, no mínimo, três motivos que Nóvoa (2008b, p. 229) aponta: o trabalho docente depende da cooperação do aluno; se caracteriza por uma grande carga emocional, pois os professores vivem num ambiente carregado de afetos e de conflitos; se desenvolve em um panorama contraditório porque da educação são esperados diversos objetivos que, muitas vezes, se contrapõem.

Esta pesquisa inscreve-se na esteira do pensamento que defende a docência como profissão carregada de saberes próprios, desenvolvidos no exercício da prática diária do trabalhador através da reflexão sobre os objetivos a alcançar, os meios para fazê-lo e os sujeitos envolvidos.

Através da escuta dos professores que atuam/atuaram em turmas do PROEJA, busquei

retratar a realidade da docência nesse programa. Foram ouvidos seis professores, mas, como acredita Lelis (2008, p. 55), a história de um sujeito nunca é uma trajetória isolada, sempre se inscreve numa matriz de relações sociais de onde tira considerável parte e acaba, por conseguinte, por refleti-la. Assim, corrobora Tardif e Lessard (2007, p. 53), a experiência social de um professor é, em várias situações e significações, a experiência de todos.

Os docentes entrevistados, que não realizaram formação inicial para docência através de licenciatura, prestaram um concurso público para atuarem como professores em um dos *campi* do IFSUL. Alguns, quando perguntados sobre sua profissão, assumem-se professores enquanto outros manifestam uma identidade com a profissão de origem.

Segundo Pimenta (2009), uma identidade profissional se constrói a partir

[...] da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2009, p. 19).

Assim, essa construção se dá na confluência de vários movimentos - sociais, pessoais, profissionais - que abrangem a pessoa do profissional que passa a atuar como docente e tem vinculação com o momento na carreira, segundo Huberman (2007, p. 38) e com os movimentos do período chamado de Vida Adulta que, segundo Mosquera e Stobäus (2009, p. 27-29), compreende a maior parte da vida humana tanto nos aspectos cronológicos e psicológicos, quanto culturais e sociais e onde ocorrem os eventos mais significativos da história de vida.

Para proporcionar uma melhor compreensão das trajetórias dos entrevistados na docência, apropriei-me do ciclo de vida profissional dos professores proposto em Michaël Huberman (2007, p. 37) que utiliza, para sua organização, o conceito de *carreira* a entendendo como um processo e não uma série de acontecimentos.

Segundo as fases propostas em Huberman (2007, p.47), dois docentes encontram-se na fase de **entrada na carreira** que compreende os três primeiros anos; dois na **fase de estabilização** que corresponde ao período compreendido entre o quarto e o sexto ano de docência; e dois na **fase de diversificação** que ocorre entre o sétimo e vigésimo quinto ano de atividade no ensino.

A fase de **entrada na carreira** é onde o docente se depara com a realidade da atividade. Essa fase, considerada de exploração, desencadeia os estágios de “sobrevivência” e

o de “descoberta” que são vivenciados de forma diferente por cada indivíduo (HUBERMAN, 2007, p. 39). Os entrevistados que se encontram nesta fase admitem estar em início de carreira, demonstram uma crescente identificação com a profissão e acreditam que são necessárias experiências em vários níveis de ensino e para diferentes públicos para que adquiram mais experiência.

Na chamada fase de **estabilização** o profissional passa a se reconhecer como professor para si e para os demais e assume o compromisso com a atividade. Nesta fase, ainda, há um aumento do sentimento de “competência pedagógica” e um crescente conforto em relação à atividade docente (HUBERMAN, 2007, p. 39). Uma das entrevistadas que se encontra nesta fase segundo seu tempo de carreira (Eleanor) não assumiu sua identidade docente o que, para Huberman (2007, p. 39) é um processo que ocorre exatamente nesta fase onde o profissional passa a assumir-se professor diante dos colegas e da instituição e se compromete com a profissão. A entrevistada se encontra no processo de optar pela docência ou pela atuação na área administrativa possibilitada por sua profissão de origem. A outra entrevistada que se encontra nesta fase (Alice) não considera as experiências docentes anteriores ao IFSUL como sendo significativas e passa a assumir-se professora diante do vínculo com a instituição empregadora.

Na **fase de diversificação** o professor passa a variar mais suas experiências pedagógicas, utilizar outros recursos didáticos e mostrar-se, normalmente, mais empenhado e motivado nos espaços escolares (HUBERMAN, 2007, p. 41). Os docentes Artur e Augusto, que se encontram nesta fase, demonstram em suas falas uma maior segurança com relação ao seu papel de professor, ao quanto aprenderam e traçam planos mais amplos para a sua atividade profissional. Enquanto Augusto manifesta-se sobre os rumos de seus projetos de pesquisa, Artur coordena cursos na instituição e ressalta a sua participação nas discussões pertinentes à reformulação do PROEJA em seu *campus*.

