

Orientação

Dedico este trabalho a Adriana, minha luz.

AGRADECIMENTOS

Palavras escritas não entoam os retinidos de felicidade entre sorrisos que se manifestam ao perceber-se a obra concluída. Gostaria de poder dar timbre, sotaque, coração de gratidão aos que contribuíram para este feito.

Na pessoa da Professora Doutora Carla Comerlato Jardim, quero agradecer aos colegas do Instituto Federal Farroupilha, que viabilizaram através do planejamento de gestão e desenvolvimento institucional, a participar deste programa, por crer indubitavelmente que a qualificação profissional de cada um de seus servidores é imprescindível para a garantia da oferta de Educação Pública de Qualidade.

Na pessoa do Professor Doutor Paulo Delgado, agradeço a todo corpo de docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, por acolher e compartilhar seu vasto conhecimento.

A Professora Doutora Ivaneide Mendes, que sempre muito atenciosa e paciente, dirigiu sua orientação com um carinho que soa fraternal. Gratidão a si e a sua maravilhosa família.

Aos colegas do programa, que compartilharam suas experiências e conhecimentos, tanto no âmbito acadêmico quanto no campo da partilha pessoal, em especial ao amigo João Batista.

Aos colegas professores do PROEJA do Instituto Federal Farroupilha dos campi Jaguari e São Vicente do Sul, que deram a sua valiosa contribuição para que este estudo pudesse ser realizado.

E de modo fundamental a minha família – Adriana, Lorenzo, Laura e Francisco – que me inspiram e motivam a fazer da Educação um forte esteio para uma sociedade mais justa e desenvolvida.

RESUMO

Este estudo apresenta a perspectiva dos professores quanto a possibilidade de oportunizar, no currículo dos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), a Validação de Aprendizagens, tendo como referência a Validação de Aquisição de Experiências – VAE – desenvolvida no Brasil, e os processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências – RVCC – que ocorrem em Portugal. Os processos de reconhecimento possibilitam que os adultos validem ou até certifiquem as suas aprendizagens adquiridas em contextos formais, informais e não formais. Para o efeito, verificou-se, a partir do relato de 12 (doze) docentes dos *campi* Jaguarí e São Vicente do Sul, entrevistados entre abril e setembro de 2018, a possibilidade de implementação desta modalidade no IFFar. Os relatos obtidos mencionaram não ter havido uma formação específica dos docentes para a educação de adultos, conforme previsão no documento base do PROEJA. Os docentes entrevistados apontaram que as principais dificuldades enfrentadas na modalidade encontram-se no campo do capital social e cultural dos alunos, reconhecendo também dificuldades no campo das suas próprias práticas pedagógicas. Esta investigação permitiu, sobretudo, estudar o entendimento dos docentes sobre o aproveitamento das experiências pretéritas dos adultos na sua prática pedagógica, cuja maioria dos entrevistados ressaltou utilizá-las no sentido de facilitar suas relações com os estudantes. Por fim, mesmo havendo alguma resistência, a maioria se mostrou favorável em adotar a VAE nos currículos dos cursos PROEJA, justificando, principalmente, pelo fator motivacional do estudante e pelo possível encurtamento de seu percurso formativo, desde que com um pertinente respaldo institucional para promover a legitimidade do referido processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Adultos, PROEJA, Validação de Experiências, Formação, Currículo.

ABSTRACT

This study presents the teachers' perspective on the possibility of providing opportunities in the curriculum of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Education of Youths and Adults (PROEJA), in the Federal Institute Farroupilha (IFFar), the Learning Validation, having as reference the Acquisition of Experiences Validation - VAE - developed in Brazil, and the Validation Recognition and Competencies Certification - RVCC - processes that occur in Portugal. The recognition processes enable adults to validate or even certify their learning acquired in formal, informal, and non-formal contexts. For this purpose, twelve (12) teachers from the Jaguari and São Vicente do Sul campuses were interviewed between April and September 2018, analysing the possibility of implementing this modality in IFFar. The obtained reports mentioned that there was no teachers' specific training for adult education, as predicted in the PROEJA base document. The interviewed teachers pointed out that the main difficulties faced in the modality are in the field of the students' social and cultural capital, recognizing also difficulties in the field of their own pedagogical practices. This research allowed, above all, to study the teachers' understanding about the use of the past adult's experiences in their pedagogical practice, which most of the interviewed emphasized using them in order to facilitate their relations with students. Finally, even though there was some resistance, most of them were in favor of adopting VAE in the PROEJA's curriculum courses, justifying, mainly, the student motivational factor and the possible shortening of their training course, with a pertinent institutional support to promote the procedure legitimacy.

KEYWORDS: Adult Education, PROEJA, Validation of Experiences, Formation, Curriculum.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE QUADROS	xiii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	7
1.1. O PROEJA – espaço estratégico de democratização e concertação da educação para jovens e adultos	7
1.2. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Um corte sócio histórico	9
1.3. A Educação Profissional no Brasil: alguns matizes	12
1.4. A Educação Permanente e a Aprendizagem ao Longo da vida: efeitos na Juvenilização da EJA no Brasil	15
1.5. O panorama atual da Educação de Adultos no Brasil e alguns desafios para a docência	19
1.6. O Professor de EJA e sua Significação no âmbito da Educação	21
1.7. A formação dos Professores do PROEJA: previsão legal e falta de efetivação	25
1.8. A Validação de Aquisição de Experiências (VAE) e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): traçando paralelos e convergências	27
1.8.1. A RVCC – ferramenta de qualificação dos portugueses adultos	29
1.8.2. A VAE – possível ferramenta de qualificação dos brasileiros adultos	34
1.9. A VAE como alternativa pedagógica para o PROEJA	36
1.10. A VAE no Currículo do PROEJA	38
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	43
2.1. Problema e Objetivos	43

