



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



ERISMAR NUNES DE OLIVEIRA

**FAZER-SE DOCENTE NO COTIDIANO DA SALA DE AULA DO
PROEJA-CMC: um olhar sobre o processo formativo do professor.**

Manaus - AM

2021

ERISMAR NUNES DE OLIVEIRA

**FAZER-SE DOCENTE NO COTIDIANO DA SALA DE AULA DO
PROEJA-CMC: um olhar sobre o processo formativo do professor.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

Manaus - AM
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Campus Manaus Centro

O48f Oliveira, Erismar Nunes de .

Fazer-se docente no cotidiano da sala de aula do PROEJA-CMC: um olhar sobre o processo formativo do professor. / Erismar Nunes de Oliveira.

– Manaus, 2021.

213 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino e Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

1. Ensino tecnológico. 2. Formação de professor. 3. PROEJA. 4. História de vida. I. Pacheco, Maria Lúcia Tinoco. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

FOLHA DE APROVAÇÃO

ERISMAR NUNES DE OLIVEIRA

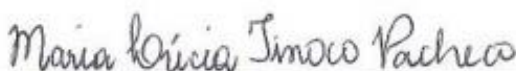
FAZER-SE DOCENTE NO COTIDIANO DA SALA DE AULA DO PROEJA-CMC: um olhar sobre o processo formativo do professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Orientadora: Professora Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Aprovada em 04 de fevereiro de 2021

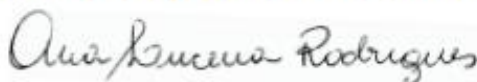
BANCA EXAMINADORA



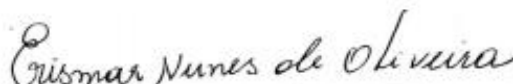
Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, Presidente / Orientadora (IFAM)



Dr. Nilton Paulo Ponciano, Membro Titular Interno (IFAM)



Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues, Membro Titular Externo (SEDUC-AM)



Erismar Nunes de Oliveira - Mestranda

Dedico, com amor, ao meu irmão querido, ERIVONALDO NUNES DE OLIVEIRA (*in memoriam*), que sempre se fez presente, no meu processo formativo, durante as longas caminhadas de minha vida.

AGRADECIMENTOS

O tempo nos ensina que a vida é curta. Que, em um minuto, tudo o que somos e conhecemos pode mudar drasticamente. Que, em fração de horas nosso corpo se modifica em abraço com a velhice, mas uma coisa é certa: a experiência experimentada traz um sabor alegre que contribui com os outros.

Esses outros para mim é a família. Meu pai, Titia (minha 2ª mãe); Naldo, Neide, Nete, Neudinha, Edilson e Lucilene, irmãos que estão em mim, e eu que estou neles; Olívia minha cunhada; Raíssa e Rodrigo filhos que não os tive, mas que são meus também; Isabelly, o meu “eu” melhorada. Não importa, cada um da minha família é especial. Todos fizeram/fazem parte da construção do meu “eu” e são fundamentais na minha jornada da vida. Sem eles, a vida não teria graça, os dias seriam cinzentos e eu, com certeza, teria um coração vazio e uma mente sem lembranças para contar.

Meus agradecimentos a todos eles. Obrigada por me apoiarem na minha busca.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre formação de professores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Formulou-se como objetivo geral – Compreender a formação do professor do curso de Mecânica, na modalidade EJA, considerando o cotidiano da sala de aula e sua história de vida, tendo como lócus da pesquisa o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) *Campus* Manaus Centro. De forma mais específica, respondeu-se aos seguintes questionamentos que contribuíram para traçar o caminho percorrido: 1) Considerando o PROEJA como uma proposta para o mundo do trabalho, sem excluir a ideia do crítico, quais as especificidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino? 2) Que olhar o educador que trabalha no curso de Mecânica tem sobre sua trajetória formativa, considerando sua história de vida? 3) Quais desafios o PROEJA tem enfrentado, no cenário, em que se construiu enquanto programa e que ainda se faz presente no curso de Mecânica? Propôs-se para a concretização deste estudo, a realização de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso do tipo etnográfica. Para a recolha de dados, três mecanismos foram utilizados: o diário de bordo, entrevistas narrativas e observações em sala de aula. O referencial teórico-metodológico utilizado dá sustentação aos temas da docência, formação e docência para a EJA e formação de professores para a Educação Profissional. Ficou evidenciado, a partir do estudo, que a formação dos professores não se constrói apenas com os pressupostos teóricos adquiridos na formação inicial, mas também por meio da prática com a prática em diálogo com os conhecimentos epistemológicos como fonte de outros saberes.

Palavras-Chave: Formação de professor, PROEJA, História de vida, Sala de aula

ABSTRACT

This work presents a research on teacher training under the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education, in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA). It was formulated as a general objective - To understand the formation of the teacher of the Mechanics course, in the EJA modality, considering the daily life of the classroom and its life history, having as its locus of research the Federal Institute of Amazonas - IFAM -Campus / Manaus /Center. In a more specific way, the following questions were answered that contributed to trace the path taken: 1) Considering PROEJA as a proposal for the world of work, without excluding the critic's idea, what are the specificities of teaching work in this teaching modality? 2) What look does the educator who works in the Mechanics course have on his formative trajectory, considering his life story? 3) What challenges has PROEJA faced, in the scenario, in which it was built as a program and which is still present in the Mechanics course? It was proposed to carry out this study, the realization of a qualitative research in the perspective of the case study of the ethnographic type. For data collection, three mechanisms were used: the logbook, narrative interviews and classroom observations. The theoretical-methodological framework used supports the themes of teaching, training and teaching for EJA and teacher training for Professional Education. It became evident, from the study, that the training of teachers is not only built with the theoretical assumptions acquired in the initial training, but also through practice with practice in dialogue with epistemological knowledge as a source of other knowledge.

Keywords: Teacher training, PROEJA, Life story, classroom

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Percurso das Configurações do IFAM.....	38
Figura 2: CEFET - AM.....	41
Figura 3: IFAM.....	44
Figura 4: Atuação docente IFAM/CMC.....	46
Figura 5: Esquema de Entrevista	53
Figura 6: Linha Temporal: da Alfabetização de Jovens e Adultos ao Proeja	71
Figura 7: Sistemas de ensino	81
Figura 8: Capa do Caderno de Orientações Pedagógicas	180
Figura 9: Eixos temáticos para o trabalho docente	180
Figura 10: Eixo 1: Educação é um direito, não um favor.....	181
Figura 11: Eixo 2: Pensando como ensinar.....	181
Figura 12: Eixo 3: Educação e o mundo do trabalho.....	182
Figura 13: Eixo 4: Saberes Necessários à Prática Educativa	183
Figura 14: Eixo 5: História de vida: forma de ensinar e aprender.....	183
Figura 15: Revisão do produto	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados	56
Quadro 2 – Organograma de visitas	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIONORTE:	Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA:	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET:	Centro Federal de Educação Tecnológica
CETAM:	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CMC:	<i>Campus</i> Manaus Centro
CNBB:	Convenção Nacional dos Bispos do Brasil
CTM:	Centro de Treinamento em Mecânica
DATASUS:	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde
EBTT:	Ensino Básico, Profissional Técnico e Tecnológico
EDUCAR:	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT:	Educação Profissional e Tecnológica
ETFAM:	Escola Técnica Federal do Amazonas
FIC:	Formação Inicial e Continuada
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF:	Instituto Federal
IFAC:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAM:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFTE:	Instituto Federal de Educação Tecnológica
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases
MEB:	Movimento de Educação de Base
MEC:	Ministério da Educação
MOBRAL:	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIM:	Polo Industrial de Manaus
PROEJA:	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROJOVEM:	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEDUC:	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

SEMED: Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPLAN: Secretaria de Planejamento e Assuntos Econômicos

SETA: Simpósio de Ensino Tecnológico no Amazonas

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST)

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UNE: União Nacional dos Estudantes

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTAM: Universidade Tecnológica do Amazonas

ZFM: Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS	28
1.1 Epistemologia da pesquisa: estudo de caso do tipo Etnográfico	33
1.2 IFAM, <i>lócus</i> da pesquisa, uma história de lutas e conquistas	37
1.3 <i>Campus</i> Manaus Centro – mais do que um <i>lócus</i> de pesquisa: um lugar de encontros e de relações	44
1.4 O Momento das entrevistas	49
1.5 O Momento das observações em sala de aula	53
1.6 História de vida como técnica investigativa	58
2. O PROEJA NO CENÁRIO MANAUARA	61
2.1 Da Alfabetização de jovens e adultos ao PROEJA: um breve histórico	63
2.2 PROEJA e EJA: diálogo de duas histórias na formação docente	73
2.3 Especificidades do trabalho docente no PROEJA: saberes necessários aos docentes dessas modalidades de ensino	82
2.4 PROEJA no IFAM: um olhar do professor participante	93
3. CAMINHO FORMATIVO DOS PROFESSORES PARTÍCIPIES: UM OLHAR SOBRE SUAS HISTÓRIAS	99
3.1 Formação em movimento: um olhar sobre mim mesma	100
3.2 Isabel, a edificadora de sonhos	108
3.3 Oliveira, o olho de <i>thundera</i>	125
3.4 Robert, o engenheiro do ensino	133
3.5 Vagner, amante do ensino	143
4. FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO CONTÍNUO	154
4.1 Formação docente para o PROEJA: uma luta contínua e necessária	154
4.2 Trabalho docente: um desafio na sala de aula do PROEJA	162
4.3 O Cotidiano no PROEJA: como ensinar?	167
4.4 A Sala de aula e a história de vida como espaço formativo	174
4.5 Produto Educacional (PE)	178
4.5.1 Produto Educacional – da produção à validação	179
4.5.2 O Comitê <i>ad hoc</i>	185

<u>4.5.3 Dos pareceres do Produto Educacional enviados pelos professores:</u>	
<u>comentários sobre os itens considerados satisfatórios</u>	<u>187</u>
<u>4.5.4 Sugestões/comentários sobre os itens considerados insatisfatórios</u>	<u>188</u>
<u>4.5.5 Apresentação das questões objetivas/afirmativas da ficha avaliativa do PE ..</u>	<u>189</u>

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS EM MOVIMENTO: NOS CAMINHOS	
PERCORRIDOS, TROPEÇOS E ACERTOS	192
REFERÊNCIAS	203

INTRODUÇÃO

“O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. (...) Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza.”

(João Guimarães Rosa -Grande Sertão Veredas)

O texto de João Guimarães Rosa que inicia essa seção apresenta, por um lado, a pessoa que sou, dotada de crenças e de saberes advindos de vivências impregnadas de significados e sentidos que pontuam minhas ¹escolhas e atitudes e, que, pela constituição histórica social e cultural está em constantes mudanças, seja do ponto de vista pessoal, seja do profissional.

Por outro lado, procura dar relevo à pesquisadora no campo da educação que assim como Freire (42) defende a ideia de que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” Esse pensador parte do princípio de que não somos uma realidade pronta, estática e fechada. Compartilho dessa ideia, de modo que, eu, como um ser inconcluso que sou, sigo meu caminho sempre me reconstruindo.

É com esse direcionamento que sigo um caminho investigativo, partindo do princípio de que o conhecimento está em constante transformações e, que o pesquisador lida com o desconhecido, por isso, dúvidas ocorrem. Essa ideia se aproxima dos estudos de Bachelard (11) quando este afirma que o conhecimento científico não atinge uma verdade absoluta ou um saber definitivo; ele fornece um conhecimento aproximado. Nessa perspectiva, o percurso do pesquisador deve ter como pressuposto a construção e a desconstrução do saber, sendo que um novo conhecimento deve formar-se em relação a outro anterior.

Antes de me perceber professora-pesquisadora, no cruzar-se de minha trajetória pessoal com a de outros, assim como no conjunto de situações vivenciadas

¹ Em alguns momentos é utilizada a primeira do singular por tratar das experiências pessoais da autora, todavia em outros momentos julgo necessário recorrer à primeira pessoa do plural, por consideramos as interlocuções entre a pesquisadora e a orientadora, os sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos.

(42) FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra. 1996. p.26-27

(11) BACHELARD, G. **O novo espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

no dia a dia, fui me constituindo e me transformando em experiências⁴ responsáveis pela pessoa que hoje sou. A vida nos permite seguir rumos diferentes de acordo com nossas escolhas e possibilidades e eu, por motivos próprios, decidi ser professora. Nordestina de nascença, amazonense por opção, trilho caminhos, onde acontecimentos, livros, leituras e pessoas conhecidas ou não se entrelaçam no meu eu, forjando a pessoa que sou.

Atualmente resido em Manaus e trabalho em Presidente Figueiredo/AM. Tornei-me docente por achar a profissão de professor muito importante e por me espelhar em dois professores que tive no Ensino Médio, isso nos anos 1980-90, em que imperava um ensino fortemente tradicional. Ressalto que, com minha pouca visão, à época, não imaginava os desafios que eu teria que enfrentar ao longo da profissão.

No início de carreira no magistério, atuei na cidade de Manaus como professora de múltiplas disciplinas (Educação Ambiental, Inglês, Artes, Língua Portuguesa), realidade muito frequente naquele tempo, em virtude não da carência de professores, mas, possivelmente, pelo pouco caso das autoridades com o ensino destinado aos filhos da classe trabalhadora.

No ano de 2000, fiz Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), etapa de grande valia para a minha vida pessoal e profissional, pois o ingresso na universidade me fez repensar minha experiência como professora, e sobre a importância da formação do professor nos contextos educacionais, despertando-me para um novo olhar em relação ao Ensino, Pesquisa e Extensão. Uma reflexão urgente, pois nunca havia ouvido falar desse tripé na minha trajetória formativa anterior.

Já no curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, enfrentei muitos desafios os quais suscitaram em mim uma nova atitude frente ao ofício docente. Também foi uma fase que me levou a compreender a importância da formação inicial e continuada de professores, rumo a novos horizontes.

No ano de 2015, via concurso, ingressei no quadro efetivo de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), em Presidente Figueiredo. A experiência nesse novo contexto de ensino tem se mostrando

⁴ Aqui, experiência é aquilo que nos acontece, o que nos toca, aquilo que afeta o sujeito, que deixa marcas, efeitos, que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade.

bem diferente da experimentada na rede estadual em que trabalhei por 17 anos. No IFAM, novos horizontes se manifestaram, necessidades se instalaram, buscas sugeriram me instigando a seguir um caminho, até então, não trilhado: a pesquisa.

Hoje, com o mestrado, a pesquisa é uma realidade. Nesse percurso que faço, ela me move na busca de respostas para indagações tantas vezes presentes na minha luta diária. E embora nem sempre a pesquisa provoque, de imediato, alterações nos cenários de conflito, ela me ajuda a construir uma formação profissional mais significativa e autônoma, enriquecendo minha prática e ampliando minha visão de formadora.

Olhando um pouco mais atrás para a minha trajetória profissional, além do ensino regular, já fiz parte, como professora, de alguns projetos educativos populares. E posso dizer que essas experiências funcionaram como “[...] um laboratório de experimentação [de] encontros humanos mais verdadeiros e significativos [...]” (96) , que me permitiu pensar o quanto é necessário olhar com respeito e ética o coletivo de jovens e adultos que procura a escola à noite em busca de um aprendizado significativo para suas vidas.

Pensar nesse coletivo é enxergar homens e mulheres que vivem o seu tempo de direito à educação, que lamentavelmente ainda não foi plenamente legitimado pela sociedade. O que se constata é que “a educação é um direito de todos” explicitado na Constituição Federal que não passou de ‘intenção’ legal, uma vez que o povo continua, na sua maioria, desprovido de uma educação formal, que quando tem a chance de voltar à escola, deseja muito mais que aprender a ler e a escrever: deseja conquistar a cidadania.

Com relação aos projetos educativos dos quais fiz parte, estão o antigo Supletivo, o PROJOVEM e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), todos apresentam o mesmo público: a classe empobrecida. Essa classe estudantil traz especificidades com suas singularidades a quem foi negado o direito de acesso ou de conclusão da educação básica na faixa etária dita própria ou regular. Trabalhar com esse coletivo ao mesmo tempo que é um desafio, exigindo do docente o respeito ao tempo de aprendizado, à trajetória e à faixa etária dos alunos, significa um crescimento

(96) PEREIRA, D. de F. F. PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**, *Online*, Campinas, n.40, p. 74, dez.2010, ISSN: 1676-2584.

profissional quando aquele enxerga na experiência outras possibilidades de aprendizado.

Em março de 2018, ingressei no mestrado profissional do qual hoje faço parte. Entrei com o projeto de pesquisa com uma outra proposta. À medida que o processo de qualificação ia se consolidando por meio das disciplinas cursadas e das leituras efetuadas, somada à troca de ideias a partir da orientação, o projeto foi sendo repensado. Após essa alteração, houve outras até chegar ao título que achava que seria definitivo.

Após o Seminário de Projeto, várias considerações foram feitas pelos professores convidados desde o título até os objetivos e a sua operacionalização. Várias dessas sugestões foram discutidas por mim e pela minha orientadora. Como resultados das conversações com a orientadora, após o Seminário de Projeto, foi redefinida a rota para poder seguir o caminho traçado. Esses redimensionamentos foram importantes, levando-se em conta que tudo passa por processo de (re)construção, movido por avanços e recuos e não poderia ser diferente com um projeto de pesquisa.

A continuação do percurso recomeça com a redefinição do título que, agora se apresenta como: Fazer-se docente no cotidiano da sala de aula do Proeja/CMC: um olhar sobre o processo formativo do professor. Para levar o trabalho a diante, trouxe como proposta investigativa o processo de formação continuada do professor no cotidiano da sala de aula e a sua história de vida.

Ao me encontrar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante o meu percurso profissional, muito aprendi sobre a docência. À medida que trabalhava, na prática, com a prática compreendia os processos de ensinar e de aprender com jovens e adultos, compreendia, sobretudo, que ser professora da EJA significa aprender sempre e ser capaz de proporcionar aos discentes (e com eles) condições de problematizar a realidade imposta como meio de encontrar caminhos viáveis de atuação no contexto em que estão inseridos. Também ficou claro que o campo pedagógico explorado não poderia ser o mesmo do ensino regular pela especificidade apresentada.

Deste modo, quando a orientação redirecionou a proposta de pesquisa para o campo do PROEJA, houve um acolhimento, uma vez que a minha experiência, no passado, com a EJA, somada à valorização da educação profissional adquirida com a minha inserção no Instituto Federal me trouxeram algumas constatações, entre elas,

de que os saberes específicos do eixo tecnológico⁶ são tão importantes quanto aos conhecimentos pedagógicos no processo formativo do professor.

Neste sentido, não há na pesquisa proposta a intenção de apresentar a escola/professor como culpados pelo baixo desempenho escolar de milhares de jovens, quando não da desistência de estudar ou ainda da migração deles do ensino regular para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O fato é que o alto índice de “reposição” de alunos todos os anos para a EJA, representa sempre um grande desafio para a docência, uma vez que é dada ao professor a tarefa de ressignificar a educação para essas pessoas.

A minha experiência anterior com a Educação de Jovens e Adultos associada às leituras realizadas ao longo de minha atuação profissional, levaram-me ao interesse por investigar a formação de professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os motivos dessa aproximação com o tema de investigação se articulam com a minha trajetória profissional, com a riqueza de experiências vividas por mim durante o período de trabalho e, em especial, pelo interesse nesse campo de atuação. Identifiquei-me bastante com esta modalidade de ensino talvez por se tratar de discentes adultos da classe popular da qual faço parte, mas, principalmente, por perceber a vontade que esses discentes têm em querer aprender e resgatar o tempo perdido.

E, eu, como professora, muitas vezes, tateava esse complexo universo sem condições de atender as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes trabalhadores tanto fosse pela falta de preparo técnico, uma vez que eles necessitavam de atendimento específico para aprenderem os conteúdos e desenvolverem as habilidades requeridas nesse nível de ensino, quanto por questões estruturais, dado que a escola estava e ainda continua aquém daquilo de que os discentes dessa modalidade precisam.

Na luta diária em sala de aula, fui desenvolvendo a minha maneira de ser professora recorrendo mais à experiência que a outros conhecimentos adquiridos pelo

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n.8, p. 22, 21 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2021.

viés de cursos de formação. No entanto, tinha consciência de que o conhecimento empírico que eu tinha não era o suficiente para promover os avanços de que os alunos necessitavam. Lembro-me de momentos de angústias por descobrir que a minha boa vontade de ensinar não me permitia alfabetizar um dos jovens que aos 22 anos ainda não conseguia assinar o seu próprio nome. Descobri nesse fato vivido que eu não sabia alfabetizar, faltava em mim um preparo técnico para desenvolver essa ação.

Diante desta realidade, muitas indagações emergiram, não restando dúvidas da necessidade de me debruçar sobre essas questões para discuti-las, e assim, encontrar caminhos possíveis que contribuíssem para o processo formativo do formador cuja ação pedagógica, como defende Freire (1996), deve ser permeável de mudanças e de respeito pelos educandos.

O PROJOVEM, outra experiência marcante na minha trajetória profissional juntamente com a experiência vivida com a EJA serve-me de pretexto motivador para delinear a problemática do presente estudo, qual seja, de que forma o cotidiano em sala de aula e a história de vida do professor que atua no curso de Mecânica oferecidos pelo PROEJA/IFAM contribuem no processo formativo desse professor?

Diante dessa realidade, busquei esboçar uma proposta de trabalho, tomando como referência, por um lado, a minha experiência como professora que sentiu na pele a falta de orientações sistematizadas de como trabalhar com a realidade cultural dos jovens e adultos que se apresentam de forma diferente daqueles que tiveram sua vida acadêmica sem interrupções, por outro, os diálogos travados com autores e resultados de trabalhos de pesquisas (dissertações e teses).

Acredito que a minha história é a mesma de outros professores que estão diariamente em sala de aula no Brasil afora, lutando para que o seu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do ensino médio integrado à educação profissional não seja pautado, exclusivamente, para o mercado de trabalho, mas que, sobretudo, articule a qualificação social e profissional à elevação da escolaridade (22) .

(53) BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2007. p.53. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 14/12/2019.

Moura (80) evidencia uma lacuna na formação do corpo docente dos IFs para se trabalhar com a EJA dentro do programa do PROEJA: “[...] é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos [...]”.

Um fato interessante, que nos ajuda a pensar ainda mais na realidade formativa dos professores da Instituição conforme estudo realizado por Moura, (77) e que me motivou a seguir adiante na minha proposta de estudo, é como se constituem os dois grandes grupos de professores, quais sejam: de um lado, os licenciados que não receberam formação para discutir a educação e trabalho; e, do outro, os não licenciados, maioria bacharéis, que não tiveram formação didático-pedagógica necessária ao exercício da docência, independentemente do nível que atuam.

Logo, esses profissionais apresentam formação em suas áreas específicas, todavia suas experiências estão alicerçadas em paradigmas diferentes aos da Educação de Jovens e Adultos; o que significa dizer que, quando convocados a trabalharem com turmas da EJA, os professores desconhecem a especificidade do trabalho que devem desenvolver, aprendendo-o na prática diária do ofício.

Assim, considerando a afirmação de Moura (2008), depreende-se que no IFAM, *campus* Manaus Centro, existe um corpo docente com qualificação em sua área de atuação com bastante experiência na educação profissional, todavia falta a esses profissionais uma formação específica para atuar junto ao público do PROEJA.

Ao se referir à atuação desses profissionais, nessa modalidade de ensino, Moura (80) pontua que na educação profissional por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Neste sentido, ele afirma: “Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem”, mas, para isso, Moura enfatiza que é preciso que os

(80) MOURA, D. H. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique. **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio: salto para o futuro**. Brasília: MEC. 2006, p.64.

(77) MOURA, D. H. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

(80) MOURA, D. H. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique. **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio: salto para o futuro**. Brasília: MEC. 2006, p.13.

(51) GUEDES, I. A. C. SANCHEZ, L. B. A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. **HOLOS**, ano 33, v. 07, 2017.

profissionais mergulhem no universo de questões que compõem a realidade do público da EJA, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar.

No que se refere à experiência dos professores atuantes no Instituto, Moura entende que as experiências formativas desses professores podem ser vistas como um ponto de partida para a construção de referenciais teórico-práticos específicos para o trabalho no PROEJA, no entanto, não basta a experiência, é preciso refletir sobre elas para que, assim, possa ocorrer uma transformação a partir delas.

Tomando como base Guedes e Sanchez (51), ao discutirem sobre formação docente para a educação profissional, pode ser observado que entre os professores da formação técnica (bacharéis e tecnólogos) e os da formação geral existe uma particularidade própria que vai refletir na prática pedagógica desses profissionais.

Os primeiros, ao ingressarem nos Institutos, passam a atuar como docentes e, a rigor, não tinham experiências no campo da educação, tampouco com a educação de jovens e adultos. No contexto de suas atividades, a maioria deles não considera importante e produtiva a formação pedagógica por acreditarem que suas experiências nas antigas profissões sejam o suficiente para dar conta de uma realidade complexa como a sala de aula.

Por conta disso, e ainda somado a outras questões, esses professores acabam direcionando o curso como se fosse um bacharelado, “[...] não relacionando com os aspectos educacionais e práticas pedagógicas de como ensinar, porque ensinar e o que ensinar.” (51) .

Desse modo, Moura (77) ratifica a necessidade da formação pedagógica para os professores bacharéis quando diz que “[...] um docente que não teve, em sua formação inicial, preparo para a docência precisa adquirir mecanismos, instrumentos, para a construção de um aparato que lhe permita realizar o seu trabalho em sala-de-aula.”

Por outro lado, os docentes de formação geral (matemáticos, biólogos, filósofos, etc.), apesar de possuírem uma formação pedagógica para exercer a

(51) GUEDES, I. A. C. SANCHEZ, L. B. A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. HOLOS, ano 33, v. 07, 2017.p.247.

(77) MOURA, D. H. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8 jun. 2008.

docência e, que, porventura, tinham experiências com a educação de jovens e adultos não tinham experiências na modalidade de educação profissional, conhecendo pouco a questão específica da educação e do trabalho.

Observa-se também, nas discussões dos autores citados, anteriormente, que nos Institutos Federais, um professor transita por vários níveis, formas e modalidade de ensino, simultaneamente, exigindo-se dele conhecimentos próprios inerentes a cada nível de ensino a fim de que compreenda as peculiaridades e as especificidades da educação profissional e saiba fazer as conexões entre as disciplinas e a formação profissional específica.

Diferentemente das outras redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, cujos itinerários de educação e de trabalho se configuram em espaços diferenciados, isto é, ou se tem educação básica – ofertado pela secretarias municipais e estaduais, educação superior – ofertado por instituições públicas estaduais, federais e particulares, e profissionalização, por cursos de natureza FIC ou pós-ensino médio, ofertado por instituições públicas (CETAM), Sistema S e particulares, os Institutos Federais têm sob sua responsabilidade a oferta da educação básica, educação superior e educação profissional num único espaço.

Desse modo, podemos considerar que o trabalho docente no IFAM, exercido pelos profissionais da área, especialmente, da docência na EJA precisa ser pautado em uma formação pedagógica que compreenda um conjunto de conhecimentos sistematizados acerca da especificidade de cada um dos contextos de atuação (53) . E no que se refere à EJA, a realidade é mais agravante por se tratar de um universo educativo com particularidades à parte, uma vez que exige do docente além do preparo acadêmico, sensibilidade à experiência vivida dos educandos e compreensão às especificidades dessa modalidade de ensino.

É neste sentido que acreditamos existirem lacunas de formação no que se refere às especificidades próprias do PROEJA, isso porque todos os professores que atuam nessa modalidade de ensino no IFAM *Campus* Manaus Centro não passaram por um processo de formação específica de pós-graduação defendido pelo

(53) HENRIQUE, A. L. S.; NETO, E. R. G. de C.; BARACHO, M. das G. A prática pedagógica no PROEJA: quando a escola abre espaços para atender às singularidades do estudante. IN: MOURA, Dante Henrique. (Org) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

Documento Base (22) . Devido a isso, de um ou de outro modo, a maioria desses profissionais deixam de compreender as especificidades do público que eles irão ajudar a formar e, sobretudo, não estão abertos às inovações impostas pela atualidade que ditam necessidades de aprendizagens.

Levando-se em consideração o que diz Arroyo (9) de que a “[...] escola gira em torno dos professores [...] são eles e elas que a fazem e a reinventam”. Depreende-se, então, que os professores realizam práticas de ensino no ambiente de seu trabalho causando mudanças, graças aos conhecimentos pedagógicos e acadêmicos adquiridos ao longo de sua formação. Nesse ínterim, eles (as) extraem da realidade vivenciada novas questões da prática que os permitem articular novos saberes na construção da docência

Corroborando com essa ideia, os autores Langhi e Nardi, (57) afirmam que “[...] durante uma situação prática em aula, o professor reconceitualiza o que aprendeu em sua formação inicial.”; afirma ainda que “[...] o que o professor sabe de si, dos discentes, matéria, currículo e métodos de ensino, não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente em contato com situações práticas.”

Diante dessas reais possibilidades de formação no contexto do trabalho, nasceu em mim o desejo de investigar a trajetória formativa docente no contato diário com educandos do PROEJA, posto que o jovem e o adulto, frequentes nesta modalidade de ensino, exigem da escola e do professor uma formação voltada para atendê-los de modo diferenciado, pois são pessoas trabalhadoras da periferia que, conforme Arroyo (8) , “[...] vivenciam situações de opressão, exclusão [...] que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”.

Portanto, é nesta direção e considerando a afirmação de Arroyo (9), de que a escola gira em torno dos professores, que são eles e elas que a fazem e a reinventam,

(22) BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

(9) ARROYO, M. **Ofício de Mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.19.

(57) LANGHI, R.; NARDI, R. Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p. 7-28, set. 2012. ISSN 1982-153, p.18.

(8) ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica /SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.23.

(9) ARROYO, M. **Ofício de Mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

que nasceu o desejo de pensar em alternativas formativas para o professor. Com base em minha experiência empírica, em um processo de formar-se ao formar no ensino com os jovens e adultos, aprendi que com os outros no processo de troca de experiências é possível encontrar respostas para as nossas inquietudes.

A problemática posta nos conduziu a pontos fundamentais a partir dos quais estabelecemos três questões norteadoras, que contribuíram para traçar o caminho percorrido: 1) Considerando o PROEJA como uma proposta para o mundo do trabalho, sem excluir a ideia do crítico, quais as especificidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino?; 2) Que olhar o educador que trabalha no curso de mecânica tem sobre sua trajetória formativa, considerando sua história de vida?; 3) Quais desafios o PROEJA tem enfrentado, no cenário, em que se construiu enquanto programa e que ainda se faz presente no curso de mecânica?

Destaco que os questionamentos acima foram oportunos, visto que respondiam à minha inquietação e satisfaziam às exigências do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, que, para conclusão do curso, exige um processo investigativo que culmine em um produto educacional. Deste modo, além da dissertação de mestrado publicamos artigos, como também a produção do Produto Educacional intitulado Caderno de Orientações Pedagógicas, cuja intenção é intervir na problemática investigada.

A ideia subjacente a esse estudo é ouvir os professores, valorizar e problematizar suas experiências e seus sentimentos diante das demandas do PROEJA como passo inicial para se pensar ações coletivas para o desenvolvimento de processos formativos para esses sujeitos e, assim, possibilitar a construção de sentimento de pertencimento à categoria de professor da EJA.

Na tentativa de elucidar as questões e compreender o processo de formação dos professores em evidência, o estudo elegeu como objetivo geral: Compreender a formação do professor do Curso de Mecânica, na modalidade EJA, considerando o cotidiano em sala de aula e sua história de vida. E como objetivos específicos: 1) Situar o PROEJA no cenário educacional manauara; 2) Pontuar a prática pedagógica e a história de vida como espaço de formação do professor; 3) Problematizar questões relativas ao PROEJA; 4) Apresentar “Uma proposta de orientação pedagógica” construída a partir dos diálogos com os teóricos e com os resultados da pesquisa, cujo objetivo é subsidiar o docente, em especial, aquele que atua no PROEJA.

A presente pesquisa inscreve-se na minha história pessoal e profissional constitutiva de dois “eu” que se encontram em uma única pessoa que articulam-se e entrecruzam-se na profissional que sou. No percurso da busca, a polifonia das vozes dos professores-participantes, durante a convivência de observação em sala de aula e nas entrevistas, dialogava constantemente com o meu fazer pedagógico.

Ao escutá-los, durante suas narrativas, ocorria um processo que Souza (117)¹⁸ chama de heterobiografia que é o movimento de deslocamento para a história do outro. Ou seja, quando ouço a história narrada, identifico-me com os episódios e acontecimentos narrados, assim não sendo passiva nesse processo. Além disso, acontece um efeito transformador não só para o sujeito que conta sua história como também para quem o escuta, no caso, o pesquisador.

O aporte teórico deste trabalho foi fundamentado em algumas abordagens que possibilitaram a compreensão da formação docente a partir da sala de aula levando em consideração a história de vida dos professores participantes. Nesse caso, foi necessária a contribuição dos seguintes campos teóricos metodológicos: o campo dos estudos sobre a história de vida docente (88 ; 117; 72 ; entre outros), das formulações sobre experiência e história de vida como técnica (46) , entre outros.

Nesta pesquisa, tomo como perspectiva epistemológica e metodológica a abordagem experiencial do estudo de caso tipo etnográfico. A etnografia aqui adotada segue os princípios defendidos por Oliveira (89) ; Veissière (2012)²³ e Uriarte (126) , os quais entendem que a pesquisa nesta perspectiva traz um olhar que direciona o pesquisador a se centrar mais no grupo pesquisado e na visão que esse grupo tem dele mesmo do que se deixar guiar, exclusivamente, pelas regras acadêmicas.

(117) SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. (Tese) Universidade Federal da Bahia, 2004.

(88) NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

(72) MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

(117) SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. (Tese) Universidade Federal da Bahia, 2004.

(46) FREITAS, L. M. GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun.2015.

(89) OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.17.n.3.p. 271-280, 2013.

²³ VEISSIERE, S. Etnografia experimental. **TV UFAM**, Youtube, 2012. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=g_nA3QMhsMM. Acesso em: 17 maio 2021.

(126) URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe 11 Revista do núcleo de antropologia urbana USP**, São Paulo, 2012.

A nossa intenção é fotografar o cenário do PROEJA não só por meio da ótica subjetiva dos participantes da pesquisa como também da perspectiva da pesquisadora, somada, é claro, com o que dizem os conhecimentos já produzidos na área em questão. A técnica central da recolha das fontes (117) centra-se nas histórias de vida dos professores envolvidos por meio de entrevistas transcritas por acreditar como diz Souza (117) que a partir da voz dos atores sociais é possível recuperar as singularidades das histórias narradas por sujeitos históricos, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes. Além dessa técnica, também fazem parte dessa busca, as observações em sala de aula e o diário de campo.

Buscando responder as questões levantadas, o trabalho que segue traz os resultados dessa investigação, assim organizados:

No capítulo **primeiro**, apresento os Percursos Metodológicos. Assumimos a investigação como uma Pesquisa Qualitativa na perspectiva etnográfica, partindo do princípio, como propõe Brandão (19), que a pesquisa deve acontecer com os sujeitos investigados e não sobre ou para eles, com vistas a transformar uma realidade. Apresenta, ainda, o campo da pesquisa, o momento das entrevistas, e o momento das observações em sala de aula. A ideia deste capítulo como todo, foi situar o leitor dos caminhos trilhados para chegar à compreensão do processo formativo do professor, assim, resolveria, senão todo, mas pelos menos parcial ao objetivo geral do estudo.

No **segundo** capítulo, buscamos responder ao primeiro **objetivo** da pesquisa, qual seja, situar o PROEJA no cenário educacional manauara. Nesta parte do trabalho, a EJA é contextualizada desde a presença forte de Paulo Freire ao surgimento do PROEJA. Apresentamos também uma parte da realidade educacional de Manaus, que aponta uma situação de analfabetismo ainda presente na região. Além dessa discussão, trazemos ainda a formação do professor a partir do diálogo do encontro com as duas modalidades de ensino. Nesse contexto, focou-se nas especificidades do trabalho docente no PROEJA, assim como, na apresentação do olhar dos professores participantes sobre o PROEJA no IFAM.

(117) *idem*.

(19) BRANDÃO, C. R. **A Pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

No **terceiro** capítulo, procuramos trazer uma resposta parcial ao **segundo objetivo**, ou seja, pontuar a prática pedagógica e a história de vida como espaço de formação do professor. Aqui, apresentamos as entrevistas narrativas de cada participante em diálogo entre si, que também dialoga com as concepções da professora-pesquisadora, também, partícipe e autora do estudo, complementado com o olhar dos teóricos, estudiosos da temática em questão.

No **quarto** e último capítulo, como resposta ao **terceiro objetivo**: problematizar questões relativas ao PROEJA, trazemos discussões relacionadas a essas questões, dentre elas, a mais complexa e também a principal, ou seja, a ausência de formação continuada de professores. Desta forma, no referido capítulo algumas discussões em torno dessa problemática são pontuadas, como por exemplo, a formação docente para o PROEJA, o trabalho docente e desafio na sala de aula do PROEJA; como ensinar e por último, não menos importante, a sala de aula e a história de vida do docente como espaço formativo etc.

Ao finalizar as discussões apontadas anteriormente, apresento uma síntese do Produto Educacional, e com ele, o seu processo de validação. Em seguida apresentamos as Considerações Finais sob o título, “Considerações parciais em movimento nos caminhos percorridos: tropeços e acertos” em que exponho o meu percurso formativo durante o processo de pesquisa e de escrita desta dissertação. A intenção deste registro é dizer que embora o caminho trilhado não tenha sido fácil, valeu a pena sua construção.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS

“A caminhada da pesquisa é difícil sujeita a muitas quedas”
(Roberto Cardoso de Oliveira)

O homem por natureza é um investigador das realidades que o cercam e, como tal ao longo da história ousou questioná-las e, com os outros, investigou, discutiu, errou, acertou e avançou, construindo conhecimentos, fez ciência.

Para Demo (30) , a ciência é entendida como processo de desmitologização e dessacralização do mundo, em favor da racionalidade natural, supondo-se uma ordem das coisas dada e mantida. Contudo, vale ressaltar que a ciência é apenas uma das formas de expressão da busca do homem, “[...] não exclusiva, não conclusiva, não definitiva.” (71) .

E, eu, como parte desse homem, enveredo nesse caminho da investigação com o intuito de compreender uma dada realidade, considerando também outras formas de gerar conhecimentos, sem contudo desvinculá-las dos princípios da cientificidade.

Para construir um caminho metodológico de investigação e adquirir habilidades de uma pesquisadora, apoio-me em diversas atividades realizadas em espaços variados e em momentos diferentes(7) , como leituras de artigos, livros, relatos de pesquisas, dissertações e teses, participação em seminários e debates sobre temas de meu interesse, muito embora nem sempre concorde com as ideias defendidas, porém isso tem fortalecido meu posicionamento.

Ser uma pesquisadora não é uma tarefa fácil, requer dedicação e muita leitura, além de não ignorar o conhecimento já produzido. Minayo (71) afirma que se

[...] quisermos trilhar a carreira de pesquisador, temos de nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, inclusive dos que trazem proposições com as quais ideologicamente não concordamos.

(30) DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

(71) MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, 1994, p.10.

(7) ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

(71) *idem*, p.19.

Cabe aqui destaque às reflexões construídas por Freire (45) quando diz que

[...] é sempre bom ler textos que defendem posições políticas diretamente opostas às nossas. Em primeiro lugar, ao fazê-lo, vamos aprendendo a ser menos sectários, (...) mais abertos; em segundo lugar, terminamos por descobrir que aprendemos também não apenas com o diferente de nós, mas até com o nosso antagônico.

André (7) , por sua vez, considera que para ser pesquisador(a), faz-se necessário desenvolver não só habilidades de formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, como também saber tratar os dados e referências localizadas, além de ser capaz de expressar seus achados. Tudo isso tem sido valorizado e discutido no meu percurso de formação que se tem dado juntamente com o meu objeto de pesquisa e, aprofundado pela investigação teórica e empírica na temática da formação do educador do PROEJA no contexto de seu trabalho.

Assim, para traçar o caminho metodológico que norteou a presente pesquisa, no intuito de prover-me de conhecimentos sobre a problemática proposta, e assim, gerar novos conhecimentos sobre a temática investigada trilhei um itinerário que no meu entendimento me conduziu às respostas que procuro³³.

Para isso, foram estabelecidos diálogos constantes com teóricos dos quais compartilho ideias e visões de mundo. Isso não significa dizer que foram descartadas leituras divergentes ao meu olhar, lê-las mais me fortaleceu do que me prejudicou, no entanto, comungo com Silva (110) ao defender a ideia de que as nossas escolhas teóricas não são neutras, elas são escolhidas conforme nossas crenças e vivências imbuídas de valores, uma vez que “[...] objetividade absoluta não existe”(48) .

Na concepção de Trujillo Ferrari (125) , o método científico pode ser entendido como instrumento básico que ordena, inicialmente, o pensamento em sistemas e traça

(45) FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997, p.5

(7) ANDRÉ, M. E. D. Afonso. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

³³ Digo-me procuro, verbo na primeira pessoa do singular, porque o campo da pesquisa ainda está em aberto.

(110) SILVA, S. C. da. **O PROEJA nos campi do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da Formação Profissional**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

(48) GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**, 2.ed. São Paulo, Cortez, 1988, p.8.

(125) TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência**, 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

os procedimentos do cientista ao longo do caminho até atingir o objetivo científico preestabelecido.

Para Lakatos e Marconi (56) , a utilização de métodos científicos não é exclusiva da ciência, sendo possível usá-los para a resolução de problemas do cotidiano. Ou seja, métodos abrangem as técnicas de pesquisa que orientam o pesquisador durante a investigação. Por um lado, os métodos são procedimentos seguros e fixos que possibilitam ao pesquisador caminhar ao alcance do conhecimento, à medida que o orientam, conduzindo-o a determinados resultados, por outro, há o contrário. Existe a flexibilidade criativa do pesquisador, que dependendo da necessidade e dos interesses da pesquisa novas regras são geradas, muitas vezes até mais eficazes, afinal o ser humano não é passivo, mas sim atuante no mundo em que vive continuamente.

Feyerabend (38) defende essa ideia em um trabalho denominado “Contra o método” (38) em que observa que o progresso da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua obediência.

Segundo ele haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-las como adotar regras opostas. Isso é ratificado por Kuhn (55) , quando ele situa que o progresso da ciência se faz pela quebra de paradigmas, pela colocação em discussão das teorias e dos métodos, acontecendo, assim, uma verdadeira revolução.

Para realizar a investigação proposta, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa (71) , pelo fato de tratar de pessoas e, não de objetos, elementos bastante distintos. Por essa razão não tem como deixar de adotar uma metodologia que considere essas diferenças. Adequado a essa situação, optamos pela perspectiva etnográfica que traz como princípio básico o convívio no cotidiano do outro, aquele a quem pretendemos apreender e entender particularidades de seu universo.

(56) LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

(38) FEYERABEND, P. **Contra o Método**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

(55) KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

(71) MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Nessa linha de busca, as pessoas são sujeitos concretos com identidade própria que têm muito a dizer a partir de suas vivências, e que por esse motivo, o pesquisador precisa estabelecer conversas dialógicas com esse outro, a fim de que possa compreender o objeto pesquisado a partir de suas perspectivas.

Busco em Veissière (128) , antropólogo francês, reflexão sobre a pesquisa etnográfica como um caminho traçado em busca de respostas para as minhas indagações. Diferente da visão dominante de que a pesquisa para ganhar notoriedade de ciência deve obedecer a parâmetros rígidos, ele defende a ideia de que o pesquisador para captar realidades no lidar com o humano é preciso muito mais que regras metodológicas e epistemológicas, é preciso também uma entrega no sentido de se deixar desconstruir para poder se construir, retroalimentando não só a si mesmo com outras experiências, como também as teorias formativas adquiridas por meio de dados novos.

Para Veissière (128), as regras utilizadas na compreensão das realidades investigadas são duras e frias, em contrapartida, a vida é maleável e surpreendente, por isso, o pesquisador para alcançar essa realidade como ela se manifesta com toda a sua força de transformação, ele precisa se despir de suas verdades e absorver as verdades do outro para em seguida refletir sobre elas.

Seguindo esta linha de raciocínio e tratando sobre essa questão, Uriarte (126) defende a ideia de que para a realização de um trabalho de investigação e de pesquisa, devemos seguir uma estrutura, em que o fazer etnográfico é perpassado o tempo todo pela teoria. Ou seja, antes de ir a campo devemos estar munidos de informações de todo o conhecimento produzido sobre a temática e sobre o grupo a ser pesquisado.

No entanto, mesmo que o pesquisador esteja bem preparado e munido de todo um arcabouço teórico, a realidade poderá surpreendê-lo. Para a autora, “[...] se um campo não nos surpreender, é porque não fomos suficientemente bem formados [...]”

(128) VEISSIERE, S. Etnografia experimental. **TV UFAM**, Youtube, 2012. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=g_nA3QMhsMM. Acesso em: 17 maio 2021.

(126) URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe 11 Revista do núcleo de antropologia urbana USP**, São Paulo, 2012.

(126) . Compartilho desse argumento, uma vez que a realidade é dinâmica, e o homem que a transforma também se transforma, no entanto, as teorias do conhecimento usadas para conhecer esse homem não o acompanham na mesma velocidade. É neste sentido, que Nogueira *et al.* (83) afirmam que toda metodologia foi e é reinventada, para que assim possa dar conta das buscas trilhadas pelo pesquisador.

Portanto, pesquisar é dialogar com a realidade e, nesse processo, o pesquisador deve trilhar um caminho questionador, criando, assim, possibilidades de elaboração de um conhecimento na transformação da sociedade contemporânea. Além disso, como aponta Meneghel (70) é fundamental que o pesquisador tenha interesse e respeito pelos outros, flexibilidade em relação aos mesmos, capacidade em demonstrar compreensão e empatia e, acima de tudo, disposição para escutar.

Foi nessa linha de raciocínio que me mirei: procurei estar atenta para as nuances que a subjetividade detém, busquei os detalhes nos ditos, não ditos e interditos⁴⁶ que pudessem contribuir com o meu trabalho. Ouvir atentamente as pessoas envolvidas na pesquisa e olhar com atenção os detalhes, foram fatores sempre presentes que instigavam a minha busca.

Para tanto, estabeleci um diálogo comigo mesma a fim de me desfazer de ideias internalizadas e cristalizadas, desconstruir pensamentos, atitudes e valores fruto de meu caminhar formativo ao longo dos anos. Desta forma, foi possível, acredito, compreender e aceitar não só as ações dos professores, no seu espaço de trabalho, como também me permitir olhar pelo viés desses professores a realidade que os cercam, sobretudo a maneira de ser professor dessa modalidade de ensino.

Tudo isso só foi possível, porque antes de sair a campo me apossei de múltiplas leituras que me direcionaram a agir no espaço da pesquisa, assim como a desenvolver

(126) URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe 11 Revista do núcleo de antropologia urbana USP**, São Paulo, 2012, p.2.

(83) NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. de; ARAUJO, A. D. G.; PIMENTA, D. A. O. O Método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesqui. prá. Psicossociais**, São João del Rei, v.12 n.2 abr./jun. 2017.

(70) MENEGHEL, S. N. Histórias De Vida - notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigacion Social**, n.12, outono, 2017, p.115-129. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n12.414>. Acesso em: 19 maio 2021.

⁴⁶ Aquilo que está entre o dito e o não dito.

esse trabalho, valorizando o olhar do outro sem com isso perder a cientificidade da busca.

1.1 Epistemologia da pesquisa: estudo de caso do tipo Etnográfico

A complexidade do fenômeno educativo na escola e fora dela tem exigido outros caminhos investigativos. Espera-se que esses possam identificar os problemas relacionados a esse fenômeno para, conseqüentemente, a partir dos dados, construir conhecimentos que, quando aplicados, venham alterar de forma significativa a vida de todo um coletivo.

De acordo com Larchert (58) , é da interface entre a antropologia e a educação, que surgiu um desses caminhos metodológicos, capaz de investigar a prática escolar considerando as dimensões sociais, culturais que envolvem a situação investigada: o estudo de caso etnográfico.

Nessa perspectiva, Ferrari (36) faz a seguinte consideração:

[...] a escola é palco de uma multiplicidade de sujeitos, com culturas diferenciadas e expectativas de futuro diferentes, e que também, essas diferenças fazem com que haja um embate entre esses sujeitos e refletem, negativamente, no que seria a função da escola: o ensinar; o aprender; a escolarização.

Desta forma, entendemos conforme Martucci (68) que a escola é um espaço de microcultura e como tal não é estática, e sim dinâmica, portanto, deve ser estudada em circunstâncias concreta como um caso digno de ser estudado, “[...] seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos.”⁵⁰.

(58) LARCHERT, J. M. O Estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus: EDITUS, 2017, p. 123-141. ISBN: 978-85- 7455-493-8.

(36) FERRARI, A. Considerações sobre os estudos etnográficos e a educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais** [...]. Olinda: CONEDU, 2018. ISSN 2358-8829. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46784>. Acesso em: 19 maio 2021.p.9.

(68) MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

⁵⁰ *Idem*, p.6.

Oliveira (89) refletindo sobre o espaço escolar salienta que este deve ser compreendido não apenas como um momento destinado à reprodução social, mas um local de relações sociais, portanto um espaço em que se compartilha determinados símbolos, regras, normas, um *habitus* específico formando assim uma “cultura escolar”.

Além de reprodução social, a escola também é o espaço da inventividade, da criação e da produção de novas práticas. Constitui-se neste universo a criação de uma ‘cultura escolar’, que possui uma dinâmica singular, a quase se entrecruza com outras culturas presentes na sociedade envolvente (89) .

Coerente com essas questões, debruçamos o nosso olhar em direção ao IFAM- Manaus Campus Centro, espaço que, assim como outros, refletem diversos tipos de manifestações socioculturais em suas relações, e, que por sua vez, abriga um outro espaço cultural no seu interior: o PROEJA. É nesta direção, em particular, que focamos o nosso olhar por meio de uma abordagem etnográfica com a intenção não só de compreender as relações de ensino e aprendizagem em seu contexto, mas sobretudo a partir dos dados coletados encontrar caminhos para auxiliar a ação formativa dos agentes envolvidos no processo de ensino.

Para compreendermos o que vem ser etnografia, em seguida o que ela investiga e a sua interlocução com a educação, primeiro faz sentido recuperar os significados dos elementos que integram a palavra. Assim, “*etnografia*” é uma composição a partir de dois radicais gregos: *éthnos* (que significa “povo bárbaro”, estrangeiro, em oposição a *demos*) e *graphein* (que significa “grafia”, “escrita”, “descrição”, ou melhor, “estudo descrito”).

Logo, etimologicamente, a etnografia é o estudo descrito de um determinado povo. E povo aqui, não deve ser entendido no seu sentido de uma classe social, no sentido grego, mas sobretudo de um conjunto de indivíduos unidos entre si por laços comuns de ordem histórica, cultural, religiosa como também social. Ou seja, conjunto de pessoas que falam a mesma língua, tem costumes e interesses semelhantes, história e tradições comuns.

(89) OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.17.n.3.p. 271-280, 2013.

⁵²*Idem*, p.272.

Segundo Larchert (58) , a pesquisa etnográfica se define em compreender as amplas estruturas da cultura de um grupo étnico, de uma sociedade ou de um grupo específico de pessoas. Isto é, “ela procura entender um grupo particular e os significados imediatos de perspectivas do que ele faz.” (124). No entanto, os teóricos afirmam que para fazer pesquisas que atendam as características de uma abordagem etnográfica é fundamental que o pesquisador compreenda que não basta apenas observar, mas interpretar a dinâmica do grupo estudado, buscando o entendimento dos significados das ações e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para André (6) , na educação, a etnografia está preocupada com o processo educativo no intuito de compreender a rede de relações e de interações presentes no espaço escolar. Todavia, prossegue a autora afirmando que atualmente é feita uma “adaptação da etnografia à educação” e, sendo uma delas o tempo de permanência do pesquisador no campo de pesquisa, que pode ser reduzido se o pesquisador fizer parte do mesmo universo cultural do campo pesquisado. A autora afirma ainda que a permanência em campo pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que têm com a pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo.