Os entrevistados manifestam que o vínculo com a instituição, o cargo de professor, o alcance dos objetivos, o respeito que os alunos demonstram, constituem elementos que contribuem para que assumam a identidade de professor. Segundo Dubar (2005, p. XXV), o indivíduo não constrói sozinho sua identidade, pois ela depende tanto do juízo dos outros (instituições ou indivíduos) quanto de suas próprias orientações e autodefinições. Logo, a identidade é fruto de sucessivas socializações que o indivíduo vivencia.

Sobre a escolha da profissão de professor, os relatos giram em torno de uma boa oportunidade profissional vinculada à estabilidade e ao salário, à oportunidade de aprendizado proporcionado por uma profissão com vinculação à pesquisa e a concretização de um desejo

ainda não realizado de atuar nessa área. Estes depoimentos contrariam o senso comum sobre a escolha da profissão docente ser, na realidade, “falta de capacidade” de buscar outra profissão ou, a atuação na educação profissional, “falta de escolha” em outras frentes profissionais.

Assumindo-se a docência como profissão preñhe de saberes específicos sem os quais os professores não podem atuar, restou conhecer estes saberes, como os docentes os têm construído e mobilizado. A fala dos docentes revela uma preocupação com os saberes disciplinares (TARDIF, 2002, p. 38), ou seja, aqueles oriundos das faculdades específicas (Contabilidade, Informática, Química, Arquitetura, etc.) sem os quais os docentes não se sentiriam aptos a lecionar. Nota-se aqui, portanto, que os saberes considerados como essenciais pelos professores são justamente os saberes de sua profissão de origem, ou seja, a docência é pensada atrelada à profissão para a qual o entrevistado se formou e na qual atuou no mundo do trabalho.

Essa característica é reforçada quando os professores fazem referência a essa vivência profissional como fonte de um conhecimento extremamente importante para a sua atuação docente. Essa vivência, aliada aos conhecimentos proporcionados pela graduação, se constituem sustentáculos da atividade educativa destes entrevistados.

Esta relação, no entanto, guarda em si um dilema sobre a atuação exclusiva como docente. Por um lado, o acúmulo da docência com uma atuação como profissional de sua profissão de origem em outra instituição imprime uma carga de trabalho cansativa. Mas, por outro, afastar-se dessa vivência é um motivo de desconforto, pois julgam que a perda desse diálogo com a prática profissional, sempre em mudança, pode afetar a atuação como professor de sua área de conhecimento.

Aliado aos saberes disciplinares, os professores fazem referência aos saberes das ciências da educação observando que, embora o conhecimento de suas profissões seja essencial, precisam de outros para construir processos de ensino-aprendizagem.

No que tange à forma como os professores constroem estes saberes, observa-se a dimensão formativa da prática, tanto no aprendizado da profissão de origem, quanto no aprendizado da docência. Os entrevistados salientam a importância da prática para a consolidação ou uma melhor compreensão dos saberes da graduação e buscam trazer essa dimensão à sala de aula de forma a aproximar os alunos, futuros profissionais, da realidade da atuação na profissão para a qual estão estudando.

Sobre os saberes da docência que os entrevistados dizem possuir e que lhes permite criar situações de aprendizagem, os docentes afirmam que são construídos no dia a dia de sua atividade docente a partir de seus conhecimentos sobre a docência adquiridos na

escolarização, ou seja, na memória de sua experiência discente.

Para Tardif (2002, p. 67), durante os processos de socialização escolar os alunos, futuros professores ou não, vão constituindo marcadores afetivos que se manifestam na forma de preferências ou repulsões. Portanto, ao evocar as qualidades desejáveis ou indesejáveis em sua própria docência o professor resgatará as memórias de sua experiência discente. Além disso, como traz Pimenta (2009, p. 20), esta experiência como aluno permite avaliar as situações educativas de forma a identificar as que contribuíram ou não com a sua formação.

No entanto, esses saberes oriundos da socialização escolar não são suficientes para que um indivíduo possa tornar-se um professor (TARDIF, 2002, p. 79). É preciso que sejam mobilizados numa situação concreta de trabalho que visa atingir um objetivo específico. Essa ação, permeada pela relação com os alunos e as suas demandas, mobiliza estes conhecimentos e os transforma em um saber experiencial, ou seja, um saber construído na atividade profissional. Essa ação, que se dá com mais intensidade no início da carreira docente, vai compondo um repertório de saberes a partir do qual o docente passa a compreender e interpretar as novas situações.

Repousa aqui, portanto, a concepção sobre os saberes docentes proposta em Tardif (2000, p. 13-15) que defende que os saberes dos professores são temporais porque constituídos ao longo de sua carreira. Estes saberes, que são heterogêneos e plurais porque advindos de várias fontes (história pessoa, socialização familiar, socialização escolar, etc.), só ganham sentido quando mobilizados em uma situação de trabalho particular por um indivíduo singular e, portanto, são situados e personalizados. Esse movimento de mobilização dos saberes no contexto de sua situação de trabalho desencadeia a constituição de saberes práticos, não no sentido de “saberes da prática”, mas, sim, no sentido de saberes integrados à prática e dela constituintes. Estes saberes, chamados de experienciais, formam um conjunto de representações a partir da qual os docentes orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões (TARDIF, 2002, p. 49).