2.1.1. Problema e sua justificação	43
2.1.2. Objetivos	45
2.2. Metodologia	45
2.2.1. Pesquisa qualitativa	45
2.3. Local de estudo e participantes	46
2.3.1. Local de estudo	46
2.3.2. Participantes	47
2.4. Técnicas de recolha de dados a utilizar	48
2.5. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	50
2.6. Confiabilidade e validade	51
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
3.1. A formação acadêmica dos docentes do PROEJA	55
3.2. As principais dificuldades encontradas pelos docentes do PROEJA em suas aulas	59
3.3. A prática pedagógica dos professores e o aproveitamento das experiências dos estudantes adultos adquiridas ao longo da vida	67
3.4. Os professores e a possibilidade da Validação da Aquisição de Experiências no currículo do PROEJA	70
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXO	91
APÊNDICES	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (Portugal)
- CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional (Brasil)
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EP – Educação Permanente
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- ERA – Ensino Recorrente de Adultos
- IFFar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
- INO – Iniciativa Novas Oportunidades
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal)
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)
- PPC – Plano Pedagógico de Curso
- PPE – Programa Permanência e Êxito do estudante do IFFar
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- RCC – Referenciais de Competências-Chave
- RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Brasil)
- SESI – Serviço Social da Indústria do Brasil
- VAE – Validação de Aquisição de Experiências

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aspectos da formação acadêmica dos docentes do PROEJA.....	148
Tabela 2 -As principais dificuldades encontradas pelos docentes do PROEJA na sua atuação.....	152
Tabela 3 - A prática pedagógica dos professores e o aproveitamento das experiências dos estudantes adultos adquiridas ao longo da vida	158
Tabela 4 - Os professores e a possibilidade da Validação da Aquisição de Experiências no currículo do PROEJA	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A formação acadêmica dos docentes do PROEJA	165
Quadro 2 - As principais dificuldades encontradas pelos docentes do PROEJA em suas aulas.....	165
Quadro 3 - A prática pedagógica dos professores e o aproveitamento das experiências dos estudantes adultos.....	166
Quadro 4 - Os professores e a possibilidade da Validação da Aquisição de Experiências no currículo do PROEJA	166

INTRODUÇÃO

“Por uma Educação Inspirada na Vida, que Inspira Vida” é uma temática que pode soar romântica, e talvez até utópica. No entanto, faço ecos à fala de um Diretor Geral de uma das unidades do Instituto Federal Farroupilha: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – é uma grande oportunidade de proporcionar acesso à Educação, a quem, até então, não teve nenhuma oportunidade. Como docente dessa modalidade, cabe a mim, expor o sentimento de grandiosidade diante da satisfação reluzente de estudantes que foram acolhidos nesses espaços, e pelas grandes dificuldades no tocante das realidades que cada um perpassa, a obtenção de seus certificados de conclusão de curso é de incomensurável valor, não somente pela creditação profissional e formativa dada ao concluinte, mas também pelo significado latente da valoração de sua decisão em promover-se pela educação formal.

A realidade de muitos desses estudantes adultos é extremamente árdua quando nos referimos a rotinas de conciliação entre o trabalho, a família e a vida social. Especialmente em nosso escopo, cabe um olhar sobre o percurso formativo desses jovens e adultos que optaram, antes do tempo previsto, por outro caminho em detrimento da escola e que, ao retornar aos seus estudos, revelam dificuldades desafiantes tanto para si como para as instituições de ensino. Enquanto gestor de atendimento ao educando, desde 2015, no Instituto Federal Farroupilha, testemunhei inúmeras experiências com estudantes que vinham nos procurar, num tom de desabafo, a relatar as dificuldades encontradas para permanecer e concluir seus cursos. Dificuldades financeiras de mães de família que tinham que deixar seus filhos com vizinhos e ainda custear seu transporte até a unidade de ensino; fadiga de um senhor quinquagenário que se levantava às cinco horas da manhã para ir ao abatedouro da cidade para trabalhar, e ainda cursava seu curso técnico em agroindústria, tendo que percorrer quarenta quilômetros para ir à escola às dezenove horas, e enfrentar mais quarenta quilômetros para retornar à sua

casa após as vinte e três horas; jovens mulheres que abriram seus próprios negócios concomitantes ao curso que estudavam, para obter rendimentos à sua família; enfim, uma vida inspirada em trabalho, com ganas de qualificar-se como trabalhador e cidadão, a partir de uma alternativa humanizadora e integradora, através da educação.

Não obstante, muitas vezes ouvimos de alunos que determinadas atividades desenvolvidas nos cursos técnicos profissionais eram meramente “chover no molhado”. Isso porque, a partir do conhecimento prático adquirido ao longo de seus percursos profissionais, ações previstas no quadro ementário do currículo coincidem com recorrente frequência, àquilo que já desenvolviam em seus postos de trabalho, ou já o conheciam por outras experiências. Dessa forma, dependendo da componente curricular do curso, os alunos não compareciam às aulas, o que lhes prejudicava no tocante à observação da frequência mínima estabelecida pelo currículo, mas os facilitava em termos econômicos e pessoais, pois não precisavam dispender recursos para custear transporte e podiam descansar mais ao lado das suas famílias.

A presente investigação, tendo como objeto fulcral o delineamento do que pensam os professores dos Cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal Farroupilha – IFFar, à respeito de um dispositivo previsto pela Rede CERTIFIC para a Validação da Aquisição de Experiências – VAE, traz em si a necessidade de um grande esforço investigativo na área da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a fim de instigar entre os docentes a alternativa de considerar os conhecimentos adquiridos dos adultos para o seu horizonte escolar. Para tanto, iniciamos tendo em vista o que muitos professores de modo informal, e uma vasta literatura irá apresentar, sobre o contexto histórico da formação de adultos no Brasil, relatam sobre sua significação para a sociedade e alternativas pedagógicas desenvolvidas em outros países, a fim de fomentar a discussão a respeito desta seara que demanda atenções muito pertinentes para uma grave chaga social, que é a falta de investimentos (humanos, éticos, morais, sociais e financeiros) para a

educação de jovens e adultos no país, bem como sua customização e uso adequado.