A nossa escolha em adotar a metodologia do estudo de caso, do tipo etnográfico foi apoiada nas proposições de André (5) , estudiosa que traz profundas reflexões da antropologia na educação e da educação na antropologia. Essa escolha nos possibilita fazer o entrecruzamento das ideias pedagógicas de Paulo Freire no universo da antropologia, em especial, nas pesquisas de Bronislaw Malinowski⁵⁶. Isso porque tanto Malinowski quanto Freire defendem não só o respeito à realidade do outro como também a metodologia científica como sendo inseparável da ética de vida. Logo, os pesquisadores devem priorizar a qualidade em detrimento da quantidade de seus trabalhos.

(58) LARCHERT, J. M. O Estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus: EDITUS, 2017, p. 123-141. ISBN: 978-85- 7455-493-8.

(6) ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

(5) ANDRÉ, M. E. D. A. de. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35- 46.

⁵⁶ Bronisław Kasper Malinowski, antropólogo polaco, considerado um dos fundadores da antropologia social, da antropologia do campo.

Assim, optamos por adotar em nossa pesquisa o método de pesquisa do estudo de caso por fazer parte da natureza etnográfica, porque, entre os motivos já citados, acreditamos que o estudo etnográfico, dentro da escola, possa nos ajudar a compreender (via observação e entrevistas), a realidade dos professores do PROEJA, buscando encontrar, para além das suas possíveis lacunas⁵⁷ formativas enquanto professor (a) do PROEJA, também respostas para a construção de sua docência no âmbito desse programa.

E por que o estudo de caso se ocupou do curso de mecânica oferecido pelo programa do PROEJA, uma vez que há outros cursos em andamento nos outros *Campi* do IFAM? A escolha tomou dois critérios: o tempo, a regularidade e a continuidade.

No Relatório de Gestão de 2008 do CEFET-AM⁵⁸, o *Campus* Manaus Centro, denominado no referido documento de Unidade Sede, já ofertava cursos da Educação Profissional na Modalidade EJA. No entanto, a oferta do curso data de 2006, conforme matriz curricular cadastrada no sistema Q- Acadêmico⁵⁹. Já na estrutura do IFAM, o curso Técnico de Nível Médio em Mecânica, na Forma Integrada, na Modalidade EJA-PROEJA, juntamente com o curso de Edificações, também de 2006, tem reconhecimento legal por meio da Resolução Nº 026 – CONSUP/IFAM, de 29/12/2010. Até 2010, somente os *Campi* da capital Manaus⁶⁰ e os *Campi* dos municípios de Coari e São Gabriel da Cachoeira haviam implantado o PROEJA (105).

Portanto, o curso que já se alinhava anteriormente à educação profissional, conforme o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004⁶², redefine-se para atendimento ao Programa PROEJA em 2006. Dentre aqueles que foram implantados no entrelaçamento

⁵⁷ Retomamos aqui a fala de Moura (2006, p.64), para quem há uma lacuna na formação do corpo docente dos IF's para o trabalho no PROEJA.

⁵⁸ Disponível em http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/relatorio_gestao_2008.pdf.

⁵⁹ O IFAM, atualmente tem dois sistemas de informação: O Q-Acadêmico que hoje atende os cursos de pós-graduação e o sistema SIGA-A, implantado em 2019, para onde deve migrar todas as informações do sistema mais antigo.

⁶⁰ Na cidade, há três campi: Manaus Centro-CMC, Manaus Distrito Industrial- CMDI e Manaus Zona Leste- CMZL

(105) SANTOS, A. M. C. de. **PROEJA**: análise do processo de implantação da política educacional profissionalizante para jovens e adultos no estado do Amazonas. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

⁶² Dispositivo que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, em relação à educação profissional.

das modalidades profissional e EJA, no início do programa (e anterior a ele), com regularidade anual e como permanência em 2020, está apenas o curso de Mecânica. Há que se perguntar por que esse curso, já com 14 anos, que se destina a um seguimento desprestigiado socialmente vem construindo uma história singular dentro desse instituto.

Será que as lacunas na formação de professores das quais Moura fala não se aplicam a esse caso? Os enfrentamentos que fazem parte tanto de uma modalidade quanto de outra foram suplantados? Interessa-nos nesse complexo contexto do IFAM-CMC que envolve o curso, por conseguinte, ensino, alunado, instituição, profissionais da educação, a partir do que encontramos, propor reflexões sobre os caminhos formativos apontados nessa experiência que denotem ali vozes, por vezes, ignoradas institucionalmente, silenciadas, mas plenas de vivências.

1.2 IFAM, *lócus* da pesquisa, uma história de lutas e conquistas

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que hoje compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica surgiram com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico, na qual se incluía programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Nesse cenário de expansão, nasce, pois, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM. Em constante processo de mudança, a instituição já conta mais de 15 *campi*, com sede nas cidades de Manaus, Coari, Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Humaitá, Eirunepé, Manacapuru, entre outros.

A sua história é composta de diferentes configurações (Figura 1), isto é, remonta a outros tempos, quando inicia seu trajeto no ano de 1909 com a criação da Escola de Aprendizes Artífices.

Como marco inicial de uma política nacional do Governo Federal no campo do ensino de ofícios, o Presidente da República, Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, criou as Escolas de Aprendizes Artífices com a finalidade de ensinar ofícios aos menores “desvalidos da sorte”, representando, com

isso para a época, avanços de grande importância “no panorama geral do ensino no país, particularmente do ensino técnico - industrial da época.”(113) e, consequentemente, para hoje, a base Institucional dos IF's.

Figura 1: Percurso das Configurações do IFAM



Fonte site: IFAM (2019)

Na maioria das capitais dos estados brasileiros, no início de 1910, entraram em funcionamento 19 Escolas de Aprendizes Artífices, todas mantidas pelo Governo Federal por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio com o objetivo de “[...] formar operários e contramestres, através do ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício.” (113) .

Ainda, segundo esse autor, o quadro docente atuante nessas escolas era composto de professores vindos do ensino primário que na maioria das vezes desconheciam “[...] as matérias a serem ensinadas e como lecioná-las[...]” (113) , e que “[...] não traziam a mínima ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional [...]”(113) .

O autor apresenta também a partir de Fonseca (39) que no quadro funcional dessas escolas, havia, além dos professores, os mestres e contramestres

(113) SOARES, M. de J. A. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. **Forum educ.**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.58 jul./set. 1982.

(113) SOARES, M. de J. A. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. **Forum educ.**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, jul./set. 1982, p.65.

⁶⁵ *Idem.* p.66.

⁶⁶ *Idem.* p.78.

(39) FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.

encarregados de transmitir seus conhecimentos empíricos sem a necessária base teórica. Eram homens vindos das fábricas e das oficinas onde adquiriam conhecimentos práticos os quais repassavam aos alunos.

No Estado do Amazonas, mais precisamente em Manaus, a criação da Escola de Aprendizizes Artífices se deu no dia 01 de outubro deste mesmo ano, com os mesmos objetivos da implantação em outras capitais. No estado, assim como em outros lugares, a indústria começava a despontar e, junto a isso, problemas de ordem social se anunciavam, pois a pobreza era visível com pessoas a vagar pelas ruas. Diante desse quadro, as Escolas de Ofício, com os cursos de sapataria, marcenaria, tipografia, desenho etc., representavam a promessa de formar os jovens populares desocupados que, conseqüentemente, serviriam à indústria local como mão de obra.

Sem um prédio próprio e, sem verbas, a princípio a Escola funcionou em vários endereços em Manaus. No primeiro momento tinha como endereço o bairro da Cachoeirinha em uma casa residencial que funcionou com “[...] apenas 33 alunos internos, dentre eles crianças pobres e oriundas do interior do Estado do Amazonas”(110) . Depois, durante o período de doze anos, funcionou “[...] na Penitenciária Central do Estado (1917-1929) e, posteriormente, no mercadinho da Cachoeirinha.”⁶⁹

Com o advento da industrialização no país, em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, a Escola de Aprendizizes Artífices de Manaus passa a ser chamada Lyceu Industrial de Manaus. O interesse se pautava na qualificação dos filhos dos operários na formação técnica profissional para suprir a necessidade de mão de obra para as indústrias, pois naquele momento havia uma escassez de trabalhadores capazes de executar as novas atividades que o mercado exigia.

No entanto, essa nomenclatura não tardou a ser modificada, pois a partir do dia 25 de fevereiro de 1942, pelo Decreto nº 4.127, passou a ser denominado de Escola Técnica de Manaus, agora com a finalidade de ofertar a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, dando-se início ao processo de vinculação do ensino

(110) SILVA, S. C. da. **O PROEJA nos campi do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da Formação Profissional**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013, p.111.

⁶⁹ *Idem*, p.112.

industrial à estrutura do ensino no país (60) . É neste intervalo de tempo que surgem as entidades especializadas do sistema S: O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem comercial (SENAC).

Um pouco antes, em 1940, por meio do Decreto Lei Nº. 2.225, cria-se a Escola Agrotécnica Federal do Amazonas. Esta, por meio do Decreto Lei Nº. 9.758, de 05 de setembro 1946, foi elevada à categoria de escola, passando a denominar-se Escola de Iniciação Agrícola do Amazonas. Posteriormente, tornou-se o Ginásio Agrícola do Amazonas e foi transferido para suas atuais instalações, na Avenida Cosme Ferreira, Bairro São José Operário, na Zona Leste da cidade, hoje conhecido como Campus Manaus Zona Leste.

Sobre a criação da Escola Técnica Federal do Amazonas, as pesquisadoras Silva e Miki (111) , com base nas informações encontradas no acervo na biblioteca do IFAM, afirmam que:

Em 1965, através da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 que dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais, ocorre a transformação da Escola Técnica de Manaus para Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM). Na Lei, o Art 1º informa: “as Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado.” Na Escola Técnica a modificação ocorreu no mesmo ano e denominou-se Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM).

Em 1967, com o Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro, a Zona Franca de Manaus (ZFM) é regulamentada, incentivando, com isso, o mercado e aumentando a demanda por trabalhadores. Neste contexto, a Escola Técnica Federal do Amazonas passa a ter um papel importante na preparação de mão de obra para inserir os jovens nas indústrias e, por esse motivo, a ETFAM ampliou o quadro de cursos e matrículas para suprir tal demanda⁷².

(60) LEITE, E. de A.; LIMA, M. B. R. M. LIMA, S. M. M. Trajetória do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Amazonas sob a ótica da configuração de Mintzberg. **Revista de educação, ciência e tecnologia do IFAM**, Manaus, Edição Especial, nov. 2017..

⁷¹(111) SILVA, V. R. da; MIKI, P. da S. R. Escola Técnica de Manaus (ETM) à Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) (1942-1965): uma perspectiva. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 2., 2018, Campinas. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/2877-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 19 maio 2021, p.45.

⁷² *Ibidem*.

A Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira é criada em 30 de junho de 1993, no governo de Itamar Franco por meio da Lei Nº 8.670 que a institui, e transformada posteriormente em autarquia através da Lei Nº 8.731, de 16 de novembro do mesmo ano. O início das atividades escolares ocorreu em 1995, já no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com o ingresso da primeira turma do curso de Técnico em Agropecuária.

Em 26 de março de 2001, por decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (Figura 2), cujo objetivo era o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além da integração com os diversos setores da sociedade e do saber produtivo.

Figura 2: CEFET - AM



Fonte: Instituto Durango Duarte (2021)

De forma complementar, Andrade (3) reitera que:

Nas últimas décadas do século XX a sigla ETFAM era sinônimo de qualidade do ensino profissional para todo o Estado do Amazonas, entretanto por força de Decreto de 26 de março de 2001, ocorreu sua transformação institucional para Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), passando a oferecer a partir dessa data, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Somente em 2008, por meio do Decreto Lei Nº 11.892, ocorre a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, alicerçada em três instituições federais que havia no Estado do Amazonas, entre elas: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), que contava com duas

(3) ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira de. **Formação de professores para o Ensino Profissional e Tecnológico Mediado pela Metodologia por Competências - a partir dos anos dos anos 70**. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Campus Manaus Centro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2015, p.105.

Unidades de Ensino Descentralizadas, uma no Distrito Industrial de Manaus e outra no Município de Coari; a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Cada uma autônoma entre si e com seu próprio percurso histórico, consideradas instituições de referência e de qualidade no ensino.

Hoje, os IFs são uma autarquia, instituição autônoma de natureza jurídica, com presença em todo o território nacional, das capitais às mesorregiões do país, com suas unidades voltadas à formação de jovens residentes tanto nas periferias dos grandes centros como em regiões isoladas. Entidade pública cuja missão social, como afirma no documento oficial, é de promover a educação profissional, científica e tecnológica gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para formação integral dos cidadãos, capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável do Estado e da Região.

Dentro desse processo, os Institutos Federais trazem como proposta agregar a formação acadêmica à preparação para o trabalho de tal forma que a educação profissional e tecnológica ofertada seja, antes de tudo, uma formação contextualizada no trabalho, na ciência e na cultura de modo a potencializar a ação humana na busca de melhores caminhos a serem seguidos, sobretudo, na superação da exclusão social.

Ao retratar sobre a criação, expansão e o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na sociedade brasileira, Pacheco (93) é categórico em afirmar que os Institutos “têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país”. Ou seja, trata-se de um sistema educativo ímpar no mundo que oferece uma educação profissional em que a formação humana, cidadã, precede à qualificação para o trabalho. A ideia central defendida é não formar consumidores no lugar de cidadãos, tampouco submeter a educação à lógica do capital. Neste sentido, Pacheco (93)⁷⁵ afirma que o objetivo central do IF's

[...] não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada

(93) PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011, p. 9.

⁷⁵ *Ibidem*, p.12.

em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

Como uma forma de fundamentar essa ideia, o referido pesquisador faz uma alusão ao Colégio Industrial, onde estudou o grande escritor português, José Saramago, conhecido como homem de formação sólida e de aguda posição política. Segundo Pacheco, esse colégio trazia em seu currículo, fato lembrado pelo próprio Saramago, todas as disciplinas das mais diversas áreas do saber que deram a ele a possibilidade a ser o escritor de obras importantes lidas no mundo afora.

Assim como em outros estados brasileiros, no Amazonas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAM, em formato de *multicampi*, encontra-se “espalhado” pelos interiores do estado, trazendo contribuições significativas para a melhoria da qualidade da educação no Estado, ação que se faz também por meio da adesão a inúmeros programas propostos pelo governo federal, dentre os quais, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), objeto de estudo desta pesquisa.

Como parte indissolúvel da política dos Institutos, o PROEJA continua oportunizando a milhares de jovens da classe popular o reatamento de vínculos com a escola, reforçando a possibilidade de haver continuidade de seus estudos. E embora as dificuldades e falhas existam no programa, não se pode negar a importância do PROEJA em um cenário onde há um número relevante de brasileiros excluídos de direitos de serem alfabetizados e, ou, não conseguem trabalho por falta de formação.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram e continuam sendo um Projeto de Educação comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade. Em nenhum momento da história brasileira se pensou, tampouco se efetivou uma proposta de ação educadora como o dos IF's, com professores mestres e doutores nos rincões do Brasil. Ou seja, pessoas comuns de lugares distantes dos grandes centros têm a oportunidade de estudar com profissionais qualificados e, principalmente, em uma Instituição renomada.

E embora vivamos momentos sombrios que podem impedir a continuidade daquilo que é considerado como marco nas políticas educacionais no Brasil, resta-

nos lutar, por meio das discussões políticas, para que se force o centro do poder político do país a não pôr fim nesse grande empreendimento que beneficia milhares de brasileiros.

1.3 Campus Manaus Centro – mais do que um lócus de pesquisa: um lugar de encontros e de relações

No que se refere ao lócus do estudo, a pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Amazonas - Campus Manaus Centro (Figura 3). A escolha pela unidade se deu a partir do recorte do objeto de pesquisa, quando da reformulação do projeto. E conforme explicitamos anteriormente, esse é o lugar que abriga o curso mais duradouro do Instituto, no entrelaçamento entre educação profissional e educação de jovens e adultos, com oferta regular desde 2006, e que integra o programa PROEJA desde sua proposição inicial para a rede federal.

Figura 3: IFAM



Fonte: IDD (2021)

A minha intenção neste momento é abrir as portas do IFAM para que o leitor possa por meio de minha perspectiva, um tanto quanto não convencional, olhar a instituição e enxergá-la “por dentro”.

Espaço amplo, que abriga no seu interior, em uma ação diária, mais de três mil pessoas entre alunos, professores, corpo técnico-administrativo e terceirizados, pessoas que se relacionam mantendo, o que não poderia ser diferente, o ambiente escolar como um micro espaço social e que como tal apresenta uma realidade

diversificada, cujo interesse central é a busca por uma formação acadêmica pautada no ensino técnico e no científico.

Nessa perspectiva, como todo espaço social, a escola-IFAM reflete a sociedade na qual está inserida e como tal apresenta, em seu interior, comportamentos complexos, multifacetados e algumas vezes paradoxais, próprios de uma múltipla realidade social. No entanto, toda a ação da Instituição converge para a concretização da formação acadêmica do principal foco de atenção: o aluno.

Este por sua vez se apresenta como parte de um coletivo que na maioria das vezes por falta de oportunidades não desenvolve suas potencialidades, mas quando oportunizado a ele a chance de formação acadêmica não deixa a desejar a nenhum filho da “sorte” que estuda e sempre estudou nas melhores escolas do país.

Conforme apontamos, anteriormente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/IFAM teve sua origem no governo Nilo Peçanha, passando ao longo dos anos por processo de mudanças até chegar à estrutura dos dias atuais com o renomado nome na sociedade amazonense. Assim como ontem, hoje nos Institutos Federais, e com o IFAM não é diferente, a educação está voltada para a inclusão das classes mais pobres da sociedade amazonense. Ou seja, a inclusão das minorias, dos trabalhadores, das pessoas mais vulneráveis tem um propósito: uma inclusão com a transformação de vida.

O Campus Manaus Centro oferta, com qualidade, vários cursos Técnicos de Ensino Médio na forma Integrada, Cursos Técnicos na Forma subsequente, Cursos de graduação e de especialização Lato Sensu e Stricto Sensu, bem como Cursos Técnicos na Modalidade EJA/PROEJA, nosso objeto de investigação. Na atual conjuntura, ele é o *Campus* mais completo e complexo do IFAM, uma vez que atende da educação básica até a pós-graduação stricto sensu com mestrado e doutorado profissionais, com núcleos de inclusão e diversidade, Centro de idioma, com programas de bolsas de pesquisa para atendimento dos diferentes graus.

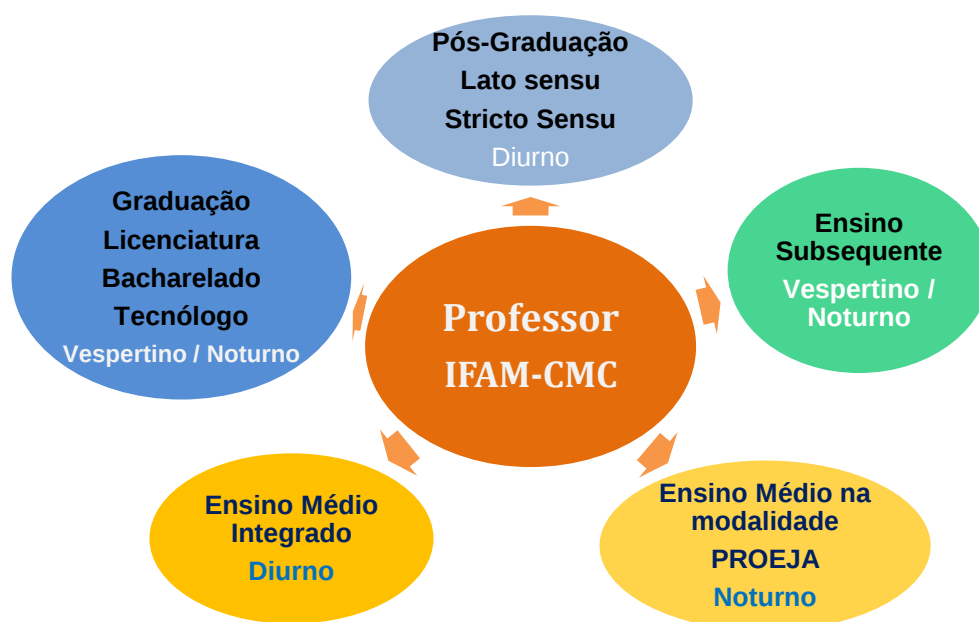
A grande oferta de cursos diferenciados implica, por outro lado, uma enorme ação docente e organização. Conforme explicamos no início da pesquisa, um professor, em um instituto federal, lida com diferentes realidades ao mesmo tempo, dentro de um mesmo espaço, atendendo a graus bem distintos, em horários diurno e noturno, com calendários diferenciados. Na rede federal, esse fenômeno é

denominado de verticalização. Isso significa que um professor ministra aula no ensino médio integrado e também na pós-graduação no mesmo semestre, por exemplo.

Grosso modo, dir-se-ia que um instituto federal no cumprimento da educação profissional, é ao mesmo tempo universidade, escola municipal, escola estadual e o Sistema S. Todos em um único *campus*, tendo os mesmos atores interagindo em mais de um cenário.

O esquema (Figura 4), a seguir, evidencia a atuação simultânea do professor de um campus como o CMC, considerando os turnos e os níveis de ensino ofertados naquele lugar, sem que um grau sobre o outro se sobreponha hierarquicamente.

Figura 4: Atuação docente IFAM/CMC



Fonte: A Autora (2021)

Também os variados graus de ensino apresentados na figura anterior denotam, a partir do campus CMC, o tamanho da atuação do IF's nos locais em que atuam. Ressalta-se que a oferta dos cursos cresceu à medida dos anos e foi intensificada em função da relação dos institutos com os arranjos produtivos das localidades, onde cada campus está inserido. Obviamente existem cursos que mesmo tentando atender a um determinado segmento podem não encontrar o acolhimento necessário, situação que não se restringe aos institutos, quando mais se tratando de educação profissional, cujo mercado é dinâmico.

Em Manaus, por exemplo, tendo em vista que o modelo econômico predominante no Estado do Amazonas é a indústria, e dada a necessidade de o trabalhador completar a escolaridade básica e ao mesmo tempo realizar uma formação profissional de nível técnico para garantir uma vaga no mercado, levou o IFAM a oferecer cursos para o atendimento dessa demanda.

O Campus Manaus Centro, conforme vimos, oferta aos amazonenses profissionalização de nível técnico em todos os níveis. Dentre aqueles que atendem a indústria, sobretudo, as do polo industrial de Manaus, está o curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na Modalidade EJA – PROEJA, que juntamente com a modalidade Médio Integrada, Subsequente (Pós-médio) e bacharelado em Engenharia Mecânica colocam profissionais todos os anos neste segmento, tanto no Distrito Industrial no polo de duas e quatro rodas, quanto na indústria naval e aeronáutica.

Mas, sem desconsiderar as necessidades locais, visão proposta pela Rede Federal de Ensino, o IFAM busca uma formação para além do mercado de trabalho. Ou seja, uma educação condizente com os princípios defendidos por Freire (41) . Assim, ao mesmo tempo em que prepara o estudante para avaliar criticamente as alternativas proposta pelos detentores dos meios de produção, a educação dá àquele a possibilidade ao estudante de escolher o seu próprio caminho. Para que isso aconteça, professores e alunos são incentivados pela instituição para o desenvolvimento de projetos de pesquisa científica e inserção social.

É nessa linha de raciocínio que uma professora, um dos informantes dessa pesquisa, atua. Para ela, a educação profissional no IFAM deve seguir os princípios base de sua criação que é a compreensão da educação profissional e tecnológica não como mera instrumentalizadora de pessoas para o mercado de trabalho, mas sobretudo como uma educação que possibilita caminhos variados de atuação profissional para os seus estudantes. Nisso, a professora não só enxerga no aluno trabalhador a capacidade de desenvolvimento de aprendizagem como também extrai e problematiza aquilo que o aluno já conhece ou já sabe fazer como estímulo para o seu aprendizado.

(41) FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Centauro, 1980.

Ao perguntar como ela observa o discurso de alguns professores de que o ensino noturno, no IFAM, deve estar voltado para a formação de mão de obra para Distrito Industrial, ela, prontamente, responde que, sempre que possível, desconstrói junto aos seus alunos a ideia de que eles estão ali para se prepararem, exclusivamente, para apertar parafusos. Mas que é possível outros caminhos profissionais a serem seguidos.

Para ajudá-los a enxergar novos rumos e aprenderem a pensar criticamente sobre si mesmos, ela conta uma história que faz alusão ao pensamento uniformizado que propaga a defesa das mesmas coisas, das mesmas ideias, características de uma sociedade, onde os meios de comunicação de massa implantam valores e necessidades.

A história contada pela professora é sobre uma águia que quase virou uma galinha. Ela conta que a águia ao chegar, no galinheiro, viu que todas as galinhas tinham uma vida semelhante, e sem grandes preocupações, pois não precisavam lutar para viver. Conformadas e iguais, as galinhas seguiam uma vida sem sonhos e sem mudanças. A águia permanecera ali.

Um dia um alpinista a viu naquele galinheiro, e percebeu que aquela imagem esquisita, grandona com aquele bicão não poderia ser uma galinha, quando se aproximou do galinheiro constatou que se tratava de uma águia. Ficou decepcionado, porque tudo que queria na vida era ser uma águia e teve a infelicidade de nascer gente. A partir daquele dia fez de tudo para convencer a águia de sua realidade ontológica, apresentando argumentos irrefutáveis a convenceu a seguir o seu próprio caminho.

Quando eu conto essa história eu digo que eu não estou ali, gastando a minha voz, minha pregação vocais para que esse aluno tenha como objetivo um galinheiro chamado Distrito Industrial rs rs rs. Que ele pode até ir pra lá. Eu tenho alunos que são engenheiros lá, tenho vários alunos que são engenheiros, mas que ele vá para lá porque ele quer, não por que a mão de obra barata permite a ele apenas essa opção.

Que ele vai ter outras opções, porque ele pode muito bem querer escolher outra coisa, mas se ele quiser escolher foi um desejo dele e pode ir, mas que o IFAM, o curso de mecânica ou curso de edificações, ou curso de eletrotécnica não esteja ali com essa única finalidade, porque quanto mais opções forem apresentadas a esse aluno mais

possibilidades existirão para ele escolher o melhor. Quando falam de formação: - Ah! que ele tem que ir para o Distrito, eu discordo!!⁷⁷

Observando as pessoas no seu lidar diário na instituição, seja estudando ou efetuando outros afazeres, fico me perguntando o que, verdadeiramente, as movem para ali estarem? Quais os seus sonhos e buscas? Assim como eu, acredito que a maioria, senão todas, deseja trilhar caminhos que levem a experiências capazes de autoformação e de transformação.

Aqui, lembro-me o que dizem Freitas e Ghedin (46) no texto “Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores”, quando afirmam apoiados em Ferraroti (37) que toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social.

Ou seja, no comportamento individual podemos conhecer o social. O que significa dizer que é possível que o outro não é um outro isolado, mas que eu possa me ver nesse outro. Foi nessa lógica, que durante as entrevistas com os professores, na maioria das vezes me identifiquei-me com os fatos narrados. Percebi que embora cada um aja de um jeito muito particular, ali subjaz o outro, que de alguma forma, esse outro sou eu.

1.4 O Momento das entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas com quatro professores, sendo que um desses quatro, no semestre em que ocorreu a pesquisa, não estava desenvolvendo atividades com os alunos do PROEJA. Destaca-se que as entrevistas com cada professor, foram agendadas, antecipadamente, em um horário conveniente para eles, a fim de que não houvesse interferência no horário das aulas.

⁷⁷ Fala da professora, informante da pesquisa.

(46) FREITAS, L. M. GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun.2015..

(37) FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

O registro dos relatos teve início no segundo semestre do ano de 2019 na própria instituição, onde trabalham. Essa tarefa ocorreu, concomitantemente, com a parte final da observação em sala de aula. Isso me ajudou a perceber uma dicotomia entre o discurso proferido e a ação da maioria dos entrevistados. Em relação à dicotomia relatada anteriormente, não se pode observá-la em relação à professora que contou a história da águia, uma vez que no período da pesquisa, não estava com turma do PROEJA.

No nosso primeiro contato, ainda informalmente, quando os convidei para participarem da pesquisa, expliquei-lhes a importância do estudo e como poderiam colaborar com a pesquisa em andamento. No momento seguinte, o das entrevistas, antes do início de cada uma delas, fiz questão de reforçar a grande contribuição que cada um estava dando para o meu trabalho. Vale registrar que a relação estabelecida com os professores foi harmônica e de respeito, e senti durante toda a conversa estabelecida, não só durante as entrevistas, “um à vontade”, o que me permitiu, compartilhar de suas reminiscências.

Das duas entrevistas, a primeira durou, aproximadamente, 50 a 60 minutos de duração; a segunda, em torno de 30 a 40 minutos. À medida que as entrevistas iam acontecendo foram sendo transcritas por mim mesma. Segui, para a feitura dessa atividade, o direcionamento proposto por Elizeu Clementino de Souza⁸⁰.

Para Souza, desde o momento da entrevista, o pesquisador no processo de escuta, vai se transformando. O mesmo acontece com o entrevistado ao contar sua própria história. O autor dá ênfase na necessidade de o entrevistador, ele mesmo, fazer as transcrições das entrevistas, pois embora o processo de transcrição seja sofrido, também é prazeroso. O ouvir e ouvir novamente, no momento da transcrição, ajuda o entrevistador a internalizar os fatos narrados, possibilitando a compreensão dos significados e dos sentidos dos ditos e não ditos de tal forma que o entrevistador quando cruzar os dados já é capaz, mentalmente, de saber fazer isso sem recorrer propriamente aos textos transcritos.

Nessa lógica, levei mais de um mês fazendo as transcrições; além disso, por querer estar íntima de cada fala dos entrevistados, durante minhas caminhadas na

⁸⁰ O referido professor foi o palestrante do evento V Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas SETA 2019, organizado pela instituição.

Vila Olímpica, ouvia do meu celular, com o fone de ouvido, é claro, as entrevistas. Às vezes ria sozinha dos comentários de algo que me despertasse o riso, um outro momento, refletia sobre comentários acerca de algo relacionado à vida ou algo do gênero.

Nesse processo de escuta, compartilho da mesma ideia de Passeggi, Souza e Vicentini (95) , para quem conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação, pois a medida que ouvia as impressões e opiniões compartilhadas me sentia envolvida em uma ação denominada por Nóvoa (85) de autodesenvolvimento reflexivo.

Nessa troca, considerando, é claro, as particularidades e os contextos vividos, refleti sobre as minhas verdades e o meu saber fazer, mas sobretudo foi possível entender, na prática, que através da experiência e da reflexão do outro, retomamos a essa reflexão “[...] como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão”(28) .

Sobre os professores, durante os depoimentos, percebi que eles, guiados por temas referentes à pesquisa, refletiam não só sobre suas trajetórias formativas, como também sobre eles mesmos através do vivido. Nisso se confirma o que dizem Freitas e Ghedin (46) que o entrevistado ao narrar suas experiências aos outros, aprende e ensina.

Durante as primeiras entrevistas, antes de iniciá-las, falei um pouco sobre as características da entrevista narrativa, já que eles esperavam que eu apresentasse perguntas que seriam respondidas em seguida. Esclareci que esse gênero de entrevista deixa o sujeito livre para argumentar sobre o que julga importante acerca de determinados temas, característica das abordagens (auto) biográficas. Esse tipo de entrevista busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas.

⁸¹(95) PASSEGGI, M. da C. SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011.

⁸²(85) NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

⁸³(28) CHAUÍ, M. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, E. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1987, p.55.

(46) FREITAS, L. M. GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun.2015.

Assim, os professores ao entenderem a sua liberdade de fala diante dos temas expostos, a maioria deles, se manifestaram à vontade, contando suas histórias pessoais e profissionais em uma espécie de desabafo. Geralmente, não queriam parar de contar suas histórias, saboreando o fato de serem ouvidos, notados. Muitas das vezes, era nítido o processo de reflexão sobre si mesmo, e sobre o que faziam.

Neste momento, eu, particularmente, ficava preocupada com o volume de material que estava sendo gerado, no entanto, sabia que a partir dali sairiam dados que me ajudariam a responder questões da pesquisa. Além disso, eu sabia que precisava ter cautela, paciência no ouvir. Sabia também que se fosse necessário deveria interferir o mínimo possível no processo de fala do entrevistado. Pois, antes de desenvolver essa tarefa os teóricos como Souza (115) ; Freitas e Ghedin (46) ; Moura e Nacarato (81) , dentre outros, orientaram-me de como deveria agir.

Em nome da confiança estabelecida entre mim e os entrevistados, afinal foi praticamente um semestre inteiro de contato diário, as entrevistas para a maioria funcionou como um espaço de manifestação, sendo um momento mágico de exteriorização de sentimentos, envolvendo emoções, angústias, mágoas, como se fizessem uma *catarse*. Houve um dos entrevistados que ora ria, ora chorava, ao narrar momentos vividos; ao ouvir tais façanhas hilárias, estas também em mim despertaram emoções e gargalhadas.

Em um outro momento, tive que me conter para não intervir e interrogar os entrevistados, não fiz isso, porque amparada pelas leituras sobre entrevistas narrativas sabia que não devia interferir.

O máximo que eu fazia era usar algumas expressões motivadoras para que o entrevistado dessa sequência a sua narrativa, de modo a não prejudicar a

(115) SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico- metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25 n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

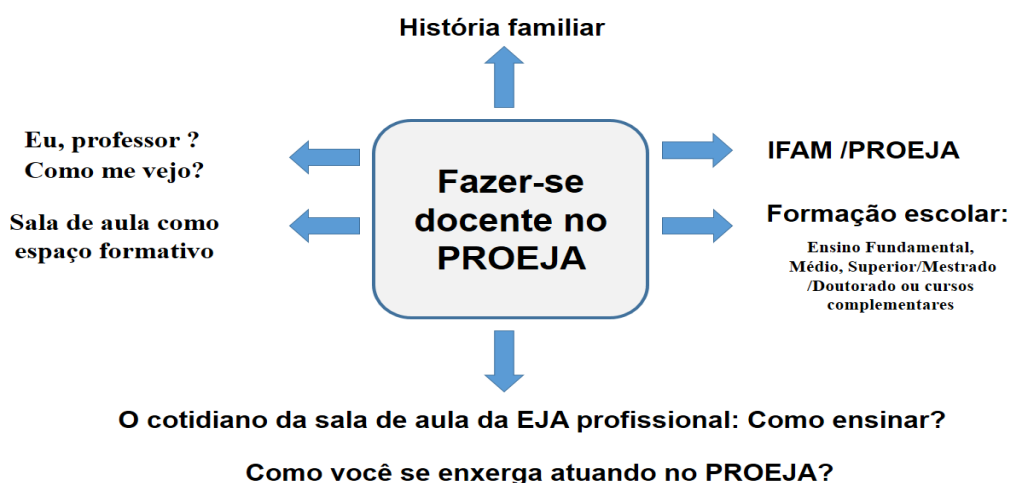
(46) FREITAS, L. M. GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun.2015.

(81) MOURA, J. F. de. NACARATO, A. M. A Entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr. 2017.

espontaneidade, e assim, impedisse de conduzir as entrevistas, conforme estabelecia o método adotado.

Feita a transcrição da primeira entrevista, devolvi-a para os entrevistados para que eles pudessem ler e, caso achassem necessário, acrescentassem ou retirassem alguma coisa. Em outra perspectiva, eu fiz leituras de todo o material, destacando alguns temas que iam surgindo.

Figura 5: Esquema de Entrevista



Fonte: A Autora (2021)

Após isso, percebi a necessidade de uma segunda entrevista, pois alguns pontos importantes não foram abordados na primeira. Para que não houvesse repetição desnecessária ou fuga dessas informações, tracei o esquema a seguir (Figura 5) para orientar os entrevistados, deste modo não deixariam de falar sobre temas desejados.

1.5 O Momento das observações em sala de aula

Esse talvez foi um dos momentos mais difíceis de enfrentar: o processo de observação em sala de aula. Descrever o que se passa em uma sala de aula, onde o professor está desenvolvendo suas atividades não é nada fácil.

Para iniciar essa tarefa, antes me preparei, mantive diálogo não só com teóricos que discutem sobre essa técnica como também os que trazem discussões sobre como

os professores da EJA constroem a realidade em que atuam. Somando a isso, houve todo um cuidado com a abordagem para que os professores não se sentissem invadidos em seus espaços de trabalho. Mesmo assim, não foi possível evitar essa sensação.

Antes de adentrar as salas, primeiramente, fui apresentada pela minha orientadora ao setor pedagógico do Proeja, espaço reservado dentro da Instituição. Na época, a pedagoga foi bastante receptiva, apresentando-me aos professores, instigando-os a se interessarem e a participarem de minha pesquisa. Nesse meio tempo, os professores foram informados sobre a nossa intenção de pesquisa, bem como sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos da prática de observação. Entre os professores convidados, apenas um se recusou, alegando não acreditar e que o trabalho não traria resultados para a instituição.

Na semana seguinte, ao retornar à escola já havia uma outra pedagoga, posto que a anterior havia solicitado a troca de setor. A pedagoga que assumiu foi bastante solícita tanto quanto a primeira. Ela compreendia ainda mais a minha luta, pois fazia também mestrado pela instituição, cujo objeto de pesquisa, assim como o meu, era o Proeja. Embora o PROEJA fosse o seu objeto de estudo, era na área da gestão que ela investigava, enquanto o meu foco era a formação do professor. O apoio da pedagoga foi imediato, no mesmo instante, ela me repassou o cronograma das aulas dia/horário para que, assim, eu pudesse organizar minhas visitas às salas, com a autorização, é claro do professor.

Inicialmente, três professores fizeram parte do estudo, sendo complementado por um quarto professor que naquele semestre não estava em sala de aula. No entanto, trazia experiências bastante interessantes com as turmas anteriores do PROEJA.

Nesse momento da pesquisa, empregamos a técnica da observação participante. A escolha por ela vincula-se aos fundamentos teóricos e aos pressupostos que definem a abordagem da pesquisa, mas sobretudo traz características e estilo com os quais me identifico por acreditar, conforme Silva

(108) , que o método deve servir ao investigador e não para submetê-lo. Como Stake (120) , prefiro usar informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas, diretamente, pelo pesquisador. Por esse viés, o método deve ser, constantemente, avaliado para evitar que a sua possível limitação impeça a apreensão de fenômeno relevante que não são abarcados pela metodologia escolhida.

Na concepção de Vergara (127), o fato de a observação participante priorizar a experiência pessoal vivida no campo e evitar o aprisionamento do pesquisador em ideias preconcebidas não significa dizer que ele não tenha referenciais teóricos sólidos. Mesmo porque, sem esse referencial teórico, o pesquisador é impedido de pensar os dados como exige uma pesquisa.

Eu, enquanto pesquisadora iniciante, ao adentrar em sala com o professor, em busca de informações, tive como uma de minhas preocupações foi fazer um registro preciso das ações dos observados. No entanto, percebi a tempo com apoio de Stake (120) , que o que estava em pauta, naquele momento, era algo muito mais importante do que toda e qualquer ação do professor.

Nesse jogo de busca, eu precisava saber o que observar, como e por que observar com o objetivo de focar na investigação sem desperdício de energia e tempo. Assim, foquei em alguns acontecimentos considerados por mim importantes, pois precisava enxergá-los, ouvi-los, além é claro de entendê-los, a fim de compor um quadro significativo de informações relevantes direcionado a questões deste trabalho.

Após o aceite dos professores e com os horários em mãos, percebi que precisava fazer alguns ajustes em comum acordo com os professores, pois com dois deles os horários conflitavam. Por esse motivo, as observações foram intercaladas, ou seja, em uma semana, assistia à aula de um; na outra, acompanhava o outro professor. Lembrando que esses profissionais trabalhavam em turmas e disciplinas diferentes o que aumentava o meu interesse em acompanhá-los em seus trabalhos.

(108) 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**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

(120) STAKE. Roberto E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

(127) VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2. ed. São Paulo, 2012.

⁹¹ *Idem*.

Esta etapa da pesquisa correspondeu ao período do mês de agosto até novembro, tendo como lócus as turmas do 2º semestre de 2019 dos módulos 2º, 4º e 6º do curso de mecânica. Dos três professores participantes da pesquisa que estavam ministrando aula no tempo dedicado à observação participante, o de “Inspeção veicular” ministrava aula somente em uma turma do 6º módulo, às sextas-feiras. Durante as aulas desse professor, a turma de 10 alunos, entre eles duas mulheres, permanecia em sala das 19:15 às 22:00, sem intervalo, acompanhando a aula sem reclamações, pois a didática do professor era bastante atrativa.

Os outros dois professores ministravam aula em duas turmas diferentes: o de Língua Portuguesa nos 4º e 6º módulos do curso em estudo, no mesmo dia, às segundas-feiras. Já o último professor ministrava duas disciplinas: “Elementos Org.de Máquinas” e “Processo de Soldagem”, trabalhadas em dias, turmas e módulos diferentes.

Com o objetivo de apresentar os partícipes como foco deste estudo, estes são elencados no quadro a seguir. No intuito de lhes assegurar o anonimato, foram criados nomes fictícios para cada um deles, a partir dos quais serão citados ao longo da pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos entrevistados

Nomes	Idade	Anos de carreira docente	Área de formação
Isabel	59	45/3 proeja	Língua portuguesa
Oliveira	52	30/15 proeja	Língua portuguesa
Vagner	72	40/15 proeja	Engenharia
Robert	62	26/10 proeja	Engenharia mecânica

Fonte: A Autora (2021)

Para esclarecer como se deu o processo de visitas em dias e horas, segue o quadro abaixo:

Quadro 2: Organograma de visitas

Nome do professor	Componente curricular	Turma	Módulo	Dia da semana	Hora/tempo	Nº de aula Observadas
Oliveira	Língua portuguesa	PMEC 41	4º	Segunda-feira	2º /3º tempo Das 19:15 às 20:44	5
		PMEC 61	6º	Segunda-feira	4º /5º tempo Das 21:00 às 22:29	5
Robert	Elementos Org. de máquinas	PMEC 21	2º	Quinta-feira	3º /4º tempo Das 20:00 às 21:44	5
	Processo de soldagem	PMEC 41	4º	Sexta-feira	2º/3º/4º/5º tempo	5

					Das 19:15 às 22:29	
Vagner	Inspeção veicular	PMEC 61	6º	Sexta-feira	2º/3º/4º/5º tempo Das 19:15 às 22:29	5

Fonte: A Autora (2021)

Conforme se constata pelo quadro 02, foram realizadas 25 observações no total, sendo que em cada disciplina/professor, elas corresponderam a 10. Isso pode ser um contrassenso se levarmos em consideração o que diz uma pesquisa de cunho etnográfico. Para esse tipo de pesquisa, defendem os teóricos, há necessidade de o pesquisador permanecer um tempo maior em campo para que assim possa compreender a dinâmica dos fatos em uma perspectiva mais ampla.

No entanto, Tezani (124) traz em seu trabalho intitulado “As Interfaces da pesquisa etnográfica na educação” dados esclarecedores pautados em André (5) em que aborda sobre a permanência do pesquisador em campo quando a pesquisa for do tipo etnográfica. Informações estas já registradas anteriormente.

Desta forma, por acreditar que eu como professora/pesquisadora por me enquadrar no que André (5)⁹⁴ apontou como requisito na diminuição do tempo em campo, considere o tempo usado para a observação somado aos das entrevistas o suficiente para recolher informações que atendessem aos objetivos traçados da pesquisa.

Durante cada sessão de observação foram redigidas as notas de campo em versão preliminar, acrescidas de comentários respaldados em Nóvoa (87) , Josso (54) e Macedo e Sá (62) , especialistas em pesquisas e aprendizagem: “O professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor” (NÓVOA, 87) e é possível “[...]aprender consigo e com o outro a apreender (54), sem esquecer que “[...] o nosso olhar no campo está muito balizado pelas nossas matrizes culturais e formativas (62).

(124) TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.5, n.1, 2004. ISSN 1518-367X. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>. Acesso em: 19 maio 2021.

(5) ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

⁹⁴ *Ibidem*.

(87) NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.p.38.

(54) JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.p.60.

(62) MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. de. A Etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretrecimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018, , p.330.

A escrita no “diário de bordo” apontada anteriormente como as notas de campo, causava, no momento da escrita, em sala de aula, um certo desconforto, tanto no observado, quanto em mim como pesquisadora. Para evitar a sensação de policiamento, os registros aconteceram após as aulas, longe dos olhares dos professores.

A partir desta constatação, guiei-me pelo que orienta Oliveira (91) , que defende a ideia de que na pesquisa os atos do Olhar e do Ouvir são, a rigor, funções essenciais para a construção do saber. Portanto, passei a dar atenção a esses recursos e a fazer os registros das ações explícitas e implícitas no decorrer das aulas ao chegar à casa. Mas como a memória é um engenho delicado, e como tal não acessa o vivido, objetivamente, assim que saía da sala, com receio de cair no esquecimento, gravava no celular a minha narrativa dos momentos compartilhados com o professor. Deste modo, a possibilidade de deixar de registrar no diário momentos e impressões importantes eram mínimos.

Seguindo esta linha de raciocínio, um dado importante destacado por Oliveira foi levado em consideração: o “olhar” e o “ouvir” do pesquisador. Esses dois sentidos são domesticados pelas disciplinas acadêmicas, no entanto, esse conhecimento academicista, defende o antropólogo, é necessário para se compreender o que os olhos veem e a separar o que é “ruído”, separa o que não é necessário do que é relevante para se chegar ao conhecimento.

1.6 História de vida como técnica investigativa

“A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação particular ao social; elas tiram a palavra dos lugares de silêncio e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários.”
(Stela Nazareth Meneghel, 2007, p.119)

(91) OLIVEIRA, R. C. O Trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir Escrever. **Source: Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

O inserto de Meneghel (70)⁹⁹, diz respeito, especificamente, ao texto “Histórias de vida – notas e reflexões de pesquisa,” no qual a autora, ao apreciar as histórias de vida como metodologia investigativa o faz a partir da lógica de que na pesquisa, assim como no cotidiano, as histórias de vida oferecem informações coerentes pela natureza, capazes de possibilitar a compreensão de uma dada realidade.

Para a autora, embora a nova reorganização da sociedade e do trabalho associada ao poder dos meios de comunicação, que pareça homogeneizar todas as formas de comunicação social, as histórias de vida retomam sua importância devolvendo às pessoas a difícil tarefa de construir sua história.

Assim, em momentos difíceis em que pessoas do povo são “apagadas” pela força do capital, sendo notadas apenas aquelas que têm poder, o método em questão traz como foco central “pessoas” de modo a ganhar voz não por caridade, mas por convicção de quem têm coisas a dizer (126) . Desta forma, o sujeito narrador da história não se limita, assim, a ser um “objeto” de pesquisa.

Nesta perspectiva, é que a pesquisa em questão, por meio da voz e do olhar dos professores da modalidade PROEJA, permitiu traçar uma compreensão do processo formativo a partir da sala de aula desses profissionais, levando em consideração, é claro, as suas histórias de vida. No entanto, as histórias de vida no presente trabalho, não estão sendo utilizadas como método, mas como técnica.

Souza (114) , retomando as ideias de Queiroz (100) , traz informações esclarecedoras a respeito das histórias de vida utilizadas como método e como técnica. Para o autor, as histórias de vida é método, uma vez que adquiriu em seu processo de consolidação vasta fundamentação teórica. Também que os relatos de experiências adquiridas trazem sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação, possibilitando, assim, um movimento de investigação.

(70) MENEHEL, S. N. Histórias De Vida - notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital: Revista de Pensamento e Investigacion Social**, n.12, outono, 2017, p.115-129. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n12.414>. Acesso em: 19 maio 2021.

(126) URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. Ponto Urbe 11 Revista do núcleo de antropologia urbana USP, São Paulo, 2012.

(114) SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

(100) QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43..

Uma das características desse método apontada por Spindola e Santos (119) é que as pessoas são percebidas como centro mais importante no processo. E que a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou, traz uma perspectiva pessoal de como ela vê e dá significados às coisas e à vida. Nesse caso, “[...] o pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando.”(119)¹⁰⁴

Muito embora os relatos sejam de ordem pessoal sobre suas próprias experiências, estas, por sua vez, não acontecem de forma isolada, pois para que elas aconteçam o outro se manifesta, assim como o contexto social, onde ambos interagem. Deste modo, o sujeito constrói “[...] conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade.”(116)

No que se refere às histórias de vida como técnica, o investigador recolhe depoimentos dos participantes da pesquisa diante do objeto do estudo como meio de acessar as informações (futuros dados) a serem incluídas no trabalho. Este tipo de técnica de investigação nos permite acessar, por intermédio das entrevistas narrativas, mundos pessoais e sociais através das experiências narradas. E nisso, a entrevista narrativa tornou-se fecunda por propiciar um enxergar dos vários mundos, no recorte de mundo filtrado, pela perspectiva do professor para entendermos o seu processo formativo

(119) SPINDOLA, Thelma. SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev Esc Enferm. USP** São Paulo, v.37, n.2, p.119-126, 2003.
¹⁰⁴*Idem*, p. 23.

(116) SOUZA, Elizeu Clementino de. **Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006,p.54.

2. O PROEJA NO CENÁRIO MANAUARA

“A tarefa de educar, de modo geral, e, em especial, educar jovens e adultos coloca-nos o desafio de aprender sempre, de prosseguir, de persistir, de modificar e de reinventar constantemente nossa prática pedagógica no intuito de dar sentido ao que fazemos e para quem fazemos.”
(Dante Henrique Moura & Maria das Graças Baracho)

Segundo o relatório da UNESCO de 2017, há quase 12 milhões de analfabetos, e metade da população adulta da classe popular não tem sequer o ensino fundamental; são cidadãos e cidadãs que vivem em uma sociedade grafocêntrica que pouco interagem com os patrimônios culturais/sociais da humanidade. Ou seja, apesar de serem produtores de riquezas, esses cidadãos não têm o direito de usufruí-las, fato este que, por si só, já justificaria uma pesquisa como esta.

Essa população analfabeta é composta de jovens e adultos que, por motivos variados, não conseguiu dar continuidade aos estudos e, quando volta à escola, deseja muito mais que aprender a ler e a escrever: deseja conquistar a cidadania que muitos têm e ela não. No entanto, seu retorno ao espaço escolar muitas vezes é marcado por frustrações, que, “[...] via de regra, implica em um trabalho sutil e continuado de preservação da ordem estabelecida e das desigualdades nela contidas.”.(33)

No Estado do Amazonas, assim como na maioria dos outros estados brasileiros, existe uma carência de escolarização para boa parte da população. Segundo o IBGE, no último levantamento de 2010, em Manaus, capital do Estado, a cidade apresentava uma população de 1.802.014 de habitantes, e uma realidade educacional precária. Hoje, 20 anos depois, a população é de 2.182.763¹⁰⁷, sem levar em consideração a presença dos haitianos e do grande número de venezuelanos recém-chegados à capital devido à crise política, econômica e social em seu país de origem.

Essa realidade agrava todos os setores social, político, econômico e, principalmente, o educacional no município que é o que nos interessa neste momento. Se antes Manaus já

(33) ESTRADA, A. A.; VIRIATO, E. O. A escola enquanto Organização Burocrática: A Gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Cascavel. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 18-33, mai.2012, p.7.