Ao falar sobre os saberes da docência os professores também fazem referência às posturas, atitudes, sentimentos que precisam na atuação prática em sala de aula. Essas manifestações, segundo Tardif (2002, p. 17), são próprias dos questionamentos suscitados pelos trabalhos de interações humanas que conduzem o trabalhador a questionar sua maneira de estabelecer relações com os outros e sobre os valores sobre os quais se apóiam. Além disso, ainda segundo o autor, o trabalho com seres humanos sofre as intervenções da linguagem, da afetividade, da personalidade, etc., e, portanto, estes aspectos sempre são referenciados quando o assunto é o trabalho do professor (TARDIF e LESSARD, 2007, p.

33).

No que tange às relações que os entrevistados teceram sobre a formação inicial a maioria diz que não sentiu necessidade de cursá-la, ou seja, embora acreditem que as licenciaturas dão suporte a vários conhecimentos necessários para a prática docente, não consideram a ausência dessa formação um impeditivo para atuarem como professor.

Aqui se pode problematizar a questão da formação inicial para a docência na EP. A falta de propostas não-emergenciais para a formação de professores nesta modalidade tem colaborado com a falsa idéia de que, por ter sido aluno durante vários anos, qualquer pessoa que domine uma determinada área de conhecimento e tenha facilidade para se comunicar pode se tornar um professor. Além disso, a concepção de que a profissão docente não carece de uma formação para nela atuar colabora com o discurso que afirma que a docência não é uma profissão dotada de saberes próprios.

Os que manifestaram sentir necessidade de uma licenciatura acreditam que ela é capaz de possibilitar uma entrada mais tranqüila na carreira e fornecer conhecimentos capazes de minimizar as dificuldades inerentes à heterogeneidade dos alunos.

Os professores consideram formação continuada todos os processos de aperfeiçoamento individuais ou coletivos realizados dentro e fora da escola onde lecionam. Reconhecem a necessidade de estarem sempre aprendendo para vencer os desafios da profissão. Para Mosquera e Stobäus (2009), “o educador é uma pessoa que se educa no sentido de compreender a sua profissão, porque ela é o próprio sentido final de sua vida” (MOSQUERA e STOBÄUS, 2009, p. 45).

Com relação ao conteúdo a ser desenvolvido nas formações, apontam a necessidade de conhecer melhor aspectos referentes aos diferentes públicos, às rotinas escolares, metodologias, formas de avaliação, etc. Além disso, destacam novamente a importância do conhecimento da área da profissão de origem, ou seja, acreditam que as formações devem contemplar também estes conhecimentos e não se restringir aos aspectos pedagógicos.

Sobre a forma como as formações devem acontecer os professores destacam que gostariam que elas fossem promovidas pela escola a partir das inquietações e dos desafios que enfrentam no contexto de seus *campi*.

Segundo Imbernón (2009, p. 9), é imprescindível que as formações sejam realizadas junto aos professores, levando em consideração as suas vivências, suas dúvidas e o contexto de seu trabalho.

Importante chamar atenção para o fato de que os docentes não fazem referência a uma formação exclusivamente para o PROEJA, ou seja, manifestam a preocupação e a necessidade

de aprender sobre todos os públicos e modalidades de ensino.

Mas se são importantes os saberes docentes, os processos de constituição da identidade profissional e o entendimento sobre a formação continuada e inicial para os entrevistados, também é importante conhecer a relação que estabelecem com o PROEJA, programa que aparece como contexto onde a prática destes professores se desenvolve e que os desafia, segundo suas próprias palavras.

Os entrevistados, quando se manifestam sobre a proposta do PROEJA, traçam considerações, basicamente, em torno das dificuldades encontradas no espaço da sala de aula. Quando fazem referência aos alunos que constituem o seu público, os docentes salientam a dificuldade financeira e o tempo de afastamento da escola, mas ficam evidenciadas, como já expostas, duas tensões com relação às características atribuídas aos alunos. A primeira faz referência a necessidade do envolvimento do aluno em sua aprendizagem. Evoca-se aqui Charlot (2005, p. 76), que afirma que a aprendizagem de um sujeito só pode acontecer se ele se mobiliza. Ninguém aprende se envolver em uma atividade intelectual, ninguém pode aprender por alguém (CHARLOT, 2005, p. 76-77).

A segunda tensão faz referência à discussão sobre a equidade no tratamento dos alunos do PROEJA. Por um lado, temos a defesa de que a diferença no tratamento dos alunos do programa não deve partir de uma concepção que o diminui e, sim, partir do entendimento que este aluno pode alcançar os mesmos objetivos traçados para os demais. Por outro, vê-se a manifestação do pensamento equivocado de que apenas algumas formações podem ser oferecidas no âmbito do programa, ou seja, os alunos do PROEJA estariam aptos a receber somente formações mais restritas, onde a ênfase fosse dada aos aspectos práticos.