Este cenário fez instigar o investigador sobre quais as perspectivas dos docentes do PROEJA sobre a possibilidade de validar a aquisição das experiências dos alunos adultos, adquiridas no âmbito da educação informal e não-formal, no sentido de proporcionar este dispositivo no quadro curricular do curso, possibilitando uma melhor planificação do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, bem como a possibilidade de um relativo encurtamento do percurso formativo previsto no currículo estabelecido pela instituição.

Iremos, para tanto, tratar de abordar a natureza do PROEJA, suas finalidades e objetivos, como programa governamental de enfoque educativo-social. Em seguida traçaremos um delineamento sócio-histórico da educação profissional no Brasil e as suas características no âmbito de política pública. Relataremos ainda dificuldades encontradas pelos docentes, quanto a falta de efetivação de formação específica para a EJA, as perturbações de ordem social para o desenvolvimento de suas atividades, sua significação e aqueles pontos que permeiam peculiaridades inerentes à modalidade.

Diante da consolidação teórica e dos ecos dos docentes obtidos nos corredores da instituição, sobretudo no que diz respeito as suas angústias, torna-se premente questionar o corpo docente sobre a possibilidade de se formalizar os saberes adquiridos dos estudantes adultos no currículo dos cursos que lecionam. Desta questão, surge um rico prisma de posicionamentos e entendimentos desencadeando outras questões, tais como:

- a- O que é percebido pelos professores em termos de operacionalização do PROEJA?
- b- Quais são os seus anseios em busca de sanar eventuais problemas na conjuntura da modalidade?
- c- Quais são as suas expectativas e perspectivas para estruturar possibilidades de estrutura curricular que possam reduzir o percurso formativo dos adultos, sem interferir na qualidade do ensino?

- d- Os professores percebem que a realidade dos estudantes adultos está sendo lavada em consideração na sua prática pedagógica?
- e- Validar a aquisição de experiências pretéritas destes estudantes pode ser pauta curricular institucionalizada?

A partir dessas questões traçamos um delineamento sobre o perfil dos docentes quanto à hipótese de estabelecer como estratégia pedagógica, a Validação da Aquisição de Experiências dos alunos, e verificamos um debate importante sobre o assunto.

Para começar a responder essas questões, buscamos traçar um levantamento sócio-histórico, em que as linhas de identificação teórica proporcionassem a melhor alternativa de investigação, gerando alternativas apropriadas para a construção de um instrumento, cuja implementação conduzisse a construção de um entendimento sobre essa realidade. A partir do formato de investigação delineado, que oportunizou a geração de um guião de entrevistas, consultamos 12 (doze) professores do Instituto Federal Farroupilha com passagens pelo PROEJA nos campi Jaguari e São Vicente do Sul, sondando suas percepções sobre as próprias formações, experiências, dificuldades com a modalidade, uso das experiências pretéritas dos estudantes adultos na sua prática pedagógica e a possibilidade de validá-las, a fim de oportunizar uma melhor abordagem dos conteúdos e um possível encurtamento do percurso formativo, o que poderá gerar uma maior motivação nos discentes.

A partir de então, criou-se quadros de análise pelos quais se pode categorizar as posições e perspectivas dos entrevistados, constituindo um panorama mais apropriado para se verificar os relatos e temáticas classificadas. Neste sentido, foi possível delinear mais precisamente as divergências e os paralelos entre os entendimentos dos docentes sobre a Validação da Aquisição de Experiências, bem como a repercussão dessa possibilidade em termos de curricularização e rotina institucional.

Culminamos no entendimento de que a realidade do PROEJA, do Instituto Federal Farroupilha, pode ser outra, a partir do momento em que podemos constatar alternativas pedagógicas mais interessantes e atraentes, e um debate

apropriado sobre o que inspira os adultos na busca de sua formação e qualificação, e o que precisa ser realmente desenvolvido em termos de prática pedagógica para o público adulto que busca se qualificar nesta instituição.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1. O PROEJA – ESPAÇO ESTRATÉGICO DE DEMOCRATIZAÇÃO E CONCERTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – é uma modalidade estabelecida pelo Decreto n.º 5.478, de 24/06/2005, denominado inicialmente como “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos”, que foi remodelado pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, buscando assim consolidar sua finalidade de “contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (MEC, 2007, p.8).

Essa modalidade de ensino é criada, no Brasil, a partir de uma decisão governamental, para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio (da qual, em geral, são excluídos), bem como em muitas situações, responder ao próprio ensino médio. No intuito de se consolidar como uma política pública de integração da educação profissional à EJA, esse programa busca assumir a condição humanizadora da educação, não se restringindo a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas fazendo-se ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997.

A decisão governamental de atender a uma agenda tão distante da realidade de outros grupos políticos, que outrora estiveram nos postos de governança do país, suscita ao encontro do visível declínio sistemático do número de postos de trabalho no Brasil, obrigando a redimensionar a própria formação. Desta

forma, a torna mais abrangente, permitindo ao educando entender a sua inserção no mundo do trabalho, por um conceito mais dinâmico, que força o mundo contemporâneo a rever a sua própria noção de trabalho, estando esta sempre ligada ao conceito proposto pela revolução industrial (MEC, 2007).

Diante de um cenário de polarização dos espaços formativos profissionais em grandes centros urbanos, cujos principais protagonistas são as universidades e institutos privados, na esteira da promoção do PROEJA, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional e promove a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Esta iniciativa busca atingir uma população maior de desassistidos do direito à Educação, através da estratégia de interiorização geográfica dos espaços de formação. Isso porque, até então, as Universidades, pela ótica do Estado eram tidas como promotoras da esfera pública no âmbito da educação, gozavam de exclusividade na promoção de conhecimento técnico, científico e tecnológico, ao passo que a descentralização, promovida pela lei, gera dessa forma um deslocamento da dependência dos grandes centros urbanos para a viabilização de formação técnica, expandindo para lugares que nunca antes imaginariam ter acesso a qualquer avanço na área formativa, a oportunidade de desenvolvimento escolar, humano, profissional e social.