¹⁰⁷ IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>

fazia parte de uma estimativa triste de analfabetismo, hoje o problema se agravou ainda mais se levarmos em conta os avanços do momento que o mundo exige. É neste contexto perturbador que a EJA funciona. Esta é ofertada por dois sistemas de ensino distintos na rede pública: o estadual e o municipal, cada qual com sua própria organização (18) . Milhares de manauaras vão às escolas, nas periferias, à noite em busca de aprendizados que possam ajudá-los no cotidiano, seja na vida pessoal, seja no trabalho.

No que se refere à questão do trabalho, Manaus ainda apresenta um Polo Industrial da Zona Franca que, ao longo dos anos, foi e ainda é um ponto de referência para a produção em larga escala de alguns produtos, dentre eles: aparelhos celulares e de áudio e vídeo, televisores, motocicletas, concentrados para refrigerantes, entre outros. E ainda existe o Polo Agropecuário que abriga projetos voltados às atividades de produção de alimentos, agroindústria, piscicultura, turismo, beneficiamento de madeira, entre outras. Essa realidade exige uma mão de obra especializada para atuar no setor produtivo do Estado que poderia ser adquirida com a ampliação de vagas na Educação Profissional (EP) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sadalla-Pinto e Reis (103) trazem informações importantes a esse respeito. A pesquisa dos referidos autores mostra, entre outros dados interessantes, que embora o Amazonas necessite de mão de obra qualificada para atuar em várias linhas de frente de produção, não houve por parte do Estado adesão ao convite do governo federal para a implantação do PROEJA como estratégia de profissionalização de jovens e adultos trabalhadores. Desta forma, “até o momento, no Estado do Amazonas não há Instituições de Ensino Estadual ou Municipal, bem como no Sistema S, ofertando cursos em PROEJA”.¹¹⁰

Completando este pensamento, os mesmos autores registram¹¹¹, como é possível verificar, na afirmação a seguir, dados adquiridos diretamente na Gerência

(18) BOTELHO, S. H. S. **A variedade padrão e a oralidade na EJA: uma abordagem sociolinguística e discursiva**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2014.

¹⁰⁹(103) SADALLA-PINTO, É. A.; REIS, A. Gonçalves. O PROEJA como política pública no Estado do Amazonas: inquietações e reflexões. CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 5. 2010, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: CONNEPI, 2010. Disponível em <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/>. Acesso em: 19 maio 21.

¹¹⁰ *Idem*.

¹¹¹ *Idem*, p.4

de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas –SEDUC/AM sobre o não desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o PROEJA por parte do governo estadual.

Ainda durante a entrevista, foi perguntado se existe alguma perspectiva de convênio entre o Governo Federal e a SEDUC/AM no sentido de uma futura implantação do PROEJA nas escolas da rede de ensino estadual, como ocorre em outros Estados brasileiros. A resposta foi “não”. Segundo a Gerência, houve a tentativa do Governo Federal em discutir tal possibilidade, contudo foram frustradas por motivos desconhecidos. Ainda assim, foi enfatizada a pergunta se esses motivos porventura não seriam estruturais, pois sabe-se que o PROEJA requer certa estrutura física para ser implantado, uma vez que algumas disciplinas devem ser ministradas em laboratórios em função dos conhecimentos técnicos práticos profissionalizantes. A Gerência reafirmou desconhecer os motivos pelos quais a SEDUC/AM não estabeleceu convênios com o Governo Federal para a efetivação do PROEJA, inferindo que se por ventura existisse algum convênio ou parceria entre Governo Federal e Governo do Amazonas com esses fins, talvez começasse junto ao Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM, pois “esta instituição é a responsável pelo ensino profissionalizante no Estado”, e como o PROEJA é de natureza profissionalizante, o convênio seguiria a ordem MEC, CETAM, que estabeleceria parceria com a SEDUC/AM, mediante a Gerência de EJA.

Assinala-se então que, apesar da grande necessidade de escolarização da maioria do manauara, não há por parte do poder público, comportamento este que vem desde o Brasil colonial, uma preocupação legítima em efetivar políticas públicas consistentes e articuladas que resolvam a questão do analfabetismo na região. Diante desta realidade perversa, funciona em algumas escolas, no turno noturno, a EJA, oferta que parece não solucionar o problema.

2.1 Da Alfabetização de jovens e adultos ao PROEJA: um breve histórico

A educação brasileira sempre se apresentou de forma dual. No Brasil colonial, em que está a gênese dessa história, quem registrou uma ação educativa missionária em grande parte com adultos foram os jesuítas. Para tanto, lançaram, durante todo o período em que estiveram no Brasil, uma educação moralizadora para a classe pobre, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional, e uma educação instrutora para as ricas.

Haddad & Di Pierre (52) trazem em suas pesquisas informações desse período em que os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante mais de duzentos anos. Nisso, durante os trabalhos de catequese,

[...] além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Ou seja, a oferta era assistemática de uma educação moralizadora, de modo a preparar os alunos analfabetos pertencentes a classes menos abastadas a atenderem os interesses produtivos do lugar, enquanto que para as classes ricas, trabalhava-se uma educação mais formal e de instrução, já que sairiam dali os futuros senhores a administrar a região.

Poubel, Pinho e Carmo (2017) trazem dados de que pouco foi feito pelos jovens e adultos, no quesito escolarização, no período imperial. No entanto, afirmam os autores que a Constituição Imperial de 1824 foi um marco significativo para esta questão, uma vez que firmou a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, portanto também para os jovens e adultos.

Embora a Constituição de 1824 tenha apontado garantias de escolarização para os jovens e adultos, não houve registro dessa prática. Isso porque mais uma vez a elite dominante não enxergava a grande maioria analfabeta como cidadã. Esse título cabia somente a uma pequena parcela da sociedade pertencente à elite econômica. Somada a isso, como reflexo desta perspectiva, o ato adicional de 1834 (52) delegou a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, incumbindo à instância administrativa, com menores recursos, o papel de educar a maioria mais carente, enquanto que o governo imperial se responsabilizava pela educação das elites. Desta forma, não poderia ser diferente, o período imperial chegou ao fim com um percentual de analfabetismo de 82% da população.

(52) HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, maio/ago. 2000. p.108-109. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

(99) POUBEL, C. M. de S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de História da Educação**. v.16, n.1, p.125-140, jan.-abr. 2017.

(52) HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

De lá para cá, a educação oferecida às classes populares, em especial para a modalidade de Jovens e Adultos, tem sido caracterizada por uma educação compensatória, supletiva e emergencial. Sem contar que a história tem registrado a existência de um quadro pouco animador com alguns acontecimentos cronológicos de iniciativas pontuais na tentativa de solucionar o problema do analfabetismo. Algumas dessas iniciativas foram inibidas por não agradarem aos mandatários do poder como foi o caso de Paulo Freire; outras foram infrutíferas pela ação pouco articulada na resolução do problema como foram os casos do MOBRAL, Fundação EDUCAR; o projeto Escola de Fábrica; PROJOVEM, dentre outros.

A partir da década de 1920, com o movimento dos educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria da qualidade da educação, a reflexão acerca da escolarização de jovens e adultos se tornou possível. Essa ação fora reforçada pela necessidade de escolarizar a população analfabeta para atender ao mercado de trabalho em virtude de o Brasil, naquela conjuntura, fazer parte do cenário industrial.

É bom lembrar que em 1930, o Brasil ingressava na produção industrial, o que passou a exigir mão de obra especializada e, dessa forma, também seria preciso investir em políticas educacionais (3) . Em um cenário conturbado em que o Estado precisava adequar o país para industrializá-lo e, assim, atender aos órgãos internacionais de produção, houve a reformulação do papel do Estado manifestado na Constituição de 1934 (99) , que dispôs pela primeira vez que a educação é um direito de todos devendo ser ministrada pelo poder público e pela família. No artigo 150 assinala-se que é dever do Estado oferecer ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos. No entanto, é notório que os avanços nesse sentido foram tímidos.

Entre esses acontecimentos, no final da década de 1950 e no início da década de 1960, surge com Paulo Freire – um novo entendimento sobre educação e alfabetização que identificava o analfabetismo como efeito de uma sociedade injusta.

(99) POUBEL, C. M. de S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de História da Educação**. v.16, n.1, p.125-140, jan.-abr. 2017.

(3) ANDRADE, M. C. Um olhar sobre a atuação do serviço social no cenário do PROEJA no Instituto Federal Fluminense. In: ARAÚJO, J. M. D. de; VALDEZ, G. do R. B. (org.). **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Campos dos Goytacazes: Editora Essentia, 2012, p.211-231.

¹¹⁷(99) *Idem*

Diante disso e das campanhas populares em torno da educação de adultos, o governo chama Paulo Freire para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação.

As discussões trazidas por Paulo Freire propunham uma formação de jovens e adultos críticos e participativos voltados para a transformação social. No entanto, o pedagogo brasileiro é visto como subversivo à ordem estabelecida pelo golpe militar em 1964, por isso é exiliado. Desta forma, o Estado deixa de valorizar a oportunidade de trabalhar a educação dos adultos analfabetos como meio de garantir uma sociedade menos desumana. Em vez disso, preferiu continuar registrando o descompromisso com a educação formal do povo, aumentando, ainda mais, o índice de pessoas iletradas que permaneceu sofrendo preconceitos pela sua condição social e cultural.

De forma complementar, Colavitto e Arruda (29) chamam atenção para o sofrimento de quem traz em si o estigma de ser reconhecido como analfabeto.

Um enorme preconceito era mantido em relação aos analfabetos, discriminando-os como seres incapazes não só socialmente, mas psicologicamente também. Por serem analfabetos não tinham direitos econômicos, políticos e jurídicos, não tinham acesso ao voto, eram explorados no trabalho, pois não tinham conhecimento e cultura.

Com o golpe militar de 1964, o Estado priorizou a implantação de programas assistencialistas e conservadores de alfabetização de adultos que, segundo Haddad e Di Pierro (52), atendiam, por um lado, aos objetivos de dar resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendiam aos objetivos políticos dos governos militares. Entre esses programas, o primeiro a ser institucionalizado foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) lançado em 1967 com o objetivo inicial de atender, com uma alfabetização funcional, os iletrados de 15 a 30 anos. Todavia, o objetivo principal, segundo Poubel, Pinho e Carmo (99) era atender aos interesses políticos dos governos militares e a necessidade do mercado de criar mão de obra de baixo custo.

(29) COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. v.5, n.1, 2014, p.3.

(99) POUBEL, C. M. de S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de História da Educação**. v.16, n.1, p.125-140, jan.-abr. 2017.

Ao descrever sobre o momento em que o MOBRAL foi instituído como sendo uma maneira de os militares usá-lo como manobra política, Bello (15) afirma que:

[...] O projeto MOBRAL permite compreender bem essa fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu sobre seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas.

Uma das características própria do Programa, apontada por Strelhow (122) , estava no fato de que o Mobral restabelecia a ideia de que as pessoas analfabetas eram responsáveis não só por sua situação de analfabetismo como também pelo subdesenvolvimento do Brasil. Para reforçar ainda mais essa ideia foi criado um slogan que dizia: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável”¹²².

Neste contexto, o preconceito contra os analfabetos ultrapassou o limite da tolerância, (99), atribuindo a essa população a responsabilidade do subdesenvolvimento do país. Ou seja, o olhar acerca desses sujeitos era de que eles constituíam a causa dos problemas sociais e econômicos, e não o efeito.

Com o fim da ditadura militar, veio a reabertura política e a democracia, silenciada de 1964 a 1985, por 21 anos. Após verificarem a ineficiência do MOBRAL, este cai junto com seus idealizadores: os militares. Em sua substituição passa a vigorar o programa Fundação EDUCAR que, por sua vez, diferente do MOBRAL, funcionava mais como órgão regulador e fiscalizador dos Estados e Municípios para que assumissem a responsabilidade pela oferta do Ensino Supletivo de 1º grau, regido pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, **passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR**, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e

(15) BELLO, J. L. D. P. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Pedagogia em foco**, Vitória, 1993. p.38 Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>. Acesso em: 26 jun. 21.

(122) STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

(121) STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v.3. Petrópolis: Vozes, 2005.

educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (grifo nosso).

Todavia, os documentos pesquisados afirmam que o Ensino Supletivo foi regulamentado, somente, no ano de 1971, por meio da Lei 5.692. Nessa legislação, a Educação de Jovens e Adultos teve um capítulo próprio, apresentando as condições básicas para a consolidação da Educação Supletiva.

Essa Lei, apesar de limitar o dever do Estado à faixa etária dos sete aos quatorze anos, passou a reconhecer formalmente a educação de adultos como um direito de cidadania, provocando com isso um avanço significativo para a escolarização dos adultos.

O Ensino Supletivo foi uma forma de complementar o trabalho desenvolvido pelo MOBRAL, e tinha como propósito principal, de acordo com Haddad e Di Pierro (52) , recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. Nesta linha de raciocínio, os pesquisadores afirmam que

[...] O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici.

Ou seja, o ensino supletivo era uma modalidade de ensino para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade certa; era uma forma de possibilitar a essas pessoas que não terminaram seus estudos, fazê-lo em tempo abreviado. O que antes era conhecida como supletivo, hoje é chamada de EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Em 1985, segundo o IBGE¹²⁴, o Brasil contava com cerca de aproximadamente 30 milhões de jovens e adultos analfabetos, o que significava a ineficiência do MOBRAL em seu propósito em resolver o problema do analfabetismo. Neste mesmo ano, o Programa foi extinto e substituído pela Fundação Educar, conforme já apresentado antes, que na prática representava uma extensão do MOBRAL, exceto

(52) HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, maio/ago. 2000. p.118; p.121. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

¹²⁴ IBGE. Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 2000.

nos métodos de ação que era de “[...] supervisionar e acompanhar, junto às instituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas.” (122) .

Diferentemente do MOBREAL, a Fundação Educar não executava diretamente os programas de alfabetização; na verdade, apoiava financeiramente as iniciativas que estavam conveniadas a ela. Com a extinção da Fundação EDUCAR, em 1990, ocorreu a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Segundo Haddad e Di Pierro (52), a extinção da Fundação:

[...] Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (21) reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Para alguns autores, a atualização vocabular, representou um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (112).

Acerca dessa discussão sobre ensino e educação, cabe destaque às reflexões construídas por Souza (2019)¹²⁸. Para ele ‘educar’ e ‘ensinar’ são duas realidades que caminham juntas e, como tal o ensino está na educação e não no inverso. Logo, é possível entender que o processo de educar ultrapassa a transferência de conteúdo. É sobretudo explicar, formar, instruir alguém com valores éticos, morais e humanos. É criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

(122) STRELHOW, Thyales Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 55, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

(21) BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2016.

(112) SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

¹²⁸ SOUZA, E. C. de. Investigação-Formação como prática de pesquisa. SIMPÓSIO EM ENSINO TECNOLÓGICO NO AMAZONAS, 5., 2019, Manaus. **Mesa Redonda**. Manaus: IFAM/MPET, 2019.

A qualificação profissional dentro da EJA passa a ser uma realidade com o processo de industrialização e com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942. Isso porque sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional (47) .

Diante de uma sociedade industrial em ascensão em que o capital passa a ser a força de todas as ações e decisões, o Brasil precisava letrar a sua população adulta o quanto antes. Todavia, a alfabetização por si só não atendia as necessidades do momento, era necessário formar o cidadão-trabalhador para desenvolver as atividades do novo contexto de trabalho.

Nesse contexto, a Educação Profissional foi regulamentada pelo Decreto 2.208/1997(20) , reforçando a já histórica dualidade educacional presente na educação brasileira. Por meio desse Decreto, o §1º do Art. 4º as instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

Diante disso, efetivava-se a desvinculação formal entre a educação profissional e a formação de caráter propedêutico. Ou seja, a educação profissional estaria totalmente separada da formação humanista e os estudantes teriam duas opções: realizar a educação profissional concomitante com o ensino médio ou cursá-la após este.

Lula, no seu governo, promulgou o Decreto nº 5.154/2004¹³¹, que revogou o Decreto 2.208/ 1997. O novo Decreto determinou que a educação profissional técnica

(47) GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

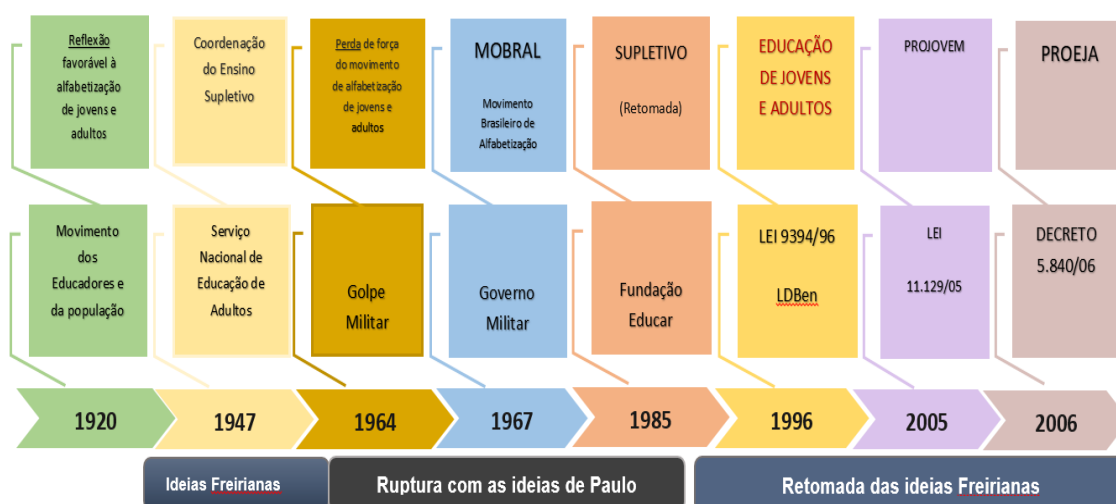
(20) BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr.1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

¹³¹ BRASIL. Decreto n.5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 maio 21.

de nível médio deveria ser desenvolvida em articulação com o ensino médio e isso se concretizaria de forma integrada, concomitante ou subsequente.

Diante dessas transformações e permanências legais, o governo executou alguns programas sociais que tinham como objetivo ampliar a oferta de educação profissional integrada à educação básica com fins de inclusão social, dentre os quais destacamos: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Figura 6: Linha Temporal: da Alfabetização de Jovens e Adultos ao Proeja



Fonte: A Autora (2021)

Os dois programas foram aqueles que mais se aproximaram, formalmente, da perspectiva de integração preconizada pelo Decreto 5.154/04. A proposição desses programas, uma vez que depois deles, não se produziram outras políticas voltadas para a EJA no país, possibilita-nos até o momento construir uma linha temporal da modalidade no cenário brasileiro, articulada às ideias de Paulo Freire.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) foi criado pela Lei 11.129¹³². Inicialmente foi regulamentado pelo Decreto 5.557¹³³, e posteriormente

¹³² BRASIL. Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1 jul. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11129.htm. Acesso em: 21 maio 21.

¹³³ BRASIL. Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras

foi revogado pelo Decreto 6629/2008¹³⁴. O Programa visa ao retorno do jovem à escola bem como à qualificação profissional inicial para o trabalho, tendo como princípio fundamental a integração entre a Educação Básica, a qualificação para o trabalho. O PROJOVEM é destinado “[...] a jovens na faixa etária de quinze a vinte e nove anos, que atendam aos critérios de seleção estabelecidos para cada modalidade.”, segundo Art. 4º, da Seção II, Dos Destinatários¹³⁵.

Já o PROEJA, criado pelo Decreto 5.840/2006¹³⁶, tem como principal objetivo oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da integração entre Educação Profissional e Ensino Médio com intenção primeira de ofertar uma educação sob uma nova ótica, a inclusão. E, neste cenário, exige uma formação docente que atenda às especificidades do coletivo de interesse do Programa.

Para que haja um desenvolvimento nacional sustentável e se resgate a dívida social, Santos e Grossi (104) defendem a ideia de que é preciso políticas educacionais públicas de Estado, que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade de ensino, em todos os níveis e modalidades. Para isso é necessário que

[...] a proposta de integração do Ensino Profissional com o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos deve ser concebida como uma política de Estado, e não apenas de governo, até mesmo para se evitar os fiascos e fracassos dos projetos e propostas anteriores de educação de jovens e adultos vivenciados entre a década de 1930 e a década de 80 (104).

providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 out. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5557.htm. Acesso em: 21 maio 21.

¹³⁴ BRASIL. Decreto nº 6629/2008, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 5 nov. 2008. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6629-4-novembro-2008-583089-norma-actualizada-pe.html>. Acesso em: 21 maio 21.

¹³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 18/2008 – Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do Projovem Urbano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10219-5-parecer-18-2008/file>. Acesso em: 21 maio 21.

¹³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 21 maio 21.

(104) SANTOS, A. J. dos.; GROSSI, M. G. R. Conhecendo o PROEJA: análise do documento-base da educação profissional. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/281/282>. Acesso em: 21 maio 21.

O PROEJA, neste contexto, poderia fazer parte da realidade das escolas municipal e estadual, somando forças com a EJA em prol da formação do trabalhador; no entanto, o programa segue restrito às instituições federais de ensino profissional, desarticulado das políticas educativas dos estados e municípios brasileiros (104) . Logo, a falta de adesão ao projeto por parte das secretarias de educação diminui o acesso de grande parte da população necessitada de formação.

2.2 PROEJA e EJA: diálogo de duas histórias na formação docente

Olhar para o PROEJA e para EJA implica compreender um pouco da trajetória histórica da educação profissional e da educação de adultos, suas relações e, principalmente, a integração entre ambas e, consequentemente, indagar-se sobre as particularidades e dilemas do trabalho docente nessas modalidades de ensino.

Voltando-nos brevemente para nosso passado histórico, é possível constatar que a educação profissional sempre acompanhou o homem. No primeiro momento, quando os mais experientes transferiam aos mais jovens os saberes e as técnicas profissionais. Ou seja, ocorriam os repasses de geração a geração dos conhecimentos e das técnicas de trabalho e de fabricação de utensílios e de instrumentos, garantindo não só o funcionamento da sociedade, mas, sobretudo, a sobrevivência do homem. Neste processo, aprendia-se por ensaio e erro, repetindo-se os saberes acumulados pela história.

Em um segundo momento, em um novo contexto econômico e industrial, consequências da revolução industrial, surgem propostas sistemáticas de ensino profissional a fim de preparar mão de obra para a produção por máquinas. No entanto, o que irá surgir será uma educação de caráter assistencialista destinada à classe pobre e analfabeta para a formação, exclusivamente, para o trabalho. Diante de um quadro de pobreza e de analfabetismo, Escott e Moraes (32) , destacam que

(104) SANTOS, A. J. dos.; GROSSI, M. G. R. Conhecendo o PROEJA: análise do documento-base da educação profissional. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2010. p.63. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/281/282>. Acesso em: 21 maio 21.

(32) ESCOTT, Clarice Monteiro. MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

[...] várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãos. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras.

Isso evidencia muito bem que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista que tem marcado toda sua história uma vez que se destinava a “amparar” os pobres e órfãos, “os desvalidos da sorte”. Neste contexto, a educação seguia dois vieses: enquanto uma escola possibilitava uma formação intelectualizada, propedêutica voltada para a formação de quem teria nas suas mãos os comandos do país, a outra, voltada aos trabalhadores, concentrava esforços na formação profissional de mão de obra, quase que exclusivamente, ensinando as formas do fazer, desprezando o pensar sobre o próprio trabalho e o porquê da natureza de como ele era desenvolvido.

Assim, para Manacorda (65)¹⁴⁰,

[...] os primeiros modelos de escolas tradicionais básicas tinham por objetivo educar a massa analfabeta e marginalizada, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. **[Para a elite]** o desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de ‘mão-de-obra’. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. (Grifo do autor)

Em 1809, o Príncipe Regente, futuro D. João VI, cria o “Colégio das Fábricas”, considerado como o início da educação profissional no Brasil. Em um século depois, em 1909, o presidente da República Nilo Peçanha, com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, cria 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. De acordo com esse decreto, essas escolas deveriam atender por meio de formação técnica com

“HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012. **Anais** [...], João Pessoa: UFPB, 2012. p.1494.

(65) MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p.38

ênfase nos trabalhos manuais os filhos da classe operária e os órfãos com a finalidade de afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.¹⁴¹

Manfredi (2002, p. 76-77)¹⁴² corrobora com tal consideração e acrescenta que:

[...] Entre 1840 a 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio.

Nóbrega e Souza (82) destacam que o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil foi lento, e estava diretamente relacionado às necessidades impostas pela expansão do capitalismo mundial que valorizava o mercado e pregava a formação do trabalhador em um ato puramente técnico favorável à produção do lucro para as empresas. Esse processo educativo ganhou força no período militar, uma vez que a hegemonia política e cultural dos países desenvolvidos estava cada vez mais presente nas decisões do governo. Neste sentido, os autores afirmam que

[...] devido ao período de Ditadura Militar, as escolas eram extremamente reguladas em relação a conteúdo, castigando severamente aqueles que se propusessem a intervir em seus comandos e interesses. Os professores, obrigados a aderir ao modelo ditatorial, passaram a assumir a postura de ditadores em sala de aula, silenciando e doutrinando alunos como máquinas, que apenas devem obedecer e servir aos comandos.¹⁴⁴

Em 1942, Getúlio Vargas, com o decreto-lei nº 4.048¹⁴⁵, de 22 de janeiro, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), possibilitando a criação de novas escolas técnicas e maior número de vagas, de oferta de ensino noturno e implantação de legislações específicas. Ainda em 1942, o Governo Vargas,

¹⁴¹ BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/norma/589450/publicacao/15626779>. Acesso em: 21 maio 2021.

(66) MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.76-77.

(82) NÓBREGA, E. F. da.; SOUZA, F. das C. S. Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 03, dez. 2015.

¹⁴⁴ *idem*, p. 217.

¹⁴⁵ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 23 jan. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/1946/del4048.htm. Acesso em: 21 maio 21.

por um Decreto-Lei¹⁴⁶, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei¹⁴⁷, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria.

Entretanto, foi no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), apontam os fatos históricos, que houve a expansão do ensino profissional no Brasil, impulsionado pela abertura do mercado internacional, pela instalação de indústrias que, conseqüentemente, solicitou mão de obra cada vez mais especializada. O crescimento do parque industrial, por exemplo, exigiu maior demanda da mão-de-obra operária, que, até então, pouco tinha acesso a esse tipo de ensino.

Diante do quadro apresentado sobre as discussões acerca da trajetória da educação profissional e dos seus desdobramentos, é possível perceber, pelo menos nos períodos tratados, que nunca houve uma política sistemática de formação do trabalhador ligada ao fato de formar homens autônomos. O que ocorreu foram ações desvinculadas da formação básica com o objetivo central de treinamentos pontuais na formação de trabalhadores produtivos e obedientes aos interesses do mercado.

Essas ações são fruto de políticas públicas descontínuas e tênues que não deram conta da demanda educacional, principalmente, para aqueles segmentos da sociedade que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada.

Tal concepção é reiterada por Amorim (2) ao retomar Machado (64) quando este diz que “à medida que há alterações nos quadros do governo, novos

¹⁴⁶ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.481 de 16 de Julho de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendiz relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, 31 jul. 1942. Seção 1, p.11959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4481-16-julho-1942-414381-retificacao-69584-pe.html>. Acesso em: 21 maio 21.

¹⁴⁷ BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização de ensino industrial. Brasília. Câmara dos deputados, 1942b. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, 20 nov. 1942. Seção 1, p.16961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-retificacao-67766-pe.html>. Acesso em: 21 maio 21.

(2) AMORIM, R. de F. **A Formação do Trabalhador no PROEJA: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os diálogos PROEJA no IFG**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2016.

(64) MACHADO, M. M. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na SME/Go**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997. p.29.

rumos são propostos para a Educação como um todo e, conseqüentemente, para Educação de Adultos”.

A partir disso, depreende-se que os problemas de ordem educacional, em nosso país, e que geram um coletivo com baixíssima formação escolar, não são solucionados por questões de gestão pública. Enquanto isso, milhares de pessoas continuam sem uma qualificação profissional desejada, assim como sem aquisição da leitura e da escrita conforme o mundo moderno, assim exige.

No cenário histórico da Educação de Jovens e adultos, Leite (61) destaca a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) como a primeira campanha oficial de caráter nacional para o “combate” ao analfabetismo. Essa campanha, e outras foram tentativas de melhorar a qualidade do ensino na modalidade EJA ofertado a todos os brasileiros iletrados tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, porém, o que predominou foi a falta de continuidade e eficácia das políticas públicas.

A partir da primeira campanha no combate ao analfabetismo, outras surgiram para além da mera alfabetização (2). No entanto, não passaram de projetos educacionais fragmentados e descontínuos que pouco contribuíram com a formação de quem tanto necessitava. Entre os programas de alfabetização de adultos lançados no país, na década de 1960, estavam: Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, ligado à conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, também em 1961; os Centros de Cultura Popular, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); e o programa “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler”, da Secretaria de Educação de Natal, no Rio Grande do Norte, em 1963.

Diante do insucesso dos programas, surge, ainda nessa época, uma nova orientação pedagógica, defendida por Paulo Freire, cuja ideia central está no princípio de que a educação é um ato político, e como tal, tem o poder de provocar o diálogo dos homens com os homens e com as realidades pré-estabelecidas, incitando sempre

(61) LEITE, S. F. PROEJA: A Relação Existente entre Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2. jul. 2013.

(2) AMORIM, R. de F. **A Formação do Trabalhador no PROEJA: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os diálogos PROEJA no IFG**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2016.

o questionamento. Para ele, educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito-sujeito na perspectiva de “ler” e transformar realidades. Logo, uma relação sujeito-mundo.

Coerente com essa questão, Freire (44) insiste que a educação não é neutra:

[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade.

Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947; e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização que infelizmente foi interrompido com o golpe civil-militar em 1964. Durante esse período, os militares criaram algumas ações para a EJA como uma resposta à intensa mobilização social vivida naquele período. Dentre elas, estava o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que permaneceu vigente por quinze anos. Distante de prosseguir o que era realizado anteriormente pelos movimentos de alfabetização, defendido por Paulo Freire, o MOBRAL centralizou as iniciativas em promover uma alfabetização funcional de jovens e adultos, em apenas, aprender a ler e a escrever.

A acepção de Freire (43) sobre alfabetização vai além do ensinar da leitura e da escrita. Para ele, a

[...] Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende (...) Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar.(43)

Com relação aos vínculos entre o PROEJA e a EJA, citados ao iniciar essa seção, eles se manifestam mais precisamente com a implementação, em 2006, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando ao público da

(44) FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Editora Cortez. 1993. p.78.

(43) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

(43) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.72.

modalidade EJA acesso à educação e a garantia da conclusão da Educação Básica, além de uma formação para o trabalho.

De maneira complementar, Amorim (2) expõe que a relação existente entre a educação de adultos e a educação profissional ocorre de forma e, com propósitos distintos, passando a andarem juntas a partir da integração de ambas com a finalidade de resolver dois problemas cruciais: o analfabetismo e o despreparo para o trabalho.

A educação de Jovens e Adultos previa, dentre outros aspectos, que essa modalidade fosse destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, focando, prioritariamente, o problema do analfabetismo que era visto como causa da miséria e não como efeito dos problemas econômicos e sociais. Por outro lado, a educação profissional, de caráter assistencialista, passa a ganhar contornos técnicos para corresponder às exigências do momento, afinal, o país estava se industrializando, portanto, havia a necessidade de mão-de-obra mais qualificada.

Com a integração dessas duas modalidades educativas, o programa PROEJA oportuniza a jovens e adultos de origem popular, em tese, acesso à educação básica de qualidade e ao mundo do trabalho como elementos formativos, permitindo tanto a elevação de escolaridade como a profissionalização. Tal arquitetura está em consonância com seu Documento Base no qual afirma que “[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional [...]” (22) .

Todavia, conforme Oliveira e Scopel (90)¹⁵⁷, no balanço das diversas pesquisas de mestrado e doutorado na rede PROEJA/CAPES/SETEC em que investigaram a implantação do PROEJA, estas apontam e afirmam haver excludência. Segundo os autores, “[...] mesmo tendo o Proeja como possibilidade de inclusão social de jovens

(2) AMORIM, R. de F. **A Formação do Trabalhador no PROEJA: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os diálogos PROEJA no IFG**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2016.

(22) BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

(90) OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. Uma década do PROEJA: sua gênese, balanço e perspectivas. **Revista Holos**, Natal, v.6, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4998>. Acesso em: 21 maio 2021

e adultos trabalhadores a processos de escolarização e de formação profissional, constata-se que, em muitos casos, a inclusão ainda é excludente”¹⁵⁸.

Acrescentam ainda que permanece o desafio de os Institutos Federais romperem com as barreiras de preconceitos presentes nessa modalidade de ensino, e que, sobretudo, efetivem o PROEJA como uma política pública sólida para a formação não só dos trabalhadores como dos docentes. Preconiza-se, nesse sentido a relação entre ambos seja amparada na compreensão das diversidades e que, ao mesmo tempo, possa essa relação convergir para um objetivo que deve ser comum: o de aprender.

Diante desse panorama, pensar a formação pedagógica do docente da EPT deve estar de acordo com as ideias defendidas por Rodrigues e Freitas (102)¹⁵⁹ que é referendar essa formação nas exigências do mundo do trabalho, no avanço das tecnologias, nos aspectos legais, na articulação entre conteúdos gerais e específicos sobretudo na formação integral dos estudantes.

Para Moura (79) , pensar a formação dos profissionais para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA implica guardar as especificidades da segunda, mas também observando sua inserção em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a EPT, uma vez que ela é, no contexto dos IF^S, uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta já existente.

Mais uma vez recorro a Souza (2019)¹⁶¹, quando ele aborda, durante a mesa redonda, no SETA 2019, a questão da formação docente e sua construção ao longo do tempo. Souza afirma que, durante muito tempo, a maioria de nós, professores, fomos formados sob a ótica de uma racionalidade técnica, ou seja, concebemos que ser professor ou aprender a ser professor significava planejar, observar, reger a classe, e, sobretudo, ter o domínio do conteúdo. No entanto, defende ele, que embora não se possa negar que o domínio da formação inicial de cada área do conhecimento

¹⁵⁸ *Idem*, p.140

(102) RODRIGUES, M. R. S. L. FREITAS M. C. S. Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal. RBEPT, v. 2, n. 11, 2016. p.57. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.4679>. Acesso em: 21 maio 21.

(79) MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

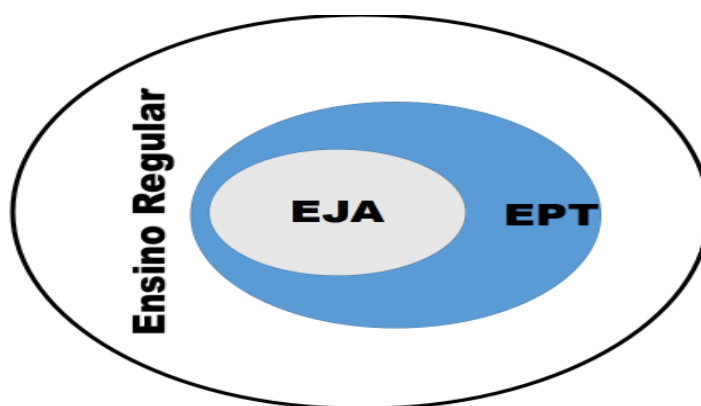
¹⁶¹ SOUZA, E. C. de. Investigação-Formação como prática de pesquisa. SIMPÓSIO EM ENSINO TECNOLÓGICO NO AMAZONAS, 5., 2019, Manaus. **Mesa Redonda**. Manaus: IFAM/MPET, 2019.

tenha um lugar fundamental, por si só, esse espaço da formação não garante dimensões transformativas da prática; é preciso ir além.

Souza (2019) em sua fala retoma a ideia de Nóvoa (85) , de que “no professor habita uma pessoa”. Ou seja, habita na pessoa, o profissional e, neste último, a pessoa. Duas personalidades indissociáveis que durante a prática pedagógica se manifestam. É neste sentido, que antes de pensar em formar alguém¹⁶³, a pessoa do professor deve se preocupar em formar-se. No entanto, para que isso aconteça, primeiro o professor precisa se conscientizar de suas necessidades formativas para, em seguida, como consequência, formar-se, buscando acesso a competências técnicas, profissionais, institucionais, e sobretudo a conhecimentos que o impulsionem a se transformar e a transformar.

Penso que a partir da efetivação dessa ideia, é possível ao profissional professor aprender a se movimentar com facilidade nas modalidades de ensino nas quais ele possa estar inserido.

Figura 7: Sistemas de ensino



Fonte: A Autora (2021)

Portanto, compartilho com a discussão anteriormente feita por Moura, de que antes de pensar na formação docente para a EJA, é preciso pensar na formação de profissionais para a EPT, haja vista, esta última, ser um campo maior e já existente que abriga em seu interior a integração da EJA à educação profissional. Da mesma

(85) NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

¹⁶³ “Entendo que nós não formamos ninguém, contrário a isso, nós deformamos as pessoas. É o próprio sujeito que se forma, nós o acessáramos de um lugar de escuta [...]” Elizeu Clementino (ver 161).

forma, acontece com o ensino regular que representa um campo amplo de ensino no qual se insere a EPT que, por sua vez, traz a EJA em seu contexto.

2.3 Especificidades do trabalho docente no PROEJA: saberes necessários aos docentes dessas modalidades de ensino

O mundo hoje, de acordo com Gadotti (49) , constitui-se em uma sociedade de redes e de movimentos com múltiplas oportunidades de aprendizagens em que “aprender a pensar” bem como saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes se tornou fundamental na tomada de decisões e na inserção do indivíduo em uma sociedade cujo perfil está atrelado a inúmeras exigências.

No entanto, uma das condições básicas para que as pessoas tenham tais habilidades está na educação de qualidade para todos.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (49).

Neste contexto, pensar a educação significa considerá-la em duas tomadas de ação: uma voltada para atender o modelo de sociedade neoliberal apoiada na globalização de mercados (77) , cuja ideia central é preparar o indivíduo como reserva humana quase que exclusivamente a serviço do mercado. Nesta linha, é ofertada aos trabalhadores e aos seus filhos uma formação instrumental que os capacitem a executar o básico e a obedecer às diretrizes de mercado.

A outra tomada está na concepção, como afirma Moura (77), de caráter acadêmico, centrada nas ciências, nas letras e nas artes, voltada para atender aos futuros dirigentes e reprodutores das amarras sociais: a elite.

(49) GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: COEB, 2013. p.2. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 21 maio 21.

(77) MOURA, Dante Henrique. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8 jun. 2008.

Essas são delineações próprias de uma sociedade contraditória, fortemente marcada por divisões de classes, em que as correlações de força instaladas no centro do poder político determinam não só o tipo de educação como também a forma e para que ela será desenvolvida (77). Ou seja, a elite brasileira, no afã de defender o que lhe é conveniente, ao longo dos anos, impôs e, ainda impõe, uma educação compatível com seus interesses.

A Reforma do ensino médio é um dos desdobramentos dessa ação que, por medida provisória, suprimiu o debate social e a manifestação democrática (78) , revigorando, assim, a velha política caracterizada historicamente no país: a de tomada de decisões que subtrai direitos da classe trabalhadora.

Dessa maneira, a emissão da Lei Nº 13.415/2017¹⁶⁷ preconiza a “nova” configuração da educação pública nos moldes do capital, com o falso argumento de tornar a escola mais atrativa para o discente e para a formação para o trabalho, explicitando, desta forma, em seus novos documentos legais, a dualidade histórica que marca a educação brasileira, reforçando o surgimento, como afirma Souza (118) de “[...] indivíduos dóceis e tradicionalista na esfera pessoal e pública – e também consumidores ávidos em um mercado que sempre oferece algum produto certo para acalmar a ansiedade e a insegurança existenciais.”

Assim, a educação brasileira segue a mesma direção de antes: “[...] imobilizadora e ocultadora de verdades [...]” (42) como dispositivo eficaz para condicionar a maioria das pessoas a não lutarem por mudanças. No entanto, partimos do princípio defendido por Freire de que embora sejamos condicionados pela estrutura que nos é imposta, é possível por meio da educação mudar, isto é, “[...] nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada.” (43) .

Diante do quadro pouco animador, não é difícil constatar as consequências danosas do projeto educativo em voga no país, gerador de um grande número de

(78) MOURA, Dante Henrique. FILHO, Domingos Leite Lima. A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. *In: Revista Retratos da Escola*, v.11, n.20, jan./jun.,2017. p.109-129.

(20) BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2016.

(118) SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Editora Estação Brasil, 2018. p.30.

¹⁶⁹ (42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.42.

(43) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

peessoas, entre elas jovens, adultos e idosos que pouco ou nada sabem da leitura e da escrita, prática social de alta relevância no mundo moderno.

O analfabetismo reflexo da desigualdade social ainda persiste entre nós, apesar das mudanças instaladas no mundo. Constatar essa realidade não é difícil, basta observar os índices de analfabetismo divulgados por censos realizados no país, por reportagens em programas de televisão, pelas mídias sociais, ou por trabalhos de pesquisas realizados sobre a temática. As provas desses dados são reais, pois a todo momento nos deparamos com pessoas que leem pouco ou que são analfabetas, motivos que as impedem de reconhecerem que têm direitos e, quando sabem desses direitos, sentem-se impotentes para lutar por eles.

Diante dessa realidade, justifica-se a necessidade de oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA - nas redes municipais de ensino, em algumas instituições privadas e, ainda, integrada à Educação Profissional- como o programa PROEJA, que abarca ações voltadas à elevação dos níveis de escolarização e profissionalização da população de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. A oferta da EJA e de programas dessa natureza são, muitas vezes, oportunidades únicas de garantir um futuro melhor para milhares de pessoas que precisam voltar a estudar.

Nesse quadro de proximidade entre EJA e PROEJA, existe a educação profissional e tecnológica – EPT, modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

As modalidades de ensino referidas anteriormente apresentam desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos que necessitam de atenção especial, isso porque diferente das outras modalidades, os profissionais que atuam tanto na EJA quanto no PROEJA não possuem, necessariamente, uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos. (77) .

Com relação à EJA, mais precisamente, está acontecendo um fato curioso: a presença constante de jovens entre 15 a 17 anos, aguçando ainda mais as especificidades dessa modalidade de ensino. A Resolução 3/2010¹⁷², no artigo 5º,

(77) MOURA, Dante Henrique. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8 jun. 2008.

¹⁷² BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 03, de 15/06/2010. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 maio 21.

inciso II, sinalizou quanto à necessidade de se estabelecer uma política própria e diferenciada para atender esse público. Vejamos:

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho

Maria Clara Di Pierro¹⁷³ nos diz que um dos motivos para a mudança do perfil da EJA, que agora inclui adolescentes, é a instabilidade na vida desses sujeitos que não permite a eles que tenham a educação como prioridade, o que os levam a abandonar a escola diversas vezes. Quando voltam, anos depois, só resta a EJA.

Essas são questões importantes que devem ser levadas em consideração quando se pensa na EJA e no PROEJA como espaços formativos de milhares de pessoas que os procuram para dar seguimento aos seus estudos. Para isso, precisamos não só reconhecer as especificidades inerentes a esse público como também nos apropriar delas para desenvolver um trabalho pedagógico que o estimule à curiosidade e ao senso crítico.

Conscientes da singularidade dos educandos que constituem essas modalidades de ensino, o primeiro passo para encontrar respostas aos desafios de conhecer a realidade da EJA e captar a multiplicidade de conhecimentos e dos saberes que os discentes trazem ao serem inseridos neste contexto, Assim, consideramos a importância das interrogações apontadas por Caierão e Brustolin (24) , para pensarmos, criticamente, de como ensinar na EJA.

Como a academia saberá de suas densas e intensas histórias se não interrogá-los? Como conhecer seus criativos percursos de sobrevivência se não ouvi-los? Como proporcionar um tempo-espaco escolar significativo, se não nos constituirmos aprendentes desses jovens e adultos que, por tão pouco tempo, frequentaram a escola?

Por esse viés, as autoras sugerem que ao conhecer a realidade da EJA não deve se prender apenas aos discentes, mas antes e, sobretudo, na relação professor-

¹⁷³ DI PIERRO, R. de C. P. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma entrevista com a professora Maria Clara Di Pierro. **PerCursos**, v.16, n.31, p.245-255. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984724616312015245>. Acesso em: 21 maio 21.

(24) CAIERÃO, I. BRUSTOLIN, R. K. O Educador da EJA como sujeito sociocultural. In: STECANELA, N. (org.). **Fundamentos da EJA**: Caderno de EJA, v. 1. Brasília: SECADI/MEC, 2013. p.56.

aluno, visto que os educadores também como sujeitos sociais levam para o espaço escolar de EJA “[...] seus múltiplos laços de pertencimento, suas experiências de ensinar e de aprender, portanto, seus muitos braços socioculturais que, na prática dialógica e crítica com os alunos, transformam-se em conhecimento”.(24)

Tal concepção é reiterada por Beserra e Barreto (16) , para quem

[...] O analfabetismo poderia ser combatido, combatendo-se suas causas como, por exemplo, conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura.

Partindo desta premissa, e de acordo com os estudos e reflexões sobre a EJA e, conseqüentemente, sobre o PROEJA, as pesquisas apontam de forma generalizada a existência de saberes específicos que precisam ser apropriados pelos professores que atuam nesses modelos de ensino. Apontam também que sem o domínio desses saberes, os docentes deixam a desejar no desempenho de seu trabalho, em sala de aula, trazendo prejuízos para o discente. Entre esses saberes, Ribeiro (101) destaca três que não podem ser ignorados e, por esses motivos, devem fazer parte do processo de formação docente na Educação de Jovens e Adultos. São eles:

Reconhecer a origem dos jovens e adultos a que essa educação se destina como membros das classes subalternas.

Identificar as necessidades de aprendizagem desse público, principalmente, aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família.

Observar o modo de aprender desses jovens e adultos, os quais, em grau muito mais elevado do que as crianças, já dispõem de um amplo universo de conhecimentos

(24) CAIERÃO, I. BRUSTOLIN, R. K. O Educador da EJA como sujeito sociocultural. *In*: STECANELA, N. (org.). **Fundamentos da EJA**: Caderno de EJA, v. 1. Brasília: SECADI/MEC, 2013. p.56.

(16) BESERRA, V.. BARRETO, M. O. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: Histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**. ano 3, n.4, p.180, jul./ago., 2014.

(101) RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.1999.

práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia*, acresce a esses, outros saberes. Dentre eles, destaco, aquele que diz que “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.” Nesse capítulo da obra, Freire chama atenção para a necessidade de o professor se manter aberto ao mundo como condição favorável ao aprendizado por meio de diálogo. Isso porque, ele sabe, de antemão, que os conhecimentos e a história estão em movimento. Partindo desse princípio, não tem sentido algum, em se saber que tudo é inacabado, o professor se manter fechado às realidades que cercam a si e aos alunos.

Em suas palavras, o professor precisa estar aberto ao contorno geográfico e social dos educandos, diminuindo, assim, a distância entre si próprio e a realidade hostil em que vive seus alunos, despertando, desta forma a sensibilidade social tão necessária no seu campo de atuação.

Retomando os saberes discutidos por Ribeiro (101), faz-se necessário, antes de tudo, fazer levantamento de algumas questões importantes as quais servirão para subsidiar ações vindouras na atuação docente na EJA. Para isso, os docentes devem se perguntar: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem se vai trabalhar? O que significa ser jovem e adultos da EJA? Como resposta teremos o que nos aponta Arroyo (9) : “Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia.”

Em outros termos, Arroyo (9) descreve-os como “[...] jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”.

Diante dessa realidade, a sociedade que exclui esse público deve fazer, afora investir em uma educação participativa e de qualidade, é vê-los com respeito e, como pessoas constituídas de direitos, pois além de serem dotadas de saberes, são na fala

¹⁷⁸(9) ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.23

¹⁷⁹ *Ibidem*.

de Freire (45), “[...] capazes de pensar a si mesmos, capazes de intervir, de transformar, de falar do que fazem, mas também do que sonham, do que constataam, avaliam, valoram, que decidem e que rompem com o estabelecido” (p.10).

A esse respeito, Dias *et al.* (31) complementam que na sociedade onde vivem, como agentes que são, esses sujeitos participam da construção da história de seu meio, mas, em contrapartida, sofrem preconceitos e discriminações por pertencerem a um grupo que não domina ou domina pouco a leitura e a escrita e, sobretudo, por fazerem parte de uma classe social desprestigiada. E ainda, a sociedade moderna supervalorizar o sujeito alfabetizado em detrimento do não alfabetizado potencializa-se a existência da estigmatização.

Dessa forma, para os autores Dias *et al.* (31), fica evidente que

[...] É extremamente complexo para os sujeitos analfabetos ou de baixa escolaridade estabelecer uma relação com uma sociedade permeada pelo sentimento da estigmatização, a qual opta por enxergar tais sujeitos como pessoas totalmente dependentes, por um lado; e, por outro, como alguém que se distanciou do reino da humanidade, uma vez que é classificado socialmente como inferior e inútil.

Desse modo, ao reconhecer as particularidades desse público, fruto de uma história de exclusão, concordamos com Freire (42) quando ele pontua que a educação é uma prática política. Consequentemente, o educador(a) é político(a) e por isso deve “[...] saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus discentes vivem [...]”, visando ao engajamento dos grupos populares em ações transformadoras em seu cotidiano. Portanto, reconhecer a origem social desse grupo é uma condição básica na construção do conhecimento docente e na melhoria de aprendizado dos discentes.

Com relação ao segundo saber que não pode ser ignorado pelo professor, estão as questões fundamentais de caráter de sobrevivência em razão de os discentes já serem trabalhadores. Todavia, para que não haja dúvida sobre o que ensinar ou sobre o que é importante e útil que eles (discentes) aprendam, precisamos

¹⁸⁰(31) DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In. **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. SOARES, L. (Org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.67.

¹⁸¹(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996. p.65

nos perguntar e saber **o que, por que, como, quando, onde, com quem e para que** estamos aprendendo.

Para responder a estas questões, recorreremos ao papel da escola, que no contexto da educação escolar, conforme Saviani (106) , deve servir de instrumento de luta, a fim de estabelecer uma nova relação hegemônica a favor das classes populares, ou seja, a escola deve servir aos interesses populares, garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos discentes preparando-os para a vida adulta.

A escola, segundo a LDB, tem como função social formar o cidadão, e, desse modo, garantir as finalidades registradas no artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”¹⁸³. Neste sentido, a escola, mais do que nunca, precisa se organizar para atender as demandas sociais e, garantir o que dispõe o Parágrafo 2º, do artigo 37 da LDB, isto é, que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Portanto, é dever da escola promover a inclusão dos indivíduos pela aprendizagem significativa, primando para que a realidade do discente esteja presente nos conteúdos a serem explorados.

No que diz respeito aos conteúdos escolares, Saviani (106) ressalta que na educação torna-se indispensável distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório, observação que instaura na pedagogia histórico-crítica a noção de clássico, qual seja que “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Na escola, segundo o autor, clássico é transmissão-apropriação do saber sistematizado. Desta forma, segundo a sua visão, o acesso à cultura erudita possibilita

(106) SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.14.

¹⁸³ BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular, para isso

[...] a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)(106) .

Retomamos Ribeiro (101) , que compartilha dessas ideias: Ela aponta como conteúdos necessários aos discentes da Educação de Jovens e Adultos, principalmente, aqueles relacionados tanto à inserção no mercado de trabalho para o exercício da cidadania, quanto àqueles relacionados à promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família.

O terceiro saber está relacionado ao “como” os adultos aprendem, conhecimento indispensável à prática docente que, assim como os outros saberes, deve fazer parte do domínio dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Por se tratar de adultos, o primeiro passo a ser observado é que não se pode usar a mesma estratégia de ensino usado para ensinar as crianças, visto que os adultos têm vivências, têm voz e interrogações, concepções e conceitos bem mais elaborados sobre o mundo do que as crianças; logo, o processo de aprendizado é outro.