Quanto ao envolvimento dos entrevistados com o PROEJA o aspecto afetivo surge com grande ênfase. A maioria dos docentes ressalta o afeto, o prazer de dar aula no PROEJA, o respeito que os alunos guardam em relação aos professores, a valorização de seu trabalho, a relação tranqüila, etc. Para Tardif (2002, p. 221), conseguir a cooperação do aluno para que a atividade educativa possa acontecer consiste em um grande desafio da docência. Esse desafio, pelo dizer dos professores, parece vencido nas turmas do PROEJA e, daí, a ênfase aos aspectos como o respeito, o afeto, a valorização.

Além do envolvimento afetivo, outro aspecto que merece destaque na relação com o PROEJA é a alegria em verificar a aprendizagem do aluno. Diante da superação das dificuldades na aprendizagem, os professores passam a “celebrar a obra”, tal qual os dizeres de Barato (2008, p. 5). Em outras palavras, os professores celebram a aprendizagem deste aluno como constatação da realização do produto de seu próprio trabalho.

Sobre a prática pedagógica no PROEJA, os entrevistados destacam que não podem agir da mesma forma que com outros públicos. Apontam que precisam agir diferente, tanto na forma de se relacionarem com os alunos, como na forma como explicam o conteúdo, constroem os exercícios, promovem as atividades na sala de aula, etc.

Quando questionados se a docência no PROEJA proporcionou alguma aprendizagem todos afirmam que aprendem/aprenderam com a atuação no programa. Os docentes apontam que desenvolveram novas formas de realizar exercícios, de explicar os conteúdos, esmiuçar conceitos e que, inclusive, adquiriram mais desenvoltura em sala de aula e passaram a compreender melhor certos conceitos.

Fica aqui evidenciado, logo, que a docência no PROEJA acaba por se revestir de características específicas que demandam uma maior atenção ao aluno, uma maior abertura ao diálogo, a construção de novas formas de expor o conteúdo, de avaliar, outros tempos de realizar as tarefas, etc. Os docentes destacam, ainda, que necessitam trabalhar de forma individualizada e mais atenta aos *feedbacks* dos alunos.

As demandas impostas pela docência no PROEJA, portanto, promovem reflexões sobre as posturas e metodologias e isto acaba por se reverter em experiência para estes professores. Para Tardif e Lessard (2007, p. 51), o trabalho do professor pode ser analisado do ponto de vista de sua experiência, ou seja, do modo como o trabalho é vivenciado e adquire significado. Essa noção de experiência pode ser entendida tanto como um processo de aprendizagem que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto aos fatos e situações de seu trabalho, quanto como um processo fundado na intensidade e na significação de uma situação vivenciada por um indivíduo.

Assumindo esse caráter de experiência que a docência no PROEJA adquire para os entrevistados é possível responder ao objetivo desta dissertação que visava, justamente, investigar a forma como o professor sem licenciatura se faz docente em seu encontro com o PROEJA.

Quatro dos seis entrevistados assumiram turmas de PROEJA nos anos iniciais de suas carreiras. Um entrevistado começou as suas atividades docentes com turmas do EMA – Ensino Médio para Adultos e o outro ministrando aulas para turmas do Supletivo. Logo, verifica-se que todos os professores tiveram contato com a educação de jovens e adultos em um momento muito importante de suas carreiras: o momento de entrada na docência. Esse momento, segundo Tardif (2000, p. 51), é responsável pelo acúmulo da experiência fundamental para sua profissão, pois os professores, submersos na prática, têm que aprender fazendo e devem provar a si e aos outros que são capazes de ensinar.

Os entrevistados se referem ao PROEJA como sendo um desafio para sua prática porque é preciso repensar seu repertório de saberes, construir novas formas de se relacionar com os alunos, de realizar exercícios, de explicar o conteúdo, etc.

A atuação dos professores iniciantes é fortemente baseada em suas experiências discentes. Podemos inferir, tanto pelas escolas que freqüentaram, quanto pelas formações que realizaram, que estas experiências foram, provavelmente, tradicionais e, portanto, estes docentes tendem a reproduzi-las pelo desconhecimento de outras formas.

Ao se depararem com as demandas do PROEJA, do EMA ou do Supletivo, estes professores precisaram ampliar estes saberes advindos de sua experiência discente e, através de tentativa e erro, construir outros modos de lecionar.

Alguns docentes manifestam que aprenderam sobre o público e sobre a proposta apenas no contato com estes alunos o que é um dado preocupante. Há carência na formação de professores para a educação profissional<sup>59</sup> e, portanto, mais e mais profissionais de outras áreas se aventuram na profissão de professor sem formação para tal. Todos os indivíduos passam pelo processo de escolarização por, no mínimo, 15 anos até formar-se numa graduação. No entanto, como nos traz Tardif (2000, p. 219), o trabalho docente possui saberes específicos em relação aos saberes de outros ofícios e de pessoas leigas e, portanto, não se pode acreditar que qualquer pessoa possa entrar em sala de aula e se considerar, de repente, professor.