Os Institutos Federais, em suas características, absorvem o viés formativo de caráter técnico, visando a verticalização dos níveis educacionais, promovendo a formação do cidadão desde a sua educação básica até aos cursos superiores e de pós-graduação. Com aporte legítimo instituído, os Institutos Federais ainda necessitam promover um embate de dimensões “hercúleas”: atingir gradualmente jovens e adultos que não tiveram seus percursos formativos concluídos, proporcionando acesso à educação profissional de qualidade. Nesse sentido, tornam-se alternativas importantes às instituições privadas, que até então, detinham quase que a exclusividade na operação de cursos PROEJA, distante dos objetivos principais das Universidades.

1.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL – UM CORTE SÓCIO HISTÓRICO

Analisar as transformações da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, no âmbito político-educativo, requer uma observação bastante apurada quanto dos objetivos governamentais intrínsecos na execução das propostas políticas, sempre vinculadas a ideologias específicas. Historicamente, o viés político-pedagógico adotado pelas instituições de ensino responsáveis pela EJA, e, por conseguinte, também pelos seus educadores, foi sempre impregnado de interesses socioeconômicos referenciados pelos quadros políticos, que se encontravam no poder no respectivo momento histórico.

Como marco histórico inicial da educação no Brasil, podemos salientar um primeiro período de instauração de modelo escolar/formativo, que foi segundo Carvalho (2001) a partir da chegada dos jesuítas, em 1549. Esse período culmina em 1759, quando o então Marquês do Pombal, ministro do Rei D. José I de Portugal, a partir de sua “Reforma Pombalina”, tinha intenções de transformar Lisboa numa metrópole capitalista, extinguindo a escravidão indígena – permitindo que estes pudessem, inclusive, se casar com portugueses – constituindo um mecanismo de expansão populacional, fechando escolas e buscando estabelecer um contingente colonial maior nas zonas de fronteira. Nesse sentido, expulsa os 670 jesuítas presentes no Brasil, pois não convergiam com o ideal da realeza (Carvalho, 2001. p. 139).

Carvalho (2001) ainda faz lembrar, que devido ao feitio regalista vigente a partir de 1759, pelo qual o sistema sustentava o direito do rei de interferir nos assuntos da igreja, mesmo que o regime imperial buscasse afirmação no sentido de dar autonomia aos espaços educacionais peculiares às suas regiões e à laicidade, as tendências de nossa herança colonial não permitiram uma profunda modificação nas linhas orientadoras do desenvolvimento educacional do país.

No interstício entre a “Reforma Pombalina” e a vinda da família real portuguesa para o Brasil, fugindo das tropas napoleônicas, segundo Vargas, Santos e Tambara (2013), são criadas as primeiras aulas-régias em terras

brasileiras, configurando os vestígios do que conhecemos como educação pública secular no Brasil. Não obstante, paralelo ao esforço por desenvolver uma educação desvinculada à confessional, intercalam-se aulas domésticas e particulares ministradas por tutores locais (Vargas, Santos e Tambara, 2013).

Desde a Carta Constitucional de 1824, do Brasil Imperial, que previa a constituição da pluralidade e a máxima abrangência da instrução primária a todos os cidadãos, até os dias de hoje, diversos ajustes políticos foram necessários para a aproximação da intenção político-social à concretização de ações efetivas (Strelhow, 2010). Mas, é a partir do final do século XIX, com a chegada ao Brasil do pensamento pedagógico de Pestalozzi e sua matriz teórica, que se começa a pensar a educação além da organização da sala de aula. Para Vargas, Santos e Tambara (2013, p. 25) “ocorre que se começa a refletir o ensino-aprendizagem” começando-se a abordar o método intuitivo, dando-se importância ao ato de observar como momento insubstituível para a aprendizagem. É a partir de então que ocorre a primeira tentativa de formação de professores, mesmo que precária e insipiente, mas com o viés de buscar instruções no exterior para multiplicá-las posteriormente em solo brasileiro.

Diante dessa conjuntura nacional acerca da educação, em finais do século XIX, o Brasil sofre com inúmeras transformações de ordem econômica e social, implicando na carência e instabilidade na estruturação do ensino. Com o escravismo recém-abolido, começa a predominar uma nova força de trabalho: o trabalhador assalariado – grupo social formado por ex-escravos, trabalhadores brasileiros e uma parcela de imigrantes vindos da Europa, imigrantes estes com uma vasta bagagem de ideais voltados a lutar por justiça social e equilibrada, identificadas com o socialismo, tanto na sua raiz social-democrata, quanto no seu viés libertário. (Vargas, Santos e Tambara, 2013).

O quadro bastante conturbado da educação brasileira, no início do período da República, é nos apresentado por Carvalho (2001), que em sua análise, pontua o descentralismo federativo como principal entrave do desenvolvimento do sistema educativo no Brasil de 1890 a 1930. Isto porque se ergue nesse período a reforma de Benjamin Constant – de viés doutrinário

positivista comtista, baseado em Augusto Comte – buscando se sobrepôr a institucionalização do livre ensino de Leoncio de Carvalho, que encontra no radicalismo da reforma de Rivadávia Correa, em 1911, seu definitivo fim.

Strelhow (2010) destaca a grande mobilização social que visava erradicar o analfabetismo no Brasil, no início do séc. XX. A falta de instrução das classes trabalhadoras era considerada a principal causa do subdesenvolvimento do país, de forma a suscitar grande exercício dos responsáveis pela educação à época, no intuito de dirimir esse malogrado cenário, e buscando acelerar o desenvolvimento do país (Strelhow, 2010, p.51).