Paulo Freire é um dos teóricos mais respeitados que começou a analisar como o adulto aprendia, ou porque não aprendia, e notou que era necessário ensiná-lo a ler seu próprio mundo, respeitando, assim, seus conhecimentos e sua própria cultura. Para isso, partiu do princípio da não repetição de palavras, mas o de desenvolver a capacidade de pensá-las com base nas palavras retiradas do cotidiano dos discentes. Formava-se, assim, o método das palavras geradoras. Método no qual a partir de uma palavra outras diferentes eram construídas. Isso tornava muito mais fácil o entendimento do que era ensinado. Ou seja, “[...] as palavras oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo.” (43)

(106) SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011, p.14.

(101) RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.1999.

(43) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.p.6.

Em meio à questão de como o adulto aprende, ressurgue o modelo andragógico de Knowles¹⁸⁸ que parte do pressuposto de que a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, funcionando, assim, como um procedimento didático importante no processo de alfabetizar os adultos. Conforme mostra Osório (92)

[...] a andragogia é, portanto, a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar às crianças. A andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos. Portanto, é necessário um salto qualitativo no momento de estudar, compreender e praticar a educação de adultos.

Diante de realidades bastantes particulares em que se apresentam, aqui em especial, no PROEJA, existe parte da sociedade sofrida e estigmatizada que busca a escola como um refúgio para superar as suas perdas. E por acreditar na possibilidade de voltar a aprender e, assim alcançar um lugar social menos sofrido, insiste! Enfrenta o cansaço após um dia de trabalho; pega ônibus lotado diariamente e ainda desafia preconceitos.

Por tudo isso, mas principalmente pelo direito que essas pessoas têm é oportuno e necessário dizer que a EJA e o PROEJA, segundo os autores Shiroma e Filho (107) “[...] não devem ser vistos como serviços de atendimentos a carentes: são direitos à educação básica e à educação profissional.”

Levando-se em consideração esses aspectos, a educação destinada a essas pessoas não pode prescindir, como defende Moura (79) , de uma formação docente focada em três eixos fundamentais, a saber: os conhecimentos específicos de uma área profissional; a formação didático-político-pedagógica; e a integração entre a EPT e a educação básica. Além de se entender que esses eixos interagem

¹⁸⁸ Knowles, o Pai da Andragogia, escreveu sobre o “Fluxo de Aprendizagem Andragógica”, conteúdo importantíssimo para o educador de adultos.

(92) OSÓRIO, A. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003, p.93.

(107) SHIROMA, E. FILHO, D. L. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 738-739, jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio 21.

(79) MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

permanentemente entre si, por conta disso, o diálogo deve ser uma constante com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Portanto, para se trabalhar com a EJA e com a educação profissional na modalidade de Jovens e Adultos é imperativo que, além do que Moura apresenta, levemos em consideração o reconhecimento da origem social de seus integrantes, dar atenção à mediação pedagógica na transposição de conteúdos e, por fim saber selecionar o que é, ou não, importante para que eles (discentes) estudem. Assim, os discentes terão mais condições de tomarem decisões sem serem intimidados pelo meio social onde vivem, pois a educação terá feito o seu papel de os ajudarem a “aprender a pensar” a sua própria realidade.

Somada a todas essas particularidades que subjaz a essas modalidades de ensino que, conseqüentemente, devem dialogar com o processo de formação dos docentes que atuam junto a esses alunos, Silva (109) traz em tela o fator da humildade como um traço importante do trabalho docente no Proeja. Aqui, vale destacar que humildade comunga com o que Paulo Freire (43) defende e segundo ele, “[...] humildade de modo algum significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros”.

É neste sentido que Silva discute essa questão de alta relevância no trabalho docente. A humildade por se tratar de uma particularidade humana abre portas para o ensino e aprendizado. Para o ensino, abre quando quem ensina reconhece que ainda tem muito o que aprender de modo a se inquietar diante de sua própria ignorância e ver, no outro, um aprendiz tanto quanto ele. Nesta linha de raciocínio, Freire (42) explica que “[...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Ou seja, a curiosidade é uma força motriz que me leva ao aprendizado e, conseqüentemente, ao ensino.

(109) SILVA, Nelson Duarte da. **O PROEJA, segundo seus docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

(43) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996. p.55.

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.p.85.

Freire (43) ainda traz a seguinte reflexão:

O educador que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca.

Com relação ao aprendizado, a humildade se manifesta no comportamento de quem ensina quando este melhora o que faz, continuamente, e para quem faz. Neste caso, o professor nunca olha o aluno apenas como um mero receptáculo de informações, mas antes de tudo, como um protagonista de seu próprio aprendizado.

No entanto, para que isso aconteça, o professor deve criar, como nos ensinou Paulo Freire, possibilidades de o aluno transformar o conhecimento do senso comum que ele traz para a escola em conhecimento epistemológico. Isto é, reconhecer que os discentes trazem conhecimentos consigo, e a partir disso, o professor deve desenvolver estratégias para que haja não uma ruptura, mas uma transformação do conhecimento do senso comum em algo mais elaborado, portanto, crítico.

Em que pese esse entendimento sobre as particularidades no âmbito da EJA, é inegável pensar nas peculiaridades do trabalho docente nesse espaço de ensino. Todavia diante do descaso com a educação de forma geral no cenário brasileiro, cabe aos que rejeitam a atual situação continuar lutando, para que em um futuro não muito distante, a educação brasileira, e, conseqüentemente, a Educação de Jovens e Adultos, receba os investimentos necessários, proporcionando conquistas ao povo.

Entendemos que enquanto isso não acontece, o processo formativo dos professores da EJA fica limitado a ações isoladas de pouquíssimas instituições ou na experiência diária de cada professor no exercício de seu trabalho.

2.4 PROEJA no IFAM: um olhar do professor participante

Desde o primeiro momento dos registros da educação brasileira a partir da ação pedagógica dos padres jesuítas, no período colonial, que a educação no país vem vinculada a interesses de grupos elitizados. Isso, ao longo dos séculos, vem demarcando uma sociedade com a visão de que as pessoas oriundas da classe pobre

(43) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.p.81.

não têm necessidade de uma educação básica de qualidade, que elas precisam apenas de alguns rudimentos para conseguirem sobreviver.

Como consequência dessa visão nefasta é que se constata ações descontínuas e ineficientes no combate ao analfabetismo. A prova disso são os dados revelados pelas pesquisas que apontam que o Brasil é um dos países que se destaca na má qualidade de vida de seu povo, consequências, também, senão, principalmente, do não acesso às letras pela maioria.

Baseada no Pnad 2012¹⁹⁶, a síntese dos indicadores sociais que examina aspectos como condições de trabalho, moradia, saúde e educação, em todos esses quesitos, conhecidos como direitos essenciais à vida, chega-se à conclusão de que tais direitos são negados à grande maioria do povo. No item educação, o IBGE nos revela que as desigualdades começam cedo, aos quatro, cinco anos. No grupo dos mais ricos, a porcentagem de crianças fora da pré-escola, em dez anos, caiu pela metade. Já entre os mais pobres, também houve uma queda de quase 30% das crianças nessa faixa etária ainda estão fora da escola.

Em um cenário onde o descompromisso com a educação é uma constante, o resultado não poderia ser outro, a não ser de uma sociedade onde a maioria continua sem acesso aos direitos garantidos constitucionalmente, dentre eles, o de ter uma educação formal de qualidade. Isso vem condenando toda uma parcela da população a viver semianalfabeta de modo a não ter acesso a melhorias de vida.

Assim como em outras regiões, no Estado do Amazonas, a questão do analfabetismo é bastante aguçada. Sadalla; Pinto (103), já citados antes nesse estudo, trazem informações por meio dos dados da Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico do Amazonas (SEPLAN) (2000)¹⁹⁷ sobre a taxa de analfabetismo no estado. Das pessoas acima de 15 anos ou mais no

¹⁹⁶ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) era uma pesquisa anual realizada pelo IBGE nos domicílios brasileiros para apurar características gerais da população, incluindo dados de educação, trabalho, rendimento e habitação, além de levantar, com periodicidade variável, outros temas, de acordo com as necessidades de informação para o país. A pesquisa foi encerrada em 2016 e substituída, com metodologia atualizada, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua.

¹⁹⁷ SEPLAN. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico do Amazonas. **Aspectos do desenvolvimento humano no Estado do Amazonas**. 2000.

Amazonas a taxa é de 15,5%, a de analfabetismo funcional é de 32,2%, superior à do País, que é de 28,2%.

Neste universo, segundo o levantamento elaborado por DATASUS¹⁹⁸, que utiliza fontes do IBGE, só em Manaus em 2010, o número de analfabetos era de 50.439. Vale lembrar que a fonte pesquisada não traz o número de semianalfabetos, tampouco o número de analfabetismo funcional, significando que o município apresenta um problema sério neste quesito. Esses dados ilustram a importância estratégica da oferta da educação básica aliada à educação profissional no programa PROEJA, além é claro da EJA ofertada pela rede municipal e estadual como ações, no âmbito público, como uma chance, talvez a única, de acesso à escola por parte dessa camada social.

Em Manaus, mais especificamente no IFAM Campus Manaus Centro, o PROEJA foi Instituído pelo Decreto nº 5.478/05 e reformulado pelo Decreto nº 5.840/06, criando assim uma oportunidade a mais para quem precisa dar seguimento aos estudos. No início o programa ofertava os cursos de Edificações e de Mecânica. Em 2019, por sérios problemas, entre outros, de desistências por parte dos alunos, o *Campus* dá continuidade apenas ao curso de mecânica, objeto de nossas investigações.

Nas anotações do diário de campo, registrei algumas de minhas impressões sobre daquela realidade observada, principalmente, a respeito dos professores partícipes dessa pesquisa. Na observação registrada a seguir, trago momentos importantes vivenciados, durante uma aula prática da disciplina Processo de Soldagem, na qual discorro um pouco em minhas impressões sobre a importância do IFAM para o processo de ensino e aprendizagem para os alunos de modo geral do instituto, e aqui, em especial, para os alunos do PROEJA.

Ao chegar à sala me deparei com um espaço que não atendia a caracterização de sala de aula, pois não havia carteiras, sim equipamentos de soldagem. A sala era subdividida em compartimentos separados por alguns toldos, em cada compartimento ficavam dois alunos para a prática de soldagem. Quem instruía os alunos era um engenheiro elétrico do laboratório, não o professor da disciplina. Esse profissional se mostrava um grande conhecedor do processo de soldagem, de modo a coordenar o trabalho de forma segura e inteligente. Vestidos com roupas apropriadas e de capacete

¹⁹⁸ <http://www.deepask.com/goes?page=manaus/AM-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>

de segurança, os alunos seguiam as orientações na aula da “mão na massa”. Enquanto o engenheiro responsável orientava os alunos, o professor acompanhava atentamente as explicações, observando todos os passos. E eu, curiosa, não só porque ali a minha função era de observar, nutria em mim o interesse de acompanhar aquela aula, ver, empiricamente, o fazer dos alunos resultando em aprendizado. Com isso tive mais do que a certeza de perceber o diferencial daquela escola na vida de cada um daquelas pessoas. Uma escola com profissionais responsáveis e preocupados em fazer bem feito seu trabalho. Houve um momento que o professor, preocupado com a minha segurança, pois eu não estava com roupas apropriadas, com um gesto pediu que saíssemos de perto, afinal trabalhava-se com maçarico, além do calor fazia muito barulho no local.

*Nesse momento, aproveitei e instiguei o professor a falar de suas experiências, quando ele de forma descontraída falou do início da carreira e das dificuldades enfrentadas, mas que durante o exercício da docência a prática proporcionou a ele aprendizados que a teoria sozinha não era capaz de proporcionar. Ouvindo a narrativa do professor, e associando ao seu desempenho profissional, lembrei do texto **“Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação”** de Liliâne Miranda e de Evandro Ghedim em que os autores destacam que o professor investigador (no caso, eu) também se beneficia ao ouvir a narrativa de um outro profissional. Isso se concretizou, pois à medida que eu escutava as narrativas enxergava um homem com larga história que refletia contextos vividos por ele em épocas distintas que explicavam sua forma particular de agir. Sua história de luta me ensinou que o outro não pode ser subestimado, que não sabemos tudo, que existem olhares diferentes para um mesmo ponto, nem por isso, é menos ou mais importante, simplesmente é diferente. (Aula com a turma PMEC-41, 4º módulo, disciplina Processo de soldagem. Aula prática, dia 20/09/2019)*

Quando perguntado aos docentes, durante as entrevistas, como enxergavam o IFAM, enquanto instituição, e quais suas impressões em relação ao fato de ela abrir as portas para receber um segmento social desprestigiado, como é o caso dos jovens trabalhadores, para compor o quadro de seus alunos, obtive respostas substanciais.

A professora Isabel respondeu dizendo que o seu olhar para a Instituição é de admiração e de respeito, não só pelo papel que vem exercendo ao longo dos anos, mas sobretudo pela valiosa contribuição que este espaço educacional vem prestando à sociedade amazonense.

Reconheço o esforço que a Instituição faz para crescer e se destacar no campo intelectual. Uma prova disso é o nosso MPET, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico e, somado a isso, o nosso Doutorado recém aprovado. E também o apoio às publicações dos trabalhos científicos por meio das revistas Igapó e Educitec, à participação de alunos nas Olimpíadas, e em outras atividades científicas e culturais.

Com relação ao fato da presença de um segmento social pouco valorizado como uma das suas preocupações no campo de formação, ela afirma:

Entendo que o IFAM não abriu as portas para esse seguimento, mas cumpriu uma legislação, por meio de um decreto e de um documento base, do Governo Federal, com o objetivo de promover a inclusão de trabalhadores que já dominavam um ofício, ou seja, sabiam fazer, tinham grande conhecimento na sua área de atuação, mas faltava-lhes a certificação. Quando lemos o Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, percebemos que é um Projeto grandioso e muito importante de reparação social voltado para esses trabalhadores que, por razões diversas, não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Médio e muito menos um curso profissionalizante, mas que detêm grande conhecimento empírico. Contudo, foi mal interpretado por alguns professores da Instituição que viam o PROEJA como um Ensino Médio Integrado noturno, e não acolhiem os estudantes como adultos que já eram profissionais que estavam ali em busca de serem profissionais de fato e de direito, isto é, queriam o reconhecimento de suas profissões. Assim sendo, havia certa discriminação e preconceito por parte de alguns docentes a ponto de se recusarem a lecionar no PROEJA.

O professor Robert complementa, dizendo que:

Aqui, como escola técnica quando se ministra aula para alunos do subsequente, esses alunos já têm o 2º grau e já têm profissão lá fora. Então aprendemos com eles também. Com os alunos do PROEJA é parecido, pois eles têm profissão, e aprendemos com eles também. A vida é uma trocar de informações. A pessoa não pode se considerar dono do conhecimento, a gente tem que saber modelar a troca de conhecimento. Claro que nós temos mais oportunidades de leituras, já fizemos cursos profissionais ao longo da carreira, mas não podemos menosprezar o conhecimento trazido pelo aluno.

Ele afirma ainda que o aluno da escola técnica tem o seu conselho regional, assim como o engenheiro. E que Isso é gratificante porque o certificado é a identidade profissional dele. Segundo o professor, o aluno desenvolve habilidades durante seus estudos no IFAM, conquistando, assim, junto com o certificado, o respeito, ou seja, “*ele não será mais só um no meio da multidão*”. Destaca também, o papel social que a instituição vem desenvolvendo junto às classes desprestigiadas, pois é mais do que uma obrigação do governo olhar para o seu povo e resgatar uma dívida social imposta a ele ao longo dos tempos.

Disse-nos, ainda o Professor Robert, que existe uma barreira para quem quer entrar em uma indústria, pois o mercado exige uma formação técnica para o trabalhador, e como muitos não têm, procuram o IFAM porque sabem que ao cursarem o que desejam saem com a certificação reconhecida.

E esse ensino de uma escola técnica é fornecido, aqui, no Instituto Federal de Educação. Então, eles vêm, a gente acolhe, sabemos da

necessidade deles, cabe a nós dar tudo de si para que eles consigam e tenham dias melhores em sua vida profissional. Essa realidade da EJA, as escolas técnicas abraçaram. Não podemos nos negar a oferecer a essa modalidade, porque as pessoas que procuram essa modalidade de ensino só tem um pouco mais de idade, nem por isso, se pode negar a eles essa oportunidade.

Para o professor Oliveira, o IFAM desenvolve um trabalho com a intenção primeira para o mercado. Essa concepção me parece dialogar como as ideias apontadas por Feijó (35), quando este fala que a formação humana, como princípio educativo, defendido pelos Institutos, logo no início de sua expansão, é sufocada pela exigência e pressa do mercado em absorver o máximo possível a mão de obra de trabalhadores produtivos. Alinhando com essa ideia, o professor Oliveira afirma que

*O perfil do aluno, aqui, é que ele seja um bom técnico em mecânica, em edificações, em química e, não necessariamente, que ele faça um ensino superior. [...] A escola foi criada para formar técnicos para garantir trabalhadores para o Distrito Industrial. [...] A escola técnica, visa primeiro o mercado de trabalho que as empresas estão precisando.” [...] **“Nosso aluno aqui, a maioria do PROEJA já tem o ensino médio. O que ele quer é o cursar o técnico que é o principal atrativo do curso.***

Desta forma, é possível inferir, da realidade retratada, que o predomínio formativo, no interior do IFAM, em especial, para os alunos do PROEJA é para atender os interesses do empresariado alinhados com os do mercado.

No entanto, pela docência que vivemos dentro da Instituição, podemos dizer que, por um lado, há professores que seguem o direcionamento da formação, exclusivamente, para o trabalho, por outro, há colegas que acreditam na construção de novos caminhos possíveis, e sem desmerecer as necessidades urgentes dos alunos trabalhadores, desenvolvem uma formação pautada na vida e para vida e não apenas de qualificação do mercado e para ele.

Assim, a formação humana, como princípio educativo, defendida e apontada, no documento base, na constituição dos Institutos Federais, permanece viva graças aos colegas que veem a educação como elemento transformador do homem e da sociedade.

(35) FEIJÓ, J. P. Formação humana ou para trabalhar? um outro caminho é necessário. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1, n.20, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i20.40922>. Acesso em: 21 maio 2021.

3. CAMINHO FORMATIVO DOS PROFESSORES PARTÍCIPE: UM OLHAR SOBRE SUAS HISTÓRIAS

“Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários aspectos do quotidiano.”
(Maria da Conceição Moita)

As palavras de Moita (72), na epígrafe que abre essa seção, convidam-nos a refletir sobre o significado das histórias de vida que traz em movimento por meio das lembranças, vivências impregnadas de valores, crenças, fatos, e opiniões que se articulam manifestadas em suas posições diante do mundo. Além disso, é possível perceber a articulação da vida pessoal e profissional fruto de uma multiplicidade de contextos. Vidas estas que sofrem transformações ao longo da vida.

E foi a partir dessas ideias e dos estudos (auto) biográficos que me aposso das histórias de vida de quatro professores que atuam/atuaram no curso de mecânica do programa PROEJA a fim de me aproximar do objetivo geral desse trabalho.

A história de vida teve seu reconhecimento epistemológico e se legitimou como método e técnica de investigação e, aqui, nesse estudo, as histórias de vida retratadas são empregadas como técnica, materializada em entrevista narrativa. A finalidade tem um propósito claro que é de compreender por meio da análise dessas histórias, carregadas de depoimentos, o processo de formação desses professores nos espaços de sala de aula da EJA, tendo como ponto de partida as entrevistas.

Realizamos a análise das entrevistas com base na unitarização e nas ideias apontadas e defendidas por Moraes (74) de que o ciclo da análise textual é um exercício de elaboração de sentidos. Ou seja, em qualquer texto pode haver significados diferentes, pois a polissemia está presente nele acionada pelas

(74) MORAES. R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

interpretações múltiplas que os leitores fazem a partir de seus conhecimentos e teorias.

Para o teórico, é impossível ver, ler e interpretar sem teoria e que diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Neste caso, o pesquisador diante do ouvir e das análises das entrevistas narrativas, automaticamente, aciona suas teorias, no entanto ele precisa se esforçar para colocá-las entre parênteses para exercitar uma leitura a partir da perspectiva do entrevistado.

Um ponto que preciso destacar, não poderia deixar de fazê-lo, é a questão da identidade dos partícipes desse trabalho. Em comum acordo com os quatro participantes, seus nomes não são revelados a fim de resguardar suas identidades. Para que eles se sentissem seguros de que tudo o que foi registrado estava ou não de acordo com o que falaram durante a entrevista, entreguei aos quatro, em momentos diferentes, as transcrições das entrevistas.

Antes de irmos para as análises da trajetória formativa de cada profissional envolvido nesse estudo, trago a minha história e impressões de fatos vividos que de alguma forma me motivou a desenvolver esse trabalho. E aqui, por me considerar não só professora-pesquisadora, autora dessa pesquisa, mas sobretudo professora da rede com laços profissionais com os colegas e partícipes direto desse estudo, entrelaço-me nas histórias retratadas.

3.1 Formação em movimento: um olhar sobre mim mesma

Em 1987, eu chegava à cidade de Manaus em busca do novo ... Nascida no interior do Maranhão, e “crescida” em Pedro II, Piauí, trazia em minha bagagem muitas expectativas e nenhuma experiência profissional. O grande sonho era alcançar minha independência por meio do trabalho e, assim pudesse adquirir o meu próprio sustento.

Olhando para o retrovisor de minha história quando ainda menina, vejo-me nos primeiros anos de vida escolar. Lembro de uma professora dando-me um chute na perna por eu confundir o “J” do “G”. Ela desconhecia, neste contexto, que embora eu tivesse errado, como qualquer ser humano, (parafraseando Paulo Freire) eu já era programada para aprender.

Como tantas outras crianças do interior do Nordeste e do Brasil afora, fui marcada por uma educação que pouco me daria acesso igualitário às oportunidades educacionais presentes no cenário brasileiro. Contudo, de modo algum, adequei-me à condição imposta pela herança social, econômica e política da classe social a que estava/estou submetida.

Neste sentido, Freire (45) chama atenção para o esforço de superação de certas heranças culturais que, repetindo-se de geração a geração dão às vezes a impressão de que se petrificam. O autor reforça ainda a ideia de que o reconhecimento da existência delas são condições fundamentais para o esforço de mudança.

Minha memória me leva a visitar minha infância, época em que minha formação se inicia, que diferente de Paulo Freire, (em Minha Primeira professora)²⁰² não tive a mesma sorte de ter um pai e uma mãe que pudesse me assessorar em minhas atividades escolares, uma vez que eram semianalfabetos.

No entanto, assim como o grande pedagogo, tive a sorte de viver uma infância marcada pela presença forte da família, grupo responsável pela construção do cerne da identidade que me representa e, que anos depois já no fazer da docência, sintonizada com as ideias de Nóvoa (87) , na minha luta diária como professora, ensino aquilo que sou e, que, naquilo que sou se encontra muito daquilo que ensino. Ou seja, as dimensões pessoais e profissionais se amalgamam manifestando-se em meu fazer pedagógico.

As experiências vividas na infância e parte da adolescência foram ampliadas pelos estudos precários oferecidos no interior do Nordeste. Mais tarde, em Manaus, ao cursar o ensino médio em uma escola pública, deparei-me com professores que na sua grande maioria não tinha o compromisso com o seu trabalho, no entanto, dois deles quebravam essa regra: Um, era o professor Ricardo de Filosofia, que com a leitura da palavra me fazia compreender a leitura do mundo ao meu redor.

Lembro-me que ele tomava as vivências dos alunos como ponto de partida, mas não de chegada para explicar o pensamento de alguns filósofos, levando-nos a compreender uma dada realidade. Contrariando a conduta da professora lá do

(45) FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997, p. 64.

²⁰² FREIRE, P., Minha primeira professora. **Nova Escola**, dez. 1994.

(87) NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

primário que por eu errar me ridicularizou, Ricardo me estimulava com suas aulas de Filosofia que me levaram ao primeiro dez na prova, fazendo com que eu me visse como inteligente e capaz.

O outro, foi uma professora de Língua Portuguesa, que andava na contramão da maioria, cujo nome ainda está fresco em minha memória, Maria Auxiliadora. Era assim que era conhecida. Com textos curtos e sugestivos despertava na menina pequena e magra o gosto de querer aprender. Assim, a professora fazia o que a maioria deve fazer nas escolas: levar os alunos a não se apassivar diante dos textos. Com ela, até as regras gramaticais me pareciam fáceis de prender. Muito aprendi. Hoje, às vezes me incorporo na professora com intuito de dar sentido às aulas que ministro, convidando os alunos ao universo do aprendizado.

Uma outra etapa formativa que me instigou a superação, foi o período que antecedeu a minha entrada na universidade Federal do Amazonas. Nesse momento, eu fazia cursinho para os vestibulares. Parece contrassenso, aulas trabalhadas nesses espaços formativos são rápidas e maceteadas, mas mesmo assim, havia um professor de literatura, Lázaro era o seu nome, que dava aula com a alma, seu jeito alegre e apaixonante pelas obras me fizeram ler romances e a compreender contextos fascinantes retratados por escritores.

Tal como sugere Antônio Candido (25)²⁰⁴ – a literatura como projeção da experiência humana, assim como a vida, ensina. Contudo querer que ela funcione como os manuais de virtude e de boa conduta é um erro, uma vez que ela traz livremente em si, indiscriminadamente, a própria vida.

Segundo o autor, mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação dos jovens trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. Ou seja, a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial que segue princípios rígidos atendendo interesses de uma dada sociedade ou de grupos hegemônicos do momento social para o reforço de sua concepção de vida.

(25) CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002. 392p.

Ainda reforçando a ideia da literatura como força humanizadora, não como sistema de obras de reconhecido valor estético, Antônio Candido parte do princípio que, por exprimir o homem, a literatura atua na própria formação do homem.

Neste sentido o autor (25) discorre que

[...] Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Então, posso dizer que a literatura, conforme defende Antônio Candido, contribuiu significativamente com o meu processo formativo, de tal forma que foi a partir das leituras feitas nesse campo de conhecimento que dei meus primeiros passos para me apropriar de mundos sociais concretos. Nesse percurso, lendo obras relevantes fui assimilando conhecimentos dos quais sigo dando continuidade à sua construção.

De forma estratégica, ingressei na Universidade Federal do Amazonas, um fio condutor decorrente das etapas anteriores, para cursar letras – Língua Portuguesa – época em que passei a ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação que me ajudaram a mobilizar e a materializar saberes pedagógicos necessários ao universo da docência.

Neste contexto, a minha trajetória como sujeito no mundo do conhecimento me faz apropriar-me do lugar ocupado por mim neste mundo e a refletir sobre a minha própria formação na certeza de que ainda há muito o que aprender. Pois, eu, como professora de Língua Portuguesa, preciso dominar bem os conteúdos da área específica visto que não se pode ensinar o que não se sabe.

Devo também ter o domínio sobre os saberes didático-pedagógicos para fazer as mediações necessárias ao processo de apropriação por parte dos estudantes. Todavia, (80) , o domínio desse campo científico e dos saberes didático-

(25) CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002. p.84.

(80) MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**, v. 3. Curitiba: IFPR, 2014. p.36.

pedagógicos não bastam se o referencial é a formação humana integral, emancipatória.

Se esse é o referencial, o professor [...] terá de compreender essa ciência e suas tecnologias em relação com as demais e com a sociedade em geral, com a produção material da vida, enfim como parte de uma totalidade. Terá de compreender a quem interessa os conhecimentos produzidos nesse campo científico e as aplicações decorrentes, quem deles se apropria, quais as contribuições para a vida humana, em que medida tais conhecimentos e suas aplicações são submetidos aos interesses privados do capital e como isso pode ser transformado na perspectiva de contribuir para atender aos interesses sociais e coletivos. Dessa forma, é imprescindível o compromisso ético-político.

Podemos dizer com Tardif (123) que a prática dos professores não é somente uma aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também a produção de saberes específicos oriunda dessa prática. Ou seja, os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. E que por trabalharem com seres humanos, organizados em grupos, “[...] os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e, não os grupos.”

Nessa perspectiva, Tardif (123) faz a seguinte consideração:

[...] contrariamente aos objetos seriais do industrial, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não possuem a mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se desenvolverem numa tarefa, entre outras coisas.

O referido teórico (123) parte do princípio de que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e das competências profissionais, uma vez que essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. De fato! A experiência profissional constitui um alicerce para a aquisição e produção de outros saberes, entendendo estes como frutos de pesquisa, um dos eixos centrais dos Institutos Federais de Ensino.

Meu ingresso no Instituto Federal do Amazonas - IFAM- me fez perceber que eu não trazia no meu repertório os conhecimentos relacionados à problemática das

(123) TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.129, 21.

relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional, assim como desconhecia a sua operacionalização em cada Campus.

Ao iniciar o trabalho no *Campus* Presidente Figueiredo onde fui lotada, no município de Presidente Figueiredo/AM, a minha visão de trabalho era a mesma adotada na rede estadual, todavia, aos poucos fui percebendo que embora tivesse dezessete anos de sala de aula, na rede estadual, com alunos de ensino médio, o novo espaço no qual estava inserida se apresentava com particularidades de ensino bem específicas da qual eu precisaria me inteirar.

Encontrei em Nóvoa (87) e em Tardif (123) explicações de como fui desvendando e compreendendo a organização do ensino no interior da Instituição. Nóvoa apresenta um dado que simboliza a concretude do meu agir. Para ele, o professor forma a si próprio na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta. E foi isso que aconteceu, na interação com colegas mais experientes e, no desenvolvimento do meu trabalho na relação direta com os alunos, fui percebendo a especificidade do ensino executado pelos Institutos Federais.

Percebi que a originalidade da instituição que agrega cursos profissionais em todos os níveis e modalidades de ensino, atividades de extensão e de pesquisa aplicada, em consonância com os arranjos produtivos locais, não poderia ser diferente com a exigência da elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores.

Nesse universo atuam docentes bacharéis, tecnólogos e os da área básica, profissionais que ministram aulas, na mesma escola, praticamente para os mesmos alunos na formação de futuros profissionais. Desse modo, como a ideia central é formar o homem em sua integralidade, deve se pensar no processo formativo desses docentes, conforme defende Moura (80). Isso implica que haja integração dos conhecimentos da área técnica aos conhecimentos da área da educação em geral, assim como aproximar os licenciados às questões do mundo do trabalho e das relações entre suas disciplinas e as denominadas disciplinas profissionalizantes.

Ingressar no mestrado em ensino profissional, ofertado pela própria instituição, foi uma forma de trilhar caminhos guiados pela pesquisa. E ao dialogar com a própria pesquisa e com pesquisadores e teóricos que discutem sobre formação docente na

educação profissional, pude transitar com mais segurança no campo onde atuo como professora.

Nesse movimento formativo, dialogar comigo mesma tem sido uma constante, pois a partir do momento em que me interrogo constato a necessidade de seguir em frente em busca de respostas para aquilo que pouco compreendo.

Desta forma, a pesquisa tem sido uma parceira que, embora trabalhosa, tem me rendido bons frutos. Assim como Freire (42) , hoje após ter acesso à pesquisa por intermédio do mestrado, defendo a ideia de que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

Para Larrosa (59) , uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta, cancela seu potencial de formação e de transformação, isso porque, segundo Perrelli (97) a (trans)formação do pesquisador se dá na e pela pesquisa somente quando ele se avalia em processo. Ou seja, quando o pesquisador tem uma atitude investigativa sobre si mesmo, põe-se à escuta de si e ouve o que as coisas têm a lhe dizer.

Deste modo, percorro o meu caminho formativo fazendo o que Josso (54) aponta no seu trabalho de pesquisa sobre as “histórias de vidas”. Saio perguntando a mim na condição de formando:

Em que me apoio para pensar como penso? Como me constituí como sou? Como me transformei? De onde vêm as ideias que creio serem minhas? Com quem e como aprendi meu “saber fazer”? De onde vem meu linguajar, minha inspiração, meus desejos?

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996. p.29.

(59) LARROSA, J. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

(97) PERRELLI, M. A. de S. REBOLO, F. TEIXEIRA, L. R. M. NOGUEIRA, E. G. D. Percursos de um grupo de pesquisa formação: tensões e (re)construções. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

(54) JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

Com essas problematizações traço o meu próprio caminho e sigo na certeza de que necessito ter uma cultura científica muito mais vasta do que exige a minha área específica. Portanto, pensar a docência, assim como a vida, como elementos inconclusos nos instiga a buscar conhecimentos indissociáveis da vida humana.

Diante das interrogativas apresentadas anteriormente, reporto-me a outras interrogações trazidas por Fávero e Tonieto (2009)²¹², que me remeteram a reflexões sobre a minha própria trajetória. Entre estas indagações, estão: O que leva uma pessoa a ser o que ela é? O que leva um professor a ser o que é?

Dialogando com as ideias defendidas pelos autores, vejo, de um lado, a minha dimensão pessoal construída em um processo de relações sociais que me levaram/levam a fazer as escolhas que faço, ser o que sou. De um outro lado, a profissional-docente que habita em mim, defende ideias humanizadoras de que a educação é o ponto de partida da mudança. E assim como Paulo Freire, acredita que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas que sem ela, a sociedade não muda.

A minha história de vida, assim como as dos colegas abordadas nesse trabalho, são

[...] “percursos de vida” também são “percursos formadores”, isto é, as histórias de vida dos sujeitos são histórias sobre o seu processo formativo; sobre o processo que os levou a ser o que são as escolhas feitas, as contingências, as tensões, os conflitos, as relações pessoais, familiares e sociais, enfim, todo o contexto de vida, seja macro (universal) ou micro (particular), em que o sujeito está inserido e em constante interação contribui de forma direta ou indireta para a sua formação. (34)

As palavras dos autores nos levam à inferência de que a história de vida do professor é construída ao longo de sua trajetória e que traz em seu bojo um processo formativo, no qual o pessoal e o profissional são construídos mutuamente, influenciando um ao outro.

Portanto, pensar na história de vida como espaço formativo é evidenciar o professor com seu trabalho e com o seu pensar e, com base nisso, dar movimento à análise crítica, revitalizando seus saberes.

(34) FÁVERO, A. A. TONieto, C. Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 61, jan./jun. 2009.

3.2 Isabel, a edificadora de sonhos

“Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar onde ela floresceu.” Nesta linha de raciocínio, a história de Isabel precisa ser compartilhada por trazer no seu acervo o saber da experiência construído, ao longo de sua vida, em uma perspectiva pautada no amor à vida, no bom astral, no prazer de ensinar e, sobretudo, no acreditar que o outro é sempre capaz de aprender. Alegre e bastante descontraída, onde chega a professora Bel, é assim que é conhecida entre os amigos, chama atenção pela forma extrovertida de ser.

Nascida em uma ilha localizada entre as cidades de Codajás e Coari, municípios do Estado do Amazonas, em frente a uma comunidade chamada Camará, no médio Solimões, Isabel floresceu, como diz Ecléia Bosi, no Estado do Amazonas. Aprendeu a ler e a escrever muito cedo, conforme declarou

Aprendi a ler muito cedo, mesmo sem frequentar escola, pois na ilha onde eu morava não havia. Em uma das viagens de meu pai a Coari, além dos folhetos de cordel, ele trouxe duas cartilhas de ABC. Três meses depois, eu já lia muito bem. Meu pai tinha muito orgulho de me ver lendo com tanta desenvoltura e para toda visita que chegava à nossa casa, ele me colocava em cima de uma mesa, pegava um livro e dizia: “leia, minha filha!” Eu lia com entonação, com vida. Então ele dizia: “agora leia de cabeça pra baixo”. Eu virava o livro ao contrário e lia. Ele dava um lindo sorriso de felicidade. Por fim, encerrava essa espécie de espetáculo doméstico pedindo: “agora, recite um verso”, no que era prontamente atendido: “sou tão pequeninha/do tamanho de um botão/carrego papai no bolso e a mamãe no coração!”

Em 1967, a Zona Franca de Manaus representava o progresso para a capital; os que viviam no interior do Amazonas passaram a ter uma meta: viver em Manaus. Foi neste contexto que parte da família da professora, motivada pela figura da mãe, veio morar na cidade. Ao chegar à capital, o Beco da Paciência, no bairro do Educandos, passou a ser o novo endereço. Alugaram um local, no qual só cabia a cama e a máquina de costura da mãe, fonte de renda para o sustento da família. Dois meses depois, o pai que a princípio se recusara a acompanhar a família, não aguentou de tristeza, abandonou tudo, juntando-se ao grupo na nova morada.

Fez o Ensino Fundamental na Escola General Sampaio e, seguindo o sonho de ser professora, iniciou o magistério no Instituto de Educação do Amazonas (IEA). Um ano depois, resolveu morar em Porto Velho, onde continuou o magistério na

Escola Estadual Carmela Dutra. Sempre cheia de esperança seguia seu caminho em busca de melhorias, pois tinha a certeza de que nada na vida era recebido de forma gratuita, tinha que lutar.

Mudou-se para Ariquemes, onde terminou o curso de magistério, na Escola Heitor Villa Lobos. Faltando poucos dias para o encerramento das aulas, uma equipe da Universidade Federal do Pará visitou a escola para informar sobre um projeto de extensão em convênio com a SEDUC para a realização do curso de Licenciatura Curta em Letras. Quando a equipe saiu, o professor de Português que ministrava aula, no momento, que a equipe chegou, falou para a turma:

Eu sei que vocês sonham com outros cursos, mas nós estamos numa clareira, e se a Universidade vem até nós, devemos aproveitar a oportunidade. Daqui três anos, quem não fizer o curso será nível médio, mas quem o fizer, será nível superior"! Ai ele fez, assim na gola, um gesto de fama e poder! Quem não fizer vai ser nível médio. O meu olho brilhou, né! Uma oportunidade dessa eu não poderia deixar de aproveitar!

Motivada pela fala do professor e pelo desejo de seguir adiante, não poderia deixar a oportunidade escapar. Fez o vestibular e, aprovada ingressou, estudou e se graduou em Licenciatura curta em Letras pela Universidade Federal do Pará. No mesmo ano, foi contratada pela prefeitura municipal de Ariquemes como professora de primeira à quarta série. E no ano seguinte, foi cursar licenciatura plena em Letras na recém-fundada, Universidade Federal de Rondônia.

Depois teve um hiato bem grande na minha vida, não porque parei de estudar; eu fiz pós-graduação, fiz aperfeiçoamento, fiz todos os cursos que a Universidade Federal de Rondônia ofereceu. E eu até concorri ao mestrado, passei na primeira fase, mas não passei na segunda.

Anos depois, integrada ao quadro de funcionários do Ex-Território Federal de Rondônia, possibilitou a sua redistribuição para o CEFET-AM, atual Instituto Federal do Amazonas-IFAM.

Retrocedendo um pouco no tempo, poder próprio da memória, Isabel nos relata uma experiência vivenciada ainda no fundamental da qual teve forte influência em sua vida profissional. Na escola, onde estudou ministrava aulas uma professora, Maria Georgina Libório Barroso, que fugia das aulas tradicionais. Segundo Isabel, essa professora lia textos de livros infantis, instigando a leitura e a criatividade dos alunos, somado a isso, usava os métodos da dramatização e da reprodução em maquetes

dos assuntos explorados em sala, impulsionando os alunos a se empenharem cada vez mais nas aulas, e sobretudo despertando o gosto pela busca.

Quando ia ler os textos lá na frente, ela deixava o meu por último, porque era o melhor, era aquele que ia impactar a turma, então, lia por último. Ela dramatizava as histórias, pedia para nós dramatizarmos e tantas outras coisas...que ela fazia...um dia pegou uma folha de papel A4, dobrou, fez uma caixinha e pediu para cada um fazer também e disse: “levem e amanhã tragam a caixinha transformada em uma casa”. Os colegas fizeram as caixinhas só desenhadas, um negócio muito feio... e eu, morava na Compensa, em que as casas eram cobertas com palha ou com alumínio, um alumínio ondulado, que era muito comum na década de 70, e no sol quente aquelas casas brilhavam com o reflexo do sol. Eu peguei um pedaço de papel laminado, imitei a folha do telhado de alumínio, coleí de um lado e do outro do quadradinho... na frente eu peguei uma cartolina e fiz uma fachada tipo um degrau, parecido com as casas antigas ali da Rua Epaminondas, no centro de Manaus. Então, eu coleí aquele pedaço de cartolina que imitava a frente de uma casa antiga. Fiz janelas e no outro dia quando eu cheguei lá, a minha casa era a mais criativa de todas, a mais bonita de todas[risos]. E o que estava em jogo era a criatividade né...não precisava a professora dizer, ela só disse: leve e traga transformado em uma casa. Fiz uma janelinha vazada, coloquei cortina por dentro e fiz uma fachada, resultado, a minha casa era a mais criativa de todas.

A obra “O Pequeno Príncipe” de Antoine Saint-Exupéry nos traz uma passagem em que a raposa pede para ser cativada. Essa é a mensagem que fica em relação à amizade, por exemplo, o cativar está relacionado com o cuidado, com o vínculo e com a afetação. Neste sentido, é possível dizer que a professora, Maria Georgina Libório, com seu jeito compromissado e afetuoso de ensinar, cativou a aluna. Hoje, essa aluna é uma profissional que cativa seus alunos que assistem às suas aulas.

Ainda guardo na memória estas vivências e, de certa forma, percebo que todo o capricho, empenho e cuidado com os quais eu fazia as atividades por ela solicitadas, estava relacionado à profunda admiração que eu nutria por ela.

“O conhecimento serve para encantar pessoas, não para humilhá-las.”²¹³ Esta frase de Mário Sérgio Cortella, da qual gosto muito, evidencia o perfil de professores que anonimamente desempenham seus trabalhos em sala de aula de modo a marcar positivamente os percursos formativos de seus alunos.

Nesta linha de atuação, alguns de meus antigos professores, como relatei anteriormente, assim como os da professora Isabel, encantaram-me marcando positivamente a minha ação docente. Talvez seja por isso que cada vez mais, eu

²¹³CORTELLA, M. S. Conhecimento para encantar. CANAL DO CORTELLA, **YouTube**, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TEyf3YdOzWI>. Acesso em: 30 maio 2021.

acredite que o ser humano nasceu para aprender e que a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Assim como Catani, Bueno e Sousa (26), acredito também que professoras e professores atenciosos, compreensivos, humanos, mas nem por isso permissivos, com domínio de sua disciplina e com controle sobre a classe, transmitem segurança e confiança aos seus alunos a ponto de eles desejarem aprender, influenciando-os a serem pessoas melhores e quem sabe futuro mestres preocupados com o que ensinar e como ensinar.

Quando fiz o convite à professora para fazer parte dos protagonistas deste estudo, disse a ela que um dos motivos que me levou a convidá-la além, é claro, de sua experiência e de seu olhar em particular para o ensino, foi o seu jeito ímpar e extrovertido de ser ela mesma, sem se preocupar com protocolos que muitas vezes nos impedem de sermos nós mesmos. “*Eu tenho muito medo de eu não ser eu mesma!*” comentou Isabel de forma espontânea. Esse depoimento somado com o seu jeito alto-astral e com suas sonoras gargalhadas me moviam na ação de escutá-la.

Isabel ao revisitar a sua história à medida que falava, impulsionada pelo esquema temático posto à sua frente, aos poucos trazia em movimento os caminhos trilhados, decisões tomadas, pessoas e lugares que a conduziram a ser professora. No excerto seguinte evidencia o que está sendo dito.

Bom, o desejo de ser professora, eu costumo dizer que nasceu desde a barriga da minha mãe, porque com seis anos eu já dava aula, eu já lecionava para as bonecas, para as árvores...Eu morava em uma ilha, no meio do rio Solimões, no Médio Solimões, entre Codajás e Coari. E as ilhas são isoladas, porque tudo acontece na costa, os barcos, os regatões, o padre quando vai fazer o batizado das crianças ou vai fazer um casamento, é tudo na costa. Para você ter acesso ao lazer, à religião tem que atravessar o rio, tem que sair da ilha, cruzar o rio e ir à costa para participar dos eventos. Então, eu morava nessa ilha de forma isolada e eu já dava aula, já ensinava...e o meu irmão teve muita dificuldade em aprender a ler. Meu pai um dia foi de canoa para Coari, que ele passava um dia remando para chegar dessa ilha em frente ao Camará até Coari e, na volta, trouxe duas cartilhas de ABC e folhetos de cordel.

Neste outro relato, ela se define, dizendo que

Eu sou uma acumuladora, acumulo tudo, principalmente, textos de alunos que não destruo por nada nesse mundo. Aproveito todos os textos dos meus

(26) CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. de. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 111, dez. 2000.

alunos, não é só pra dar zero, 2, ou 1, riscar de vermelho e entregar pro menino jogar no lixo, não! Eu aproveito tudo! Eu guardo, eu público, dou valor à produção textual do meu aluno. [...] Eu tenho milhares de textos de alunos. Textos de 30 anos guardados. Esse guardado de textos foi que deu vida a minha dissertação. Quando você olha lá, vê uma foto minha com 15 anos de idade com a minha primeira turma do Mobral em 1975. Isso só existe porque guardei essa fotografia, na época em que fotografia nem era algo popular como hoje, tinha que chamar um fotógrafo ou retratista para tirar a foto.

Quando chegou a Manaus, transferida para o CEFET, Isabel nos conta que enfrentou sérios problemas pelo fato de não seguir um comportamento padronizado e conservador muito presente em uma escola técnica. Contrário a isso, agia de forma espontânea, movimentando a escola com trabalhos, até então, poucos convencionais para aquela realidade. A sua ação pedagógica, segundo a professora, partia do princípio de que as pessoas, além de não serem objetos quaisquer, pensam e respondem a estímulos e obviamente não podem nem devem ser tratados de uma maneira comum e padronizada.

Quando eu vim para o IFAM, CEFET na época, cheguei e cheguei com o meu método, cheguei com a minha cara, cheguei com o meu modo de ser. E aí, foi terrível, porque algumas professoras de Português diziam que isso não era o perfil do CEFET. Enfrentei barreiras, fui parar em uma reunião com um assessor jurídico do CEFET e com o Diretor de Ensino. Naquela época, disseram que eu era uma impostora, que eu nem tinha documentos para trazer pra cá, e aí falaram muito, me acusaram, apontaram dedos na minha cara.

Durante a reunião, contou que houve inúmeras acusações contra ela, inclusive de que era uma impostora. Diante das acusações respondeu: - “*Se eu sou impostora, se eu não tenho nenhum documento, se estou aqui clandestinamente, alguém me aceitou dessa forma.*” Continuou argumentando: - “*Aqui, é uma Instituição conceituada que me aceitou, tanto é que me deram 8 turmas. [...] Então, se estou irregular a culpa não é minha! Alguém me aceitou aqui*”. Diante dos resmungos de quem era contra ela, relatou Isabel, que o diretor de ensino bateu na mesa e deu a reunião por encerrada. Mais tarde, chamou a acusada e disse que tudo o que ela fizesse ali, ele a apoiaria e que teria carta branca.

Aí foi o céu, porque fizemos Hora da saudade, Primeira Mostra de Paródias, fizemos Ensino Noturno é Show, já com o proeja. Nós publicamos livros, nós levamos os alunos para recitar cordel em frente ao Teatro Amazonas e em outros monumentos. Nós pulicamos um livro intitulado O Cordel dos Monumentos. Nós fizemos formatura clandestina, na quadra do IFAM, com beca, com canudo, tudo falso, mas o som e a comida eram verdadeiros. E, no outro ano, estávamos com a formatura de PROEJA verdadeira no auditório.

É possível inferir da realidade retratada que existe uma resistência, por parte da maioria, no meio acadêmico, em especial, nos espaços de ensino profissional, de quebrar com o tradicional. E quando isso ocorre, geralmente, é criticado como se o novo não trouxesse algo a contribuir com o processo do ensino e do aprendizado.

Desta forma, muitos docentes acreditam que ensinar é transferir conhecimentos, quando na verdade é muito mais que isso, é criar possibilidades, por meio do diálogo, o surgimento não só da curiosidade, da criatividade, do raciocínio lógico, como também do estímulo à descoberta. Neste sentido, a professora em questão parece seguir esses princípios quando ela propõe aulas em que seus alunos ativamente participam interagindo com o que é ensinado.

Com relação à supervalorização da técnica, Freire (42) chama atenção para os efeitos que essa ação pode causar no processo educativo. Para ele quando isso acontece, a formação do homem é esquecida, pois outras dimensões humanas deixam de ser trabalhadas, em nome de uma apenas que é o fazer técnico. Para o teórico, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”

Remexendo a memória, a professora nos contou um episódio, que graças a ele a fez entrar, em sala de aula do PROEJA pela primeira vez, no IFAM. Ela conta que havia uma professora que não gostava de dar aulas, e por isso inventava todas as doenças. Algo que a fazia lembrar a letra da música de Nando Reis que fala em apendicite, sinusite, bronquite etc.

Quando eu ouço essa música, só penso na professora (risos). [...] que fala também assim: “mas o peito ainda pulsa, mas o peito ainda pulsa.” Aí eu digo, - Meu Deus, só tá o peito pulsando nessa professora. Quando ela ia dar uma desculpa para não dar aula, ela dizia: - Mas eu tenho doença tal, doença tal, doença tal. Tô tratando de uma doença tal etc. Aí eu lembrava da música.

Angustiada ao ouvir as narrativas de lamúrias, disse Isabel que organizou uma situação com o propósito de desmascarar a referida professora de suas mentiras. De propósito, disse ela, que levou para sala dos professores um gravador e o CD para

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996, p.37.

tocar a música quando começasse a falar das doenças e completou: *“Mas não tive coragem (risos), ia ser muito constrangedor.”*

Nessa época, afirmou Isabel, que entrou um novo diretor de ensino, que percebendo a situação organizou o remanejamento da professora para o diurno e, em seu lugar, convidou-a para trabalhar no turno da noite.

Ele me chamou e disse: “é o seguinte, a única forma de fazer a professora dar aula é você ir para a noite e, com a sua vaga, ela não vai ter desculpas terá que dar aula de dia.” Eu relutei muito, já tinha meus alunos do ensino médio que eu amo de paixão. Eu gosto de trabalhar com adolescente porque é uma energia boa. Juventude é energia, é tudo de bom. E aí ele falou: “Não, não Isabel não tem jeito, você vai pra noite assumir o PROEJA e o Subsequente que eu tenho que colocar essa professora pra trabalhar”. É, se não tem jeito, fazer o que né? Eu vou, resultado: a professora pediu aposentadoria e foi cantar em outra freguesia (risos) e os alunos do diurno ficaram sem mim e eu sem eles.

Levada pelas circunstâncias e pela dinâmica de trabalho nos Institutos, Isabel foi para o PROEJA. Mediante a isso, disse que ao informar a coordenadora do integrado que estava sendo direcionada para trabalhar com a EJA, e que lá, iria desenvolver trabalhos semelhantes ou iguais aos que já fazia com o Ensino Integrado, como: publicar livros, fazer visita técnica, visitar o Teatro Amazonas, o Palacete Provincial etc. não foi levada a sério.

Segundo a Isabel, quando a coordenadora percebeu o ânimo dela (Isabel) em trabalhar movimentando os alunos do noturno tal qual fazia com os alunos do diurno, a coordenadora falou para Isabel: *“- Ah! minha colega você não vai conseguir nada não. Esses alunos eles acordam quatro da manhã para ir pro Distrito Industrial e quando chegam à noite, eles só querem dormir”.*

Eu fiz um trabalho maravilhoso, nunca ninguém dormiu na minha aula, graças a Deus! Fizemos a primeira mostra de paródia, que ficou denominada: “Primeira amostra de paródia do IFAM”. Foi a primeira do IFAM, pois não era mais CEFET. Publicamos uma coletânea “Voos noturnos”, textos de alunos do PROEJA e Subsequente.