Faz-se urgente discutir a formação para atuação na educação profissional que contribuiria para a construção de uma identidade docente para esta modalidade, fugindo das propostas emergenciais que até então têm dado o tom da formação para EP. A expansão da rede federal de EPT, a transformação dos CEFETs e escolas agrotécnicas em IFs, a proposta de licenciatura nestes institutos, etc., são aspectos que colaboram com a premência dessa discussão.

Enquanto isso, no entanto, é preciso pensar em formas de acolher os docentes novos dentro das instituições, promover espaços de formação que visem auxiliar o docente em início de carreira ou que estão entrando em contato com formações como o PROEJA que demandam exigências distintas para a docência.

Cavaco (2008, p. 168) defende que se a escola se organizar para acolher os professores novos, possibilitando que possam refletir e superar as suas dificuldades, assumindo

---

<sup>59</sup> Detalhes sobre a discussão sobre as propostas para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica pode ser consultada em (MACHADO, 2008), (ARAUJO, 2010), (KUENZER, 2010b), (OLIVEIRA, 2010).

coletivamente a responsabilidade pelo encaminhamento destes profissionais através de projetos de formação continuada, seria possível contribuir para reverter a desvalorização da imagem do professor.

Para Diniz-Pereira (2010, p. 92), as experiências vividas no início da carreira docente têm um impacto muito grande, pois, nessa fase, há grande indefinição e conflito para o professor. A responsabilidade de assumir as suas primeiras experiências docentes acaba ficando a cargo dos próprios professores e, dependendo do que encontram, isso pode determinar a permanência ou abandono da docência.

Portanto, não defendo uma formação apenas para o PROEJA, mas, sim, uma formação que consiga abranger a educação profissional como um todo, contemplando as especificidades de todos os alunos que nela podem se inserir, haja vista que dois entrevistados manifestam que alunos de outras modalidades também dividem o perfil dos alunos do PROEJA pelas suas características de “trabalhadores-alunos”, como nomeiam Fischer e Franzoi (2009, p. 43).

No capítulo sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa externei algumas idéias que me acompanharam no processo de elaboração do objeto de estudo e na ida a campo. Penso pertinente trazê-las neste momento já que algumas se modificaram devido à realidade encontrada no campo empírico.

Expus que acreditava que os saberes mobilizados pelos docentes de formação técnica eram, basicamente, os desenvolvidos na simetria invertida, ou seja, saberes construídos enquanto alunos dos muitos professores que conheceram. Embora os entrevistados mobilizem esses saberes, enfatizam que os mais importantes para sua atuação docente são os saberes de sua profissão de origem e os saberes construídos na vivência no mundo do trabalho. No entanto, afirmam que a experiência discente é a fonte de consulta sobre as metodologias, posturas, formas de avaliar, etc., que trazem para a sala de aula.

Defendi a idéia que os professores foram instigados a desenvolver novos saberes em sua prática pedagógica no PROEJA devido às especificidades do público do programa. Isso se mostrou verdadeiro, pois os entrevistados ressaltam a aprendizagem que vivenciaram atuando nas turmas do programa.

Acreditava que os docentes de formação técnica não desejavam realizar formações continuadas porque entendem que elas não acrescentam conhecimentos que os ajudem na prática pedagógica, ou seja, fornecem apenas teoria apartada da prática. No entanto, os dados empíricos demonstraram que eles desejam, sim, realizar formações continuadas. Acreditam que elas devem ser promovidas também pela escola e devem contemplar a sua realidade escolar e os saberes de sua profissão de origem.

Afirmar que os professores de formação técnica não acreditam que são docentes com saberes distintos dos professores que possuem licenciaturas, salvo os saberes de sua área de formação específica, e isso foi corroborado na fala dos entrevistados. O reconhecimento social proporcionado pelo concurso público, pelo vínculo com a instituição, pelo reconhecimento dos alunos, etc., são fontes suficientes para que os professores se considerem em situação de igualdade em relação aos professores que cursaram licenciaturas.

Expus, por fim, que os professores que atuam/atuarão no PROEJA reconhecem as especificidades e desafios de atuação nos cursos oferecidos nesse âmbito, mas não acreditam que uma formação específica possa lhes dar subsídios para enfrentar estes desafios. Isso não se demonstrou verdadeiro, pois os entrevistados não só acreditam que as formações continuadas possam auxiliá-los com o PROEJA como estendem essa crença às demais modalidades, ou seja, confiam nas formações continuadas como forma de melhorar sua atuação e sanar as dificuldades que, diariamente, se apresentam.

Neste esforço de “ad-mirar” os professores de formação técnica do PROEJA foi possível tomar distância do objeto, conhecer as trajetórias dos entrevistados, os saberes que mobilizam, o espaço que dão à formação continuada em sua carreira e, assim, perceber a dimensão de aprendizado que a atuação nas turmas oferecidas no âmbito do PROEJA foi capaz de promover.