Segundo Stephanou e Bastos (2005), a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, que por seus estudos iniciais consoantes à pressão social, motivaram os governos de então a pautar como prioridade a educação de jovens e adultos no Brasil, instituindo formatos específicos de financiamento e regulamentando programas focados na instituição do Ensino Supletivo de adolescentes e adultos. Nesse período, que se estende até o final da década de 1950, estava sendo exercitada a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, cujo método pedagógico era discutível, pois segundo Strelhow (2010) era homogeneizador, sem se preocupar com o contexto em que os alunos estavam inseridos. De 1950 a 1960, houve uma imensa preocupação em promover a Educação de Adultos, especialmente por parte das camadas populares que clamavam sobremaneira, independente do perfil governamental que estivesse vigente. As entidades religiosas e a sociedade civil organizada promoviam verdadeiras campanhas de educação de adultos, mobilizando um significativo contingente que, guiados por uma pedagogia autônoma, propeliam um caráter problematizador e crítico entre os educandos. No entanto, com a ascensão do Regime Militar, o *status* funcional dado à alfabetização de adultos, aliado ao discurso de continuidade formativa, regeu a educação brasileira até a Nova República, que com a Constituição de 1988, pôde novamente abrir horizontes mais humanizados para a EA, consolidados mais tarde, com a Lei n.º 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No entanto, da data que corre a vigência da LDBEN até os primeiros ajustes impactantes que implicariam em efetivas ações para com a Educação de Jovens e Adultos, passam-se quase uma década para regular sua finalidade. Di Pierro e Haddad (2015) destacam que, mesmo com a ampliação do reconhecimento jurídico de direitos dos jovens e adultos à formação e a institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica, o resultado das políticas de EJA, entretanto, frustrou as expectativas e ficou distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos (Di Pierro e Haddad, 2015).

Desse modo, percebemos que alguns passos – principalmente de foro jurídico – foram tomados nos últimos anos para atender esse clamor social. No entanto, há muito trabalho a ser efetivado, especialmente no campo da formação de professores para o público adulto, a valorização do poder público para com a área da educação de jovens e adultos e sua implicação como cultura social para a democratização e humanização dos espaços educativos.

1.3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUNS MATIZES

A Educação Profissional e Tecnológica – EPT – acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam conhecimentos e técnicas de geração para geração pela observação, prática e repetição. Com a Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra em meados do final do século XVIII, o processo de transferência desse conhecimento entre gerações é marcado pela transição da produção artesanal para a produção por máquinas, acarretando profundas alterações nas relações entre produção e capital, e a necessidade de difusão de técnicas e a preparação das gerações futuras para a continuidade dos ofícios se torna imperiosa (Vieira e Souza Jr., 2016).

No Brasil, uma marca histórica para a EPT data do dia 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente Nilo Peçanha, recém-empossado no cargo após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, sanciona o Decreto N.º 7.566, que cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices, com o objetivo de formar operários e contramestres, por meio de ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários para que os discentes aprendessem desde ofícios à aprendizagem agrícola (Vieira e Souza Jr., 2016).

No entanto, após imensos revezes nas políticas já mencionados anteriormente, só em 1988, após a abertura democrática, a Educação no Brasil teve sua previsão de legitimidade a partir da Lei N.º 9.394/1996, quando são instituídas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Já no que tange a Educação Profissional, sua inclusão no novo modelo político ocorre apenas a partir da Lei N.º 11.741, de 2008, (quase cem anos após o primeiro decreto que regulamenta a área). Esta nova lei modifica a anterior LDBEN em quatro artigos que tratam da vinculação ou não das ofertas ao ensino médio, a forma em que são articulados os componentes curriculares, bem como o modelo de certificação.

Pegorini e Gisi (2015) abordam que tais leis tornaram a educação técnico-profissional de nível médio separada mecanicamente do ensino médio, tornando-a paralela ou subsequente a ele, em oposição clara ao que reclamam os trabalhadores por suas entidades de representação, segundo relatam Ciavatta e Ramos (2012) que “lutavam por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, visando à formação unilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo” (Ciavatta; Ramos, 2012, p.18).

Pegorini e Gisi (2015) dissertam ainda que é visível o perfeito alinhamento dos dispositivos na LDBEN aos objetivos e recomendações de órgãos internacionais, em especial da Organização Internacional do Trabalho – OIT. Dessa forma, perpassa na legislação “a ênfase dada para a educação básica e a sua defesa como nível suficiente para atender aos interesses políticos e econômicos” (Pegorini e Gisi, 2015, p. 40214).

Um paradoxo observado por Mendes (2007) suscita ampla reflexão para as estratégias que devem ser utilizadas pelos governos, quando da oferta à educação e formação de adultos. A autora reporta que

é o campo que se tem vindo a desenvolver de maneira mais sistemática, naturalmente à medida que a política global de desenvolvimento económico estimula o crescimento de sociedades do conhecimento, adaptadas ao modelo de concorrência económica mundial, urgem as iniciativas do Estado e do empresariado para garantir a competitividade das nações. Numa lógica de formação eminentemente voltada para uma matriz económica, crescendo, portanto o número de ofertas direccionadas para a qualificação e requalificação profissional (Mendes, 2007, p. 64).

E constata, que

Se por um lado, este tipo de oferta é importante, porque estimula a aprendizagem constante, o desenvolvimento tecnológico; por outro, vem sendo usado como uma estratégia de inibir a depressão criada pela falta de oferta de emprego em escala mundial, numa espécie de “cultura tranquilizante” (Mendes, 2007, p. 64)

É, portanto, indispensável entender o presente desafio, a proposta de consolidação da Educação de Jovens e Adultos consoante a Educação Profissional e Tecnológica como um único caminho capaz de estabelecer a organização política, a promoção do trabalho e das relações sociais, bem como os obstáculos de ordem econômica. Ainda através de Mendes (2007), diante do panorama, torna-se imprescindível manter as tensões para as reflexões sobre a natureza das atuais transformações sociais que estimulam uma “cultura biográfica” – voltada ao individualismo e a visão do mercado financeiro alienador – em detrimento de uma “cultura comunitária”, de rede.

É diante desses arranjos políticos previamente estabelecidos que surge um debate nacional bastante intenso sobre os rumos da Educação no Brasil. A sanção do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei N.º 13.005/2014, discutido amplamente por todos os segmentos da sociedade, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional até 2024. Dentre as determinações, lembra Vieira e Souza Jr. (2016), a meta 11 do PNE trata especificamente da educação profissional técnica de nível médio, no sentido de triplicar as matrículas ofertadas até então, para atingir pelo menos cinquenta

por cento da expansão do segmento público, primando pela qualidade da oferta (Vieira; Souza Jr., 2016, pg. 164).