É possível perceber na fala da coordenadora um olhar pejorativo à EJA, ideia de que essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, os alunos podem ser considerados um seguimento de segunda classe. O ensino voltado a essas pessoas não tem como divergir da realidade da qual fazem parte. Contrariando essa concepção, a professora Isabel comprovou com seu trabalho, inclusive, registrado em

sua dissertação de mestrado²¹⁶, que é possível desenvolver trabalhos práticos de qualidade com esses alunos e proporcionar a eles a conclusão, com êxito, do estudo que se propuseram. Os excertos abaixo trazem algumas das ações executadas.

Assim fizemos a primeira mostra de paródia. Publicamos o primeiro livro chamado Voos Noturnos com textos de PROEJA e Subsequente. Fizemos o segundo livro só de PROEJA, do curso de Mecânica, que tem como título: As loucas aventuras do jacaré psicodélico. Fizemos Ensino noturno é show 1 e Ensino noturno é show 2. Fizemos muitas coisas no auditório. [...] Fomos assistir ao musical Queen. Inclusive eles apresentaram em duas sessões, porque lotou o teatro, senão, o povo botava aquele teatro abaixo. Nós fomos assistir também à recitação de poemas do Fernando Pessoa. E ainda, fomos assistir a um espetáculo de poesia-ibero-americana. Uma turma fez o cordel da corrupção e a outra turma fez um outro cordel. Fizeram folheto, fizeram a capinha, tem o nome de todos eles na capa do folheto do cordel, foi tudo muito valorizado, eles ficaram felizes, eu dei as notas, tudo resolvido: lancei a nota no sistema e fechamos o ano com chave de ouro.

Seguindo o esquema temático que norteou a entrevista, a professora ao falar sobre o papel dos Institutos na formação para o trabalho, disse:

Eu parto do princípio que se o aluno é criativo, e sabe-se sair de qualquer situação, se eu dou uma tarefa para ele e em vinte minutos já cumpriu a tarefa, então, ele vai para o mercado de trabalho com um potencial muito grande, mais do que aquele que aprendeu as orações subordinadas que não serve para nada. Então, a formação para o trabalho é exatamente isso, é saber que ele tem que ser uma pessoa melhor cada dia. É saber que se deu uma tarefa para ele em vinte minutos ele tem que cumprir. É saber se ele tem que apresentar lá na frente, ele tem que ir com entusiasmo. É saber que tem que aprender a fazer um projeto, ele tem que saber que precisa escrever bem, fazer uma carta. A gente trabalha carta, a gente trabalha o memorando, a gente trabalha o ofício, a gente trabalha a ata, tudo em sala de aula.

Ao ser perguntada se o programa do curso é cumprido, ela nos disse que se deve cumprir o programa contextualizando a realidade de cada sala de aula e o nível dos alunos. Para ela, por exemplo, quando vai trabalhar pontuação, nunca que se prende ao assunto apresentando regras descontextualizadas, mas inseridas nas produções desenvolvidas em sala.

Bom, quando eu percebi a deficiência deles em escrever, as falhas no uso da pontuação, como eles produziam um texto..., todo dia eu corrigia esses textos, eu já ia corrigindo e já ia colocando lá: “você precisa disso, estude pontuação, fale comigo !!” Tinha muito bilhetezinho ‘fale comigo’. Você precisa de ajuda, fale comigo!. Eu tirava um dia, liberava mais cedo e ia trabalhar aquele problema individualmente com cada aluno, porque eu sabia, por meio do texto deles qual era a deficiência, se era concordância, se era de pontuação, se era falta de coesão ou de coerência. Esse atendimento

²¹⁶ In: SOUZA, A. S. **O Ensino por meio da literatura de cordel**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) - Campus Manaus Centro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/43>. Acesso em: 23 maio 21.

individual para cada aluno, eu sempre faço. Em qualquer área, seja na EJA, seja no Integrado. Eu trabalho individualmente cada deficiência com cada aluno. [...] Todo dia meus alunos escrevem textos, seja de proeza, ensino médio, universidade, pós-graduação, todos os dias eles têm que escrever algo, escrita criativa que é o método que utilizo.[...]

A educação profissional, ao contrário do que o mercado prega, deve ir além da instrumentalização para a empregabilidade, pois a dinamicidade do próprio mercado não comporta, por muito tempo, pessoas que não conseguem redimensionar as realidades nas quais estão inseridas. Para este fim, é imperativo que a escola defenda e efetive uma educação questionadora que possibilite às pessoas remarem na contramão da dominação e, não a fortalecendo.

Quando perguntado sobre o que pensava da questão, ela nos disse que nunca, desde quando chegou ao IFAM, trabalhou no sentido de preparação dos alunos, exclusivamente, para o Distrito Industrial. Inclusive, afirma que leva para sala de aula um texto intitulado: “Distrito Industrial, uma fábrica de doentes”, que mostra a quantidade de pessoas com lesões por esforço repetitivo, com problemas na coluna vertebral, injustiçadas e que não recebem seus salários corretamente. A intenção da professora é desmontar a propaganda de persuasão veiculada de que trabalhar nas indústrias da Zona Franca de Manaus é a melhor opção.

O que eu puder fazer para que os alunos não se conformem em ser técnicos e venham a trabalhar no Distrito Industrial, eu faço.

Eu estou preparando vocês para seguirem outros caminhos, menos para o Distrito Industrial, porque se vocês estão aqui se preparando apenas para servir de mão de obra barata naquele Distrito Industrial, não vai valer a pena gastar a minha saliva, as minhas pregas vocais, a minha energia e o meu esforço.

Na tentativa de desmistificar o Distrito Industrial como única opção dos alunos, a professora nos conta que, em sala de aula, explora a história de uma águia que vivia em um galinheiro. O enredo dessa história é de uma águia que acreditava ser uma galinha. Para a felicidade dela, em um determinado dia, um homem que escalava as montanhas a viu no galinheiro, surpreso, disse: - “Meu Deus, o que você está fazendo aí?”. A águia respondeu que ali era o seu lar, pois ela vivia com suas irmãs.

O alpinista tenta convencê-la de sua origem ontológica, todavia ela se recusa a acreditar, apesar das evidências físicas denunciarem que de galinha ela não tinha nada. Diante da recusa, o montanhês em uma certa madrugada pega a águia de surpresa e a coloca, no saco, com intuito de provar a veracidade de sua tese. E assim

fez. Subiu na parte mais alta da montanha, levando consigo a águia aos gritos no interior do saco. Ao chegar onde queria, despejou-a de cima abaixo, sem piedade. Aos gritos mandou a águia bater suas asas, pois ela voaria. Na iminência da morte, a águia voou, e sobrevoando as redondezas avistou do alto vários galinheiros, galinheiros em forma de igreja, de escola, de partidos políticos, de associações e viu também um grande galinheiro chamado PIM (Polo Industrial de Manaus).

Isabel diz contar essa história, carregando na tinta, com intuito de despertar em seus alunos o desejo de fugir da mesmice, de desejar voos altos e a seguir outras direções que a educação possa oferecer. E não adotar para si o desejo de ingressar no grande galinheiro chamado Polo Industrial de Manaus:

Quando eu conto essa história eu digo que eu não estou ali, gastando a minha voz, minhas pregas vocais para que esse aluno tenha como objetivo um galinheiro chamado Distrito Industrial (risos). Que ele pode até ir pra lá, eu tenho alunos que são engenheiros lá, tenho vários alunos que são engenheiros, mas que ele vá pra lá, porque ele quer não porque a mão de obra barata permite a ele apenas essa opção. Que ele vai ter outras opções, porque ele pode muito bem querer escolher outra coisa, mas se ele quiser escolher foi um desejo dele pode ir, mas que o IFAM, o curso de mecânica ou curso de edificações, ou curso de eletrotécnica não esteja ali com essa única finalidade porque quanto mais opções forem apresentadas a esses alunos mais possibilidades existirão de eles escolherem o melhor. Quando falam de formação: - Ah! que ele tem que ir para o Distrito, eu discordo!!

Guiada pelo esquema temático à sua frente, Isabel fala um pouco de como se enxerga “professora no PROEJA”. Ao longo de sua fala, ela nos diz que quando estava no PROEJA se enxergava como uma professora diferente. “*Eu me enxergava como aquela professora que não estava ali pra defender uma educação profissional como uma única opção.*” Segundo ela, estava ali, mais para ajudar os alunos a obterem um outro olhar, e não aquele padronizado que os direcionava à servidão sem oportunidades de saídas. Para isso, afirmou ainda que, em suas aulas dava o melhor de si, explorando conteúdos de modo a remeter à reflexão de que eles eram capazes de ir além.

A gramática, por considerá-la um conjunto de conteúdo complexo para quem a base da leitura e da escrita é irrisória, Isabel nos relata que trabalhava através da produção de paródias, assuntos como regência, concordância e pontuação entre outros. “Regência e concordância verbal e nominal são assuntos muito importantes para a boa escrita, para vida, para não falar: nós vai, nós quer”.

Isabel fez questão de lembrar que seus alunos produziam as paródias, sendo assessorados por ela. Comenta ainda que depois com dia e hora marcados, após intensa divulgação por meio do site da escola, de cartazes e de convites distribuídos, estrategicamente, eles apresentavam um show de criatividade e beleza. Nisso, aprendiam com a mão na massa, sentiam-se valorizados, porque entre outras coisas, eles estavam sendo notados, isto é, saíam da invisibilidade.

A parte de literatura era feita também através de paródia, além de paráfrase, de teatro, de reportagem. Era muito legal porque eu chegava à sala já trazia o material. Eu sei que eles não iam trazer, são trabalhadores, estão vindo do trabalho. Eu já trazia uma mala cheia de material e distribuía. No proeja nós temos a vivência deles. Trabalhar no proeja foi, de certa forma, tão maravilhoso quanto no ensino médio e até um pouquinho melhor, porque eles têm a experiência. Eles colocavam a vivência deles em tudo que iam fazendo. Por exemplo, quem tocava na noite tinha um papel importante durante a execução da paródia. Quem tocava percussão, ia fazer a paródia tocando percussão, e nisso eles se sentiam valorizados porque estavam ali mostrando o que sabiam fazer.

Puxado pela memória, a professora trouxe um fato de um ex-aluno dela que defendeu a tese de doutorado em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense. Fez algumas disciplinas em Portugal, pois a tese abordava as figurações do Cristo na poesia de um poeta católico do século XX e nas canções escritas por Camões.

A professora nos relata uma história contada por esse aluno que vivenciou uma experiência interessante com um dos seus professores que o marcou em seu percurso formativo. Esse professor era de Química, amava o que fazia. No esforço de prender a atenção da turma, durante uma de suas aulas, no meio das explicações, de forma teatral e empolgante esse professor deu entonação à voz e gritou dizendo que a Química se aproximava de Deus. O jeito particular do professor trabalhar a química motivava os alunos a não só gostar da matéria como também a querer estudá-la, disse Isabel.

Isabel deixava evidenciado em sua fala o quanto a ação pedagógica do professor de seu ex-aluno tinha lhe chamado atenção. Segundo ela, durante a narrativa de seu ex-aluno refletia como faria algo parecido. Após semanas planejando, organizou “uma aula maravilhosa sobre o poder da palavra”. No dia da aula, levou todos os poemas que traziam como temática o poder das palavras. No desenrolar das atividades, no calor da recitação de alguns poemas

“Ai palavras, ai palavras que estranho poder elas têm!! Levei, preparei uma aula, no meio da aula parei!!! (risos) quando os alunos estavam todos entusiasmados, olhinhos brilhando, parei!!! E falei: - O poder da palavra, [tom exaltado] a palavra é o próprio Deus!!” porque está escrito: no princípio era o verbo e o verbo era Deus, e o verbo estava com Deus, o verbo se fez carne e habitou entre os homens. A palavra, minha gente, é o próprio Deus!! (risos)

Aprendemos com a experiência do outro. Essa é uma inferência lógica do comportamento da participante da pesquisa, uma vez que ela observando o êxito de um colega, faz uso dessa ação apreendida por meio de uma narrativa para um fim pedagógico.

Para fundamentar essa ideia apresentamos o pensamento de Pineau (98) citado por Freitas e Ghedin (46) que entende o processo de formação do eu como autoformação ligada a dois processos e dependente de ambos ao mesmo tempo: o primeiro conhecido como heteroformação, (formação dos outros); e o segundo, ecoformação (do meio ambiente).

Ou seja, o sujeito intervém no seu processo de aprendizagem e de formação com base no que o outro sabe e no contexto social onde vive para se favorecer, reorientando-se em uma determinada realidade. Foi o que aconteceu com Isabel que a partir de uma ação de uma outra pessoa, fez dela um aprendiz que ao colocar em prática o aprendido, teve êxito naquilo que se propôs a fazer.

Ao ser perguntada o que diria a um(a) professor(a), caso fosse indagada sobre sugestões de trabalho na EJA, ela nos respondeu relatando uma experiência vivenciada, não havia muito tempo, com uma professora do interior do Amazonas, não sabia dizer ao certo se era de Tabatinga ou de Eirunepé. A referida professora pediu a nossa entrevistada sugestões de trabalhos para dinamizar suas aulas, pois os alunos dela estavam desanimados, prestes a abandonarem o curso.

Você vai criar eventos para os seus alunos. Primeira coisa, escolha um tema ou vários temas, dê uma tarefa para cada grupo, estimule, diga que eles são capazes, e diga que esse trabalho vai ser apresentado tal dia. E bote eles para trabalhar, pra pesquisar o que eles sejam capazes de se envolver uma questão desafiadora que possam fazer. Em seguida, marque a data de

(98) PINEAU. G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 63-78.

(46) FREITAS, L. M. GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun.2015.p.120.

apresentação. Um dia antes, você faz um piloto, pede para eles apresentarem para você, e aí comece a fazer convites. Faça convites no computador, coloque no envelope e escreva, assim: “ilustríssimo professor fulano de tal” e bota o convite dentro. Manda para o professor de matemática, história, geografia para a pedagoga, para o diretor, para todo mundo. Tudo muito formal com convite em envelopes. Faça cartazes, dizendo que o evento vai acontecer ... venda o seu evento no sentido de divulgar, divulgue o seu evento. Não realize esse evento na sala de aula, procure um local no auditório da prefeitura, auditório da escola, ou no pátio, improvise o local. Convide também os familiares. No dia, esses alunos vão brilhar. Isso vai servir de exemplo para outros professores para eles também fazerem um evento nesse naipe (risos).

Na concepção de Isabel, não há nada de errado em estimular a turma da EJA nos moldes dos alunos do integrado, pois mesmo cansados eles se envolvem e gostam de se sentirem vivos e protagonistas na escola. Ela nos afirma que sempre movimentava suas turmas com atividades que os fazem se sentirem valorizados.

Então, era assim que eu fazia com a EJA. Hoje, vamos fazer um trabalho vai ser “Ensino noturno é show”. Nós vamos apresentar no auditório. E os cartazes, os alunos mesmo pregavam em murais mais estratégicos. Eu faço os convites, eles mesmo vão entregar, saio de sala em sala entregando para cada professor. O professor se sente honrado, convidado. No dia, ele vai levar a turma dele para lá. Vai fazer volume, o auditório vai ficar cheio, então, era assim que eu fazia com a EJA.

Uma outra questão tematizada a fim de que a professora pudesse expor sua opinião, foi a respeito da sala de aula da EJA como espaço de formação. Ao falar sobre essa questão, ela abriu sua fala dizendo: “Ah! Eu aprendo muito mais. O prazer, a alegria, a satisfação são muito maiores daquilo que vem.” Para evidenciar a sua percepção sobre isso, ela conta um trabalho desenvolvido em sala de aula com o texto “Milho de pipoca” de Rubens Alves. *“Vocês vão ler essa crônica e vão escrever sobre.”* E nisso, relata, *“estava acontecendo as inscrições para o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico só para professores e funcionários de todos os IFs do Amazonas.”*

Neste meio tempo, Isabel nos conta que um colega dela se inscreveu e, percebendo que Isabel estava se comportando indiferente para a grande oportunidade, passou a insistir para que se inscrevesse. *“Não quero saber de projeto de mestrado que nada meu amigo, tá ficando doido? Vou fazer nada, não quero sarna para me coçar, não, não vou.”* No outro dia, o colega de novo insistiu:

Isabel, isso que você faz já é um trabalho de mestre, só falta o título, por que você não oficializa todo esse trabalho que você faz? Você só precisa do título, porque o que você faz já é um trabalho de mestre, você publica livros, publica artigos tudo o que você faz é um trabalho de mestre.

No terceiro dia, nova insistência e, mais uma vez, ela fez de ouvido de mercador, *“Isabel está terminando o prazo, não acredito que você vai perder.”* Em um desses dias, Isabel disse que os alunos leram e fizeram a releitura e a reescrita do texto. *“Eles escrevem o que eles entendem, é um trabalho bem livre de interpretação, de reflexão e de produção textual.”* Isabel explicou que o texto era sobre o milho de pipoca que não estoura, e do que estoura com o calor do fogo. Continua explicando que quando o milho estoura vira pipoca, uma flor branca, macia, cheirosa, gostosa e vira festa. E que aquele que passa pelo fogo e não estoura, o resultado dele é o lixo. É o piruá, o milho duro que se recusou a virar uma pipoca.

Ela conta, ainda, que no dia da apresentação se posicionou em uma das últimas carteiras para que pudesse ter uma boa visão das equipes. Como é de costume, os alunos quando fazem apresentações direcionam para o professor, em vez de se dirigirem para a turma, naquele dia não foi diferente.

Você que não quer crescer, não quer estudar, que não quer fazer algo, vai virar um piruá, o seu destino vai ser o lixo. E olhavam pra mim, se você não quiser fazer nada da sua vida, fique aí sendo um piruá, porque eu serei uma pipoca, uma flor branca cheirosa e gostosa e vou fazer parte da festa.

Quando o terceiro aluno ler isso, a professora disse que as lágrimas começaram a descer. E pensou: *“Meu Deus sou eu, que estou me recusando a fazer o projeto de mestrado. Eles estão falando é comigo. Eu vou fazer esse projeto é hoje!!”*. Ela disse que faltando dois dias para se encerrarem as inscrições, decidiu fazer o projeto de pesquisa. *“Fiz o projeto, me inscrevi, concorri e passei.”*

Ela nos contou ainda que no dia da defesa do projeto, fez um breve relato dessa história à banca que ficou sensibilizada. Segundo ela, teve gente que chorou ouvindo essa história. Afirma ainda que no final da defesa dedicou aquele mestrado à turma, àqueles alunos que, mesmo sem saberem, foram decisivos na sua tomada de decisão em concorrer, sobretudo dedicava ao colega que não tinha desistido dela.

Relatou que os trabalhos desenvolvidos com o PROEJA quando feitos com planejamento e com vontade, quando o professor acredita na capacidade de aprendizagem dos alunos, sobretudo quando o professor gosta do que faz acontecem resultados interessantes.

Em um dos trabalhos sobre produção textual com a turma, ela conta que pediu para que os alunos escrevessem uma carta para uma autoridade internacional, convidando-o para vir conhecer as belezas do Amazonas.

Disse ainda que cada grupo fez a sua carta. Explica que uma equipe convidou o Barack Obama, outro convidou a rainha Elizabeth, e nessa época estava em evidência o Silvio Berlusconi, primeiro ministro francês, que tinha sido pego com uma prostituta dentro do carro, este foi o convidado de uma outra equipe.

Eles escreveram na mesma noite, não escrevem em casa, foi uma maravilha!. Em 45 minutos de aula, dou o exemplo, estímulo, eles fazem e apresentam. Sempre em sala, não levam pra casa, porque não sei se terão tempo para fazer!! Eu aproveito todo o tempo deles ali na sala, lá, vou orientando. – Não, essa palavra aqui, não. É com dois ss, não é com ç. Isso!! vou orientando. Olha aqui, se você botar um final assim vai ser melhor. Olha, daqui pra cá é o primeiro parágrafo, tu não podes escrever de cabo a rabo, direto!! Passa a limpo. Olha esse parágrafo é o de introdução, e esses aqui são os de desenvolvimento, passa a limpo. A tá, assim está ficando bem bonito e bem organizado.

O primeiro parágrafo é o de introdução, o segundo é de desenvolvimento, não pode pular linha de um parágrafo para o outro. Você tem que vir até ao final da margem. Quando não for parágrafo, você tem que vir da direita para a esquerda, você só vai vir pra cá para a mesma direção do primeiro parágrafo, quando for parágrafo,. Então você vem na mesma direção do primeiro não pode ficar torto. O texto tem que ter elegância. Isso eu já expliquei que as qualidades do texto são: clareza, coesão, coerência, correção e elegância!! Então, a correção eu ajudo a fazer ali. E assim, vou orientando.

Ela chama a nossa atenção para um acontecimento, fruto desse trabalho, que a fez se sentir realizada e maravilhada diante da perspicácia de um dos grupos. Ela relata com risos, com os olhos brilhando que a equipe que convidou o Silvio Berlusconi, ao ler seu texto falou:

Venha para a Amazônia, aqui tem muitas belezas pra você conhecer. Nós temos o encontro de dois rios, o encontro das águas do rio Negro e Solimões, temos a floresta, o Teatro Amazonas que é a segunda acústica melhor do mundo, segundo Pavarotti. Temos, ainda um local que Vossa Excelência vai gostar muito que está bem de acordo com aquilo que você gosta é o Rêmulo Estripitece!!! [Muitos risos]

Disse que quando eles leram Rêmulo estripitice,

Eu vibrei, porque achei de uma coerência, de uma coerência tamanha com o que estava acontecendo e com o que o personagem gostava. Eu dei 10 para eles!!! (muitos risos). Daí pra frente, em todos os textos deles, eles caprichavam pra fazer da melhor maneira possível. Eu achei o máximo, eles relacionarem o rêmulo estripitece com o cara que gostava de prostituta.

Ela fez questão de destacar

A vivência deles é muito maior, eles podem não ter o domínio da escrita, da correção, da clareza e da coesão como os adolescentes têm, mas têm uma vivência e colocam essa vivência ali no que fazem.

Na primeira mostra de paródia, ela afirma que eles falaram da saúde, da falta de ambulância, da falta de médicos, da falta de material, do descaso com os hospitais. *“Eles têm essa vivência porque eles já foram aos hospitais, eles já levaram seus filhos aos hospitais, eles assistem ao noticiário, adolescentes não assistem!!”*

Freire (42) nos ensina que a escola tem o dever não só de respeitar os saberes socialmente construídos pelos educandos, mas, sobretudo, discutir com eles sobre esses saberes.

Ou seja, quando um professor faz isso, ele está valorizando o que os alunos trazem para sala de aula, concomitante, verifica o que eles entendem daquilo que toda sociedade vem construindo como conteúdo de modo a provocar a compreensão de questões bem próximas a eles, até então, não compreendidas.

Freire (42) parte do princípio que “discutir os problemas por eles vividos” deve ser o ponto de partida de se trabalhar os conteúdos da escola para que, assim, os alunos percebam sentido no que estão estudando.

Freire aprofunda a discussão, questionando:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Quando o tema abordado da pesquisa foi: “Eu, professora, como me vejo?”, ela disse: *“Eu não quero que me vejam como professora prepotente, mas eu costumo dizer que não estou professora, eu sou professora.”* Continuou dizendo que seu trabalho desde muito cedo está relacionado à alfabetização e que o primeiro a ser alfabetizado por ela foi seu irmão.

Na época, ela disse que seu irmão tinha apenas seis anos de idade, e *“de lá para cá não parei mais”*. Hoje, ela conta que trabalha com alfabetização de crianças carentes na Comunidade Pontal da Cachoeira no Tarumã, na estrada do turismo.

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996, p.30.

“Alfabetizo crianças de 9 a 14 anos que não conseguiram ser alfabetizadas pela escola. Seria da escola o dever de alfabetizar, mas eu as alfabetizo.”.

Ela relata que:

É um projeto com um lugar próprio ligado à igreja Batista. Crianças com 13 anos no sétimo ano, mas não sabem ler. Então, eu alfabetizo essas crianças. Quando ela aprende a ler, ela segue o caminho dela. Nesse mesmo projeto, tem criança de 5,6,7,8. Eu sei alfabetizar o adulto, mas o meu foco mesmo são as crianças.

Ao falar de como se vê como professora, ela diz: *“Eu me vejo como professora doidinha, nem me importo quando os alunos dizem: - Ah! aquela é doida”.* Para ela, ser chamada de doida por causa de seu jeito descontraído e alegre de ser é um elogio.

Me vejo como uma professora doidinha, uma professora que está mais preocupada com o ser do que com o fazer. Estou mais preocupada com o que aquele aluno é. O que ele é? Ele é um trabalhador. Ele passa necessidade, ele tem dificuldade, ele vem com sono, vem cansado, mas ele está ali e, se ele está ali, ele está querendo carinho, não está querendo só conteúdo. Ele está querendo, acolhimento, atenção, está querendo estímulo, está querendo ser valorizado, ele está querendo força pra continuar. Ele não vem só por causa do conteúdo.

Ela destaca que às vezes o professor acha que o aluno só quer o conteúdo, então, só trabalha o conteúdo. Não se preocupa com questões envoltas no processo de ensinar.

O professor vira para o quadro e só vira de frente para a sala na hora de pegar o material dele para sair e ir embora. Eu não faço isso! Eu sei o nome de todos os meus alunos. Então, eu me vejo no proeja até como uma mãezona, aquela que passa a mão na cabeça e diz “eu estou com você, se você precisar.”

Ela relatou um fato que lhe trouxe orgulho e sensação de dever cumprido, foi a ascensão de um ex-aluno do PROEJA. Esse aluno iniciou suas atividades como serviços gerais na Petrobrás, em Urucu, localizada em Coari, e que estava sendo contratado como técnico em mecânica na empresa.

Aqui, Isabel reproduz parte da fala do aluno que diz

Professora, estou lhe ligando para lhe agradecer, porque eu estou hoje no último nível, já estou contratado como técnico em mecânica, graças ao curso que eu fiz no IFAM e graças a senhora que nos estimulou. Eu tenho que ir lá, professora, na sala de mecânica dizer que vale a pena permanecer até o fim. Então, gente, quando ouço isso de um aluno que me liga depois de tantos anos pra dizer que o curso do proeja de mecânica teve um pouquinho, um tijolinho da minha energia, da minha força, da minha alegria, do meu entusiasmo, da minha loucura, eu fico feliz!

3.3 Oliveira, o olho de *Thundera*

Ao descrever sua história, Oliveira faz emergir não só os momentos mais relevantes de sua formação como também sua percepção a respeito dos contextos de seu trabalho e de sua vida profissional. Vale lembrar que trabalhar com histórias de vida, seja como método, seja como técnica, as pessoas e os significados atribuídos às coisas e à vida são valorizados, e aqui, neste processo do ouvir do referido professor, assim como dos outros três envolvidos, o que me interessou, como pesquisadora, foi o ponto de vista dos relatos por ele apresentados.

Reservado, quase não falou de sua trajetória pessoal, apenas de algumas experiências com entes próximos, sem focar a si mesmo. Ele nos conta que, profissionalmente, exerceu outras funções fora da docência, mas que a maior parte de sua vida foi no magistério que completa 30 anos. Além do magistério ainda somam-se 10 anos em outras funções.

Seu ingresso na docência se deu por volta de 1986. Na época, a profissão de professor era escassa no mercado de modo que a partir do 2º período do curso, o estudante já poderia dar aula em instituições públicas e particulares. Ele enfrentou a docência ainda no 2º período da licenciatura, dividindo-se em trabalho e estudo. À noite estudava e durante o dia trabalhava, e assim, permaneceu até o final de sua graduação.

Fez o curso de letras pela Universidade Federal do Amazonas, única na época. Disse-nos que não imaginava que o curso de letras formava professores em licenciatura, isso porque as pessoas procuravam mais para ter domínio de uma língua estrangeira como o grego, francês, latim, além, é claro, do seu próprio idioma. Somente, no desenrolar dos estudos é que se percebeu ingressando na docência, por conta disso, decidiu avançar, fez duas pós-graduações, seguida de mestrado em gestão e financiamento da educação pública.

Oliveira vem de uma família humilde. Entre os irmãos, ele é o único que seguiu a carreira da docência: *“meus pais sempre me deixaram à vontade para escolher qual profissão seguir”*. Suas irmãs seguiram carreiras opostas, uma assistente social e a outra administradora. *“No início da carreira eu pensei: eu vou trabalhar só um*

pouquinho como professor, depois vou procurar outra coisa (risos) até hoje sou professor (risos)”.

A partir do momento em que se viu professor, Oliveira disse que procurou verificar como poderia melhorar cada vez mais na profissão, e que além dos cursos de formação estava atento para os concursos. Foi quando aconteceu o concurso para o ingresso no Instituto Federal. Ingressou no IFAM com dedicação exclusiva, *“e aqui estou, há 15 anos com o PROEJA”.*

Durante o seu percurso acadêmico, afirmou que as dificuldades de seus professores ao ensinar eram bastante visíveis e que ao perceber isso provocou nele reflexões de que quando fosse professor seria um profissional melhor, *“eu não tinha a intenção de ser aquele professor que tive no passado”.* Infere-se dessa fala que as experiências vividas não desaparecem de nossas vidas, elas nos marcam de tal modo que quando menos esperamos se manifestam movidas pelas lembranças, ora nos alegrando, ora nos remetendo a uma reavaliação desse passado.

Diferente do que ocorreu comigo e com a professora Isabel que sofremos influências positivas de alguns de nossos antigos mestres, Oliveira ressignificou a forma de ensinar de alguns de seus antigos professores, estabelecendo um diálogo interior com seu próprio eu, de modo que ele próprio desejou ser um professor diferente daqueles com quais se deparou em sala de aula.

Ao ser perguntado como ele se avaliava como professor, respondeu-nos falando que *“a última coisa que a gente aprende na vida é morrer, mas que até lá se estuda e se aprende”.* Argumentou dizendo que a vida é uma eterna aprendizagem, e como tal, as pessoas têm que estudar, mesmo aquelas que já têm formação devem continuar se atualizando, caso não queiram ser atropeladas pelas novidades. Em seu discurso, o professor evidencia que ele enquanto docente, se avalia como alguém que, continuamente, está se atualizando.

Afirmou também gostar de se sentir útil, pois segundo ele, a vida perde sentido quando há o isolamento. *“Gosto de contribuir com o avanço do outro enquanto profissional, enquanto pessoa.”* Oliveira reconhece que desenvolve atividades docentes com as classes menos favorecidas e que a educação para elas é mais do que necessária, é uma condição de mudança.

Durante a conversa sobre essa questão, professor Oliveira apontou dois problemas no PROEJA que precisam ser pensados como resolvê-los: um é a evasão, fato este já citado, em outro momento, nesse trabalho; o outro é a falta constante dos alunos em sala de aula.

Para Oliveira, a evasão pode estar relacionada à decepção com o curso, as expectativas não supridas, o que também pode ser explicado por existirem, no curso de mecânica do PROEJA, alunos que já concluíram o ensino médio e que se matricularam esperando uma formação técnica de forma sólida no curso escolhido ou uma preparação para as provas do ENEM. Não encontrando nenhuma coisa nem outra, eles desistem.

Neste sentido, ele nos disse

Os alunos percebem isso, fazendo com que se decepcionem por descobrirem que tudo que desejavam encontrar aqui dentro, não é encontrado. A prova é que alguns alunos te chamam e dizem: - “professor, o que está sendo ensinado aqui para gente, lá fora é totalmente diferente, lá fora existem coisas que aqui nem se comentam”. Então, é nítido o lamento de alguns alunos, porque eles não encontram aqui o que a fama da escola IFAM propaga.

Quanto à opinião sobre o IFAM, o professor diz que a instituição ganhou uma certa credibilidade na sociedade com os seus mais de 100 anos de existência, porém não corresponde às expectativas da sociedade, porque não acompanhou as mudanças impostas no meio social. Disse ainda que quando o aluno percebe a não concretização do que tanto falam sobre a instituição, vem a frustração, tendo como consequência a desistência, que é o que acontece com o aluno do PROEJA.

Retomando à problemática das faltas apontadas como segundo problema a serem superadas, o nosso entrevistado sugere a criação de um mecanismo que evite os alunos de faltarem às aulas, e que além disso os ajudem a rever, em sala de aula, os conteúdos perdidos, quando houver a falta, sem com isso prejudicar o andamento das aulas do dia.

Uma outra sugestão dada por Oliveira que, segundo ele, poderia evitar a evasão e as constantes faltas, seria um reforço informativo, portanto esclarecedor sobre o andamento dos cursos aos candidatos, uma espécie de motivação. Isso deveria ser feito antes do ingresso na Instituição, não com intuito de afastá-los do desejo de estudar, mas sobretudo, para que eles permaneçam e se formem. No entanto, segundo Oliveira, a instituição espera dos alunos motivações próprias, “mas

como não têm, quando chegam ao segundo período se decepcionam, culminando em desistências”.

Quando conversamos sobre o espaço de sala de aula como elemento formador, Oliveira garante que a contribuição para a sua formação é muito grande, inclusive o ajudou a perceber os problemas no ato de ensinar e que os conteúdos devem ser selecionados focando as prioridades dos alunos para o uso diário.

Percebi também na prática que não podemos apresentar os conteúdos para o proeja da mesma forma que apresentamos para o integrado e para o subsequente. E o que eles trazem, os outros, os do integrados, não têm!! Que é a experiência de vida. Fato este de muita importância e de riqueza, principalmente, para o ensino da língua portuguesa, porque eles (alunos do proeja) já têm o que chamamos de visão de mundo, uma visão de mundo prévia. Por mais que não tenham um conhecimento científico e formal, a experiência de vida faz com que eles percebam os conteúdos de forma útil que serão empregados em algum momento da vida.

Oliveira diz ainda que a experiência de vida dos alunos o faz refletir sobre a sua própria prática, porque quando se ensina uma criança começa-se de uma forma bem elementar. Já com pessoas vividas, o método é outro, pois a existência de um repertório linguístico e o conhecimento de mundo ao seu redor é fato. *“Isso é muito legal e aproveitável”.*

Oliveira entende que para facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, faz-se necessário toda uma preocupação e, nesse caso, diz que usa analogias com as experiências do dia a dia, seja nas situações vividas no trabalho, na rua ou em casa. Disse que procura direcionar os conteúdos de língua portuguesa, inicialmente, com questões elementares e, gradativamente, vai trabalhando textos, ampliando a visão de mundo, apontando para que servem determinados conteúdos, e em que momento esses conteúdos serão por eles utilizados.

Associamos ao que eles fazem no cotidiano na procura de emprego ou no lidar com as outras pessoas. Isso a gente tenta mostrar que os conhecimentos são ferramentas que em um determinado momento da vida, eles podem se apropriar para alcançar sua cidadania plena.

Em relação a essa afirmação, lembro de uma das aulas registradas por mim, durante o período de observação, em sala de aula, quando preocupado em chamar atenção dos alunos para a leitura e interpretação de texto, o professor fez analogias ao desenho animado de grande sucesso, da década de 80, “Os Thundercats”²²⁰. Dizia

²²⁰ **ThunderCats** é uma série de animação exibida no Brasil em 1986 até 1990 pela Rede Globo.

aos alunos que para interpretar um texto era necessário, entre várias coisas, ter o olho de Thundera. Ou seja, assim como o olho de *Thundera* tinha o poder de enxergar o visível e o invisível, eles também precisavam aprender a enxergar o indizível em um texto.

Oliveira, durante a entrevista, fez questão de frisar que a EJA ofertada pelo programa do PROEJA nos Institutos Federais é diferente de outros cursos de educação de jovens e adultos no âmbito dos Estadual e Municipal. A EJA, no âmbito da Rede Federal, traz como diferencial as disciplinas técnicas integradas à educação básica, possibilitando àqueles que não terminaram seus estudos, adquirirem ao mesmo tempo, diplomas de técnico de nível médio e a conclusão da educação básica.

Essa característica, afirma o professor, não se faz presente na EJA da SEDUC e da SEMED. No IFAM, para o aluno da EJA o

atrativo primeiro é a formação técnica, curso técnico, porque a formação acadêmica, ele poderia fazer em outra instituição. Inclusive há lugares onde se faz uma prova, conseguindo certificado do ensino médio. Mas esse aluno não quer isso, ele quer é o ensino médio e o curso técnico para ser encaminhado ao mercado de trabalho.

Oliveira destaca uma questão presente, no espaço de trabalho, que são as divergências veladas entre colegas sobre o predomínio ou não de disciplinas. Para os da área comum, os professores argumentam que disciplinas como língua portuguesa, história, matemática etc. deveriam ter uma carga horária maior, assim seria possível possibilitar aos alunos condições mais justas a concorrer às provas de larga escala como às do ENEM, por exemplo.

Algo semelhante acontece com os da área técnica, pois fazem a mesma reivindicação, argumentando que se o propósito do IFAM é formar técnicos não veem por que os alunos têm que estudar disciplinas que não os ajudarão, em nada, nas atividades de um técnico. *“Falo disso, porque já tivemos reuniões aqui e, eles até sugeriram que nem deveriam existir as disciplinas do núcleo comum, que deveriam ser somente as disciplinas da área técnica.”*

Em um determinado momento da conversa, o professor Oliveira apresenta uma visão de que o IFAM é uma escola que forma técnicos, e como tal, desenvolve em seu interior um trabalho comparado ao do SENAI de modo que o aluno procura no IFAM o que é oferecido no SENAI. Ou seja,

uma formação técnica profissional, tanto é que no discurso do coordenador só há a preconização da formação para o trabalho. Ou seja, “o aluno sairá daqui um técnico”. Ou seja, não há a pregação de que o aluno terá uma formação humanística e que agregado a isso terá uma formação técnica de nível médio em mecânica, edificações ou em química por exemplo.

Quando solicitado que falasse um pouco mais a respeito dessa questão, ele disse

Eu trabalho durante muito tempo no departamento, neste departamento de indústria, e eu escuto os discursos de nossos colegas de que se fosse possível para eles nem existiriam as disciplinas do núcleo comum como português, matemática, geografia, história. Na visão deles, as disciplinas técnicas seriam o suficiente para ensinar aquela profissão como parte do curso do aluno.

Ao ser perguntado se na visão dele, os professores estavam corretos em apregoar o predomínio de uma disciplina sobre a outra, afirmou:

Claro que não. As inteligências são múltiplas, cada vez mais o mercado de trabalho exige isso do trabalhador. Antigamente, bastava apertar um parafuso. O próprio processo seletivo termina em uma redação, em um texto, em uma entrevista. Você tem uma ótima ideia, pedem para colocá-la no papel. A pessoa não consegue fazer, por esse motivo perde uma oportunidade, por não ter esta habilidade.

Complementou dizendo que “o que nós deveríamos levar em consideração é o que o aluno precisa para se desenvolver.” Neste contexto, afirma ainda que ele, como professor de língua portuguesa, desenvolve o seu trabalho não pensando em formar excelentes escritores, mas sobretudo formar pessoas com pelo menos o mínimo possível para saberem agir com desenvoltura linguística tanto na oralidade quanto na escrita, além de saber *construir “um trabalho acadêmico, um trabalho técnico, ou um projeto.”*

Um outro dado que o professor nos traz sobre o aluno do PROEJA é

[...] que a maioria do PROEJA já tem o ensino médio. O que ele quer é cursar o técnico que é o principal atrativo do curso. Se você for pesquisar na sala de aula, eu acho que dois ou três não têm o ensino médio, o resto já concluiu essa etapa dos estudos. A intenção dele é o mercado de trabalho.

Segundo o professor, por fazer essa constatação, ele trabalha

os conteúdos de língua portuguesa, [...] como uma oportunidade deles ver sob uma ótica diferente o que em tese já estudaram, e assim melhorar na capacidade de leitura e de escrita. São raros os alunos que pararam no ensino médio e estão retomando isso.

Retomando sobre as discussões veladas dos professores em querer diminuir a carga horária das disciplinas, umas em detrimento das outras, caso isso aconteça o

processo formativo do aluno sofrerá um grande dano, porque assim como a vida, a realidade laboral apresenta situações diversificadas, exigindo do trabalhador atitudes que vão além de uma ação sem reflexão.

Somada a essa questão, acontecerá o desrespeito ao artigo 4, do Decreto 5.840/06 que diz que os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas. Essas horas são distribuídas em partes iguais, no mínimo, de mil e duzentas horas para as respectivas áreas. Ou seja, o programa considera que tanto a formação geral quanto a formação técnica é importante para o aluno dessa modalidade de ensino.

Bom, hoje existem essas discussões. Em relação em qual das áreas o aluno mais se destaca, o ideal seria nas duas áreas, porque o objetivo do curso técnico é isso: formar o técnico habilitado para o mercado de trabalho, um técnico que saiba pensar e usar as suas habilidades quando necessário.

No esquema temático apresentado com a intenção de sondar qual seria a concepção do professor em relação ao PROEJA, foi-lhe apresentado a provocação seguinte: Como os professores veem a obrigatoriedade de se trabalhar com os alunos do proeja? Há resistência por parte dos docentes? E assim ele respondeu:

Isso não aconteceu comigo. Mas muitos colegas chegavam ao PROEJA, porque eram punidos lá no ensino integrado. Ou seja, acontecia um alto índice de reprovação e, como punição, jogava esse professor para o PROEJA. Assim, ele já vinha com raiva. Os cursos são noturnos, poucos professores gostam de trabalhar nesse horário e, por não gostarem davam aula pela metade, não se empenhavam muito porque já estavam ali punidos.

Ele diz ainda que quando o PROEJA surgiu, poucos professores queriam trabalhar nessa modalidade de ensino, pois se achavam desvalorizados e inferiorizados por desenvolverem atividades com essas turmas.

Quando eram convidados inventavam mil e uma desculpas, não queriam, vinham quase que obrigados. Quando vinham, não se dedicavam, não se empenhavam. Com isso, o prejudicado era o aluno que ficava muito mal formado, isso quando completava o curso. Uma turma de 40 alunos, uns dez anos seguidos, apenas uns 8,6 alunos concluíam o curso.

Oliveira continua dizendo que essa forma de direcionar os professores para o PROEJA deixa evidente como o próprio Instituto vê a Educação dos jovens trabalhadores: “como uma modalidade de ensino de segunda categoria e, que agindo dessa forma quem é de fato punido é o aluno e não o professor”. Ele afirma ainda que:

[...] quem deveria trabalhar no proeja deveriam ser os melhores professores daqui os que tivessem doutorado, porque é aqui onde está o desafio. Porque é como pegar uma pedra bruta e lapidá-la para transformar no que a gente quer. Na verdade, o PROEJA parece mais uma punição.

Com relação à valorização dessa modalidade de ensino, Oliveira evidencia que as pesquisas locais e nacionais em torno do PROEJA estão provocando um olhar diferenciado para o programa tanto por parte da equipe pedagógica, departamento, quanto da direção. A equipe pedagógica por estar preocupado com a questão da formação, hoje indaga, constantemente, sobre o trabalho desenvolvido pela equipe de professores.

Propõe indagações interessantes que nos remetem reflexões sobre o nosso próprio trabalho. Indagações como: o que estamos oferecendo? De que forma? Qual será o fruto desse trabalho? Bem, esse se formou, agora ele teve o ensino médio e o técnico, em que área ele mais se destaca? Está ele habilitado para enfrentar um ENEM ou até mesmo um processo seletivo para ingressar no ensino superior? Ele está habilitado para ser um bom técnico naquilo que ele se propôs a estudar e que nós o orientamos?

Ainda nessa linha de discussão, o nosso entrevistado nos falou da certeza de que o diretor da unidade do *campus* não pensa em acabar com o programa do PROEJA, muito pelo contrário, agora está cogitando a criação de outros cursos que deverão ser agregados ao programa como o de edificações, da química e de informática, assim teríamos outras turmas.

Da mesma forma que o curso de mecânica atrai esse alunos, os de informática também faria isso. Mas eu tenho certeza que a intenção primária é a mesma a da mecânica, isto é, a formação técnica. Talvez muitos dos inscritos já tenham o ensino médio, mas não tenham o curso técnico.

Ao falar sobre o tema “como ensinar”, apontado pelo esquema que norteou a entrevista, Oliveira iniciou a sua fala dizendo que “nós não seguimos um padrão”. Que quando o coordenador, em reunião, avisa aos professores que não se deve dar a mesma aula do integrado, do subsequente para o proeja a maioria dos professores entende “*que se deve dar uma aula inferior, não deve se aprofundar muito nos conteúdos, uma aula meia sola e, isso não é certo*”.

Disse que ao ministrar aula para essa modalidade de ensino, o professor deve usar uma metodologia adequada à realidade dos alunos, proporcionando a eles avanço nos estudos, mas isso não significa, necessariamente, baixar o nível do trabalho ou retirar determinados conteúdos. Segundo ele,

Esse tato com o ensino precisa ser tratado em reuniões com os professores, porque eu já ouvi reclamações dos alunos de que há professores, (eu não sei se eles foram colocados lá porque não havia outra opção) fazendo cobranças tal qual na graduação. Segundo os alunos muitos desses professores pediam seminários sem nunca ter falado a respeito, ou trabalho de pesquisa sem nunca ter dado nenhuma orientação de como fazer pesquisar, mandavam criar textos acadêmicos, técnicos sem qualquer tipo de acompanhamento. Ou seja, da mesma forma que é exigido na graduação ou no integrado em que os alunos têm tempo e condições para pesquisar, é cobrado para os alunos do PROEJA.

Assim como a professora Isabel, Oliveira defende a ideia de que para existir um curso de proeja de qualidade, entre vários pontos importantes, há a necessidade de que haja professores competentes, conscientes do trabalho que desenvolvem.

Se possível devem ser convocados os melhores como uma forma de prestígio e não de punição como acontece hoje. Trabalhando a valorização dessa modalidade de ensino, professores olharão de uma outra forma, e assim não se sentirão desprestigiados ao serem convocados pelos organizadores do curso. Algo parecido aconteceria com os alunos, pois ganhariam com um ensino direcionado e de qualidade.

Durante nossa entrevista, realçamos que a trajetória de vida do referido professor, suas experiências pessoais e/ou profissionais, suas opiniões e impressões associados aos seus saberes são entendidos como processo de construção de sua docência.

3.4 Robert, o engenheiro do ensino

“Sou um profissional-professor”. Esta frase marca o perfil do professor Robert que ao mergulhar em seu passado traz em movimento parte de sua história, parte porque é ele quem decidiu o que devia e o que não devia contar.

Freitas e Ghedin (46) nos ensina que no processo de história de vida, a figura central é o sujeito investigado. É ele quem decide o que deve ou não ser contado. É ele quem determina o “dizível” da sua história, deste modo, resta-nos apreciar o que nos é permitido conhecer.

(46) FREITAS, L. M. GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun.2015.

Nesta linha de raciocínio, o professor Robert se mostrou bastante reservado, trazendo à tona apenas o que achava necessário, assim falou de sua infância, da figura paterna e da influência de seu pai no seu processo formativo, todavia, não desvelou a sua vida pessoal. Ao longo de sua caminhada é possível inferir de sua narrativa que o mundo foi o primeiro a ensiná-lo a ganhar resistência e coragem para enfrentar a vida, pois ainda menino, com 11 anos de idade já desbravava a cidade vizinha. Como escoteiro acampava, dormia em barraco, fazia sua própria comida. *“A minha vida foi uma diversão levada à sério”*.

Nasceu ele, em 1958, em São Luís do Maranhão, onde fez seus primeiros estudos e passou boa parte de sua vida. Na Escola Técnica Federal do Maranhão cursou Eletrotécnica, sequenciado por engenharia mecânica. No ano de 1989, veio a Manaus. Chegando à capital, trabalhou, primeiramente, no Distrito Industrial na Moto Honda da Amazônia, fabricante de motocicletas.

Contou-nos que dois meses após a sua chegada aqui, já estava trabalhando na Moto Honda e que, à época, com o presidente Fernando Collor de Mello, o Distrito Industrial foi abalado com uma grande crise, mas ainda assim, conseguiu ficar por lá, até o final do ano 1992, deixando o setor, somente, no final daquele mesmo ano.

Em 1993, fez concurso para o Instituto Federal do Amazonas, à época, conhecido como Escola Técnica Federal do Amazonas. Então, *“logrei êxito, fui aprovado, em 94 já estava trabalhando”*. Destacou que em seu ingresso, começou ministrando a disciplina de Processo de Soldagem e que até hoje, 26 anos depois, ainda é professor dessa mesma disciplina.

Robert complementou que a referida disciplina é subdividida em 40% de teoria e 60% de prática. *“Com a prática o aluno é levado a exercitar habilidades para que ele venha dizer: “eu sei fazer isso” e, não ouvir como é feito.”* diz ele. Além da disciplina, Robert cita outras, como por exemplo, a engenharia mecânica, ensaios de materiais, elementos de máquinas, processo de fabricação, planejamento de manutenção que já foram trabalhadas por ele ao longo do magistério.

Sou professor há 10 anos no curso de engenharia mecânica aqui no Instituto Federal. Como falei, o Instituto iniciou como Escola Técnica Federal do Amazonas, passou para Centro Federal –CEFET, depois para Instituto Federal que se mantém até hoje.

Diante do esquema temático apresentado, ele discorreu sobre como ingressou no mundo docente.

Meu pai era professor da escola técnica. [...] Como eu já falei, já trabalhei 4 anos na indústria, depois migrei para a educação, então já são 27 anos que vou fazer este ano. Logo que saí da indústria surgiu um concurso, não pensei duas vezes. Como tinha experiência com solda, fiz o concurso, fui aprovado, e com pouco tempo já estava em sala de aula. É claro, que logo no início a gente sente o impacto, afinal são 30, 40 alunos na sua frente, a gente dá uma tremida na base, mas vai se preparando, vai lendo, e aos poucos vai se adaptando porque o homem se adapta a qualquer situação da vida.

Relembrando a infância, o professor fundamenta o porquê de sua aproximação com escola técnica. Segundo ele, a vida lhe permitiu, desde muito cedo, o contato, diariamente, com esse tipo de escola, e que por isso, talvez hoje justifique a sua escolha pela docência, além da grande influência do pai, uma vez que ele exerceu a profissão de docente em uma escola técnica por trinta anos. E assim ele discorreu:

Isso fez com que a gente tivesse sempre uma aproximação com escolas técnicas. Eu praticamente me criei dentro da Escola Técnica Federal do Maranhão porque nós morávamos próximos à escola. Então, era lá que eu jogava bola. Foi lá que fui escoteiro e como tal com 11 anos de idade já viajávamos para a cidade vizinha. Eu conheci Sete Cidade no Piauí, eu tinha 11 anos de idade. Eu vejo o meu neto com 10 anos. Penso ao olhar para ele: será que ele faria o que eu fiz? Eu com 11 anos de idade já era escoteiro, já acampava, já dormia em um barraco, já fazia nossa comida, limpava o terreno, arrumava o barraco, fazia a mesa tudo de madeira, de galho, de cipó, amarrava com sisal.

Remexendo no período da adolescência, vivência importante que fortaleceu os traços corajosos apontados já na infância, o nosso entrevistado destaca alguns momentos experimentados. Entre eles, o período em que serviu o exército brasileiro, dizendo que servir às Forças Armadas foi fácil, uma vez que já tinha um certo preparo. Um outro momento destacado, ainda da adolescência, foi quando aos 15 anos, saiu do Maranhão com destino a São Paulo, “[...] qualquer canto eu me saio bem!

Já na fase adulta, no final da década de 80, “[...] eu vim para Manaus, trabalhei na indústria como já falei.” Passados alguns anos de trabalho na indústria, nos contou que como tinha colegas que trabalhavam no Instituto Federal, antiga escola Técnica, estes o convidaram para ministrar a disciplina de Soldagem. Surgiam nesses contatos os primeiros passos para o ingresso na docência. Diante do convite, declinou:

Mas não aceitei porque não tinha condições já que acordava às 04:30; passar o dia trabalhando em um setor a 40 graus e à noite vim direto da fábrica para a escola ministrar aula de Soldagem, não tinha condições. Pois, não teria rendimentos, nem na indústria, nem na escola.