Num movimento de constituição ou afirmação de suas identidades, assumindo a profissionalidade docente e enfrentando os desafios impostos pelas características específicas do programa, os entrevistados foram refletindo sobre os objetivos, olhando os alunos com mais atenção e, assim, modificando suas práticas de forma a construir uma diferente forma de atuação nestas turmas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se desenha nessa dissertação faz referência a várias questões que estão presentes no debate sobre a formação de professores: a profissionalização, os saberes da docência, a identidade e a profissionalidade docente, etc.

Os professores entrevistados nesta pesquisa expuseram as suas angústias, dificuldades, saberes, aprendizados, lacunas, dúvidas, concepções, etc. Não só em relação ao PROEJA, mas, também, em relação à constituição de sua identidade e aos desafios impostos pelo trabalho docente no âmbito do programa.

Ficou evidenciado o caráter de aprendizagem que a atuação no PROEJA trouxe aos entrevistados, principalmente àqueles que iniciaram a sua carreira docente atendendo às turmas do programa. Essa atuação ampliou a experiência destes professores à medida que exigiu reflexões sobre suas ações e a construção de novos saberes, novas posturas, novas formas de ali estar.

A escolha da docência, para estes professores, se dá a partir de várias opções contrariando o discurso de que a docência na educação profissional é procurada apenas por aqueles que não conseguem se estabelecer em outras instituições. No entanto, há a peculiaridade da atuação ser na rede federal de EPT que, como demonstrado, possui remuneração e *status* social que se aproximam da docência universitária.

Os saberes mobilizados pelos professores são, em grande medida, os disciplinares, ou seja, os saberes que advêm de suas profissões de origem enriquecidos pelos saberes advindos da vivência no mundo do trabalho como profissionais arquitetos, engenheiros, analistas de sistemas, etc.

A formação continuada aparece desejada pelos entrevistados tanto no sentido pedagógico como no aperfeiçoamento de suas áreas de conhecimento.

Ouvir os anseios dos docentes, como têm construído seus saberes, sua identidade e como pensam a continuidade de sua formação, devolve-lhes o lugar de destaque na implantação das políticas públicas de educação. Assumir que os professores não são agentes passivos, meros cumpridores de técnicas e regras no espaço escolar modifica o panorama que desvaloriza a ação docente mudando a concepção de que o papel assumido pelo professor é, muitas vezes, como nos traz Nóvoa (1999, p. 10), comparando a ação educativa a um jogo de

bridge<sup>60</sup>, o “lugar do morto” onde, embora todas as jogadas tenham que ser delineadas levando em consideração as cartas deste jogador, ele não pode ter estratégia própria sendo apenas o referente passivo de todos os demais jogadores.

Esta dissertação pretendeu atender ao objetivo de investigar a forma como os professores de formação técnica se fazem docentes no encontro com o PROEJA em dois *campi* do IFSUL e, também, reforçar o debate que traz à tona a urgência e necessidade da formação para a educação profissional e, logo, para o PROEJA, que deve ser contemplada dentro da formação para a EP.

A educação profissional tem se expandido no Brasil e as políticas de formação de seus docentes não têm avançado na mesma velocidade e, portanto, vários profissionais sem formação têm se aventurado na docência.

Urge o debate sobre a formação permanente destes professores, mas enquanto os nós não são desatados, as escolas precisam promover programas de formação continuada que dêem conta de acompanhar os docentes ingressantes, de promover debates sobre os seus próprios contextos e sobre os públicos que têm sido atendidos pelas escolas de educação profissional.

Cada vez mais profissionais tem sido concursados para cargos de professor da EP o que traz para dentro dos muros da escola diversos processos de construção de identidades docentes que tanto podem se dar num feliz encontro com as demandas dos alunos como incorrer em movimentos traumáticos para os próprios indivíduos, as escolas, alunos e programas.

Não se trata aqui de culpabilizar o professor por todos os insucessos que podem decorrer dos processos escolares, mas, sim, colocá-los no lugar de destaque e reforçar a crença de que são peças-chave nas escolas, no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, devemos lutar contra a desprofissionalização docente e o desprestígio da imagem do professor diante da sociedade.

Buscar a profissionalização também é reivindicar melhores salários, melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, atrair mais interessados para a carreira docente desmistificando o lugar de professor como o lugar da segunda opção, o lugar daqueles que não conseguem coisas melhores.

O problema de pesquisa nesta dissertação definido, como exposto no capítulo um,

---

60 Bridge é um jogo de cartas de origem indeterminada. Jogado por dois pares de adversários, os parceiros se sentam frente a frente e o jogo é dividido em duas partes: o leilão e o carteio. O parceiro do que carteia fica morto, ou seja, coloca suas cartas na mesa e não interfere mais no jogo.

nasceu de minha própria vivência como professora da educação profissional. Uma professora de formação técnica, visto que sou bacharela em Ciência da Computação. Assim sendo, desde o seu início até esta conclusão, minha própria experiência foi tomada como fonte de reflexão, pois, como já exposto, ao “mirar” os docentes iguais a mim na formação miro-me como em um espelho. Na fala de alguns deles foi possível enxergar a mim mesma e isso, de certa forma, foi gratificante porque me permitiu avaliar meu próprio processo de constituição da identidade docente, os saberes que mobilizo e o espaço da formação continuada em minha trajetória. Isso permitirá que retorne ao meu espaço de trabalho com novos saberes construídos e com muitos planos para minha atuação junto ao PROEJA e outros cursos do IFSUL.