Consoante à meta, a formação contínua de docentes que atuam na educação de jovens e adultos e na educação profissional também está prevista e é uma das estratégias que pode vir a garantir sua concretização, não somente pelo acesso, mas também a garantia da permanência dos estudantes e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional.

1.4. A EDUCAÇÃO PERMANENTE E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: EFEITOS NA JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL

No campo das ideias podemos constatar um enfrentamento explícito dos conceitos de Educação Permanente (EP) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Por mais que haja um propósito ideológico que busca estabelecer garantias de qualificação e formação continuada para os sujeitos durante seus percursos pessoais e profissionais, o ensejo subliminar de ambos os conceitos vem impregnado de interesses políticos, justaposições nas relações de poder e caráter social distinto, mesmo que haja momentos de convergências para alguns pesquisadores da educação.

Uma crítica de Lima (2010) destaca que

Estamos a subordinar a aprendizagem e a educação ao longo da vida a um pedagogismo de raiz econômica e gerencial, baseados na crença ingênua de que, pela aprendizagem ao longo da vida de cada indivíduo mudaremos a sociedade e a economia, em sentidos pretensamente claros e estabelecidos de forma consensual. (Lima, 2010, p. 30).

O autor chama a atenção para a condução do discurso da ALV por uma lógica funcionalista e adaptativa que, na maioria das vezes, “se colocam à margem de uma concepção democrática, humanista e crítica de educação de adultos e ao longo da vida” (Lima, 2010, pg. 30).

A partir de uma reflexão de Theo Jansen, publicada em 2000, Mendes (2007) recomenda que não se deve conceber a Educação de Adultos – seja entendido no viés de Aprendizagem ao Longo da Vida – como único meio para enfrentar os desafios relacionados às políticas sociais, ao trabalho, à economia. Isto porque há a associação desta ação de Estado a um tranquilizante social, a fim de servir de analgésico para as deficiências existentes nas relações inerentes. E como todo tranquilizante, segundo a autora, “produz dependência e já existe dependência crescente numa sociedade que faz da Educação de Adultos um mediador entre as transformações sociais” (Mendes, 2007, p.64).

Na sociedade brasileira, esta ânsia de resolver os problemas sociais a partir do investimento em educação – especialmente em educação de adultos – confunde-se ao longo das décadas, mas ganham maior evidência após a abertura democrática ocorrida com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Di Pierro (1992), afirma que entre as décadas de 1980 e 90 não havia qualquer ente político que enunciasse prioridade para a elaboração de políticas voltadas a educação de jovens e adultos. Também já tinha consolidado consigo a crença de que qualquer campanha emergencial para a educação de adultos, especialmente no âmbito da alfabetização, pudesse representar efetivo instrumento de democratização e oportunidade educacional para essa faixa populacional. Naquela época, a autora também enunciava que os próprios educadores dedicados ao antigo supletivo eram os primeiros a admitir que a modalidade vigente, que abrangia o público jovem e adulto, “não havia conquistado a identidade pedagógica pretendida, tampouco alcançou níveis satisfatórios de qualidade” (Di Pierro, 1992, p.22).

Rodrigues (2012) relembra que a EJA era um espaço voltado a adultos que vinham da zona rural e que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade ideal, e atualmente tem sido a alternativa para diminuir o problema da defasagem na relação idade-série, acolhendo alunos que passaram por vários processos de exclusão escolar e social. Nesse sentido, a escola além de não reconhecer a sua parcela no fracasso escolar, especialmente nos casos de

evasão e retenção, acaba marginalizando os alunos que não conseguem avançar, fazendo com que a EJA se torne, segundo Gouveia e Silva (2015), “um espaço para aqueles que não conseguiram se ‘adaptar’ ao ensino regular” (2015, p. 146).

Carrano (2007) apresenta o fato de “alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar” os espaços de educação de adultos, pois os ritmos de aprendizagem, o cunho motivador e os elementos de integração são bastante distintos entre as diversas faixas etárias que envolvem a população EJA. Melo e Santos (2013) reforçam esse aspecto mencionando o estranhamento, o confronto entre jovens, adultos e profissionais, constituindo um dos maiores desafios para a escola, posto o distanciamento, o conflito entre a juventude e o universo escolar, que muitas vezes passam despercebidos e não tratados pelos educadores.

Há também elementos discordantes dos autores por ora apresentados. Gouveia e Silva (2015), por exemplo, que discorrem sobre a ampliação da faixa etária progressiva do público EJA relacionados aos processos de juvenilização e ao ingresso crescente de idosos aos ambientes escolares, apesar dos confrontos mencionados anteriormente por outros autores, manifestam que “o convívio intergeracional é uma iniciativa que pode ajudar na superação de preconceitos, incentivar o respeito mútuo e o reconhecimento entre as gerações”, oportunizando um ambiente de exercício de qualidade de vida entre todos os envolvidos (Gouveia; Silva, 2015, p.151). Para tanto, torna-se crucial a prática e a gestão adequada de sala de aula, a partir de docentes melhor preparados e dispostos a mediar a interação entre as gerações.

A partir de então, surgem os espaços para o discurso consolidado por Delors et al. (2004, p.5), que baseado no ideário da educação e aprendizagem ao longo da vida, enxerga esse como um meio para alcançar o equilíbrio entre o trabalho e a aprendizagem. Nesse sentido, Jeffrey et al. (2011) entendem que nos primeiros anos deste novo século houve uma maior intensidade e emprego de esforços públicos para atender significativamente os programas de EJA no

Brasil, no intuito de exercitar uma cidadania ativa. Cabe destacar o pensamento antagônico de Gadotti (2009) a respeito da aprendizagem ao longo da vida para a EJA. Para o autor, o excessivo foco na aprendizagem sem a devida preocupação com o quê e como se ensina, podem reduzir a EJA a mera instrumentalização e capacitação dos adultos para atender a demanda do mercado de trabalho, pertinentes à lógica da aprendizagem ao longo da vida, destoando do que Gadotti apregoa como a educação permanente, uma educação humanista. Acrescenta ainda que no âmbito da ALV “a concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia” (Gadotti, 2009). Ainda nesse sentido o autor, Lima (2010) e Melo et al (1998) criticam diretamente o relatório de Jacques Delors (1996), com seus quatro pilares – aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. E aprofunda:

A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure (1972). Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário (Gadotti, 2015, p.3).