Ao ser colocado aquilo que Dante Henrique Moura traz em discussão sobre os dois grandes grupos de professores que constituem os institutos: os licenciados com uma formação sólida, porém sem uma formação para discutir a educação e trabalho; e os não licenciados, maioria bacharéis que não tiveram formação didático-pedagógica necessária à docência, foi lhe indagado se ele como bacharel sentia falta de uma formação pedagógica para atuar como docente.

Para responder à questão, Robert defendeu a ideia de que o fato do homem ser inteligente com a prática diária, ele adquire os conhecimentos necessários que o trabalho exige. Na fala do professor ficou implícito que os conhecimentos tácitos trazem ao profissional, talvez até de forma mais significativa, o que um curso formal pode oferecer. Em nenhum momento, o professor negou a importância da formação pedagógica para a atuação na docência, mas não afirmou que essa formação lhe faz falta.

Deus deu ao homem a capacidade de adaptação. Ou seja, a pessoa com o passar do tempo aprende, se ele é bacharel com o tempo, com os cursos e com a convivência ele vai se adaptando.

Nesta linha de raciocínio, Barato (13)²²² traz, no sentido inverso à ideia de Dante, uma crítica sobre a exigência que se faz ao professor-bacharel em ter uma complementação pedagógica para a docência, mas que pouco ou quase nada se exige dos licenciados uma complementação laboral para atuação no campo da educação profissional. Assim, o que se percebe diante das necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA é que no geral os profissionais que atuam na educação profissional, sejam licenciados, sejam bacharéis, precisam conhecer, além de suas formações iniciais, outros saberes para dar conta de atender aos contextos complexos nos espaços onde atuam.

Sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, realidade esta comum a todos os professores, o nosso entrevistado foi levado a falar sobre elas, principalmente, sobre o fato de ele, como engenheiro mecânico migrar para o campo da educação e passar a atuar como professor. Nesse sentido, disse

Somos feitos para vencer os obstáculos. Só não vence aquele que se derrota por si próprio. A nossa força, a nossa derrota está na nossa própria cabeça. Se você se achar derrotado antes de ir para a batalha já perdeu a guerra.

(13) BARATO, J. N. O Saber do trabalho e a formação de docentes. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs) **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

Quando você pensa positivo e pensa: “se alguém chegou lá, eu também chego.” Barreiras foram feitas para a gente pular para passar por cima. Aos poucos fui ganhando habilidade porque trabalhei desde cedo! Então com essa habilidade, quando vejo o aluno com dificuldades mostro para ele como se faz certo e digo “olha vai que você consegue!”. Aos poucos a gente vai tomando consciência de nossa profissão.

No desenrolar da conversa, na maioria das vezes, mais um monólogo do que um diálogo, propriamente dito, o nosso entrevistado era levado a falar, livremente, diante dos temas apresentados. Assim, o professor disse-nos que entre a docência e sua profissão de origem, é a de engenheiro mecânico com que ele se identifica mais.

Eu me identifico mais como engenheiro, mas ser professor é estar sendo engenheiro porque é a aplicação daquilo que a gente aprende aí fora, no dia a dia. Na educação a gente tem um aprendizado teórico, um aprofundamento de conhecimentos de cursos e livros, já o engenheiro, no dia a dia, ele está praticando nas indústrias, trazendo esses conhecimentos teóricos com experiências práticas para os alunos.

Ainda durante a nossa conversa, Robert destaca posturas imprescindíveis ao homem, que embora a cultura da irresponsabilidade esteja em todos os espaços da vida, o professor de modo geral como cidadão e como profissional precisa ser ético diante de seus alunos. Neste sentido, defende a ideia de que as pessoas em seu trabalho precisam dar o melhor de si, desenvolvendo atividades com qualidade, independentemente de ser observado, porque para ele, ser um profissional com responsabilidade é honrar o próprio nome.

A gente tem na vida é só o nome, a identidade!! Quando você a cada semestre tem diante de si 200 alunos, são duzentas pessoas te observando. Então, o seu nome está ligado a cada pessoa que lhe viu em sala de aula. [...] Seja um profissional e faça da melhor maneira o que tem de fazer, dê de si o melhor porque a sua profissão vai te recompensar financeiramente. Você tem que ser dedicado por mais que um dia ache que está ganhando pouco, mesmo assim, ainda seja dedicado porque é com essa dedicação, com essa entrega é que você vai ser reconhecido.

Quando o assunto é sala de aula como grande laboratório de aprendizado para o professor, ele afirmou que no PROEJA esse espaço de ensino representa a oportunidade que o professor tem de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Isso porque a troca de conhecimentos, indiscutivelmente, acontece, pois grande parte dos alunos trazem um conhecimento prático de suas vidas e de profissões que exercem. Desta forma, a troca do conhecimento teórico do professor com o conhecimento prático do aluno, quando bem aproveitado, torna-se uma ótima oportunidade de formação para os envolvidos.

Nesse sentido, ele complementa dizendo que o professor do PROEJA no processo de ensino e aprendizagem tem que se esvaziar e ver o aluno como o mais importante desse processo.

O professor, nunca pode se considerar importante com turma nenhuma, porque o aluno é quem é importante, não o professor. Os alunos da EJA, o brilho nos olhos dele é maior do que de outro aluno mais jovem, porque é uma clientela de certa idade. A maioria já é pai e mãe de família, trabalhadores profissionais que recorrem ao Instituto porque alguma oportunidade está aparecendo na vida deles e que precisam de um diploma de nível médio, por isso que eles vêm.

Afirma ainda que o professor precisa apresentar um tratamento diferenciado para os alunos da EJA, isso porque eles não têm mais oportunidades, tampouco tem tempo para “ficar atirando para um lado e para o outro. Quando eles vêm à escola, esperam de cada professor orientações no que é ensinado”.

Ao falar sobre como se enxergava como professor do PROEJA, ele nos disse que se sentia confortável, pois já tinha experiências com o trabalho desenvolvido ao lado de seu pai, consertando caminhão velho.

Meus irmãos já consertavam ventiladores, televisão. Então, eu já tinha esse conhecimento.” Como falei antes eu nunca pensei que seria professor, mas como eu tive toda uma passagem de escoteiro, soldado do exército, aluno do ensino fundamental, médio, da engenharia mecânica hoje sou professor.

Dessa forma, pode-se inferir que subjacente a essas falas, o professor Robert se enxerga como um profissional responsável e comprometido com o que faz. Para ele, seu perfil foi construído ao longo de sua vida ao lado do pai, que empiricamente aprendeu como “fazer bem feito”, o que estava disponível a ele.

Dialogando com essa ideia, Barato (12) nos ensina que os valores adquiridos em uma profissão são frutos da prática. Ou seja, “[...] valores não são conteúdos que podem ser aprendidos como proposições, em vez disso, é necessário que eles sejam vivenciados no processo do aprender [...]”.

Fazendo um paralelo ao processo de formação do referido professor, percebe-se que as experiências vivenciadas lhe deram conhecimentos, que evoluídos, permitiram a ele agir na profissão de forma ética e responsável. No entanto, esses

(12) BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem-feito**: valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015. p.80.

saberes oriundos da prática diária não são suficientes para que alguém possa tornar-se um professor. É o que Silva (108) traz em seu trabalho de pesquisa:

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 esses conhecimentos e os transformam 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 a interpretar as novas situações

Diante da afirmação de Silva e da narrativa em foco, constata-se que o trabalho do referido professor parte de dois princípios: o experiencial e o adquirido na sua formação de engenheiro que articulados permitem a ele desenvolver com propriedade suas atividades, proporcionando aos alunos aprendizados exigidos. Durante as observações em sala de aula, no diário de bordo, registrei uma de suas aulas em que imprimo a desenvoltura do ensinar desse profissional. Segue parte do registro.

Hoje quinta-feira, 19/09/2019 às 20:44 saí da sala de aula do professor Robert, disciplina Elementos Org. de máquinas. Eu, como professora, hoje me encontro como pesquisadora e a cada entrada em sala de aula para o processo de observação duas perguntas, constantemente, pulsavam: o quê e como observar? Vi um professor, um engenheiro, trabalhando o conteúdo da disciplina com propriedade. Com um jeito muito próprio, explorou o assunto chamando atenção da turma. Eu, por minha vez, em silêncio, acompanhava a aula com interesse. (Diário de bordo, Manaus, 19/09/2019)

Ainda no esquema temático, o professor foi levado a falar sobre os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. Para ele, os desafios sempre acontecem, e que cabe ao professor superá-los, pois a aprendizagem de alguém afirma Robert, muitas vezes depende da força de vontade, “ninguém aprende por ninguém, faz-se necessário esse alguém, em primeiro plano querer. Diz ainda, na vida profissional não se encontra as condições de trabalho 100%, é preciso melhorá-las. Sou um profissional-professor.”

E assim, ele explica a afirmação, dizendo que ele é:

É uma pessoa que primeiro foi para a indústria, trabalhou profissionalmente no processo produtivo, e depois veio para a educação. Ao contrário de outras pessoas que fazem cursos direcionados para a educação para ser professor. Eu não! Eu fui um profissional que depois de trabalhar na indústria migrei para a educação.

(108) SILVA, C. O. B. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. p.154.

Para ele, os conhecimentos de sua formação de origem o ajudam no exercício da docência, pois se torna mais fácil aplicar aquilo que se sabe fazer que aprendeu com a “mão na massa” no ensino em sala de aula. Ou seja, para ele, a habilidade prática é mais fácil de repassar do que a cognitiva. Complementa dizendo que a cognitiva exige tanto da parte do aluno quanto do professor concentração, dedicação, e muitas leituras para que haja um retorno. *“Acredito que o esforço de um professor de português e de matemática seja bem maior do que de um professor de habilidade prática profissional.”*

Entre outras coisas, ele afirma, ainda, que para ser professor se faz necessário

[...] aprender as habilidades de tratar o aluno, aprender a se expressar em sala de aula, ou em laboratórios. As dificuldades são às vezes equipamentos que queira utilizar, que não tem ou se tem está em manutenção, mas é ter paciência. Na vida nem tudo é 100%, mas não se deve desanimar, nem usar daquilo uma desculpa para não se entregar da melhor forma.

Falou também que o professor não pode trazer seus problemas para sala de aula, *vomitando ou trazer problemas extras ou o seu pensamento, sua ideologia política, social e religiosa para sala de aula.* Disse ainda que o professor precisa aprender a dosar o que vai passar para os seus alunos.

Eles não querem saber da sua vida, das suas dificuldades. É certo que a gente conta a experiência de vida para que sirva como elemento motivador, seus passos na vida profissional, mas não trazer problemas particulares, historinhas que não vão contribuir em nada com a formação de seu aluno.

Um outro ponto abordado por Robert foi que durante os 26 anos de trabalho no IFAM, incluído o trato diário com alunos do PROEJA, ele se vê ao longo dessa caminhada como um professor que aprendeu a valorizar os alunos dessa modalidade de ensino, assim como os conhecimentos trazidos por eles para sala de aula.

A pessoa não pode se considerar dono do conhecimento, a gente tem que saber modelar a troca de conhecimento. Claro que nós temos mais oportunidades de leituras, já fizemos cursos profissionais ao longo da carreira, mas não podemos menosprezar o conhecimento trazido pelo aluno. Faz parte da habilidade do professor trazer à tona os conhecimentos dos alunos, pois assim eles sentem-se como um personagem da educação.

Segue dizendo que tinha feito, além de cursos de aperfeiçoamento em sua área, duas especializações, e um mestrado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná em Engenharia mecânica e materiais, significando que até pouco tempo, esteve em um banco de escola.

A gente tem uma experiência longa de banco escolar que nos permite nos colocar no lugar do aluno e sentir como ele se sente. Se ele for um professor soberbo, arrogante que sai dizendo que os alunos não têm base, quem acaba não tendo base é ele, porque se ele hoje está na posição de professor é porque alguém confiou nele. Então cabe a ele lidar e procurar meios de passar aquela informação. Às vezes, a gente vê professor dizendo: eu não gosto dessa turma porque não tem base ou não gosto da turma porque não tem conhecimento, porque é difícil de entender as coisas. Cabe ao professor trabalhar essas dificuldades, facilitando desta forma o aprendizado dos alunos. Um dia fomos alunos e conhecíamos pouco ou quase nada, no entanto aprendemos, por que eles não podem aprender? Sou um professor profissional técnico da área da mecânica e acho bem mais fácil ser um professor dessa área.

Nessa linha de raciocínio, Robert enfatiza que a maioria dos alunos do PROEJA traz um diferencial em relação aos outros alunos, “[...] pois trazem uma vida profissional”. Eles vêm à escola para associar ou aperfeiçoar aqueles conhecimentos práticos com os conhecimentos teóricos de uma escola. Além disso, “[...] eles saem daqui com um diploma de técnico de nível médio”. Disse que, entre esses alunos, existem aqueles que nunca tiveram conhecimento profissional, mas vêm e aprendem assim como a garotada de 15 anos.

Os alunos da EJA chegam aqui com uns 25, 30, 35, 40 anos. Não importa! Quando você é aluno não importa a idade, o que importa é a vontade de aprender. Ninguém vem para uma escola para passar tempo. O que eles (alunos) não podem é já olhar para as barreiras e para as dificuldades, se olhar para as dificuldades já desiste. Mas se tiver objetivo e meta e dizer: “vou me formar!”, “vou concluir e sair com o meu diploma de técnico”, ele consegue, e segue seu caminho.

Faz questão de pontuar que o aluno do EJA já tem família, que por isso, a responsabilidade é maior. “Ele não vem para brincar, mas para aproveitar a cada minuto de uma aula”. Nessas condições, destaca Robert que o professor ganha com esses alunos, mesmo porque muitos já exercem profissões, seja de soldador, de torneiro mecânico, de mecânico de automóvel, ou seja de eletricista.

O professor ganha porque ele aprende também. Basta o professor lapidar aquele profissional para que ele ingresse em uma indústria. Existe uma barreira para quem quer entrar em uma indústria, exige-se uma formação técnica. E esse ensino de uma escola técnica é fornecido aqui no Instituto Federal de educação. Então, eles vêm, a gente acolhe, sabemos da necessidade deles, cabe a nós dar tudo de si para que eles consigam e tenham dias melhores em sua vida profissional.

Como sequência, Robert destaca suas perspectivas sobre a importância do IFAM para sua vida pessoal e profissional. Inicia falando que o IFAM foi uma oportunidade de vida, *eu fiz daqui uma extensão do meu lar*. Disse que para exercer a profissão de professor do qual gosta muito, a instituição foi a porta de entrada e, que

o IFAM não esqueceu dos jovens considerados adultos que não tiveram oportunidades de terminar seus estudos quando jovens.

Destacou que o MEC percebendo o contingente de jovens e adultos trabalhadores, na maioria profissionais que já têm habilidades, mas não conseguiam entrar no mercado de trabalho por falta de uma formação, implantou o programa do PROEJA, oportunizando-os ao retorno à escola, tendo como objetivo não só o término do ensino básico, mas, sobretudo, uma formação técnica para o trabalho. Percebendo essa necessidade

as escolas técnicas abraçaram a causa. Não podemos nos negar a oferecer a essa modalidade de ensino uma formação, porque as pessoas que procuram o PROEJA só tem um pouco mais de idade, nem por isso se pode negar a eles essa oportunidade.

Explica que o IFAM oferta, hoje, uma formação àqueles que procuram a instituição, possibilitando a eles além da formação que precisam, certificados que levam o nome da instituição, abrindo as portas do mercado de trabalho.

Eles podem ir ao Conselho regional que antigamente era o CREA – (Conselho regional de engenharia). Era o mesmo conselho para o ensino técnico. Hoje ele foi subdividido, mas assim como o engenheiro tinha o conselho regional, o aluno daqui da escola técnica também tem o seu conselho regional. Isso é gratificante porque o certificado é a identidade profissional dele!!

Destaca ainda que se o aluno adquiriu habilidades no que se propôs estudar durante o curso, aqui na escola, e com isso, conseguiu seu certificado, esse aluno, defende o professor, passa a ser um cidadão profissional com algumas vantagens no mercado de trabalho.

Ele não será mais só um no meio da multidão. Agora formado e profissional pode dizer a família dele “tenho uma profissão”. Agora, ele tem certificado e pode ingressar na indústria e disputar uma vaga igual aos alunos do integrados que são bem mais novos que vieram e concluíram o curso técnico.

A história de vida de Robert, assim como outras histórias não foi uma trajetória isolada, isto é, inscreveu-se em uma matriz de relações sociais de onde constituiu o docente responsável que se tornou. Toda a fala do nosso entrevistado nos revela que a formação de sua profissão de origem é a fonte de conhecimento para a sua atuação docente.

3.5 Vagner, amante do ensino

Aqui, evoco o professor Vagner para que ele mesmo faça o introito de sua apresentação. Nada melhor do que a própria pessoa para fazer isso, pois assim, ela imprime em sua fala a sua própria identidade.

Sou Vagner, professor hoje do Instituto Federal do Amazonas, antes Escola Técnica Federal do Amazonas onde estudei. Sou ex-aluno daqui do curso técnico em mecânica, da 2ª turma dessa escola. Entrei aqui em 1972 e saí formado em 76, depois voltei já para lecionar em 79.

Ao descrever sua trajetória, Vagner fez uma imersão no seu passado, trazendo em tela episódios onde se entrelaçam relações familiares, meio social e cultural, importantes esteiras na sua formação pessoal e profissional. Durante a nossa conversa, guiada por um esquema temático, assim como aconteceu com os outros partícipes desse trabalho, o professor trazia relatos intensos carregados de sentimentos que eu, ao ouvi-los, sentia a força vibrante de seu contar, levando-me a querer ouvir mais.

Infelizmente, as palavras escritas nem sempre conseguem transmitir a força presente nelas quando oralizadas, e como acredito que não conseguirei transmitir nesse texto a vibração que o entrevistado emprestava à sua narração, convido o leitor a senti-la nos trechos transcritos ao longo desta seção. Mas, antes, chamo atenção do leitor para não exigir a veracidade dos fatos, pois como afirmam Spindola e Santos (119) , o pesquisador ao trazer dados filtrados nas histórias de vida não tem o compromisso de “[...] confirmar a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando.” Assim, sendo, acompanhe a narrativa observando os fatos tratados.

Iniciamos a nossa conversa com a sua apresentação já destacada no inserto que abriu essa seção, onde ele faz um ligeiro resumo de sua trajetória formativa, apresentando quem é, onde trabalha e desde quando ingressou no Instituto Federal do Amazonas. Dono de uma personalidade forte que ele afirma ter herdado de seus pais, hoje aos 70 anos, embora aposentado, continua em sala de aula com o abono

²²⁵(119) SPINDOLA, Thelma. SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev Esc Enferm. USP São Paulo**, v.37, n.2, p.121, 2003.

de permanência, fazendo jus a uma frase liberada em um determinado momento da entrevista: “*eu nasci para ensinar*”.

Filho de pai militar e de mãe alemã, cuja origem o orgulha, traz em si a marca de uma educação em que a palavra tem peso e, que o cumprimento de seus deveres é questão de honra. No momento em que falou da família, ele nos relatou ter nascido, aqui, no Amazonas, mas que não se considera amazonense. “*Por que eu não sou Amazonense? Porque eu não tenho nenhuma raiz aqui.*” Diz-nos que seu pai era cearense, filho de holandeses, nascido no Iguatu no Ceará, e que sua mãe de origem alemã, que fugiu da guerra de 1936 com a família.

Minha mãe e família fugiram da Alemanha para a Argentina que foram para Santa Catarina onde o meu pai servia as forças armadas. Lá em Santa Catarina, meu pai conheceu a minha mãe e vieram morar, aqui, na antiga Base Aérea, conhecida como destacamento da aeronáutica. Hoje é conhecida como o sétimo Comar, coisa mais linda que tem! Sétimo comando regional.

Enfatiza, em sua narrativa, o orgulho da origem de sua família e, que do pai herdou o rigor da disciplina e o cumprir de seus deveres e obrigações e, que da mãe, mulher forte e decidida que soube educar bem os filhos, herdou o equilíbrio necessário nas tomadas de decisões. Ao se reportar o pai, destacou:

Meu pai foi para a guerra na Itália, onde serviu por dois anos. Quando terminou a guerra, em 1945, voltou e se apresentou em Fortaleza. De Fortaleza, foi transferido para Santa Catarina, porque todos os militares que foram à Europa, na 2ª guerra mundial, e que aguçaram os ouvidos com as línguas italiana, francesa, alemã e inglesa tiveram que servir no Rio Grande do Sul ou em Santa Catarina ou no Paraná onde tinha “forte” de alemães e de seus descendentes.

Frisou que por causa dos episódios narrados anteriores, o governo, na época, tinha medo de ter um levante de alemães e de seus descendentes no Brasil e, assim, estourar de novo a guerra. Então, frisou o professor que todos os militares que foram para a Europa, como foi o caso de seu pai, foram servir em Santa Catarina, e que caso houvesse alguma conversa suspeita de italianos, franceses ou alemães, eles passariam para as autoridades.

Em Santa Catarina, meu pai conheceu a minha mãe e, resolveram vim morar aqui, porque sendo militar das forças armadas e namorando uma alemã o pessoal quando descobrisse, sabendo que ele esteve na Europa, não ia dar muito certo. Então, ele em comum acordo com o seu comandante pediu transferência para cá. Aqui, em Manaus a minha mãe pariu, esse é o termo certo, a minha mãe pariu 9 filhos. Ela não deu a luz não, porque ela não é

usina de geração de energia! Ela pariu!!! Então minha mãe pariu 9 filhos dentro do mato, tudo parto natural.

Destaca que o local onde moravam, na Base Aérea, apresentavam muitas dificuldades para ele e seus irmãos estudarem, porque precisavam andar muito para o bairro onde havia escolas com séries correspondentes às suas idades. Foi graças ao tio, por parte paterna, que conseguiu convencer o pai a liberá-lo a morar com ele (tio) de modo que pudesse estudar em uma escola melhor. Assim, à tarde estudava mecânica no SENAI, onde cursou, durante três anos cursos profissionalizantes de mecânica de automóvel e mecânica geral, e pela manhã fazia o colegiado.

Conclui o ensino básico na escola Carvalho Leal. Em seguida, fui fazer o ensino médio no Rui Araújo. Nesse mesmo tempo, fui trabalhar na Imesa, como estagiário do SENAI, na categoria de ajudante de mecânica de automóvel. Na época, essa empresa se localizava em frente do cemitério. Um ano depois, eu já tinha concluído o meu estágio. Nesse tempo, a Imesa assinou a minha carteira como mecânico profissional, pois apresentei a eles o certificado de mecânico do curso do SENAI.

Ao concluir todo o ensino básico, procurou fazer cursos que poderiam prepará-lo para a futura profissão de engenheiro. Primeiramente, Ingressou, como aluno, através de processo seletivo para cursar mecânica na Escola Técnica.

Como eu já estava trabalhando de manhã e de tarde, não tinha como continuar estudando durante o dia, então pedi transferência para à noite. Quando concluí, fiz um processo seletivo para cursar mecânica aqui nesta escola, era o famoso mini vestibular. Passei e fiz o curso técnico de mecânica. Assim, na época, conciliou eu formado no SENAI em mecânica, trabalhando como mecânico na Imesa e, cursando o curso técnico em mecânica na Escola Técnica.

O bom filho sempre volta à casa do pai. Essa máxima se encaixa, perfeitamente, ao referido professor, pois após cursar mecânica no SENAI, retorna à instituição como instrutor de mecânica de automóvel, assim como mais tarde retorna ao IFAM como professor. Por meio de um concurso, concorrendo com inúmeros inscritos à vaga de instrutor mecânico de automóvel para o SENAI, Vagner é selecionado por apresentar um rico currículo formativo que ultrapassava os demais concorrentes.

Quando eles foram avaliar quem era o melhor, me contrataram, porque eu além de ter dois cursos no SENAI, um de mecânica de automóvel e o outro de mecânica geral, eu já tinha concluído o curso técnico em mecânica aqui no IFAM, e já ia fazer o estágio para receber o diploma.

Diante do novo cenário, agora como instrutor de mecânico no SENAI, Vagner pede afastamento da Imesa. Embora a empresa tenha relutado em dispensá-lo por considerá-lo produtivo, ele se dedica à nova oportunidade, pois *“lá eu tenho chance de estudar, vou trabalhar limpo. Eu vou ensinar mecânica, não está mais consertando”*. E assim, vivenciou 26 anos no SENAI, onde seu trabalho foi bastante valorizado, pois quando teve a necessidade de sair para buscar novos caminhos, assim como na Imesa, o SENAI se recusou a afastá-lo do quadro de funcionários.

Revisitando o passado por força da memória, Vagner trouxe para próximo de si o momento e os motivos os quais permitiram seu ingresso na instituição IFAM, onde ele há 40 anos, de engenheiro passou a atuar como docente. Ele nos conta que em 1979 quando ainda cursava o 4º período de Engenharia mecânica na UTAM, estava em vigor uma lei que amparava alunos dessa escola que estivessem matriculados no curso de engenharia a se inscreverem para concorrer a uma vaga de professor. Caso fossem aprovados, fariam parte do quadro efetivos dos docentes da instituição. Ele, na condição de aluno, se inscreveu para ser professor do laboratório de metrologia, *“me preparei, fiz o concurso e tirei o 1º lugar!”*

Em fevereiro de 1980, foi chamado para ocupar a vaga e começar a lecionar metrologia na Escola Técnica Federal do Amazonas.

Estou aqui, na escola, desde 1980 como professor. Me aposentei em 2008, mas permaneci trabalhando. A escola me pediu que eu não saísse, eu também não tinha interesse em sair, então, estou com abono de permanência.

Com 40 anos de Instituição, acompanhou o processo de mudança para chegar ao que é hoje, de Escola Técnica a CEFET, e deste a IFAM. Hoje, *“temos além do ensino médio integrado e EJA, temos também curso de graduação e de mestrado. Melhorou muito o ensino em nossa Instituição”*.

Ele relembra que a sua saída do SENAI foi impulsionada pela oportunidade de retornar à CEFET como professor de 20 horas, cujo contrato bem mais tarde, sofreu alteração para a dedicação exclusiva.

Assim, depois que tudo foi resolvido, eu decidi focar só aqui. É claro que foi para melhor. Aqui eu tive mais oportunidade de estudar, de participar de muitos cursos, porque muitas empresas vieram pra cá ministrar cursos. O coordenador, à época, apesar de ter passado a coordenação para mim, ele continuou trabalhando como professor de mecânica e, como era paulista tinha muitos conhecimentos com as empresas paulistas. Por causa disso, o

peçoal o procurava muito, quando vinham fazer visitas nas empresas, aqui, em Manaus, aproveitavam vinham também aqui no IFAM. Esse coordenador aproveitava e me apresentava para que eu pudesse aprender a fazer aberturas para que eles ministrassem cursos aqui.

Vagner lembra que um dos coordenadores do curso de Mecânica que mais se destacou por gostar do que fazia, e principalmente, por lutar e conseguir melhorias para o curso, foi o coordenado Pedro (pseudônimo). *“Ele era bastante preocupado com o andamento do curso”.*

Contou-nos que durante os 12 anos em que Pedro esteve à frente do departamento, vivenciava seu espaço de trabalho, transformando-o em um lugar onde os alunos pudessem dar de si o melhor. Disse ainda que aproveitando o fato de ser paulista, e de ter um vasto conhecimento na área de atuação, além de boas relações como os seus compatriotas empresários, o coordenador conseguiu, por intermédio dessas pessoas, trazer para o IFAM cursos de aperfeiçoamento para alunos e professores o que muito contribuiu para a qualidade do curso.

Vagner fez questão de dizer que além dos cursos ministrados pelas empresas, o coordenador com esforço próprio melhorava os espaços físicos de trabalho.

Lá em cima tinha o CTM (centro de treinamento em Mecânica), uma sala toda com cortina que comportava mais ou menos 60 pessoas. Lá tinha ar condicionado, televisão, vídeos, som, bebedouro, garrafa de café, ventiladores, com caixa de som com microfones, com tudo só para atender as empresas que vinham de São Paulo ministrar cursos, treinamentos e palestra só coisa fina!!! Não era sala de aula para professor ficar dando aula a toda hora. A sala era na tranca, só o coordenador tinha acesso e depois eu que passei para os outros professores. Ao lado dessa sala tinha uma biblioteca do Curso Técnico de Mecânica, só entrava professor e aluno do curso de mecânica, uma biblioteca que o coordenador deixou com 630 livros, só livro técnico de alta qualidade que a biblioteca não tinha. Esse material, tudo foi conseguido com luta, a escola não comprou um. Ele comprava bicicleta, televisão fazia rifa com os alunos e comprava livros para a biblioteca. Quando ia para São Paulo comprava um monte de livros muito mais barato do que aqui.

Relatou também que, quando assumiu a coordenação do curso, deu continuidade ao trabalho iniciado pelo seu antecessor, e que ele mesmo tinha sido um dos beneficiados com os cursos oferecidos na instituição pelas empresas paulistas. Vagner disse-nos, ainda, que nessa biblioteca do curso de mecânica apontada no inserto anterior, quando da sua gestão também contribuiu conseguindo obras para o acervo, todavia foi destruído pelo seu sucessor ao cargo.

Eu ainda consegui colocar mais 300 livros seguindo o caminho do colega, fazendo rifa, churrascada no fim de semana com os alunos para angariar

dinheiro para compra de material. Tudo que o meu amigo deixou que eu consegui manter e melhorar durante o período que eu assumir, quando saí, jogaram tudo no lixo!

A memória trouxe-lhe à tona fatos que o entristeceram, entre eles, episódios que aconteceram à época em que tinha assumido a coordenação. Nesse período, Vagner nos relatou que como tinha viajado a São Paulo para fazer um curso com duração de dois meses, uma outra pessoa teve que assumir o seu lugar na coordenação. No entanto, a gestão dessa pessoa foi pautada na destruição das conquistas alcançadas. Para esse novo coordenador, afirma o nosso entrevistado, todas as melhorias implantadas pelos colegas coordenadores anteriores a ele, eram desnecessárias em um espaço escolar de ensino profissional.

Um outro episódio destacado por Vagner que inclusive me causou também muito tristeza e pesar, foi a destruição de um desenho sobre o mundo da Mecânica, realizado com muito esforço e dedicação, Vagner assim narrou a história do desenho:

O paulista trouxe de São Paulo um amigo dele desenhista. O cara fez um desenho do tamanho da parede, uma coisa mais linda que tinha e, depois pintou. Tudo ligado à Mecânica. Tinham os antigos carros, mecânicos soldando e consertando, espaçonave subindo, foguetes e tudo mais. O cara desenhou a coisa mais linda que tinha.

Com tristeza e uma espécie de raiva, o nosso entrevistado relatou:

O cara simplesmente passou a massa, passou o rodo em cima. Eu olhei e pensei “puta merda!” O meu colega trouxe o cara de São Paulo, que ficou morando na casa dele vários dias para pintar esses desenhos, e simplesmente o cara meteu a espátula com massa, meteu o rodo em cima e acabou com a pintura. Quase eu chorei quando vi tudo destruído, sem cortina e sem nada!! Todos os laboratórios tinham cortinas para quando o professor fosse dar aula durante o dia, o sol não invadissem, não interrompesse a penumbra da sala, dificultando o trabalho. Agora, ao dar aula aqui dependendo do horário, o sol atrapalha tudo.

Entre tantos fatos interessantes relatados pelo entrevistado, há um que chama a nossa atenção talvez, porque faça parte do cotidiano da instituição, mas que é pouco comentado. Trata-se das tomadas de decisões, e aqui é uma referência à mudança ou à alteração da grade curricular do curso. De acordo com Vagner, é quase sempre a mesma coisa, isto é, quando querem fazer algum tipo de alteração, seja na grade curricular, seja de outra ordem, o professor e o aluno, figuras centrais do ensino e aprendizagem, nunca são consultados, simplesmente, comunicam, sendo executado em seguida.

Foi o que aconteceu quando retiraram da grade do integrado as disciplinas, entre elas, refrigeração e ar-condicionado. Para a retirada dessas disciplinas, alegaram corte de despesas e que o técnico em mecânica não precisava de tais conhecimentos.

Nas reuniões aqui nunca pediram uma opinião nossa, nem coordenador, nem professor, nada!! Quando é com a direção, ela vem diz o que ela quer e encerra. Quando é o chefe do departamento é a mesma coisa, vem diz o que quer à direção e não pergunta a opinião de ninguém.

Vagner considera que depois de um certo tempo, o departamento de mecânica caiu em uma situação de descrédito, precisando ser revitalizado. Para isso, segundo o nosso entrevistado, apontaram uma outra pessoa para a coordenação. Este, ao se apresentar junto aos professores, disse-lhes que a reitoria o tinha enviado para que ele tentasse “salvar” o curso de mecânica. Vagner disse que não se contentando com a situação, pois não valorizaram as melhorias implantadas, em um rompante disse: “Rapaz, o Curso de Mecânica, não precisa de muito dinheiro. O que precisa mesmo é de uma pessoa que goste de Mecânica, que queira fazer as coisas”.

Com entusiasmo, o nosso entrevistado fez questão de enfatizar que cumpre com suas obrigações, independente de cobranças, pois acredita que a responsabilidade é para ser cumprida. Em uma tentativa de esclarecimento do cumprimento de seu dever, ele nos relatou uma aula inusitada. Segundo ele, em um determinado dia, ao ministrar aula de metrologia, a energia decidiu faltar. Os alunos acostumados a serem liberados em situações como essas, imediatamente, pegaram suas coisas fizeram menção de saírem da sala, mas foram surpreendidos com a ação enérgica do professor em decidir dar aula à luz dos celulares.

Vocês não só vivem com o celular na mão? Sim!! Então, vocês foquem, como eu também vou focar com o meu e vamos ler. Peguei a minha apostila foquei com o meu celular e cada um com o seu. Assim, assistiram aula com celular.

Em seu discurso podemos evidenciar um professor compromissado com o que faz, talvez por isso usufrua de credibilidade diante dos alunos. Lembro-me dos momentos de observação em sala, em que era notório o grande compromisso do professor com o seu trabalho. Ele se identifica com o que faz, dialoga constantemente, com a turma, durante as explicações, impulsionando com isso a curiosidade, motivo este principal para o aprendizado. Além disso, pude perceber, como testemunha de sala de aula, que ele consegue ensinar de forma leve com linguagem simples e

acessível conteúdos um tanto quanto complexos, retirados do cotidiano para facilitar a compreensão da turma.

Quando o assunto é aluno, o professor tem um olhar um tanto quanto humanizador, pois para ele os alunos aprendem, independentemente, da idade, que podem ter dificuldades, mas aprendem. Para facilitar o processo de aprendizagem, ele nos relata que os alunos precisam vivenciar situações reais em sala de aula, quando não, em laboratórios, para isso nos diz que cria situações.

A título de esclarecimentos, ele nos contou que como não tem muitos paquímetros²²⁶, suficientes para todos os alunos manuseá-los durante as aulas, ele divide a turma em dois grandes grupos. Ou seja, em uma semana vem uma parte da turma, na outra vem o restante. O propósito dessa divisão, é proporcionar aos alunos aulas práticas, além da teoria. A ideia é que eles aprendam na prática o que é um paquímetro, para que serve, ou como usá-lo.

Aqui eu não dou aula com datashow não!! Aula com datashow é enganação. Se eu vou dar aula de matemática, o datashow é excelente! Se for de geografia, o datashow é excelente, maravilhoso!! Se vou dar uma aula de motores, prática de motores com datashow é enganação!! Eu tenho que ter o motor e desmontar e motor e mostrar as peças para os alunos. Eles devem acompanhar a desmontagem e montagem, e depois botar o motor pra funcionar. Aí sim, eles vão aprender, mas no datashow é só conversa fiada.

Segue esclarecendo que tanto o datashow quanto o celular tem suas serventias para determinadas situações, mas não para tudo. Explica que em um laboratório de metrologia a prática é fundamental.

Uso datashow. Sim, eu uso, mas para trabalhar a teoria, as explicações do paquímetro. Como ele funciona? Quem inventou? Que ano foi? Como aconteceu? Terminou a teoria, tem alguma dúvida? Agora pega os paquímetros, um na mão de cada um, faz aqui na lousa como é a escala dele, como que se mede, dou as peças. Olha ali um monte de peças, podem medir.

Ele afirma ainda que quando um aluno diz “não sei medir”, ele responde para o aluno:

Mede errado!! Mas mede e traz ali para minha mesa para eu conferir. Onde tu errar, eu vou dizer, conserta!!” Na outra aula não tem nada de teoria, é só prática. Pega o paquímetro, vamos continuar a medição. Quem terminou traz. Cada avaliação que vou fazendo, eu vou assinando, porque vou contando ponto para somar com a avaliação que eles fazem.

²²⁶ Paquímetro (grego: paqui=espessura e metro=medida), por vezes também chamado de craveira em Portugal, é um instrumento utilizado para medir a distância entre dois lados simetricamente opostos em um objeto. Um paquímetro pode ser tão simples como um compasso.

E continua dizendo que as aulas sobre motores devem ser pautadas quase que, exclusivamente, em aulas práticas e, que as aulas teóricas com uso de *Datashow* que serve apenas para encaminhar a aula, direcionando o aluno ao que é explicado. Todavia é “*na prática que eles aprendem*”, enfatiza o nosso entrevistado.

Como vou mostrar prática em motores no Datashow? Não tem como! Isso para enriquecer a demonstração da teoria é uma beleza, mas para a prática mesmo, o aluno tem que praticar! Como é que o motor é desmontado; como é montado; escutar o barulho de seu funcionamento quando ele (aluno) participou daquela montagem e desmontagem. Isso tem que ser na prática, para isso tem que ter motores. Então, a escola não vai gastar com isso, porque a escola tem muitos equipamentos do velho curso técnico de mecânica da antiga escola técnica federal. O que está faltando? Uma pessoa para manter isso.

Diante do esquema norteador da entrevista, o professor foi levado a falar de como enxerga o aluno do PROEJA e o que esse aluno representa para ele na condição de professor.

Não sei como explicar, mas o que eu sinto é que... eu não sou religioso, não acredito em Deus, sou ateu, mas acho que toda pessoa que vem para a Terra ela tem uma missão e, eu acho que a minha missão é de ensinar.

Diante da resposta do professor, infere-se que o aluno representa uma parte de algo grandioso, já que a sua missão é ensinar, logo o sujeito aprendiz tem o respeito e o afeto de quem ensina. Ele afirmou que mesmo aposentado continua trabalhando.

“Tem gente que diz que se disserem que ele já vai se aposentar, no dia seguinte, já não vem trabalhar mais. Eu não!! Estou desde 2008 e não pretendo sair tão cedo. Eu estou desde 2008 com abono de permanência, já era para eu ter saído, mas continuo aqui.

Quando foi indagado sobre o que é ser professor no PROEJA, respondeu “*é a melhor turma que eu tenho, é indiscutível*”:

Eles querem realmente ser alguém na vida, não tiveram a oportunidades. A gente percebe neles o maior interesse em se formar, de aprender e de acompanhar as aulas. O pessoal da EJA estuda porque precisam e, muitos já trabalham, já são profissionais, já até trabalham na área de mecânica, faltando a formação necessária de reconhecimento.

Durante toda a primeira entrevista, o professor se colocava de forma simples, porém vibrante, claramente sem a intenção de autoelogios. Suas colocações ganhavam força e significado ao longo do seu contar, pois era notório a legitimidade do seu “eu” desvelado. Figura forte e de caráter transmitia em sua fala um entusiasmo vibrante seja quando falava de algo agradável ou não. E ao falar de sua longa caminhada profissional ora se manifestava com pesar, ora com raiva de testemunhar

ao longo dos seus 40 anos de IFAM a falta de vontade de alguns colegas de profissão em fazer bem-feito o seu próprio trabalho.

Todavia ao se reportar a si mesmo, o professor trazia em tela parte de sua vida, aquela que lhe interessava desvelar, e nesse contexto a família é o seu alicerce, fonte de segurança e gênese de todo o seu caráter. Força que se entrelaça tanto na sua vida pessoal quanto na vida profissional. Quando perguntado a ele, como se avalia como docente a resposta, prontamente, escapa de sua boca

Eu me avalio, me olho com muito orgulho!! Primeiro por ser filho de militar das forças armadas. Eu tenho maior orgulho disso aí, porque meu pai era um homem sério, um homem correto. Era militar, não era político, não era advogado, não era jurista. Uma bandidagem danada que a gente vê aí. Meu pai era militar das forças armadas, era um homem sério. Me orgulho também da minha mãe ser alemã, ter me dado uma educação alemã. Nossa educação era peia, não tinha esse negócio de muita conversa não, ela só falava uma vez.

Ao longo de nossa conversa ora e outra, o professor Vagner retoma a figura de seus pais, e mais de uma vez fez referências a eles o que evidenciou a força ainda presente em sua vida, apesar de já falecidos. Reportou-se aos nove irmãos, que levam a vida em união.

Na casa que era de minha mãe ainda moram três irmãos. Nós somos nove. Tenho irmão em São Paulo, tenho irmão no Rio, em Brasília e tenho o resto aqui. E três que moram lá para casa. Uma irmã e dois irmãos, um é solteiro ainda, o caçula. O outro é só ele e a mulher. Eles fizeram um puxadinho, né? Puxaram a casa para o lado, fizeram seus quartos com suíte e moram lá. Todo mundo unido. Agradeço a educação que eu tive da minha mãe a experiência de vida, e o conhecimento na área de mecânica agradeço ao meu pai e ao meu tio. Meu pai, porque ele me liberou e ao meu tio porque ele me ajudou. Meu tio era mecânico, por isso era responsável pela manutenção dos carros, mas lá dentro não tinha como me ensinar mecânica. Como ele morava fora da base militar por causa dos filhos que tinham que estudar pediu ao meu pai para eu morar com ele e assim eu poderia estudar em uma escola maior e melhor. Assim foi feito.

Em relação à falta de vontade dos colegas que mais atrapalhava do que ajudava, Vagner destacou e classificou a ação do colega coordenador que destruiu todo um trabalho realizado no departamento de mecânica, trabalho este que demandou tempo, dinheiro e muito esforço, em ignorância. Vagner nos disse que ao perguntar o colega o porquê de tal atitude, ele respondeu porque “manter o local limpo e organizado dava muito trabalho e que não recebia para fazer aquilo”.

Vagner destaca ainda que antes desse coordenador fazer o que fez, sempre dizia que assim que alguém, em reunião, levantasse a questão sobre o fechamento

do laboratório de motores, ele endossaria. E que assim que chegasse às mãos dele qualquer documento referente ao fechamento do laboratório imediatamente seria assinado por ele. Parece-nos que embora explícita a atitude não proativa de alguns colegas, faz-se necessário aprendermos a conviver com esses colegas, sem nos deixar contaminar pelas suas escolhas e atitudes. No entanto, posicionar-se claramente contrário a essas posturas é um dever, fato este manifestado por nosso entrevistado.

Rapaz, vou te contar um negócio, tem gente que estuda para aprender, outros estudam para ficar burro!! Você é um camarada que estudou, se formou, mas ficou burro, porque se eu tenho um curso técnico em mecânica quanto mais abri a mente do aluno, quanto mais formar esse aluno, quanto mais conhecimento esse aluno tiver, melhor ele será. Ele corre para qualquer área. Era o nosso caso, quando nós estudamos, aqui, no antigo curso técnico de mecânica de 4 anos, a gente aprendia coisas sobre avião, sobre navio, sobre carro, sobre a indústria. Aqui tinha laboratório de fundição.

Como personagem de longos anos transitando na realidade interna da Instituição por intermédio de seu olhar é possível rever alguns acontecimentos calados no silêncio do tempo, como foi o caso de um dos coordenadores que por amor ao que fazia não media esforços para trazer melhorias ao Curso. Da mesma forma, da ação pouco louvável de um outro colega que não mediu esforço para desfazer o que deveria ter dado continuidade.

4. FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO CONTÍNUO

O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulto, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (Paulo Freire)

A nossa intenção, neste momento, é tentar responder, senão todo, pelo menos, parcialmente, o terceiro e último objetivo desta pesquisa. Objetivo este que está relacionado a algumas problemáticas que o PROEJA tem enfrentado no cenário em que se construiu enquanto programa e que ainda se faz presente no curso de mecânica no Campus Manaus centro.

Entre as problemáticas, a ausência de formação continuada de docentes para atender as necessidades inerentes ao aprendizado do adulto, sem sombra de dúvida, é talvez umas das mais complexas no contexto do PROEJA. Neste capítulo, trazemos como discussões questões relacionadas a esse fato e outras envolvidas, entre elas: Trabalho docente: um desafio na sala de aula do ProEJA; O cotidiano no ProEJA: como ensinar? e por último, não menos importante, a sala de aula e a história de vida do docente como espaço formativo etc. O referencial teórico utilizado abarca autores que estudam o PROEJA e a Educação Profissional, como Moura (76-80) e Shiroma e Filho (107), outros que têm foco na História de Vida como espaço formativo, com Nóvoa (86) e Freitas e Ghedin (46) etc.

4.1 Formação docente para o PROEJA: uma luta contínua e necessária

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem uma trajetória histórica que traz como marca a descontinuidade de ações educativas, prejudicando seriamente milhares de pessoas que têm a EJA como possibilidade de voltar a estudar. Desde os primeiros momentos, com os jesuítas, do período colonial aos dias atuais, o que se percebe é que, assim como as pessoas que dela necessitam, a modalidade é vista e tratada com inferioridade.

Ao longo das décadas, a proposta central de elevação do nível de escolaridade do grupo participante tem sido irrisória, não correspondendo aos anseios e às necessidades da classe trabalhadora tanto referentes ao ler e ao escrever com

desenvoltura quanto à qualificação profissional de modo que não é incomum constatar o elevado número de pessoas desempregadas em face da falta de formação básica.

É neste contexto que se insere o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, o PROEJA - Programa instituído no ano de 2006, em âmbito federal pelo Decreto nº 5.840/06²²⁷, com a finalidade de formação de trabalhadores jovens e adultos por meio da oferta de cursos e programas de educação profissional. Por meio desse Decreto, foi estendida aos estados e municípios em caráter facultativo a oferta dessa formação, no entanto, no caso do Amazonas, a adesão só se deu em âmbito federal.

O espaço privilegiado onde é ofertado os cursos do Programa é no interior dos Institutos Federais. Entretanto, o nascedouro do PROEJA foi em algumas escolas técnicas federais existentes à época, um pouco antes da criação dos Institutos pela Lei 11.892²²⁸, de 2008. E com a transformação das escolas técnicas nos atuais Institutos Federais estes foram convocados a oferecer cursos do programa a partir do ano de 2007, além de estabelecer um limite mínimo de vagas que seria oferecido por essas instituições, reservando 10% do total das vagas para o ingresso dos alunos nessa modalidade.

Moura (79) nos traz informações de que a grande maioria dessas instituições não havia atuado na modalidade EJA, até o surgimento do PROEJA. Anterior a isso, as experiências registradas na Rede com a EJA, destacavam “[...] as experiências dos hoje institutos de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima”. No entanto, em nenhuma dessas instituições a EJA ofertada era integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. E que a maioria das

²²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 21 maio 21.

²²⁸ BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em <http://www2.ifam.edu.br/instituicao/missao-e-visao/LEIDECRIAODOSINSTITUTOSFEDERAISDEEDUCAOCENCIAETECNOLOGIA.pdf/view>. Acesso em: 23 maio 21.

(79) MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.64.

iniciativas estavam relacionadas apenas à educação básica, e algumas relacionavam à educação básica e à profissional na forma concomitante.

O texto do Decreto nº 5.840/06, em que traz as determinações anteriores são apresentadas com os seguintes apontamentos:

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.

Diante de um cenário de imposição, as instituições federais receberam o PROEJA como uma proposta obrigatória, sem maiores possibilidades de aderir ou não ao programa. E como tudo que é imposto causa impactos, a comunidade acadêmica não viu com bons olhos a imposição do Programa, pois partia-se do princípio que o histórico da Rede em não ter experiência com essa modalidade de ensino implicava problemas que poderiam limitar a eficiência do programa.

Além disso, parte dos profissionais que integrava a rede federal alegava que um campo educativo de pouco prestígio e de baixo grau de formalização como o da EJA poderia representar uma ameaça à qualidade de ensino tradicional da instituição, uma vez que não havia professores preparados para trabalhar com a especificidade representada pelos alunos que adentrariam no espaço de educação de excelência.

A partir desses fatos, houve uma preocupação com o oferecimento de cursos de especialização para complementar a formação inicial dos professores, advindos dos cursos de bacharelado ou licenciatura que atuariam no PROEJA. Esses cursos partiam das diretrizes do Documento Base do PROEJA (22), no qual também se assinalavam seus objetivos de

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados.

(22) BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019. p.8.

Segundo Moura (76) , a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – (SETEC/MEC) foi quem realizou tal especialização com a intenção de formar um quadro de professores para atender a EJA que adentraria ao Instituto. Foram formados mais de 3000 profissionais em polos existentes pelo país, de 2006 a 2010.

O pesquisador nos informa ainda que, durante o segundo semestre de 2005, a SETEC/MEC realizou um conjunto de oficinas pedagógicas distribuídas pela geografia do país, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das IFET's com vistas à implantação do PROEJA. No entanto, a oferta foi interrompida, na medida em que o MEC cessou o financiamento. Infelizmente, o incentivo inicial do MEC não foi suficiente para institucionalizar esses cursos de especialização.

Em contrapartida a necessidade de formação dos professores aumentava, uma vez que com a expansão dos institutos, consequentemente, triplicava o número de profissionais que ingressariam na Rede de ensino e que necessitariam de formação específica para o trabalho com a EJA.

Moura (76) nos diz que

[...] o processo de implantação do Proeja na rede federal, nos estados e nos municípios não está alcançando plenamente os objetivos previstos. Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do ensino médio técnico integrado e da implantação do Programa.

Diante dos fatos, pode-se perceber que uma das questões mais complexas tanto no contexto da EJA quanto do PROEJA é a da formação dos docentes. Questões estas que persistem no cenário atual e que não podem ser desvinculadas de um contexto maior.

Quando transferimos essa problemática para os IFs, onde se apresenta um grande número de professores com titulação de mestres e doutores, não fazer parte de um curso de especialização em PROEJA pode significar resistência desse coletivo. Maschio (69) traz essa informação em sua tese de doutoramento, destacando que

(76) MOURA, D. H., HENRIQUE, A. L. S. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**. Natal, v. 2, p.105-113, 2012. p.121.

(69) MASCHIO, M. T. F. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: um desafio de integração**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

os docentes Mestres e Doutores que atuavam no PROEJA julgaram desnecessário cursar uma especialização para desenvolver trabalhos com esse público.

Refletindo sobre essas questões não há dúvida, pelo menos não deveria haver, que todo professor, independentemente, de sua titulação deve refletir sobre a sua docência acerca de sua prática, como condição de, no exercício de seu trabalho, reelaborar o seu conhecimento, reconstruindo-o para atender realidades já vividas e/ou que até, então, ele desconhece, mas que ele pode vir a conhecer. Afinal de contas não dominamos tudo, sempre há algo que desconhecemos.

Tal situação me faz lembrar das ideias defendidas por Freire (42) , na obra *Pedagogia da autonomia*, quando discute o conhecimento como algo não estático que “[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã.” Ou seja, o conhecimento passa por um processo contínuo de transformação que, para acompanhar essa mudança, faz-se necessário nos inserirmos em um processo de formação também contínuo.

Infelizmente, ao fazer uma retrospectiva das ações no sentido de formar o professor para se trabalhar nos cursos do PROEJA ou mesmo da EJA, o que vemos, até o momento, é a ausência de políticas de formação consolidada. Contrário a isso, o que existe são ações esporádicas que não conseguem atender a todos os professores que atuam nas modalidades de ensino em questão. Enquanto isso, predominam na atuação dessa modalidade, professores que não tiveram uma formação que contemplasse os aspectos inerentes às especificidades dos jovens e adultos trabalhadores, sujeitos dessa ação.