Reconheço-me assim nas palavras de Mía Couto “a viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores. A viagem termina quando encerramos as nossas fronteiras interiores. Regressamos a nós, não a um lugar”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA et al. Processos de pesquisa nas Ciências Sociais: uma introdução. In: GUAZELLI, Cesar A. Barcello, PINTO, Céli Regina Jardim. **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ANDRÉ, Marli E.D.A., LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, et al (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG no período de 20 a 23 de abril de 2010.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARATO, Jarbas N. **Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional**. Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set./dez. 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. O saber do trabalho e a formação de docentes. In: REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth (Orgs.) **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

BENINCÁ, Eli. Prática pedagógica uma questão de método. In: BENINCÁ, Eli & CALMI, Flávia Eloisa (Orgs.) **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2004.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE 02/97, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: 26 de junho de 1997.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CBE nº 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Brasília, D.F., MEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício de Professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto Editora: Porto, Portugal, 2008.

CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis e OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores.** In: Reunião Anual da ANPED, 31ª, 2008, Caxambu.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação.** Gênese e disputa na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CONCEIÇÃO, Cristian et al. **O PROEJA na Unidade de Charqueadas do CEFET-RS.** In: PEREIRA, Vilmar A; ZORZI, Fernanda (Orgs). **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos. VI, 2009, Belém do Pará. **Marco de Acción.** Belém do Pará, Brasil: UNESCO, 2009.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA como uma política de ousadia: um inédito-viável.** *AR* Ação e Reflexão - Escrevendo a educação profissional, v. 1, p. 29-34, 2010.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa na Unidade de Ensino de Charqueadas.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. **A epistemologia da experiência na formação de professores:** primeiras aproximações. Form. Doc. Belo Horizonte, v. 02, n. 02, jan./jul. 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 22. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ESCOBAR, Miguel. Verbetes Ad-mirar. In: ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.) *et al.* **Dicionário Paulo Freire.** 2ª edição. rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** 2ª edição. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; *et al.* **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A ambigüidade da docência:** entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria & Educação, 4, 1991.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. Apresentação à edição brasileira. In: ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 22. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. **Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis.** Educação, Sociedade & Culturas, v. 29, p. 33-49, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANZOI, Naira *et al.* **Experiências alternativas de elevação da escolaridade articulada à educação profissional: Relatório de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FRANZOI, Naira Lisboa; HYPOLITO, Álvaro Moreira; FISCHER, Maria Clara; DEL PINO, Mauro; SANTOS, Simone Valdete dos. Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade** – Porto Alegre – v.35 n.1 jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: \_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria (orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: Dp&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento:**

dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. rev. São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTAN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Adriana C.; ARENHALDT, Rafael. Tecendo identificações: trajetórias de educadores no cotidiano escolar. In: BENVENUTI, Juçara *et.al.* **Cadernos PROEJA – Especialização – Rio Grande do Sul**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

GOMES, Valéria Catarina Marcos; SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades e Perspectivas: construindo saberes e encontrando caminhos para a formação continuada de professores no PROEJA. In: SANTOS, Simone Valdete dos. *et. al.* (orgs). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: Produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda. 2007.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: \_\_\_\_\_ *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. **Educação profissional de pessoas jovens e adultas: novo campo da profissionalidade docente**. Salvador, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

GRABOWSKI, G; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa ; FRANZOI, Naira Lisboa ; SANTOS, Simone Valdete dos . Tensões e possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação profissional? In: FRANZOI, Naira Lisboa; CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; PARENZA, Cidriana; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. (Org.). **Trabalho, trabalhadores e educação**: reflexões e conjecturas. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2010.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE,

Delcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUIMARÃES ROSA, João. O Espelho. In:\_\_\_\_\_. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

HUBERMAN, Michäel. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NOVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE**, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. [et. al.]. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Aldenora Martins de; KOURY, Sabrina Conde. A representação docente sobre a relação entre teoria e prática. In: SANTOS, Sonia de Fátima Rodrigues Santos. et al. (orgs). **O curso de especialização do PROEJA no CEFET/PA em debate: experiências, estudos e propostas**. Belém: CEFET-PA, 2008.

LIMA, Cantaluze Mércia Ferreira Paiva de Barros. **A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor**. Recife, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. CE Educação, Recife, 2005.

MACHADO, Lucília. **Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. [s.l.], 2008. 28 f. (Texto digitado).

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MOURA, Dante Henrique (org). PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. **TV Escola/Programa Salto para o Futuro**. Boletim 16, MEC, 2006.