A fenomenologia da juvenilização pode ser, a partir do exposto, explicada como resultado da visão instrumental e mercantilista dos processos escolares, que propõe um viés estagnado de desenvolvimento pessoal, sem ser atraente aos olhos de quem vislumbra um mundo para trabalhar e descobrir.

Carrano (2007) colabora no entendimento que, para os desafios apresentados, dever-se-ia produzir “espaços escolares culturalmente significativos”, no intuito de agregar a população jovem de maneira integrada aos mais experientes, dirimindo a perturbação gerada pelo aspecto etário. Para que esses espaços significativos se efetivem é imprescindível a participação do

docente na elaboração das mediações e empoderamento do público diante do ambiente a ele destinado, promovendo em sua prática pedagógica, atividades a partir do princípio integrador entre as gerações dispare, partindo de que as experiências de alguns adultos podem ser vias de acesso a outros, enriquecendo o ato educativo e permitindo a ampliação das relações entre estas faixas etárias.

1.5. O PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E ALGUNS DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA

Conforme o Documento Base Nacional da Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2007), a partir da retomada da educação como direito estendido a todos, previsto na Constituição Federal de 1988, os gestores e educadores devem abandonar o entendimento da EJA como uma “oportunidade” ou uma “chance” outorgadas à população, mas afirma-la como política, como um processo natural de continuidade das ações sociais preceituadas a cada cidadão. Além do intuito de salvaguardar o acesso à educação, pensar os sujeitos da EJA é trabalhar a *diversidade*, constituída pelos elementos que os distinguem uns dos outros, é refletir sobre as tensões dialógicas entre si e, na mesma medida, analisar as relações existentes quer com a sociedade ampla, quer com a natureza.

O documento oficial ressalta também que dentre os desafios postulados pela EJA no Brasil, a *desigualdade* em suas variadas facetas (socioeconômicas, culturais e etárias) proporciona uma gama de diversidades de grande significado na tarefa de oportunizar educação de qualidade para jovens e adultos. Menciona também as diferenças etárias apontando a crescente *juvenilização* da EJA, fenômeno esse explicado pela exposição da juventude às áreas de vulnerabilidade social e de violências, afastando os jovens do acesso e permanência na escola regular. Jeffrey et al. (2011) argumentam que esse

fenômeno constitui uma soma de esforços governamentais para aglutinar as políticas de diversidade na educação, aproximando-se das demandas da sociedade civil organizada.

No entanto, muito ainda precisa ser feito. Ainda mais se olharmos o panorama internacional. Segundo Di Pierro e Haddad (2015), o compromisso da educação para todos – EPT – firmado em 2000 por 164 governos reunidos em Dakar, ressaltava a meta de oferecer às crianças, aos jovens e aos adultos as condições para suprir as necessidades básicas de educação, a fim de desenvolver suas respectivas nações, num âmbito mínimo enquanto promoção de direitos humanos, situação que foi postergada para 2015. Desses compromissos, dois se destinavam diretamente ao público EJA, sendo o primeiro a seguridade dos meios para “a aprendizagem de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo e programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida” (Di Pierro e Haddad, 2015, p.202) e o segundo, diz respeito ao objetivo de melhorar em 50% os níveis de educação de adultos tendo como horizonte 2015. Esta ação visava especialmente às mulheres, que se apresentam nos indicadores como o contingente da sociedade historicamente mais prejudicado e vulnerável, quando se trata da participação efetiva no mundo do trabalho, de forma a consolidar as estratégias pertinentes ao acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos. Diante das metas firmadas pelos governos signatários, do qual o Brasil é membro, 53 países (incluindo o Brasil) não chegaram nem perto de atingir os objetivos da EPT, estipulados para 2015, apesar dos avanços registrados na frequência ao ensino fundamental e na ampliação de acesso ao nível superior. No caso brasileiro, o esforço empregado pelas gestões de 2000 a 2012 não pode ser desconsiderado pelo ponto de vista quantitativo, que significou (segundo dados oficiais) a diminuição de 13,6% para 8,7% o número de analfabetos no país (IBGE, 2013). Entretanto, em termos reais, o analfabetismo atinge ainda mais de 16 milhões de brasileiros, evidenciando um enorme desafio ao sistema educacional.

1.6. O PROFESSOR DE EJA E SUA SIGNIFICAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Traçar qualquer delineamento objetivo sobre a importância e significação do professor no âmbito da Educação de Adultos, circunscrito à realidade brasileira, é uma tarefa difícil. Cabe quase que exclusivamente ao meio hipotético devido à insipiência de dados, investigações e estudos mais claros quanto ao papel do educador de EJA. Isto se dá, segundo Amorim e Duques (2017, p.229), devido aos escassos investimentos públicos em processos formativos de educadores para a referida área, cujos sistemas de formação ainda não abriram horizontes significativos para a inserção do público adulto aos programas de educação pertinentes à sua faixa etária.

A exigência para atender às demandas da EJA, que historicamente se fazem recorrentes e desatendidas, é de descomunal complexidade, tendo visto diversos fatores que tangenciam sua natureza e história. Proporcionais à sua complexidade estão os desafios para uma boa formação dos docentes imbuídos de atender os seus programas. Dentre os fatores que podemos enumerar, tornamos a consultar novamente Amorim e Duque (2017, p. 229), que salientam o “aumento da oferta da EJA e as tentativas de inclusão social, com esforços para cobrir segmentos sociais, até a pouco tempo negligenciados”. Esse aumento de oferta outorgado há pouco mais de uma década pelo poder público a um programa específico para articular a formação básica à formação profissional, naturalmente gera a necessidade de especialistas para atender os alunos dessa modalidade. No entanto, a formação específica para o acolhimento dessa demanda não ocorre no mesmo compasso dado pelo ente administrativo, quanto à celeridade dada para resolver o problema identificado, aglutinando licenciados e alunos numa mesma sala de aula, sem antes perceber as especificidades necessárias para prestar um serviço de qualidade. Qualificando o problema, a celeridade com que a sociedade promove suas transformações implica em reconhecer os diversos ramos da vida humana, constituindo necessidades de revisão de currículo, no intuito de

constituir práticas educativas realmente significativas e capazes de proporcionar a formação de um aluno democrático.