A esse respeito a fala de Brito e Cruz (23) nos confirma uma realidade, no dia a dia, de milhares de profissionais da educação, que percebendo a necessidade de avançar em seu ofício não ficam, como muitos pensam, sem buscar respostas para suas angústias:

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996, p.28.

(23) BRITO, C. S.; CRUZ, S. P. da S. Conhecimentos docentes necessários a formação e atuação na Educação Profissional: reflexões de docentes do Instituto Federal de Brasília. COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1. 2017. **Anais** [...] Natal, 2017. Natal: IFRN, 2017. p.5. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A28.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

Muitos professores tornam-se pesquisadores solitários de sua própria prática devido à ausência de momentos específicos para estudos e discussões pedagógicas, e vão aos poucos construindo uma identidade docente própria.

No IFAM, Manaus/centro, por exemplo, atuam no curso de mecânica ofertado pela Programa do PROEJA profissionais que nunca fizeram curso de especialização, tampouco participaram de discussões em torno da temática da EJA, dentro ou fora da Instituição, durante o período dessa pesquisa. Os motivos apontados foram, entre outros, o fato de não saberem da existência de tais cursos, e quando sabiam não sentiam interesse em fazer parte e, ainda quando decidiam participar não sentiam densidade nas discussões.

Quando perguntado a eles se conheciam teóricos que discutem esse campo de educação, dos quatro, dois responderam que não, os outros dois afirmaram que já tinham ouvido falar de alguns desses teóricos, mas que nunca os tinham lido. Para eles não havia “mistério” para trabalhar com esses alunos, bastava dominar seus conteúdos e pronto, era o suficiente para desenvolver as atividades pedagógicas.

Dos quatro professores, partícipes de nosso estudo, dois têm formação em Letras - Língua Portuguesa e, dois são bacharéis em engenharia mecânica. Dos quatro, apenas um trabalhou pouco tempo no PROEJA (em torno de três anos), mas com largo tempo no ensino regular, os outros três têm vasta experiência, compreendendo de 10 a 15 anos de atuação.

Assim, como a maioria dos professores do Instituto, os profissionais que participaram da pesquisa trazem o domínio dos conhecimentos de suas áreas específicas. No entanto, é corrente nas discussões sobre formação de professores que os saberes necessários ao ensinar não podem ser reduzidos aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria.

Gariglio e Burnier (50) trazem em uma de suas pesquisas que há uma visão corrente por parte do professor do Ensino Técnico e no interior da própria área de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área que se vai lecionar. Seu trabalho também aponta que esse profissional na condição de docente não se vê

(50) GARIGLIO, J. Â. BURNIER, S. Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p.213, mar. 2012.

como um profissional da área da educação, mas como um profissional de outra área e que nela também leciona.

Essa perspectiva reducionista permitiu que se enraizasse uma mentalidade que perdura até os dias de hoje: a noção de que para ser professor de disciplinas ou áreas tecnológicas, mais vale o conhecimento dos conteúdos que se vai lecionar do que propriamente a formação pedagógica.

Na fala de um dos professores, quando indagado de como se enxergava como professor, atuando no PROEJA, ele diz que:

Eu me identifico mais como engenheiro, mas ser professor é estar sendo engenheiro, porque é a aplicação daquilo que a gente aprende aí fora no dia a dia. Na educação, a gente tem um aprendizado teórico, um aprofundamento de conhecimentos de cursos e livros, já o engenheiro, no dia a dia, ele está praticando. Então é a somatória de atividades. Você pratica pela parte da manhã nas oportunidades que tem. Está praticando na indústria e trazendo esses conhecimentos teóricos com experiências práticas para os alunos. (Profº Robert, na entrevista, realizada no dia 14/02/2020)

Nesse discurso, infere-se uma concepção de docência edificada por quem nunca pensou ser professor e, que ingressou na área. Nessa condição de professor, geralmente há uma concepção estreita de educação, e, neste caso, é pouco provável que esse profissional saiba enfrentar de forma eficaz os desafios pedagógicos presentes, em salas de aula. Para a maioria desses professores, a formação pedagógica tem valor secundário para o trabalho educativo, pois muitos deles preconizam a ideia de que para ensinar mais vale o conhecimento de sua profissão de origem.

Todavia, o que esses profissionais desconhecem é que a docência, assim como outra profissão, tem saberes próprios, intrínsecos à natureza do formar para transformar, não para reprodução sem o poder de questionar.

É, por isso, que os profissionais que adentram na profissão têm mais do que a obrigação de não só ter acesso a esses saberes, mas sobretudo refletir sobre eles em sua prática diária. Além disso, não se pode esquecer que os saberes ligados ao trabalho se mostram restritos às demandas das empresas para a formação de mão de obra.(50)

(50) GARIGLIO, J. Â. BURNIER, S. Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p.213, mar. 2012.

É neste sentido que existe a defesa de formação pedagógica como critério de ingresso na profissão. Nessa ordem de raciocínio, os teóricos²³⁷ apontam conhecimentos imprescindíveis à prática dos educadores que atuam na educação profissional que, por extensão, na EJA profissional.

[...] teorias do conhecimento, epistemologia e história da ciência e da técnica, desenvolvimento da criatividade, ensino por projetos, a questão da motivação do jovem, a contextualização do ensino, a montagem de currículos, o estudo das políticas educacionais e a relação das políticas de Ensino Profissional com o contexto geral. Além disso, os docentes da EP das escolas públicas ainda demandam os saberes que os capacitem a preparar aulas, acompanhar as turmas, preparar recursos didáticos, executar as atividades anteriores e posteriores às aulas, a planejar, desenvolver e avaliar trabalhos interdisciplinares, a controlar a atividade dos alunos e assegurar a disciplina em sala de aula e a ter desenvoltura na comunicação oral.

Com relação à necessidade de uma luta contínua para a formação docente, em especial, para os que atuam no PROEJA, tema que abre esta seção, é algo que precisa ser mantido vivo por motivos diversos, dentre eles, a certeza de que não há mudança sem luta.

Machado (63) , há 18 anos, trazia em suas pesquisas o resultado da análise de 32 trabalhos, entre dissertações e teses, defendidos, no período de 1986 a 1998. Essas pesquisas discorriam sobre a prática pedagógica dos professores que atuam na EJA, com tema central na formação dos professores dessa modalidade de ensino.

De lá para cá, outros trabalhos de pesquisa trazem essas discussões, caracterizando como unanimidade a constatação da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, seja ela integrada ou não, como uma necessidade que não pode ser ignorada.

Nesta linha de raciocínio, pensar hoje na questão da formação docente seja para a educação geral, ou para as partes que a compõem, como a educação de jovens e adultos integrada à profissional tornou-se ainda mais necessária, principalmente, no que se refere a uma formação específica para esses profissionais para que, assim, consigam atender os desafios da sala de aula.

²³⁷ Idem, p. 223

(63) MACHADO, M. M. O Professor. In **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. HADDAD, S. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002.

Para compreendê-los e refletir sobre esses desafios, abordaremos, a seguir, características do trabalho docente na modalidade PROEJA.

4.2 Trabalho docente: um desafio na sala de aula do PROEJA

Cabe ao professor trabalhar as dificuldades dos alunos, facilitando desta forma, o aprendizado deles. Um dia fomos alunos e conhecíamos pouco ou quase nada, no entanto, aprendemos. Por que eles não podem aprender? Sou um professor profissional técnico da área da mecânica e acho bem mais fácil ser um professor dessa área. (Professor Robert)

Lançar um olhar sobre o trabalho docente é uma oportunidade de refletir sobre o trabalho de um coletivo que, sem dúvida alguma, é fundamental para todos, mas que é invisível socialmente. Não é incomum ouvir ou ler nas mais variadas fontes inquirições a respeito do trabalho dos professores com a clara intenção de desclassificá-lo.

Tardif (123) nos traz alguns questionamentos a esse respeito, veiculados não só nos discursos da classe política pela mídia, pelos formadores de opiniões como também por alguns professores universitários. Esses grupos questionam, de forma maliciosa, se os professores, realmente, trabalham bastante como dizem trabalhar; e se trabalham, será que exercem seu ofício de forma correta, e ainda, se, no processo, fazem um bom acompanhamento aos seus alunos.

Nesse universo em que pairam as interrogações maldosas, percebe-se que o que falta a esses segmentos, é desejar de fato saber o que realmente se desenvolve no interior de um determinado contexto de trabalho. Além disso, falta a eles querer saber também quais os condicionantes atrelados a esse trabalho, mas sobretudo quem são esses profissionais, o que sentem, como vivem, o que pensam, como agem etc.

Um ponto que não pode ser desconsiderado com relação a essas questões é o fato de que, como qualquer outra profissão, a docência está circunscrita à sociedade

(123) TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

da qual faz parte. Desse modo, para se compreender a natureza do trabalho dos professores é preciso, antes de tudo, saber que há forças que o condicionam.

Tardif (123) chama a nossa atenção para o universo da sala de aula, como um lugar constituído de interações humanas, onde o professor desenvolve suas atividades. Para o pesquisador, são essas interações que constituem o núcleo que determina a natureza dos procedimentos da ação pedagógica. Contudo, “[...] não basta entrar em sala de aula e abrir a boca para saber ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e fazer aprender.”

Um outro ponto levantado por Tardif (123) é sobre os fins do trabalho dos professores. “Ensinar é perseguir fins, finalidades”, portanto, para serem alcançados faz-se necessário empregar determinados meios. A fim de enfatizar o trabalho docente como uma atividade própria que não pode ser vista como algo mecânico, Tardif faz comparações entre o trabalho do professor com o trabalho de um operário da indústria.

Nessa comparação, ele evidencia o trabalho de um operário da indústria automobilística como algo mecânico, como de fato o é, que para traçar metas o operário faz uso de objetivos precisos e operatórios, de modo que a curto prazo, ele não só pode executar uma ação, como pode alcançar resultados concretos e rápidos. Já com o professor, a lógica de trabalho segue uma outra direção.

Em um contexto bastante dinâmico, onde a heterogeneidade dos alunos se faz presente, em termo de origem social, cultural, étnica, econômica, cognitivas, por exemplo, o trabalho do professor é incerto. É claro que para executar uma trajetória de trabalho, o professor, assim como o operário, traça objetivos, no entanto, não têm como serem precisos. Pois atuar sobre as pessoas, que é o objeto do professor, requer ética, afetividade e respeito, além de uma sólida formação.

Dessa maneira, existe a necessidade de um perfil bastante peculiar do professor, que deve representar uma figura ao mesmo tempo paciente, criativa, empática e instigadora; como diz Tardif (123):

O professor tem de trabalhar com o grupo, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que

(123) TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p.121; 125; 132.

vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora esses conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente dos próprios alunos.

No que se refere ao trabalho docente na EPT e no PROEJA, Shiroma e Filho (107) discutem sobre algumas questões que condicionam a ação pedagógica dos professores no interior dos contextos de ensino da instituição. Uma dessas questões é o fato de os professores terem múltipla interpretação sobre o que vem ser a integração entre a educação básica e a educação profissional.

Embora não exista dúvida do significado do termo, empiricamente, boa parte dos docentes, especialmente os da área básica, têm dificuldades de fazer a conexão entre os conteúdos de suas disciplinas com os do mercado de trabalho. Desse modo, desenvolvem suas atividades educativas, conforme seus conhecimentos permitem.

A fala, a seguir, de um dos professores de língua portuguesa trata-se da resposta dada, quando perguntado se ele sentia falta de uma formação no que se refere ao tema educação e trabalho para atuar como docente da educação profissional, em especial, no PROEJA.

Não. Pessoalmente não. Porque a experiência que nós temos aqui no Instituto já nos dá essa consciência de ter tanto a questão do mercado de trabalho como da educação, no desenvolvimento de nossas atividades com os alunos. Porém, eu percebo que os professores de licenciatura recém-chegados à instituição, falta a eles essa formação que o permitam fazer a conexão entre mercado de trabalho e sua prática pedagógica. (Prof. Oliveira, dia 14/02/2020)

O depoimento nos revela que da mesma forma que não há uma formação pedagógica para os bacharéis-professores, não existe para os licenciados uma formação técnica para o mundo do trabalho. Assim, os professores exercem suas funções de acordo com os conhecimentos de suas áreas de atuação, sem, contudo, fazer a conexão dos conhecimentos da área básica com o mundo do trabalho, tão necessários à formação do aluno trabalhador.

(107) SHIROMA, E. FILHO, D. L. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio 21.

Nessa ação pedagógica, o trabalho do professor implica ausência de saberes importantes e esperados por quem procura a escola para cursar um curso técnico e ao mesmo tempo alcançar os conhecimentos que os ajudarão nas relações diárias.

A instituição tem mais de 100 anos de existência, então já ganhou uma certa credibilidade na sociedade, porém não acompanhou as mudanças impostas no meio social. Ou seja, a gente percebe que o ensino, a estrutura em si da instituição, as ferramentas de ensino, a própria mentalidade didática dos professores não corresponde às exigências impostas pelo mercado. Os alunos percebem isso, fazendo com que se decepcionem por descobrir que tudo que desejavam encontrar aqui dentro, não é encontrado. A prova é que alguns alunos te chamam e dizem: - professor, o que está sendo ensinado aqui para gente, lá fora é totalmente diferente, lá fora existem coisas que aqui nem se comentam. Então, é nítido o lamento de alguns alunos, porque eles não encontram aqui o que a fama da escola IFAM propaga. (Prof. Oliveira, dia 14/02/2020)

A falta de formação específica para os docentes do programa PROEJA é uma outra questão abordada por Shiroma e Filho (107) como implicadora do trabalho docente. Como isso se manifesta? Todas as turmas se apresentam de forma heterogênea por ser algo inerentemente humano, no entanto, as turmas da EJA trazem uma composição de heterogeneidade bem mais intensificada, demandando, com isso, redobrado empenho dos professores.

No contexto de uma sala de aula da EJA, seja ela profissional ou não, para atender necessidades e interesses divergentes, o professor necessita revisar muitos os conteúdos, preparar aulas que proporcionem, se não a todos, pelo menos a maioria a compreender o que está sendo trabalhado. E ainda, para os alunos com maiores dificuldades, elaborar atividades específicas, assim, sentirão que valerá a pena estar em sala de aula, contrário a isso, serão levados à desistência. São muitas as demandas que ao longo das décadas não foram resolvidas e, que por isso ainda persistem, perpetuando prejuízos aos estudantes.

Nesse sentido, alguns profissionais podem muito bem se furtar a essa exigência e viver seu próprio trabalho de modo indiferente e desapegado. Todavia há professores que mesmo andando na contramão das condições de trabalho, constroem metodologias e recursos didáticos apropriados para estimular a aprendizagem de seus alunos.

Foi o que presenciei, no período de observação, em sala de aula, com o professor Vagner. Ele ministrava suas aulas, apesar da idade de 70 anos, com muito vigor e força de vontade. Em comum acordo com os alunos, as aulas seguiam direto

sem intervalo, assim saíam um pouco mais cedo, mais, precisamente, às 22:15. Horário, este que o professor cumpria religiosamente.

O interessante era que durante as três horas de aula, o professor conseguia prender atenção da turma não pela opressão, mas pela dinamicidade de suas aulas. Era nítido o apreço que o professor tinha pelo que fazia, e o respeito que os alunos nutriam por ele. Segue uma parte do registro de diário de campo de uma de suas aulas.

Um ponto importante “percebido” é que o professor em observação domina bem o conteúdo que trabalha, além de apresentar uma vasta experiência e uma didática dinâmica a ponto de prender atenção de todos, inclusive, a minha sem nos cansar. Ficamos em sala de aula das 19:30 às 22:15, sem intervalo, prontamente, ligados à aula, pois o conteúdo em si despertava interesse. [...] O professor se identifica com o que faz, dialoga com a turma, constantemente, durante as explicações. Ensina de forma leve com linguagem acessível, exemplifica com fato do cotidiano o que facilita a compreensão. (Aula ministrada dia 30/08/2019, sexta-feira)

Após a aula, interessada em saber se o professor realmente tinha tal desempenho, ou era pelo fato de estar sendo observado, os alunos foram unânimes em dizer que o referido professor trazia a marca de um dos melhores professores que eles tinham conhecido, e que em todas as aulas agia de forma semelhante. Devido à qualidade das aulas e ao empenho do professor, os alunos afirmaram que de todas as aulas, eram as daquele professor que a turma se preocupava em não perder.

Uma outra questão apontada (107) que atinge diretamente o trabalho docente no PROEJA é a avaliação. Essa tarefa, embora pareça bastante simples e corriqueira no contexto escolar, não pode ser tratada tal qual quando é empregada para outras realidades educativas. Quando se desenvolvem trabalhos com alunos com particularidade tão acentuadas, como os da EJA se

[...] exige muito envolvimento, comprometimento político e sensibilidade dos professores para aferirem avanços e dificuldades dos trabalhadores que estão há muito tempo distantes da prática de estudo sistemático, e lidarem com questões muito particulares relativas às memórias, nem sempre ternas, que os alunos carregam das vivências escolares.

Todos nós sabemos que o PROEJA é uma modalidade de ensino diferenciada das demais, e que, por esse motivo, o professor que atua nesse espaço de ensino também necessita ter uma formação específica para que, assim, possa se mover

(107) SHIROMA, E. FILHO, D. L. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 733, jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio 21.

dentro dessas especificidades, executando trabalhos que resultem em aprendizados para quem tanto precisa aprender. Uma outra questão desafiadora para os docentes dessa modalidade é o como ensinar, que será abordado, a seguir.

4.3 O Cotidiano no PROEJA: como ensinar?

Aqui para nós, é um grande desafio porque quando iniciamos este curso nós não fomos orientados de como deveríamos ensinar, ou qual era a nossa clientela. A gente foi perceber isso em sala de aula. Muitos professores até se frustravam. Diziam assim: “mas esses alunos não sabem fazer nem um círculo, nem uma reta!! (Professor Robert)

O cotidiano é um potencial formador. Quando falamos em formação profissional, a primeira impressão que vem a nossa memória é que esse processo se dá, unicamente, em contextos fora da escola por meio de pesquisas, de leituras e de posse dos saberes sistematizados, no entanto, esse é um dos caminhos formativos, não o único.

Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar (27) traz em si nas relações estabelecidas a força do cotidiano como elemento formador. Na individualidade de cada pessoa, nas interações que ela estabelece entre si e com o outro e com o meio, acontecem construções de conhecimentos dos quais aprimoram o homem enquanto pessoa e profissional.

É nessa relação trivial dotada de saberes e de experiências experimentadas que também nos formamos. Ou seja, o cotidiano pode nos impulsionar a aprender e apreender dados de uma realidade de modo a construir saberes próprios que nos levarão a agir melhorando sempre o que fazemos.

É a partir dessas ideias efetivadas no cotidiano que a prática docente, seja na docência em geral, seja no campo da educação da EJA profissional, se aperfeiçoa. É claro que não se descarta a necessidade da formação técnica pautada nos pressupostos teóricos epistemológicos adquiridos na formação inicial, cujo embasamento norteia a ação pedagógica do profissional. Processualmente, essa

(27) CERTEAU, Michel. **As Artes de fazer a invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

formação inicial deve ser complementada com a formação continuada como fonte de outros saberes que darão sustentação ao profissional professor.

No entanto, embora essa formação adquirida seja de grande valor, ainda assim, a prática diária se faz necessária, pois ela nos ensina a reelaborar o que sabemos nos contextos, onde atuamos e, assim aprendemos e melhoramos, constantemente, o ato de ensinar. É neste diálogo estabelecido entre a teoria e a prática que aprendemos a problematizar as realidades, postando-nos criticamente no sentido de mudanças.

Completando e reafirmando este pensamento, temos as palavras de Freire (43) , o qual nos diz que

Diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Diante destas questões percebemos a importância do planejamento das aulas, a fim de que possamos fazer as escolhas corretas dos conteúdos e o aprofundamento dos temas a serem trabalhados, atualizando-os, trocando experiências com colegas e fazendo leituras permanentemente.

Mas afinal como ensinar no PROEJA? Aqui a nossa intenção não é apresentar receitas prontas para o ensinar, mas suscitar provocações trazidas por Freire (42) no que embasam o trabalho do educador. Estas questões, a meu ver, estão atreladas aos saberes defendidos por Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, dentre eles, que ensinar exige curiosidade e pesquisa. Os saberes se relacionam entre si e se complementam, por isso são indispensáveis à prática docente.

A curiosidade como característica inerentemente humana funciona como uma mola propulsora que impele o homem a seguir adiante. Na epistemologia freireana, a curiosidade é a pedra fundamental que faz o ser humano perguntar, conhecer, atuar, e perguntar novamente. Assim, quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mais, epistemologicamente, ela vai se tornando. “Como professor devo saber que sem

(43) FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.79.

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”, ressalta Freire (42).

Dito de um outro modo, na mesma direção, na qual se estabelece a curiosidade, surge a necessidade da pesquisa. Primeiramente, surge o desejo de conhecer para, em seguida, a pesquisa se materializar, e conseqüentemente, transformar-se em ato de ensino. Sendo assim, o professor deve cumprir o papel de educador, sem deixar de lado sua parte curiosa, que busca encontrar respostas não conhecidas e que deseja ardentemente exercer sua função de problematizador/ perguntador.

Neste sentido, Freire (42) nos diz que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Quando falamos em ensinar, pensamos, automaticamente, em instruir, transferir conhecimentos, mostrar, orientar, tendo o professor como o centro do processo. No entanto, se partirmos somente para a transmissão de conhecimentos começamos errados, visto que o ensino não depende, exclusivamente, do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno; as duas atividades se explicam e se complementam; os participantes são sujeitos e não objetos um do outro.

Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, o professor e aluno desempenham papéis de agentes. O professor, de um lado, é aquele que deve dominar o conteúdo, ter a capacidade de transformar seu conhecimento da matéria em formas didaticamente adequada para ensinar, sendo ele um dos intermediadores do ensino; e os alunos, de outro lado, são aqueles que devem ter responsabilidades com o seu próprio aprendizado, participando ativamente das oportunidades educativas que respondam às suas expectativas, assumindo o papel de coautores do seu processo de formação.

Assim sendo, Freire (42) afirma que

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.85, 29, 23.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Muitos de nós, professores, defende a ideia de que a escola precisa instrumentalizar o aluno, de modo a atender as exigências dos dias atuais, no entanto, esta exigência equivale a maior quantidade de conteúdos como se isso fosse sinônimo de aprendizado. Neste contexto de ensino, na maioria das vezes os conteúdos trabalhados são retalhos da realidade desconectados da totalidade, caracterizando a educação como instrumento de opressão. Desta forma, a troca de aprendizado entre aluno e professor é quase que inexistente, uma vez que não há uma relação dialógica problematizando o que é ensinado.

Diante desse cenário, onde os avanços na aprendizagem são mínimos, o ensino deve seguir uma rota diferente do modelo monológico, aquele em que o professor é o dono da razão, traduzido por uma visão unilateral dos fatos, da vida. E que o aluno é apassivado diante das realidades que o cercam. Essa rota que diverge do modelo monológico é a dialógica. Mas como praticar uma educação dialógica se não fomos educados nessa linha de atuação? Como seguir um novo direcionamento educacional se vivemos em uma escola massificada e mercantilizada?

Acreditamos que cabe a nós o imenso desafio de construir esse novo caminho nas brechas que devemos cavar no tecido social, político e econômico vigente (77), de modo a transformar vidas com uma ação pedagógica que efetive a condição do aluno como protagonista de sua própria vida e de suas escolhas, sejam elas pessoais e/ou profissionais. Acreditamos ainda que Paulo Freire com o método dialógico iniciou um trabalho que pode e deve ser seguido, reinventando-o nos contextos de trabalhos dos mais variados possíveis.

Para Freire (42), defensor dessas ideias, ensinar exige apreensão da realidade de modo que os conteúdos não podem ser deslocados da realidade social, cultural, econômica e política, pois esses conteúdos precisam ser relacionados aos contextos concretos dos alunos e, não contrário a isso. Pensando por esse viés, o professor nunca pode esquecer que assim como a educação não existem conteúdos neutros,

(77) MOURA, Dante Henrique. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8 jun. 2008.

daí a importância de entender a vinculação desses conteúdos à prática social dentro ou fora da escola.

E ainda, conhecer a realidade social do educando, seu trabalho, sua trajetória de vida é uma forma de transformar o repertório desses educandos em conteúdos escolar, possibilitando a aproximação deles com o que é ensinado. Pois, quando o objeto explorado não lhes é estranho; entendendo por que estão aprendendo determinados conteúdos, o que promove a construção de um sentido, possivelmente essas pessoas terão uma maior disposição para o estudo, e, conseqüentemente aprenderão significativamente.

Com relação ao método dialógico, a problematização dos conteúdos e da realidade é fulcral para ele, estabelecendo, desta forma, uma ligação entre os saberes escolares e a experiência social dos estudantes na superação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano a um conhecimento epistemológico.

Para colocar em prática esse método é preciso que o professor se disponha a estudá-lo, a fim de que possa conhecer alguns conceitos fundantes que embasarão sua ação. Porém não basta conhecê-lo, é necessário ir além. Faz-se necessário que o professor compartilhe a ideia; que acredite que é possível um caminho educativo não apenas para constatar os fatos ou para nos adaptarmos ao mundo, mas para mudá-los.

Pensar nesse método é se dispor a vivenciar alguns conceitos que o marcam: um deles é o diálogo. Se é por meio do diálogo que as pessoas se entendem, é nessa perspectiva que o professor deve se manifestar, na forma horizontal, falando aos outros não de cima para baixo como se fosse o portador da verdade. “O educador que que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (42)

A mesma forma é trabalhar com a conscientização. Para isso, no primeiro momento, o professor deve aguçar nele mesmo as “verdades” preestabelecidas, contestando-as no sentido de transformá-las, para, em seguida, por meio do diálogo e por temas geradores, problematizar essas verdades da vida, do mundo, junto aos alunos. Em outro momento, deve fazer brotar nos estudantes a curiosidade ingênua

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996 p.113

que, paulatinamente, deve ser superada por um conhecimento mais elaborado. Dessa forma, o educando participa ativamente da construção do seu conhecimento.

Um outro ponto importante desse método é que deve ser atendido prontamente pelos docentes é a questão da amorosidade. Para Freire é falso tomar como inconciliáveis, seriedade, docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pois a prática educativa, por ser direcionada às pessoas, e não às coisas, traz consigo a presença de sentimentos próprios das relações humanas como a alegria, o afeto etc. Portanto, ensinar exige querer bem aos educandos. Sobre essa questão, Freire (42) afirma que:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenho por ele.

No cenário educacional, no que se refere ao ato de ensinar adultos, e em paralelo à abordagem teórico-pedagógica de Paulo Freire, há a teoria da andragogia. Essa teoria, popularizada por meio dos trabalhos de Malcolm Knowles (1913-1997)²⁵⁰, educador norte-americano, traz pressupostos teóricos importantes no trabalho com estudantes adultos.

Encontramos no estudo de Barros (14) discussões em torno da relação pedagógica, defendidas por Knowles, ali são destacados os contrapontos dessa teoria em relação à de Freire. Para a autora, a andragogia trabalha com um ensino voltado para atender as necessidades de aprendizagens imediatas do aprendiz, com a intenção de que, com o conhecimento adquirido, ele possa resolver tarefas e solucionar questões a curto prazo.

Nesse contexto, aprender a ler e a escrever o básico, configuram-se como solução de curto prazo, na medida em que estas habilidades acenam ao adulto para a possibilidade de ele sair do mundo do analfabetismo, o que, na sua condição, é uma urgência.

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.141.

²⁵⁰ Malcolm Shepherd Knowles era um educador americano de adultos, famoso pela adoção da teoria da andragogia.

(14) BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018.

Já no modelo freireano a construção desse conhecimento acontece a partir de uma atitude curiosa da sua história e do mundo para se “[...] envolverem gradualmente em uma análise crítica da realidade, em sentido mais lato e complexo, pelo que o sentido se constrói visando ao longo prazo.” (14)

A abordagem andragógica, diferentemente da dialógica, que tem uma postura problematizadora das realidades, desenvolve um trabalho em que o indivíduo não é levado a aprender a partir de seu estar no mundo e dos problemas enfrentados por ele, bem como atribui ao professor um papel bem mais restrito do que no modelo dialógico.

No dialogismo freireano, a proposta é que na relação professor-aluno haja uma comunicação, na horizontalidade, uma vez que a construção do conhecimento se dá no movimento de mão dupla entre dois sujeitos, isto é, “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]” (42) .

Barros (14) traz também pontos em comum entre as concepções teóricas e epistemológicas de ensino propostas por Knowles e Freire. Ambas as concepções reconhecem as características fundamentais do aluno adulto no processo de ensino e aprendizagem, dentre elas, a sua independência. Por esse motivo, o trabalho do educador passa sobretudo por estimulá-la e alimentá-la.

Desta forma, é possível perceber que o modelo andragógico pelas características que coadunam com o modelo da dialogicidade de Freire pode servir como apoio ao trabalho do professor, sendo que a proposta de Paulo Freire é mais completa, uma vez que aprender, nesta concepção, é algo em que o indivíduo constrói nas relações estabelecidas socialmente. E que esse aprender é para vida toda, e trabalhado, continuamente, promove um processo de superação do conhecimento ingênuo para um conhecimento mais elaborado e sistematizado.

Voltando para a epígrafe inicial desta seção, na qual está registada a fala de um dos participantes da pesquisa, não é difícil perceber que esse professor, assim

(14) BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018, p.12.

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.23.

como maioria deles, ao ser direcionado ao programa PROEJA, pouco ou nada sabia das especificidades do trabalho que ele devia desenvolver.

Na próxima seção discutiremos a sala de aula e a história de vida como elemento formador docente.

4.4 A Sala de aula e a história de vida como espaço formativo

Desde o primeiro momento em que o indivíduo se integra à sociedade, cria-se ao seu redor uma rede de relacionamentos na qual ele age e interage com os outros, modificando a si mesmo e influenciando na mudança do outro. A sala de aula como um microespaço representativo dessa sociedade, é, por excelência, um espaço plural, coletivo, é o palco no qual professores e alunos vivem, aprendem, ensinam, relacionam-se uns com os outros, com o mundo, com os saberes (40) .

Nesse contexto, declara Fonseca (40) que o professor re/constrói sua bio/grafia, sua história, sua trajetória, sua experiência pessoal e profissional, amalgamando-se, de tal forma, na pessoa do professor, o eu pessoal e o eu profissional como imagens inseparáveis. Nessa relação, a identidade docente é construída a passos lentos, pois tudo o que se diz a respeito de alguém é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Fonseca reitera que, no exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma, caracterizando, assim, a sala de aula também como um espaço formador.

Nós professores sabemos mais do que ninguém dos desafios de uma sala de aula. Lidamos com alunos de variados estilos: inteligentes, perspicazes, criativos, mas também desinteressados, desmotivados, tímidos, distraídos, impacientes etc., contudo precisamos estabelecer condições favoráveis de engajamento dos alunos na realização de atividades e na maior participação durante as aulas.

Nesse sentido, nos contextos de trabalho, as relações interpessoais com alunos e colegas são importantes, por isso devem ser pautadas no respeito, na

(40) FONSECA, S. G. O Trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

aceitação e na valorização das diferenças como condição básica para que se estabeleça o ensino e a aprendizagem.

Assim, acreditamos que os desafios enfrentados, em sala de aula, resultam em múltiplos aprendizados que podem nos impulsionar a repensar sempre sobre o nosso trabalho. No entanto, apesar da sala de aula ser o *lócus* específico, onde se estabelece condições para que possamos a partir de nossa prática, em diálogo como os conhecimentos epistemológicos, melhorar a nossa atuação, muitos professores não têm a prática educativa como objeto de reflexão para ressignificar seus saberes. Desse modo, negam a si mesmos a oportunidade de transformarem o que fazem.

Acreditamos que a sala de aula, por um lado, não é só um espaço privilegiado onde acontecem encontros com uma finalidade específica de ensino e aprendizado, mas também um espaço pleno de experiência, onde emergem discussões, opiniões, conflitos, ou seja, um grande laboratório de aprendizagem, intermediado pelo diálogo.

Por outro lado, ela pode ser vista como um espaço também privilegiado para encontros humanos, de gente que deseja se inteirar da aprendizagem mais profunda que realmente interessa na vida: o conhecer o humano, o mundo humano. (75)

Retomando o aspecto da identidade do professor, construída ao longo da vida, Nóvoa (88) diz que a “[...] identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” Essa declaração reafirma o que Freire (42) salienta. Para ele, a educação tem a política como uma característica inerente à sua natureza pedagógica, de modo que o professor jamais pode se postar de forma neutra diante dos fatos da vida, nos espaços, onde frequenta, principalmente em sala de aula, uma vez que a educação é um espaço de luta.

Da mesma forma que o professor pode e deve mostrar o que pensa, defendendo o que acredita, em contrapartida, ele deve indicar diferentes caminhos sem conclusões acabadas e prontas para que o aluno construa sua própria conclusão. Nesse sentido, em sala de aula, diante do aluno, segundo Freire (42) ,

[...] Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos

(75) MORAIS, R. de. (Org). **Sala de aula que espaço é esse?** 21. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

(88) NÓVOA, A. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.16.

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.70-71.

alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe.

Durante o período de observação, em sala de aula, um dos partícipes do estudo contrariou esse princípio, quando expôs aos ouvintes seu apreço político ao recém-eleito candidato à presidência da república, sem, contudo, se preocupar com o que os presentes pensavam a respeito. Havia um discurso ideológico de forma unilateral como uma verdade absoluta. Enquanto isso, todos o ouviam sem forças para contestá-lo.

Percebemos na conduta do docente o exercício de sua autoridade e de sua liberdade. Porém, o direito ao contraditório não se estabeleceu. Sua fala não se deu em uma relação dialética, pois faltou a valorização do diálogo entre as concepções - do professor e do aluno -, entre os sujeitos e, entre os saberes.

Nos últimos anos, o contexto educativo vem estimulando estudos sobre formação de professores por meio da história de vida do professor, pois a partir de suas histórias pessoais e profissionais não só é revelado aos leitores as experiências de trabalho, as implicações da profissão, mas sobretudo quem são eles (as), o que “sabem”; o que “pensam”; o que “sentem”; o que “fazem”; como fazem e o que aprenderam em seus percursos formativos.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários aspectos do quotidiano (72).

Percebemos que os caminhos percorridos durante a vida nos permitem experimentar situações, fatos e acontecimentos que nos formam e nos transformam continuamente. O primeiro momento se inicia com o nosso nascimento, quando as vivências diárias, no contato com o outro, seja no seio familiar, com amigos, na escola ou na igreja etc. tudo o que nos cerca forja a pessoa que somos.

Mais tarde, em espaços institucionais, no meio acadêmico, em contato com o conhecimento epistemológico, o profissional ganha saltos qualitativos que, por sua

(72) MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA. Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p.116-117.

vez, ganham notoriedade na concretude desses saberes na prática. Pois é na prática que validamos o que sabemos.

Com base em Nóvoa (84) ; Souza (116) e Almeida (1) , a narrativa de si remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta de suas experiências e das aprendizagens construídas ao longo da vida. No dizer de sua história (46) , o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral -, reconstruindo sua experiência de forma reflexiva, fazendo, assim uma autoanálise de sua própria prática, instaurando, desta forma, o aprendizado a partir do vivido.

Mas afinal como aprendemos com a história de vida do outro? Na tentativa de responder a essa indagação, recorro a Almeida (1) que nos diz que na história de vida do outro podemos nos enxergar.

Quando identificamos aspectos da nossa história em outras histórias, ainda que sejam fantasiosas, somos conduzidos para um cenário no qual reencontramos a nós mesmos, já que essas narrativas construídas sobre nossas lembranças têm um novo “eu” resultante da reelaboração daquele fato vivido.

De acordo com Freitas e Ghedin (46), embora compartilhemos com o outro os mesmos acontecimentos, não vivemos as mesmas experiências, isso porque o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo. Ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não vivem a mesma experiência. Ou seja, as duas pessoas podem viver o mesmo acontecimento, mas “[...] a experiência para cada um é singular, pois ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.”

No entanto, quando um professor se percebe na história de vida de um colega pela reflexão crítica dos fatos vividos, criam-se espaços que oportunizam a ele

(84) NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

(116) SOUZA, Elizeu Clementino de. **Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

(1) ALMEIDA, C. V. A. Trajetórias e memórias de uma educadora: narrativas de formação. COLÓQUIO INTERNACIONAL – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5. 2011. **Anais [...]**, São Cristóvão: EDUCON, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10479/18/84.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021. p.3.

(46) FREITAS, L. M. GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun.2015. p.123.

questionar suas vivências e aprendizados, provocando, desta forma o inevitável: um (re)aprendizado.

A sala de aula e o professor são realidades que se inter cruzam da mesma forma que aluno e professor, todavia é o professor o maestro do recinto e para tal se formou e se forma, diariamente, na prática com a prática. Nesse processo de formação docente, Nóvoa (86) afirma que “[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica.” Ele ainda reitera que a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por meio da prática reflexiva e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Na seção seguinte, apresentamos o processo de construção do Produto Educacional, cujo conteúdo de formação busca dialogar com as experiências vivenciadas pelos partícipes do estudo com a intenção de assessorar os demais professores em suas práticas pedagógicas.

4.5 Produto Educacional (PE)

No final das pesquisas, é inerente a este mestrado a produção de dissertações, artigos, como também uma proposta de Produtos Educacionais com intuito de intervir na problemática investigada.

Grosso modo para quem não sabe, o Produto Educacional é um instrumento didático, elaborado pelos profissionais em formação, tendo a pesquisa como alicerce central.

A materialização dessa ferramenta passa por processos vários como elaboração, reelaboração, aplicação-validação, e, por fim por meio de sua divulgação para que chegue ao conhecimento de quem dele precise, por fim a fase de divulgação por meio do site do IFAM etc.

(86) NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30 p. 10.

4.5.1 Produto Educacional – da produção à validação

Desde o primeiro momento de ingresso no mestrado, inicia-se a jornada do mestrando em pensar, junto à pesquisa, a construção do Produto Educacional. No meu caso, embora tivesse a certeza dessa obrigatoriedade, não conseguia pensar com clareza como seria a materialização dessa parte da pesquisa.

No entanto, no desalinhavar dos trabalhos, à medida que se definia a estrutura da pesquisa e esta tomava corpo, desde a enunciação de seu tema/hipótese em título adequado e da configuração dela em capítulos e tópicos específicos, o esboço dessa ferramenta ganhava forma e consistência.

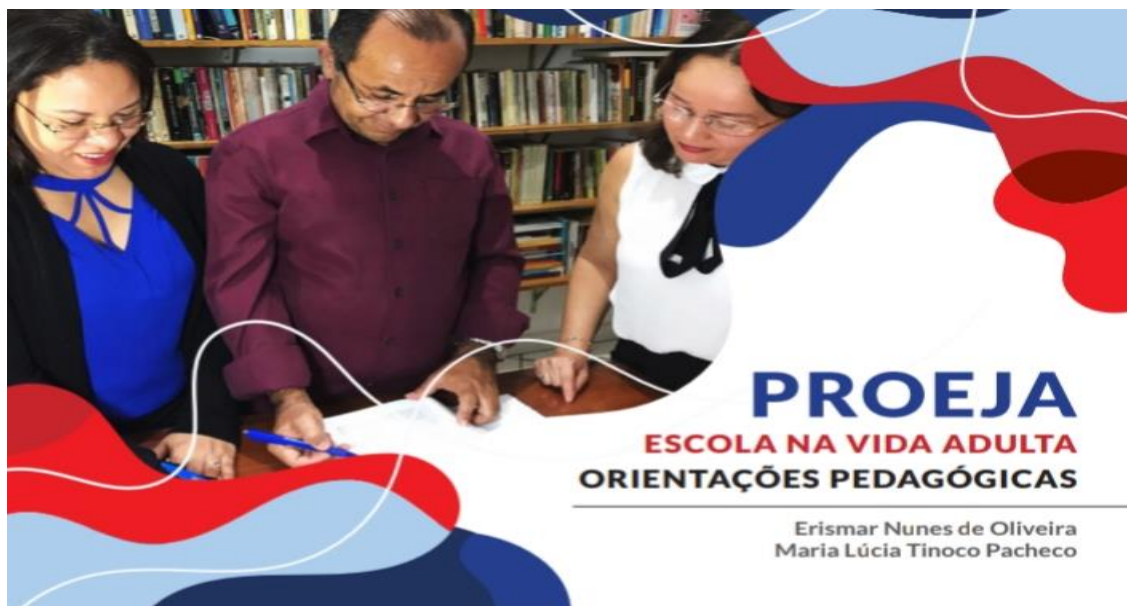
Foi especialmente, no final do capítulo IV, sempre em sintonia com a minha orientadora, pequenos segredos que só a prática compartilhada aponta, materializou-se o “Caderno de Orientações Pedagógicas”.

O objetivo desse Caderno é subsidiar o docente com orientações pedagógicas para a melhoria de suas práticas, em sala de aula, uma vez que a maioria dos professores que atuam nessa modalidade de ensino necessitam de formação específica para esse campo de atuação.

Ou seja, é um trabalho voltado aos professores que já estão, em sala de aula, e/ou para aqueles que ingressarão, bem como para todo e qualquer cidadão que se interesse pelo tema da EJA/ProEJA.

Por esse motivo, os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de se conceber uma produção autoexplicativa que possibilitasse ao professor uma formação por meio da qual ele fosse levado a refletir sobre as particularidades do trabalho que desenvolve junto ao público de jovens e adultos.

Figura 8: Capa do Caderno de Orientações Pedagógicas



Fonte: A Autora (2021)

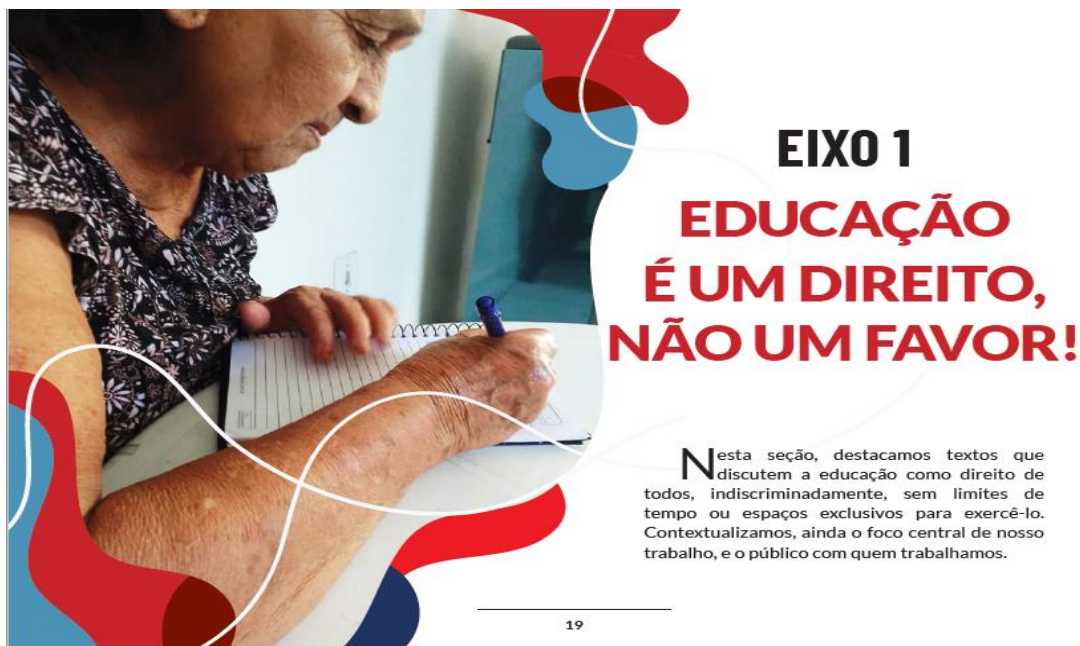
O Caderno está dividido em cinco capítulos denominados EIXOS TEMÁTICOS.

Figura 9: Eixos temáticos para o trabalho docente



Fonte: A Autora (2021)

Figura 10: Eixo 1: Educação é um direito, não um favor



Fonte: A Autora (2021)

O primeiro eixo: **Educação é um direito, não um favor** tem a intenção de que o professor (re)construa sua concepção não só de educação, mas sobretudo a concepção de alunos. E, desse modo, passe a ressignificar o seu trabalho na certeza de que é direito do aluno de ter acesso às aulas e delas tirar o melhor proveito.

Figura 11: Eixo 2: Pensando como ensinar



Fonte: A Autora (2021)

O segundo eixo, **Pensando como ensinar**, acreditamos ser o eixo central de nosso trabalho. Nesta parte, discorreremos sobre os aprofundamentos teóricos com relação à arte de ensinar com base na pesquisa bibliográfica realizada a fim de situar o professor. Aqui a nossa intenção não é apresentar receitas preestabelecidas de como ensinar, mas suscitar provocações no docente a partir das informações pautadas em Paulo Freire acerca das questões em torno do trabalho pedagógico com adultos.

Figura 12: Eixo 3: Educação e o mundo do trabalho

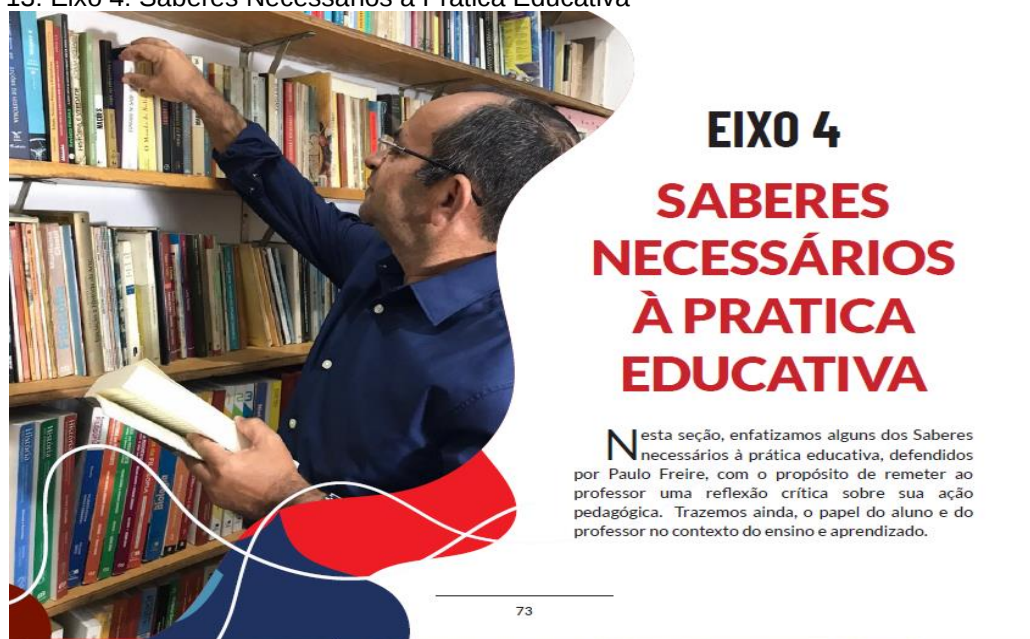


Fonte: A Autora (2021)

O terceiro eixo intitula-se **Educação e o mundo do trabalho**. Esta parte nos parece ser o segundo ponto central do Caderno, uma vez que o PROEJA traz como princípio uma educação capaz de integrar o educando ao mundo do trabalho por meio da elevação de sua escolaridade e de sua formação profissional.

Pensando nessa questão, trazemos textos referentes ao trabalho como princípio educativo com o objetivo de aproximar os professores dessa discussão de modo a familiarizá-los com a temática para que assim possam discutir com os seus alunos.

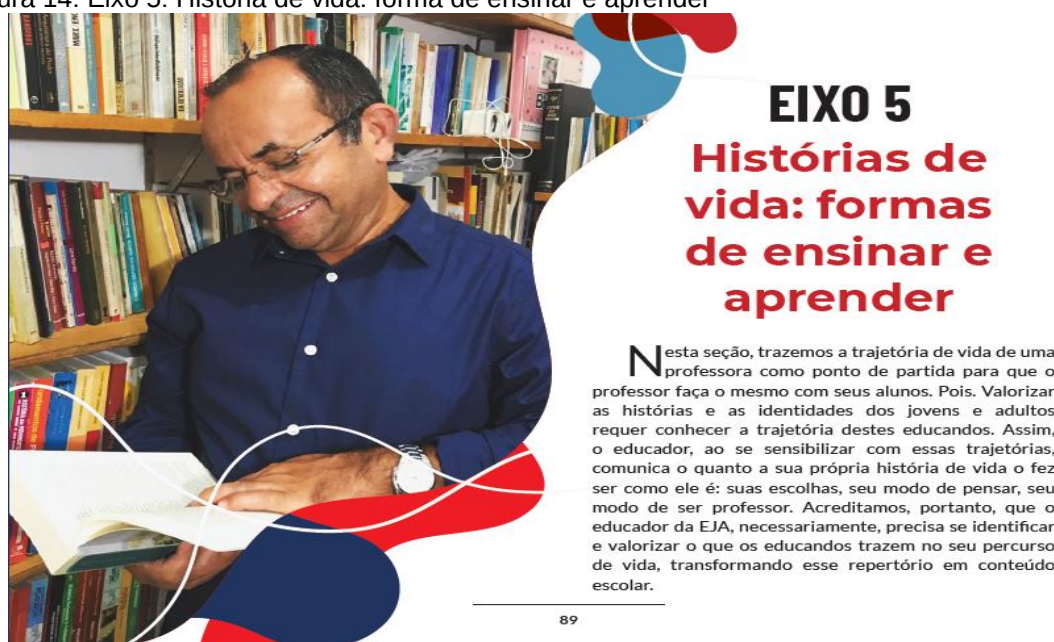
Figura 13: Eixo 4: Saberes Necessários à Prática Educativa



Fonte: A Autora (2021)

O quarto eixo é chamado de **Saberes necessários à prática educativa**. Apresentamos, com base na obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, alguns saberes que todo professor precisa adotar para si, tomando-os como pressupostos humanísticos para sua ação pedagógica, em qualquer modalidade de ensino, e, sobretudo, na EJA.

Figura 14: Eixo 5: História de vida: forma de ensinar e aprender



Fonte: A Autora (2021)

O quinto eixo, **Histórias de vida: formas de ensinar e aprender** tem como objetivo propor a história de vida como uma ferramenta pedagógica. Da mesma forma

que esta pesquisa utilizou a história de vida dos professores partícipes como técnica para compreender seus processos de formação, o professor, em sala de aula, pode se apropriar do método para conhecer a realidade de seus alunos, e a partir das histórias de vida deles, criar estratégia de ensino.

Para chegar ao estágio final do Caderno, a (re-)leitura, e a (re-)escrita foi uma constante. O material passou por 8 (oito) versões, e sempre que era preciso, a diagramadora Michele Lima se fazia presente a meu pedido em minha casa para trabalharmos juntas, como mostra a Figura 15, a seguir.

Figura 15: Revisão do produto



Fonte: A Autora (2021)

Antes mesmo de finalizar o trabalho, já estávamos envolvidos no contexto da Covid-19, o que inviabilizou qualquer possibilidade de validação de forma presencial. Diante do enfrentamento de momentos difíceis, foi planejado a princípio um curso de formação continuada 'on-line' para os professores do Campus de Presidente Figueiredo.

No entanto, recebemos informações que, por conta do retorno aos trabalhos de forma remota, todos os profissionais se encontravam extremamente ocupados na elaboração de atividades e na entrega dessas atividades para os alunos nos ramais do município. Esse fora o mesmo quadro do Campus Manaus Centro e também das escolas do estado do Amazonas. Mais tarde, compreendemos que essa realidade era enfrentada por todos os professores do país, o que nos impunha outra estratégia para avaliação e validação do produto educacional.

Diante dessa impossibilidade, para a apreciação do Produto Educacional recorremos a um *comitê ad hoc*. Para isso, dezesseis professores foram convidados

a participarem, dos dezesseis apenas, seis atenderam o nosso convite, mas somente cinco nos enviaram seus pareceres.