MASCARELLO, Karen Gregory. **Entre o hoje e o amanhã: a escolha de profissionais pelo trabalho docente na educação profissional**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

MARANHÃO, Maria L. L. A experiência de uma engenheira ao cursar uma especialização de jovens e adultos. **Cadernos Temáticos**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1. nov. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008.

**MICHAELIS: Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo. Ciência, Técnica e Arte: o Desafio para a Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: \_\_\_\_\_ *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTANUCI, Rosimeire. **Formação e trabalho docente na educação profissional de um grupo de professores do IFMT: os saberes da/na docência**. Cuiabá, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2009.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica. In: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais e Deliberações**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, 2007. Palestra.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**. v. 21. Porto Alegre: PUC, 1998.

MOSQUERA, Juan J. Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Percurso da vida adulta e suas implicações no educador. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires de Vargas. (Orgs.) **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Delcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n.1, junho de 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a necessidade de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. (org). PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. **TV Escola/Programa Salto para o Futuro**. Boletim 16, MEC, 2006.

NOBRE, Edson Jerônimo; FERNANDES, Jocelina Elisabeth. **A formação dos professores do curso de Edificações/CEFET-MT do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: algumas necessidades e desafios**. Cuiabá: IFMT – *Campus* Cuiabá, 2008. Trabalho de Conclusão de

Curso (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) - Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Movimentos de Criação do Proeja no CEFET-RS UNED Sapucaia do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, António. O passado, o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. 2ª edição. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008a.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.) **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, et al (orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG no período de 20 a 23 de abril de 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**. Belo Horizonte. v. 11, n. 2, jul./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED – Pr., 2008.

PASQUETTI, Rosana; MENEGOTTO, Daniela Brun. Concepções epistemológicas e modelos pedagógicos em práticas de docentes do PROEJA. In: BENVENUTI, Juçara *et.al.* **Cadernos PROEJA – Especialização – Rio Grande do Sul**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

PERRENOUD, Phillipe. *Et al.* Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: \_\_\_\_\_. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. *et al* (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade** – Porto Alegre – v.35 n.1 jan./abr. 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sisifo. Revista de Ciências da Educação**, 2, 2007, pp. 35-50. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> consultado em 07/12/2009.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, Possibilidades para a Educação Profissional: o PROEJA. **31ª Reunião da ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPEd, 2008.

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.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34. jan./abr. 2007.

SEMINÁRIO NACIONAL: A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA. 2002, Santo André. **Documento final**. Santo André, São Paulo: Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura de Santo André, FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e IIEP – Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Research**, 15(2), 1986.

SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças. O CEFET-RN e o processo de formação de educadores para o PROEJA. In: \_\_\_\_\_. **Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN, 2007.

SILVA, Carla Odete Balestro; FRANZOI, Naira Lisboa. O docente do PROEJA na voz de alunos e professores. In: BENVENUTI, Juçara *et.al.* **Cadernos PROEJA – Especialização – Rio Grande do Sul**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.), VEIGA-NETO, Alfredo *et. al.* **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação de educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. n. 47. Belo Horizonte. Jun./ 2008.

SOUZA, Maria Antonia. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. Anais do **IV Encontro Ibero-americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua Escola**. Univates: Lajeado, RS, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. N° 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, Jan./Fev./Mar./Abr. 2000

TARDIF, Maurice; *et al.* Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v.4, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: \_\_\_\_\_. **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.a

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplas condicionantes. In: **Boletim Técnico do SENAC**. v. 35, n.1, janeiro/abril 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson O. (Org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Juçara Dutra. Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica. In: **I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais e Deliberações**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, 2007. Palestra.

XAVIER, Maria L. M. A relação pedagógica. In: MORAES, Vera Regina Pires. (Org.) **Melhoria do Ensino e Capacitação Docente**. Programa de Atividades de Aperfeiçoamento

Pedagógico – PAAP. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

## ANEXO

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título *Ad-mirando o Docente de Formação Técnica do PROEJA e os Saberes Mobilizados em sua Prática Pedagógica* o estudo, que culminará na elaboração da dissertação do Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pretende conhecer as trajetórias profissionais e os saberes construídos e mobilizados pelos docentes de formação técnica que atuam/atuarão nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste seu desejo de ser identificado/a.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a Professora Dra. Naira Lisboa Franzoi, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora, e a mestrande Carla Odete Balestro Silva. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante ou a instituição venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones (51) 3308-3428 / (51) 9411-6006 ou e-mails cbalestro@gmail.com / nairalf@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, Identidade n.º \_\_\_\_\_ concordo em receber a candidata ao título de Mestre em Educação em meu local de trabalho, prestar depoimentos, preencher questionários, disponibilizar documentos sobre o objeto da referida pesquisa.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

- ( ) pela não identificação de meu nome.  
 ( ) pela identificação de meu nome.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Carla Odete Balestro Silva

\_\_\_\_\_  
 Pesquisado (a)