Os avaliadores receberam uma ficha de avaliação do produto em formato Word e uma cópia do produto em arquivo PDF. Para isso tiveram o prazo de 15 dias para a devolução da ficha avaliativa com o parecer, devidamente assinado.

4.5.2 O Comitê *ad hoc*

Fizeram parte do comitê, 5 avaliadores da rede federal SETEC, identificados, a seguir, pelo estado da federação em que atuam.

Acre I

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Acre (2004), especialização em Gestão e Administração do Esporte e Lazer pelo Instituto de Ensino Superior do Acre (2005), mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Acre (2014) e doutorado em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (2018). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre onde desenvolve ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em educação física escolar, e em Saúde Coletiva, com ênfase em epidemiologia. Atua principalmente nos seguintes temas: atividade física e saúde, qualidade de vida, epidemiologia das doenças crônicas, cultura corporal de movimento, capoeira e educação profissional. Atua também como professor do PROEJA.

Acre II

Possui graduação em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal do Acre (2008), mestrado em Agronomia produção Vegetal pela Universidade Federal do Acre (2010) e doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia (Rede BIONORTE), área de concentração Biodiversidade e Conservação pela Universidade Federal do Acre em parceria com a Universidade Federal do Amazonas. Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, campus Cruzeiro do Sul. Atualmente é Diretor de Pesquisa e pós-graduação do Instituto Federal do

Acre (09/2020-atual). É docente titular do programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT. Tem experiência na área de agronomia com ênfase em Agroecologia, manejo e fertilidade dos sistemas Agroecológicos, Melhoramento Vegetal de pastagens, além de trabalhos com germinação de sementes, teste de tetrazólio, emasculação, polinização, montagem de exsiccata e extração de Óleo de Piper aduncum e P. hispidinervum. Atualmente é professor do Campus Cruzeiro do Sul, atuando nos Cursos: Superior de Tecnologia em Agroecologia, Técnico integrado em Meio Ambiente, Técnico integrado em Agropecuária e Técnico Subsequente em Zootecnia.

Amazonas

Graduado em Administração pela Universidade Norte do Paraná - PR (2014). Pós-Graduado Lato Sensu em Gestão de Logística Empresarial pela Escola Superior Aberta do Brasil - ES (2016). Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da área de Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, desde 2015. Atualmente lotado em um campus de Manaus. Tem experiência na área de Administração de Empresas e Administração Pública. Atua como professor do PROEJA.

Goiás

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2001); possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1988), especialização em História do Brasil Contemporâneo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1990). É professora titular aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. Tem experiência na área de Educação e História, atuando principalmente com os seguintes temas: educação de jovens e adultos, educação profissional, políticas educacionais, história da educação, ensino de história. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFG. Atualmente participa da pesquisa Desafios da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

Rio de Janeiro

Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor em Regime de Dedicação Exclusiva no Colégio Pedro II (RJ). Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado -

PROFEPT); Coordenador Institucional Local do PROFEPT- CPII no biênio 2020-2022. Atua também como professor do PROEJA desde de 2009.

4.5.3 Dos pareceres do Produto Educacional enviados pelos professores: comentários sobre os itens considerados satisfatórios

Acre I

“Como pesquisador reconheço que seu trabalho evidencia um percurso primoroso na construção de um conteúdo essencial à prática docente e, em particular à modalidade EJA/ProEJA. Por isso, antecipo meus parabéns pelo belíssimo produto educacional que tenho em mãos.” (Avaliador Acre I)

“Faço votos que seu trabalho esteja muito rapidamente disponível para a comunidade acadêmica e docente, pois representa uma importante contribuição para a Educação de Jovens e Adultos.” (Avaliador Acre I)

Acre II

“O Produto Educacional “ProEJA: Escola na vida adulta – Orientações Pedagógicas possui clareza em sua exposição, além de ser útil e importante para os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos tanto da área básica como na profissional.” (Avaliador Acre II)

“Os conteúdos apresentados no Produto Educacional podem auxiliar os profissionais da educação na sua prática em sala de aula e podem ser utilizados na formação dos docentes pioneiros nesta modalidade.” (Avaliador Acre II)

“O Produto apresenta também uma ótima organização e a estética estimula o leitor a explorar o produto educacional, pois apresenta imagens, esquemas e as falas dos entrevistados durante a pesquisa.” (Avaliador Acre II)

“As leituras complementares e os vídeos enriqueceram muito a proposta.” (Avaliador Acre II)

Goiás

“Quero enfatizar a riqueza do material tanto em termos de conteúdo/conhecimento que evidencia quanto a forma como é apresentado.” (Avaliador Goiás)

“O material apresentado contribuirá com a formação de professores vinculada a esta modalidade educativa.” (Avaliador Goiás)

Rio de Janeiro

“Destaco a excelente apresentação e organização gráfica do Produto Educacional elaborado pela mestranda. A relevância social do tema e a pertinência acadêmica da elaboração de um caderno de orientações pedagógicas para o professor específico para a educação de Jovens e Adultos.” (Avaliador Rio de Janeiro)

“Pela qualidade apresentada, o produto acadêmico deve ser publicado em revista científica bem avaliada quanto ao Qualis na área de Ensino.” (Avaliador Rio de Janeiro)

4.5.4 Sugestões/comentários sobre os itens considerados insatisfatórios

Acre I

“Tratando das análises específicas dos eixos, recomendaria no eixo 4 a inserção de elementos da obra A Prática Educativa: como ensinar, de Antoni Zabala (1998), para compor com os saberes necessários à prática docente, especialmente no que tange às reflexões propostas aos professores.” (Avaliador Acre I)

“Vejo que os conteúdos presentes nos eixos 1 a 4 podem ser facilmente desenvolvidos ao logo de reuniões sistemáticas de estudos (capacitação, semanas pedagógicas entre outros termos usados para este fim). Entretanto, a realização das atividades práticas do eixo 5 poderiam acontecer num formato de projeto integrador, mediado pela equipe técnico-pedagógica ou pela coordenação de curso, envolveria todos os professores das turmas, sendo divididas entre os mesmos as tarefas que realizariam ao longo da primeira semana do curso (início do semestre), que poderia ser considerada uma semana de avaliação diagnóstica das histórias de vida.” (Avaliador Acre I)

“Ao término dessa semana toda a equipe docente trabalharia junto na sistematização e compartilhamento das impressões e aprendizados oriundos do “diagnóstico” e seria possível acompanhar as implicações desta formação na prática docente. Desse modo, vislumbro a afetividade da utilização do presente produto educacional.” (Avaliador Acre I)

Rio de Janeiro

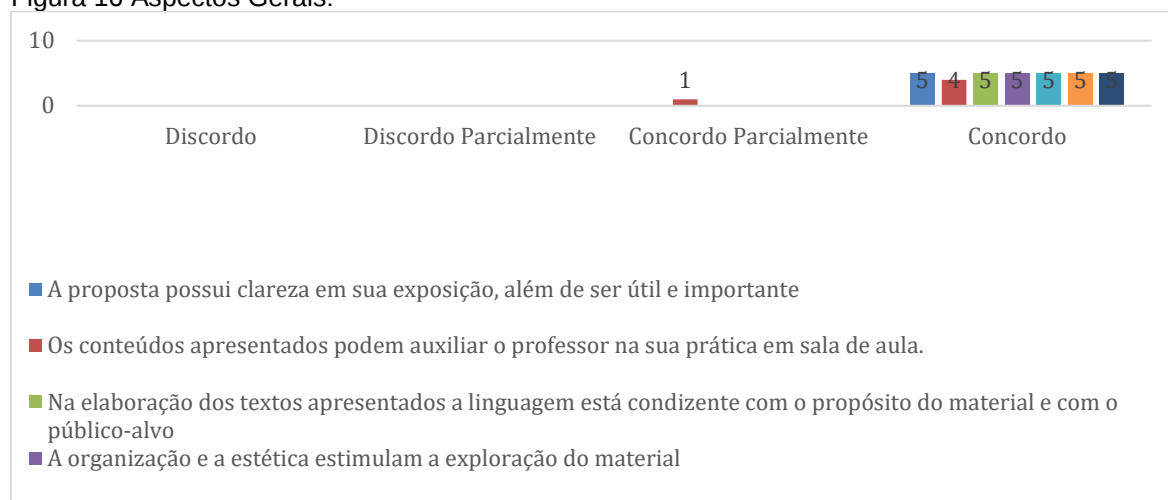
“À título de sugestão teórica, proponho a pesquisadora num esforço futuro buscar as aproximações possíveis entre o método dialógico da pedagogia de Paulo Freire e o conceito de ação comunicativa exposto pelo filósofo da “Escola de Frankfurt”, Jurgen Habermas.” (Avaliador Rio de Janeiro)

“Também a título de sugestão para aplicabilidade do Produto Educacional, sugiro que a mestranda envie esforços na tentativa de construir junto ao programa e ao Instituto Federal do Amazonas um Workshop para docentes

da Rede Federal de Ciência e Tecnologia sobre as especificidades da formação docente para o PROEJA.” (Avaliador Rio de Janeiro)

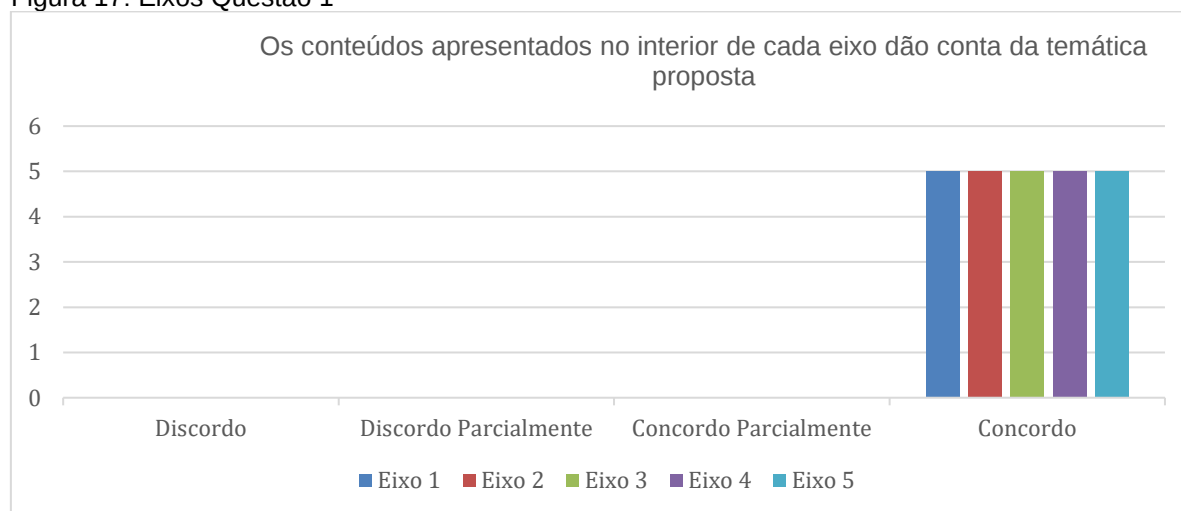
4.5.5 Apresentação das questões objetivas/afirmativas da ficha avaliativa do PE

Figura 16 Aspectos Gerais:



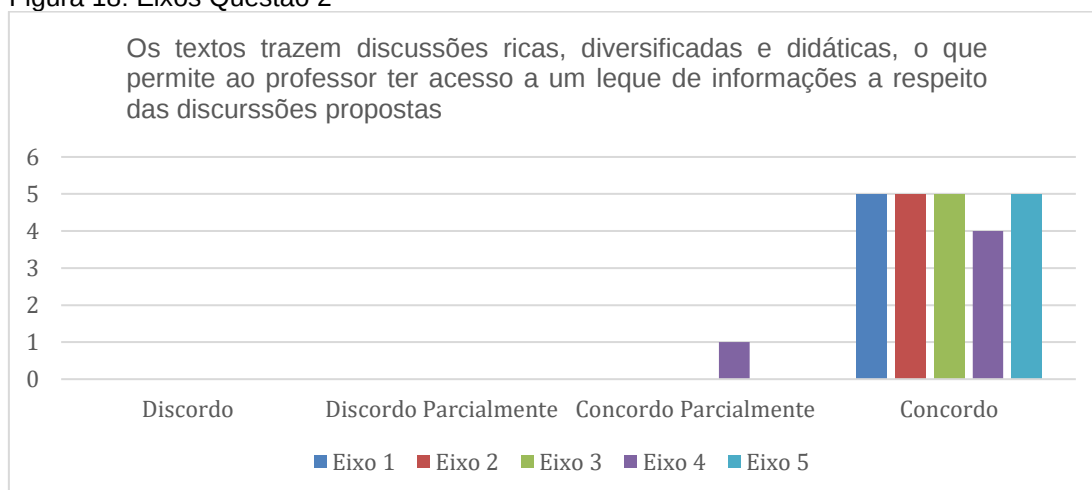
Fonte: A Autora (2021)

Figura 17: Eixos Questão 1



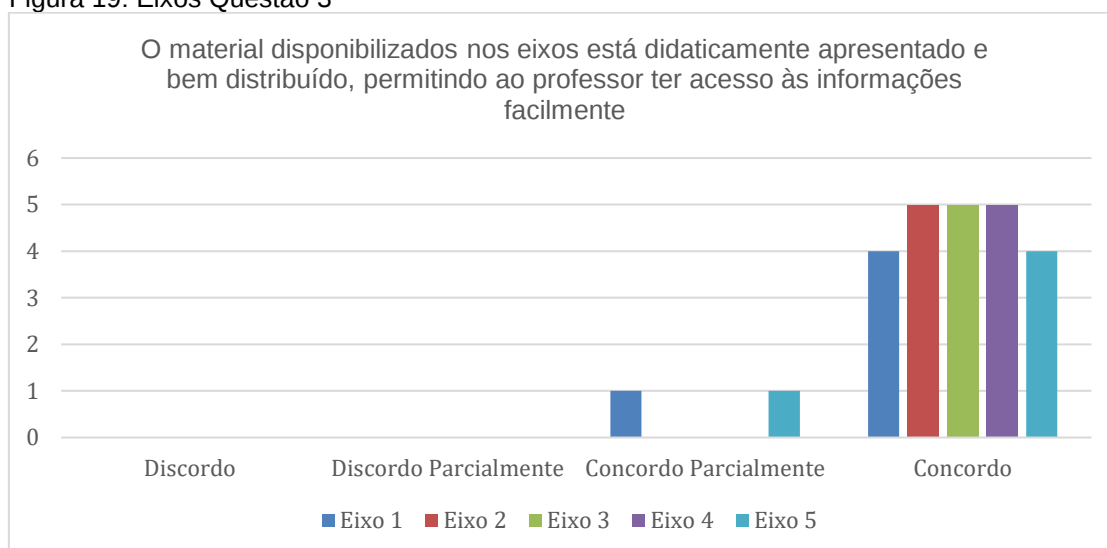
Fonte: A Autora (2021)

Figura 18: Eixos Questão 2



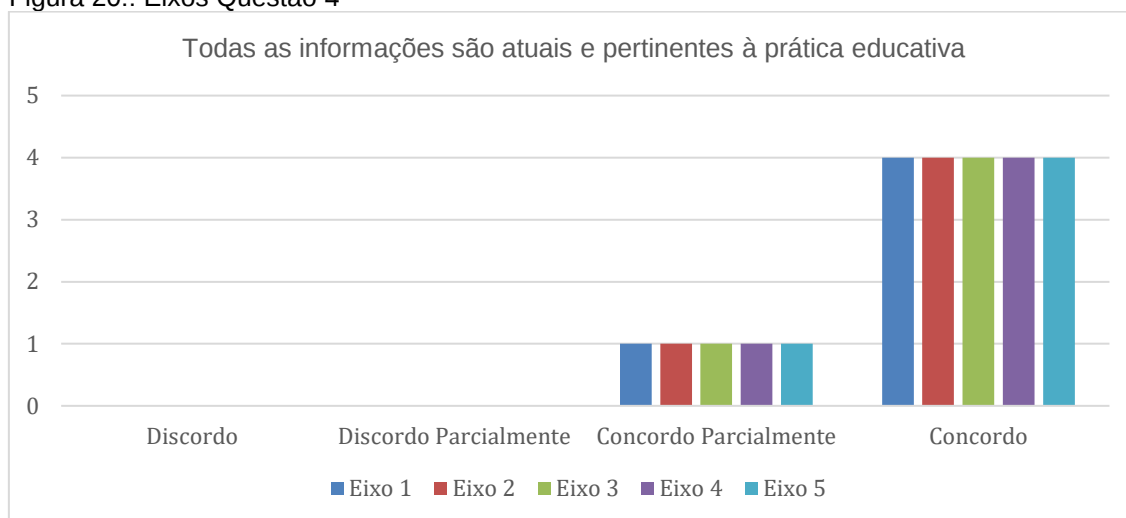
Fonte: A Autora (2021)

Figura 19: Eixos Questão 3



Fonte: A Autora (2021)

Figura 20:: Eixos Questão 4



Fonte: A Autora (2021)

A chegada até essa etapa do produto revela uma caminhada cheia de imprevistos, mas sobretudo de aprendizado. Entre esses imprevistos o maior deles chama-se pandemia do Coronavírus que interferiu e continua interferindo na vida de cada um de nós.

Como já disse anteriormente, por causa deste imprevisto a avaliação do produto Educacional se deu por intermédio de um Comitê *ad hoc* cujas respostas, consideramos positivas. Surpreendeu-nos a qualidade do trabalho avaliativo, pois além de responderem o questionário e produzirem um parecer com o máximo de três laudas, os professores avaliadores apontaram acertos e falhas, e registaram no próprio Produto Educacional sugestões e possíveis alterações.

As observações apresentadas revelam a grande experiência dos professores envolvidos em trabalhos com os alunos do PROEJA, motivo este que nos causa contentamento, pois todos APROVARAM de forma elogiosa o Caderno de Orientações Pedagógicas como uma ferramenta mais do que necessária entre os professores dos Institutos da Rede Federal que trabalham com essa modalidade de ensino. Portanto, sinto-me recompensada não só pelo resultado final do trabalho como também pelo aprendizado adquirido.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS EM MOVIMENTO: NOS CAMINHOS PERCORRIDOS, TROPEÇOS E ACERTOS

A desconstrução é sempre uma reconstrução. Esta dissertação que ora se apresenta organizada para chegar à versão final, assim como o produto educacional dela oriundo, passou por um longo processo de construção e de desconstrução em que a leitura e a escrita, acompanhadas da releitura e da reescrita, foram uma constante. Aqui peço permissão ao leitor de modo geral para desnudar a caminhada longa e agonizante, porém proveitosa e rica.

Nenhum trabalho acadêmico, quando seu autor (a) é iniciante, deixa de passar por um processo de construção em que a angústia não se estabeleça, realidade esta que “implica em uma dialética entre insegurança e satisfação, entre prazer e angústia, exigindo aprender a lidar com a insegurança ao longo da pesquisa.” (73) .

Foram essas as sensações que permearam minha trajetória, no entanto esses sentimentos, somente, hoje percebo, eram sinais de que estava acontecendo uma transformação em minha percepção. Era o sinal da manifestação de aprendizado.

Tudo começou bem antes do ingresso no mestrado, mas aqui registrarei a partir das aulas presenciais, cujo significado representava muito para mim, pois elas simbolizavam o passo inicial para o meu processo de pesquisa. As diferentes disciplinas ministradas por um corpo docente qualificado e comprometido com o ensino, voltado à realidade profissional dos professores, exigia de mim um comprometimento do qual eu já era acostumada, pois quando entro em uma batalha costumo me comprometer.

Nesse momento, apesar da certeza de que um novo caminho se abria à minha frente, as incertezas também se instalavam em um mesmo movimento diante dos desafios a enfrentar. Via-me diante de um acervo de ideias e de reflexões da melhor qualidade suscitadas, em diálogo, com diferentes teóricos, até aquele momento, desconhecidos, que tive o prazer de conhecer na interlocução das leituras.

(73) MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

Humildade exige coragem, confiança em nós mesmos. Era o que dizia para mim mesma quando enfrentava um teórico denso de difícil leitura. Tinha que desafiá-lo já que estava sendo desafiada a compreender o que eu precisava compreender. A princípio abandonava-o, deixava de lado, fazia outra coisa, assistia televisão ou dormia um pouco, momentos depois com a consciência ferida, sentindo-me desafiada, pegava a obra, e não só lia como trocava ideias com ela, mas sempre com a sensação de que o autor me espiava com uma interrogação.

Assim, seguindo o princípio de que “[...] ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa” (67) , seguia me construindo e me reconstruindo, enxergando com uma lente mais limpa o que antes enxergava com uma lente embaçada.

Completando e afirmando este pensamento, ancorei-me na lição de Freire (45) , quando chama atenção para o forjar da compreensão do que se lê. Fato este que não será fruto de milagres, mas na persistência por quem lê, por quem estuda. Neste sentido, Freire afirma que “Por isso mesmo, *ler, estudar*, é um trabalho paciente, desafinar, persistente. Não é tarefa para gente demasiado apressada ou pouco humilde que, em lugar de assumir suas deficiências, as transfere para o autor ou autora do livro.”

Embora a relação entre ler e escrever seja entendida como processos que não podem se separar, na prática, a maioria das pessoas faz uso da leitura de forma isolada; não, necessariamente, acompanhada da escrita. No mestrado, confirma-se a inseparabilidade entre essas ferramentas, de modo que a escrita, acompanhada de leituras, configura a trajetória do mestrando.

No silêncio do mundo acadêmico, a escrita foi o meu grande desafio. Das produções solicitadas nas aulas presenciais, passando pela produção de artigos, da dissertação ao Produto Educacional, cada etapa com dificuldades específicas, era por mim superada lentamente. Para isso, reescritas sucessivas se fizeram sob a miragem

(67) MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5.ed. Brasília: Revisada. 2006, p.12

(45) FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997, p.24.

de muitas leituras em uma interlocução de muitas vozes que me agitavam, conduziam, animavam e, ao mesmo tempo, me perturbavam.

Quando se trata de escrever uma dissertação de mestrado, um artigo científico, nenhuma experiência anterior parece ser suficiente, pois minhas experiências com o trabalho, em sala de aula, com redação para o ENEM, aparentemente, pouco me ajudaram, uma vez que no espaço de produção científica há outras exigências que eu não dominava. Na verdade, ainda não as domino, mas, diferentemente de antes, posso dizer que estou aprendendo a manejá-las.

Escrever requer compromisso e prática, construir caminhos caminhando, “[...] assim como é preciso falar para falar, é preciso escrever para escrever. Ninguém escreve se não escreve, assim como ninguém aprende a andar se não andar” (45).

Esta dissertação, que neste momento você lê, pode não ser uma exímia produção, mas é o resultado de um trabalho pautado nas diretrizes científicas que me propus a fazer com data para começar e para finalizar. Como todos sabem esse tipo de produção obedece a critérios rígidos do mundo acadêmico, nem por isso está isento da personalidade de seu autor. Nesta concepção, imprimir, no decorrer de minha produção, a minha presença, marcas de meu eu. Afinal não existe neutralidade nos feitos do homem, em tudo, ele deixa pegadas, impressões, cor e cheiro.

Mas, voltemos ao meu grande desafio, a escrita. Durante a produção desta, o maior desafio mesmo era começá-la; no seu todo e em cada uma de suas partes. Para o início de um capítulo e término de um outro levava dias, semanas. Primeiramente, travava um diálogo comigo mesma em busca de compreensão do que eu necessitava me apropriar. Após isso, pertinente ao caso, organizava em uma folha o passo a passo do que seria abordado. Fazia isso em uma sequência a ser obedecida.

A partir disso, buscava apoio bibliográfico para me ajudar a “[...] sair dos impasses, a descortinar novos horizontes e caminhos, não em simples cópia, ajuntamento de citações artificialmente arranjas para ostentar erudição.” (67)

(45) FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997, p. 73

(67) MARQUES, M. O. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5.ed. Brasília: Revisada. 2006, p.24

Feita as leituras, maturava-as, insultava-as postulando aos meus interlocutores autores que me explicassem suas ideias, suas discussões. Mas que nada! Eu mesma decifrava para mim mesma o que eu precisava compreender.

Para escrever era uma outra odisseia. Fazia o que Freire (42) afirmava que o escrever começa bem antes mesmo de chegar à mesa, que de posse de uma caneta imprime na folha de papel os resultados provisórios de suas reflexões. Assim como Freire, eu de posse das leituras, dormia refletindo sobre elas, atravessava o dia seguinte conversando sobre o lido, refletindo, indagando sobre as discussões travadas com um possível interlocutor que no final das contas era eu mesma.

Nessa relação de busca, o diálogo entre mim e os teóricos e, entre os próprios teóricos, durante todo o percurso de construção de minha dissertação se tornou algo comum e indispensável. Após um certo tempo, ingeria e refletia o dito e o não dito; dias passavam escrevendo mentalmente. Ao me postar à frente do computador, materializavam “[...] os resultados provisórios, sempre provisórios, de minhas reflexões, contínuo a refletir, ao escrever aprofundando um ponto ou outro que me passara despercebido quando antes refletia sobre o objeto, no fundo, sobre a prática” (42) .

Da mesma forma acontecia, sucessivamente, ao iniciar a cada parte de seu todo. De seção em seção, de capítulo em capítulo costurava os argumentos, informações, ideias com a força intermediadora da escrita, e saía aprendendo a escrever escrevendo.

Compartilho em parte com Umberto Eco²⁷⁰ quando afirma que fazer uma tese, significa divertir-se, e que a tese é como um porco: nada se desperdiça. Em comparação à afirmação do autor, por um lado, fazer uma dissertação não é se divertir, contrário a isso é trabalhosa, enfadonha, porém interessante e de um aprendizado imensurável. Por outro lado, nada se desperdiça, no processo de sua construção, tudo é aproveitável. Ou seja, tudo que lemos e escrevemos, mesmo não sendo utilizado na superfície do texto em construção, são passos decisivos que,

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.8.

²⁷⁰ Umberto Eco foi um escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliófilo italiano de fama internacional. Foi titular da cadeira de Semiótica e diretor da Escola Superior de ciências humanas na Universidade de Bolonha. É o autor mais indicado para a árdua e indispensável tarefa de ensinar como se faz uma tese.

amadurecidos, alimentam o fazer bem feito do que está sendo feito por quem se propõe a fazer. Logo nada é desperdiçado.

Apercebo-me, nessa altura, da necessidade de regressar à produção de artigos exigidos pelo mestrado como condição para que ocorresse a defesa da materialização dos estudos na dissertação. Nessa questão confesso que pouco me preocupei, embora tenha a consciência da importância da produção de artigos não só para o currículo lattes do profissional, como também para o processo de autoformação. Fui afastando essa obrigatoriedade, deixando-a para depois. No entanto, levada pelas cobranças de minha orientadora, arregacei as mangas, dando início à produção.

À época das disciplinas presenciais, no final de cada uma delas, o aluno apresentava obrigatoriamente uma produção que, melhorada, poderia ser publicada. Produzi artigos em todas as disciplinas, mas apenas dois deles foram publicados, quais sejam: “A formação de professores em perspectiva epistêmica: contribuições de Freire, Bachelard, Alfonsos-Goldfard, Kunh e Feyerabend” e, “Aplicação de STOP Motion para criação de vídeos animados sobre mitos indígenas: Uma Experiência na Formação de Professores Indígenas na Cidade de Manaus.”

O primeiro artigo foi resultado dos estudos da disciplina História da Ciência ministrada pela professora doutora Ana Cláudia Ribeiro de Souza. Que em momento posterior foi apresentado, por mim e minha orientadora, como capítulo de livro (10) .

O segundo foi publicado na Revista Institucional Educitec em parceria com duas colegas, Giovana Ribeiro e Kátia Silva sob a orientação da professora Dra. Andréa Pereira Mendonça, professora titular da disciplina Ensino em Tecnologia.

A temática desse artigo é relacionada à formação de professores indígenas, seara alheia, por isso desconhecida por mim. Para enveredar nas discussões e assim ganhar elementos para ajudar na escrita mantive diálogo com outros teóricos que não estava acostumada a lê-los, “interlocução com outras vozes, uma amplificação de perspectivas, abertura de novos horizontes, construção de saberes novos. (67)

(10) AZEVEDO, R. O. M.; GUERREIRO, E. M. B. R.; PACHECO, M. L. T. (orgs). **Formação de professores em diferentes perspectivas**. Curitiba: Appris, 2019.

(67) MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5.ed. Brasília: Revisada. 2006, p.28

Tendo assim desnudado o processo de escrita da dissertação e dos artigos, demarcando os passos em suas construções, trago de forma rápida a busca pelo fazer bem feito da última etapa da escrita dessa longa jornada: O Produto Educacional. Tudo começou com o projeto de pesquisa que por sua vez também passou por (re)construções, após ingresso no curso. Sabia que em um projeto de pesquisa para o mestrado profissional tecnológico, pensa-se também na materialização de um 'produto' como um processo de intervenção para a problemática investigada. E ao longo de minha caminhada, embora soubesse dessa obrigatoriedade não sabia ao certo o que fazer.

Nesse processo de construção, tanto a dissertação, os artigos e produto se delinearam no percurso. Talvez, por isso, tive que solicitar prorrogação de meu prazo de mais seis (6) meses para cumprir com todas as etapas. Quando finalizado, o primeiro capítulo da dissertação, iniciei a pesquisa de campo, momento importante, pois a partir daí pude perceber com mais clareza as necessidades e características do trabalho do professor, no interior, das salas de aula, evidenciando, desta forma, quais passos que eu deveria tomar.

De posse dos dados retirados das observações em sala de aula e das entrevistas, associados às informações de fontes bibliográficas, o trabalho foi ganhando forma. No entanto, somente com o fechamento do terceiro capítulo, no qual faço a análise dos dados é que comecei a materializar a primeira versão do Produto Educacional, muito embora seja no quarto e último capítulo em que estão registradas o conteúdo veiculado no caderno de orientações.

Durante o processo de construção, o 'produto' passou por oito (8) versões, sendo que todas às vezes que sofria alterações novas questões eram repensadas, não só no que diz respeito ao conteúdo como também à questão da diagramação e/ou estética do produto.

Na materialização do produto Educacional, preoquei-me com alguns elementos considerados importantes a fim de que fosse alcançado o objetivo central: contribuir com os professores na melhoria de suas práticas pedagógicas. Entre esses elementos, levei em consideração a linguagem, o conteúdo e a estética, todos no mesmo grau de importância.

Com referência à linguagem a ideia era apresentar informações frutos da pesquisa de forma simples, próxima da informalidade, a fim de que o profissional pudesse ter acesso às informações sem muitas exigências, e refletindo sobre elas, colocasse-as em prática em sala de aula. Destaco, aqui, que nos preocupamos com que o professor não visse essa ferramenta pedagógica como receita pronta a ser seguida, mas como uma ferramenta que pode indicar caminhos a serem percorridos.

Com relação ao conteúdo, tive uma grande preocupação, pois procurei trazer conhecimentos organizados a partir das discussões teóricas e das observações em sala de aula, objetivando viabilizar a prática pedagógica. Paralelo a isso, pensei na questão da estética, uma vez que não é interessante pensar em algo didático sem associá-lo à sua praticidade de forma harmônica em que provoque a vontade de manuseá-lo.

As fotos que povoam o trabalho foi uma exigência do momento. A princípio as que comporiam as páginas do material seriam as dos professores em processo de validação do produto, no entanto, devido ao momento ímpar da história em que perambula, com grande velocidade, um vírus, a Covid 19, não foi possível fazermos a testagem em sala de aula com os professores. Isso porque tivemos que viver em quarentena para evitar contágios.

Nas primeiras versões, as imagens foram retiradas do google, mas em função dos protocolos de imagem, as fotos que ilustram o Caderno de Orientações Pedagógicas da versão definitiva são pessoas de minha família, irmãos, sobrinhos e sobrinhas. A maioria deles tem vida de professores!

Retomando a fala inicial desta seção de que os trabalhos finais de produção passam por processo longo de reescrita, a ideia foi expor ao leitor as idas e voltas na construção de um trabalho desta natureza. E que faz parte do estudante, seja quem for, a necessidade de reescrever sempre o que se propõe escrever. Foi isso o que eu fiz. É isso o que a maioria faz. E quando a minha orientadora redirecionava a minha escrita, novamente eu reescrevia. Reescrever, assim como navegar, sempre é preciso!

Uma outra ideia pensada para esta seção foi trazer algumas reflexões a respeito do trabalho realizado que de forma incisiva contribuiu para o meu crescimento

profissional e pessoal. Crescimento este que poderá ser estendido aos leitores que tiverem acesso a esse trabalho.

A título de síntese, sem prejuízo a outras igualmente relevantes, destaco algumas dessas reflexões. A primeira delas, ousou classificá-la como reflexões, é afirmar o quanto foi interessante fazer essa caminhada. Interessante porque no intercurso da trilha percorrida não apenas o visível²⁷³ se interpôs à minha frente, ainda que importante e necessário (94) , mas sobretudo a reinvenção de mim mesma.

Foi interessante, ainda, porque nas buscas, seguidas de inúmeras interlocuções, posso dizer que os meus saberes anteriores à pesquisa se fundiram aos saberes adquiridos no processo, e que continuamente se transformam e reformulam-se em outros saberes. Interessante, também, porque, além da conquista da escrita já citada, anteriormente, foi reforçada em mim a crença na mudança.

Uma outra reflexão diz respeito aos diálogos estabelecidos com os teóricos, em especial com Freire (42) , que me faz acreditar que “[...] mudar é difícil, mas é possível.” Para ele, o mundo não é assim, o mundo está assim. Desta forma, há uma grande diferença entre ser e estar. Se o mundo não é assim, se o mundo está assim, significa que a face atual que conhecemos pode e deve sofrer alterações. E, eu como professora, que sou, no meu retorno à sala de aula, farei melhor o meu trabalho o que antes já me esmerava em fazê-lo.

No entanto, confesso que essa ideia de Paulo Freire é uma das que mais me confronta. Pois, ao olhar para a nossa sociedade é impossível não enxergar as profundas desigualdades sociais, que se reproduzem ainda mais com força e rigidez, asfixiando mais da metade de um povo. Diante dessa realidade esmagadora é difícil não desanimar, no entanto a luta é um imperativo para que haja mudança.

Desse modo, mesmo na contramão do status quo, as ideias de Paulo Freire continuam importantíssimas para o desenvolvimento de toda atividade educativa

²⁷³ O visível a qual me refiro é o aprendizado, porque não a mesma percepção de minha orientadora de que ainda é preciso investir em outras viagens, posto que ainda há muito a ser feito.

(94) PACHECO, M. L. T. **A literatura de viagem e as cosmogonias indígenas em Stradelli e Nunes Pereira**. 2017. Tese. (Doutorado em Sociedade e Cultura no Amazonas) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5734>. Acesso em: 25 maio 2021.

(42) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.79.

voltada aos seguimentos da EJA, por apresentar de maneira coerente direcionamentos aos trabalhos dos docentes com essa modalidade de ensino.

A terceira reflexão se interpõe em algumas interrogativas que trazem em movimento o contexto maior de onde está inserida a temática investigada. Entre essas interrogativas destaco três, quais são: Que sociedade estamos vivendo? Que valores predominam? E que sociedade estamos construindo? Como uma forma de responder às indagações recorro a uma entrevista²⁷⁶ concedida por Leonardo Boff à APP-Sindicato, no dia 16 de junho de 2020, em que o entrevistado pontua alguns questionamentos sobre o papel da educação, no momento de isolamento social imposto pela pandemia do Coronavírus.

Para o teólogo vivemos em uma sociedade que tem como valor central o lucro e a competição sem nenhuma cooperação, e que nesse meio é defendido o Estado mínimo nas questões sociais, representando a frieza de um desgoverno que coloca o mercado no centro de suas preocupações. Ou seja, diante de um cenário de pandemia em que o povo precisa ser assistido o que ocorre é o inverso. Esse é um recorte de uma sociedade que vem sendo construída nos últimos tempos, em que a centralidade da vida é negada.

Boff enfatiza que “[...] o que conta agora não é o lucro; é a vida. O que vale mesmo não é a competição; é a solidariedade. É a interdependência de todos com todos. Os cuidados que devemos ter uns com os outros [...]”. Termina dizendo que são esses os valores que estão salvando as vidas. No entanto, percebe-se, no cotidiano brasileiro, um acirramento do ódio e da intolerância orquestrado por quem deve apaziguar os ânimos do povo.

No cenário conturbado do momento, Leonardo destaca que na educação deve-se incorporar Junto com a inteligência intelectual que a escola tanto aprofunda, a inteligência cordial, sensível e do coração. Em outras palavras, o autor quer dizer que a solidariedade é um valor que pode ser trabalhado não como um ato pontual, mas como uma atitude contínua, desde muito cedo, nas escolas, fazendo-nos mais humanos e nos aproximando uns dos outros.

²⁷⁶ APP Sindicato. Leonardo Boff fala sobre a solidariedade e o valor da vida humana em tempos de pandemia. **App Sindicato**, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/leonardo-boff-fala-sobre-a-solidariedade-e-o-valor-da-vida-humana-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 25 maio 2021. Leonardo Boff é teólogo brasileiro, escritor e professor da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ)

Com a ausência desses valores e com a chegada da pandemia acirraram-se a individualidade e o egoísmo, aflorando ainda mais a desigualdade social, evidenciada sobretudo na aprendizagem, uma vez que o ensino ficou comprometido, especificamente, para a classe mais vulnerável, como por exemplo, os alunos da EJA.

Neste contexto, o que antes já era difícil ficou complicadíssimo, pensar na formação continuada de professores. Isso porque o projeto de sociedade em disputa existente em nosso país pouco se preocupa em oferecer aos profissionais da educação garantias de formação. Assim, o Estado é omissor de sua responsabilidade ao apresentar pouca preocupação com a formação docente, seja para a educação como todo, seja para as partes que a compõem, como é o caso dos que atuam na modalidade da EJA.

Diante dessa realidade, na luta diária, recai sobre o professor a obrigatoriedade de se preocupar em formar-se. Assim, é no cotidiano escolar, na sala de aula, nas relações interpessoais com alunos e colegas que o professor é desafiado a se desenvolver. Nesse meio tempo, o professor aprende e se forma, sendo impulsionado a repensar sobre a sua prática. No entanto, para que isso aconteça de forma significativa faz-se necessário o diálogo, constante, entre os conhecimentos científico-tecnológicos, históricos, filosóficos e sociais apreendidos, durante o período da sua profissionalização, como os saberes da prática diária.

Como última reflexão, nem por isso menos importante, rememoro o começo dessa trajetória, quando iniciei a pesquisa que já se chamou “Fazer-se docente no cotidiano da sala de aula do PROEJA/CMC: um olhar sobre o processo formativo do professor”, tive como intenção, embora não esteja registrada na superfície do texto, direcionar um olhar questionador para o meu próprio fazer-se docente.

E assim o fiz, pois à medida que procurava compreender o processo formativo dos professores, colegas de profissão e partícipes do trabalho, a partir de suas narrativas, eu alcançava uma dimensão de auto escuta de minhas próprias experiências, sendo possível, com isso, fazer uma autoanálise de minha prática. Além disso, pude compreender, com mais clareza, que ser professor(a), entre inúmeras posturas importantes, é se permitir olhar as coisas de outra forma a fim de considerar novas perspectivas para que seja possível adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação aos desafios postos no trabalho docente.

Hoje, na reta final desta jornada em aberto ainda, com proposta de um outro trajeto, a ressignificação de minha experiência e os constantes questionamentos de minha identidade profissional são o que posso chamar de ‘lucros’ apropriados dos estudos realizados. Assim sendo, uma das grandes contribuições que este trabalho pôde proporcionar foi a formação continuada da professora-pesquisadora que, após os estudos, se apresenta com um olhar mais sistematizado e científico sobre exercício da docência.

Uma outra contribuição efetiva deste trabalho está na criação de uma ferramenta intitulada “ProEJA escola na vida adulta: orientações pedagógicas”. Trata-se de um Caderno de Orientações Pedagógicas que tem como o objetivo fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho pedagógico do professor(a), preparando-os para atuarem na realidade da Educação Profissional integrada à educação básica.

Nesse trânsito conclusivo, o sentimento que me envolve não é apenas a agradável sensação do dever cumprido, mas também a concretização de um velho sonho: a conclusão do mestrado. Estudo este que me impulsionou a trilhar caminhos cheios de desafios na exploração da temática da formação de professores no âmbito do PROEJA. Tema este, sempre em aberto para futuros estudos, que traz em movimento uma modalidade de ensino que pouco recebe atenção por parte dos órgãos governamentais.

REFERÊNCIAS

- (1) ALMEIDA, C. V. A. Trajetórias e memórias de uma educadora: narrativas de formação. COLÓQUIO INTERNACIONAL – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5. 2011. **Anais [...]**, São Cristóvão: EDUCON, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10479/18/84.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.
- (2) AMORIM, R. de F. **A Formação do Trabalhador no PROEJA: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os diálogos PROEJA no IFG**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2016.
- (3) ANDRADE, M. do C. F. de. **Formação de professores para o Ensino Profissional e Tecnológico Mediado pela Metodologia por Competências - a partir dos anos dos anos 70**. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Campus Manaus Centro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2015.
- (4) ANDRADE, M. C. Um olhar sobre a atuação do serviço social no cenário do PROEJA no Instituto Federal Fluminense. In: ARAÚJO, J. M. D. de; VALDEZ, G. do R. B. (org.). **PROEJA: refletindo o cotidiano**. Campos dos Goytacazes: Editora Essentia, 2012, p.211-231.
- (5) ANDRÉ, M. E. D. A. de. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35- 46.
- (6) ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- (7) ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- (8) ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- (9) ARROYO, M. **Ofício de Mestre**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- (10) AZEVEDO, R. O. M.; GUERREIRO, E. M. B. R.; PACHECO, M. L. T. (orgs). **Formação de professores em diferentes perspectivas**. Curitiba: Appris, 2019.
- (11) BACHELARD, G. **O novo espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

- (12) BARATO, J. N. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica.** Brasília: UNESCO, 2015.
- (13) BARATO, J. N. O Saber do trabalho e a formação de docentes. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs) **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração.** Brasília: UNESCO, 2009.
- (14) BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018.
- (15) BELLO, J. L. D. P. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Pedagogia em foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/ixsidh/ixsidh/paper/download/4318/1711>. Acesso em: 21 maio 21.
- (16) BESERRA, V. BARRETO, M. O. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: Histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**. ano 3, n.4, p.164-190, jul./ago., 2014.
- (17) BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- (18) BOTELHO, S. H. S. **A variedade padrão e a oralidade na EJA: uma abordagem sociolinguística e discursiva.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2014.
- (19) BRANDÃO, C. R. **A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003. 318 p.
- (20) BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 abr.1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 21 maio 2021.
- (21) BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2016.
- (22) BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.
- (23) BRITO, C. S.; CRUZ, S. P. da S. Conhecimentos docentes necessários a formação e atuação na Educação Profissional: reflexões de docentes do Instituto Federal de Brasília. COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO

- INTERNACIONAL, 1. 2017. **Anais [...]** Natal, 2017. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A28.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.
- (24) CAIERÃO, I. BRUSTOLIN, R. K. O Educador da EJA como sujeito sociocultural. *In*: STECANELA, N. (org.). **Fundamentos da EJA**: Caderno de EJA, v. 1. Brasília: SECADI/MEC, 2013.
- (25) CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002. 392p.
- (26) CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. de. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 111, dez. 2000.
- (27) CERTEAU, M. **As Artes de fazer a invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- (28) CHAUI, M. Apresentação: os trabalhos da memória. *In*: BOSI, E. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- (29) COLAVITTO, N. B.; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. v.5, n.1, 2014.
- (30) DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- (31) DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. *In*. **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. SOARES, L. (Org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- (32) ESCOTT, C. M. MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012. **Anais [...]**, João Pessoa: UFPB, 2012.
- (33) ESTRADA, A. A. VIRIATO, E. O. A escola enquanto Organização Burocrática: A Gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Cascavel. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 18-33, mai.2012.
- (34) FÁVERO, A. A. TONIETO, C. Professores e suas histórias de vida: o particular e o universal na formação docente. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 58-70, jan./jun. 2009.
- (35) FEIJÓ, J. P. Formação humana ou para trabalhar? um outro caminho é necessário. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1, n.20, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i20.40922>. Acesso em: 21 maio 2021.

- (36) FERRARI, A. Considerações sobre os estudos etnográficos e a educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais [...]**. Olinda: CONEDU, 2018. ISSN 2358-8829. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46784>. Acesso em: 19 maio 2021.
- (37) FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- (38) FEYERABEND, P. **Contra o Método**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- (39) FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.
- (40) FONSECA, S. G. O Trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.
- (41) FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Centauro, 1980.
- (42) FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- (43) FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- (44) FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Editora Cortez. 1993.
- (45) FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- (46) FREITAS, L. M. GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun.2015.
- (47) GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- (48) GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**, 2. ed. São Paulo, Cortez, 1988.
- (49) GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: COEB, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 21 maio 21.

- (50) GARIGLIO, J. Â. BURNIER, S. Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p.211-236, mar. 2012.
- (51) GUEDES, I. A. C. SANCHEZ, L. B. A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. **HOLOS**, ano 33, v. 07, 2017.
- (52) HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.
- (53) HENRIQUE, A. L. S.; NETO, E. R. G. de C.; BARACHO, M. das G. B. A prática pedagógica no PROEJA: quando a escola abre espaços para atender às singularidades do estudante. IN: MOURA, Dante Henrique. (Org) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- (54) JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.
- (55) KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- (56) LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- (57) LANGHI, R.; NARDI, R. Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p. 7-28, set. 2012. ISSN 1982-153
- (58) LARCHERT, J. M. O Estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]**. Ilhéus: EDITUS, 2017, p. 123-141. ISBN: 978-85- 7455-493-8.
- (59) LARROSA, J. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto). In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- (60) LEITE, E. de A.; LIMA, M. B. R. M. LIMA, S. M. M. Trajetória do Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Amazonas sob a ótica da configuração de Mintzberg. **Revista de educação, ciência e tecnologia do IFAM**, Manaus, Edição Especial, nov. 2017.
- (61) LEITE, S. F. PROEJA: A Relação Existente entre Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2. jul. 2013.

- (62) MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. de. A Etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretecimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 324-336, jan./abr. 2018
- (63) MACHADO, M. M. O Professor. *In Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. HADDAD, S. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002.
- (64) MACHADO, M. M. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na SME/Go**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.
- (65) MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- (66) MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- (67) MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5.ed. Brasília: Revisada. 2006.
- (68) MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.
- (69) MASCHIO, M. T. F. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: um desafio de integração**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.
- (70) MENEGHEL, S. N. Histórias De Vida - notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigacion Social**, n.12, outono, 2017, p.115-129. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n12.414>. Acesso em: 19 maio 2021.
- (71) MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, 1994.
- (72) MOITA, M. da C. Percursos de formação e transformação. *In: NÓVOA*. Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- (73) MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- (74) MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- (75) MORAIS, R. de. (Org). **Sala de aula que espaço é esse?** 21. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- (76) MOURA, D. H., HENRIQUE, A. L. S. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**. Natal, v. 2, p.105-113, 2012.

- (77) MOURA, D. H. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8 jun. 2008.
- (78) MOURA, D. H. FILHO, D. L. L. A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. *In*: **Revista Retratos da Escola**, v.11, n.20, jan./jun.,2017. p.109-129
- (79) MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *In*: **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- (80) MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**, v. 3. Curitiba: IFPR, 2014.
- (81) MOURA, J. F. de. NACARATO, A. M. A Entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr. 2017.
- (82) NÓBREGA, E. F. da.; SOUZA, F. das C. S. Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 03, dez. 2015.
- (83) NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. de; ARAUJO, A. D. G.; PIMENTA, D. A. O. **O Método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração**. Pesqui. prá. Psicossociais, São João del Rei, v.12 n.2 abr./jun. 2017.
- (84) NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.
- (85) NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- (86) NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.
- (87) NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- (88) NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- (89) OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.17.n.3.p. 271-280, 2013.
- (90) OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. Uma década do PROEJA: sua gênese, balanço e perspectivas. **Revista Holos**, Natal, v.6,2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4998>. Acesso em: 21 maio 2021.
- (91) OLIVEIRA, R. C. O Trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir Escrever. **Source: Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

- (92) OSORIO, A. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.
- (93) PACHECO, E. (Org). **Institutos federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- (94) PACHECO, M. L. T. **A literatura de viagem e as cosmogonias indígenas em Stradelli e Nunes Pereira**. 2017. Tese. (Doutorado em Sociedade e Cultura no Amazonas) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5734>. Acesso em: 25 maio 2021.
- (95) PASSEGGI, M. da C. SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011.
- (96) PEREIRA, D. de F. F. PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**, Online, Campinas, n.40, p. 72-89, dez.2010, ISSN: 1676-2584.
- (97) PERRELLI, M. A. de S. REBOLO, F. TEIXEIRA, L. R. M. NOGUEIRA, E. G. D. Percursos de um grupo de pesquisa formação: tensões e (re)construções. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.
- (98) PINEAU. G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 63-78.
- (99) POUBEL, C. M. de S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de História da Educação**. v.16, n.1, p.125-140, jan.-abr. 2017.
- (100) QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. de M. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.
- (101) RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.1999.
- (102) RODRIGUES, M. R. S. L. FREITAS M. C. S. Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal. **RBEPT**, v. 2, n. 11, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2016.4679>. Acesso em: 21 maio 21.
- (103) SADALLA-PINTO, É. A.; REIS, A. Gonçalves. O PROEJA como política pública no Estado do Amazonas: inquietações e reflexões. CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 5. 2010, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: CONNEPI, 2010. Disponível em in <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/>. Acesso em: 19 maio 21.

- (104) SANTOS, A. J. dos.; GROSSI, M. G. R. Conhecendo o PROEJA: análise do documento-base da educação profissional. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/281/282>. Acesso em: 21 maio 21.
- (105) SANTOS, A. M. C. de. **PROEJA**: análise do processo de implantação da política educacional profissionalizante para jovens e adultos no estado do Amazonas. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- (106) SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.
- (107) SHIROMA, E. FILHO, D. L. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio 21.
- (108) SILVA, C. O. B. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- (109) SILVA, N. D. da. **O PROEJA, segundo seus docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.
- (110) SILVA, S. C. da. **O PROEJA nos campi do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da Formação Profissional**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
- (111) SILVA, V. R. da; MIKI, P. da S. R. Escola Técnica de Manaus (ETM) à Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) (1942-1965): uma perspectiva. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORTE DA ANPED, 2., 2018, Campinas. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/2877-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.
- (112) SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- (113) SOARES, M. de J. A. As Escolas de Aprendizizes Artífices: estrutura e evolução. **Forum educ.**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.58-92, jul./set. 1982.
- (114) SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In. NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- (115) SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25 n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

- (116) SOUZA, E. C. de. **Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.
- (117) SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** (Tese) Universidade Federal da Bahia, 2004.
- (118) SOUZA, J. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade.** Rio de Janeiro: Editora Estação Brasil, 2018.
- (119) SPINDOLA, T. SANTOS, R. da S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev Esc Enferm. USP** São Paulo, v.37, n.2, p.119-126, 2003.
- (120) STAKE. R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.
- (121) STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** v.3. Petrópolis: Vozes, 2005.
- (122) STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 21 maio 21.
- (123) TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- (124) TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.5, n.1, 2004. ISSN 1518-367X. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237>. Acesso em: 19 maio 2021.
- (125) TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência.** 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.
- (126) URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe 11 Revista do núcleo de antropologia urbana USP**, São Paulo, 2012.
- (127) VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo.** 2. ed. São Paulo, 2012.
- (128) VEISSIERE, S. Etnografia experimental. TV UFAM, Youtube, 2012. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=g_nA3QMhsMM. Acesso em: 17 maio 2021.