Para Carvalho e Perez (2001, p.107), uma formação mínima que visa nortear a atuação do profissional docente, também denominado de base comum nacional, necessita atender as diretrizes estabelecidas por cinco eixos fundamentais: uma sólida formação teórica; a unidade entre teoria e prática, atendendo à relação da produção do conhecimento na dinâmica curricular do curso; o compromisso social e a democratização da escola; o trabalho coletivo, tendo em vista o exercício no meio social; e a articulação entre a formação inicial e a formação contínua. Aliado a esse paradigma, destacam ainda os saberes descritos como fundamentais para “saber-fazer” do professor, sendo eles o saber conceitual e metodológico da área que irá ensinar, os saberes integradores relativos ao ensino dessa área, e os saberes pedagógicos (Carvalho; Perez, 2001).

Não podemos deixar de manifestar neste ponto, uma característica importante para a atuação do professor nesta modalidade que investigaremos, cujas peculiaridades serão descobertas e compreendidas ao longo do estudo, mas que realçaremos pela posição de Freire (1987) sobre a principal ferramenta do docente na sua atuação como educador: o diálogo. Para o educador, o diálogo é atributo indispensável para a constituição do “ser professor”, no sentido de acessar as vivências, experiências, riquezas e carências dos educandos. Para tanto, é importante que o formador e o educando se liberte de qualquer preconceito e desejem compreender as minúcias do conhecimento pelo processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o Patrono da educação brasileira orienta que

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar em encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais. (Freire, 1987, p.46).

De acordo com Melo (2015), num caminho inverso ao que enunciámos anteriormente, a formação de educadores no Brasil vem sendo descuidada, e o caso mais grave diz respeito à formação de educadores voltados a atender o público EJA, esta pela qual, se deu/dá de forma tardia, muito em razão do descaso histórico do Estado para com este campo. Salienta ainda, que a partir de uma particularidade regional concentrada no âmbito baiano, especificamente no IF Baiano *Campus* Catu, verifica-se que a formação continuada dos professores é essencial para o êxito do PROEJA, uma vez que o programa ainda se apresenta relativamente vulnerável, cuja identidade soa como um programa de governo pontual, colocando muitas vezes em segundo plano a essência educacional, não corroborando com as necessidades emergenciais de Estado (Melo, 2015, p. 18.325). É notório que esta realidade constatada naquela específica localidade também ecoa em diversas outras unidades do Brasil a fora, inclusive no Rio Grande do Sul, incluindo aí, o Instituto Federal Farroupilha.

Num traçar de linha histórica, o Brasil esboça mais nitidamente algumas ações de profissionalização de professores de Jovens e Adultos a partir das duas últimas décadas do século XX. Di Pierro (2004) aponta que a atuação das universidades, mesmo com o movimento de salientar a EJA no Brasil nas últimas décadas, é sutil e carece de maior empenho no seio da produção pedagógica. Com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2000), a autora destaca que naquele ano havia no Brasil 190 mil professores atuando no campo da EJA, no entanto, 40% não possuíam formação superior, incluindo aí os professores envolvidos em programas de alfabetização.

As iniciativas pontuais, como um grupo de estudos voltado a formar e disseminar práticas educativas para a EJA, em formato de trabalho colaborativo, conforme reporta Maraschin e Bellochio (2006), através de reflexões coletivas sobre a construção de problematizações que possibilitam impulsionar o desenvolvimento profissional dos docentes, são das poucas alternativas, de modo transversal, que vem ao encontro do que se espera de

um programa de governo capaz de reger a formação contínua de educadores. De acordo com as autoras, é possível assumir novas posturas como a ruptura de antigas práticas de ensino, qualificação e desenvolvimento pessoal, inovação no trabalho pedagógico entre outras qualidades latentes à conjuntura de socialização do conhecimento adquirido na prática docente em EJA.

Diante do esboço apresentado sobre o quadro político vigente no Brasil, constata-se que há um imenso limbo a ser preenchido pelo poder público, no que tange a formação básica e continuada de professores para atender de maneira satisfatória o campo da EJA, e neste estudo, mais especificamente no PROEJA. É sobremaneira consciente, no âmbito geral, a importância de se promover uma política definitiva e permanente, que venha a dirimir a problemática da Educação de Adultos no Brasil, que ainda lastima haver 51% de sua população com 25 anos ou mais com apenas o ensino fundamental completo (IBGE, 2017). No entanto, os governos ainda não priorizam em seus estatutos esta área, que carece de maiores cuidados, estimando especialmente o anseio de desenvolvimento econômico e social.

No sentido de promover o desenvolvimento e formação de professores é crucial que se dê ouvidos ao que vem sendo promovido pela comunidade acadêmica para essa questão. Não obstante, o professor de PROEJA – uma vez que ainda não foi capacitado nessa modalidade conforme dispositivos legais – ancora-se em formar-se diante do desafio que lhe foi colocado. Nóvoa (2009) sustenta uma ruptura de paradigma no entendimento do ser professor, diante das transformações que a Educação vem recebendo, propondo se reelaborar quanto sua origem comportamentalista e de caráter técnico/instrumental, para tomar posição num forte sentido cultural de “profissionalidade docente”, não deixando de construir concomitantemente a “pessoalidade do professor”. Para tanto, o educador português promove cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias atuais, sendo elas: a necessidade de conhecer bem aquilo que se ensina; ter cultura profissional, compreendendo os sentidos da instituição escolar; o tato pedagógico, onde cabe a capacidade de relação e comunicação para legitimar o ato de educar; trabalho em equipe, onde o

exercício profissional se dá cada vez mais em torno de “comunidades de prática; e o compromisso social, onde deve-se assumir uma realidade educativa além da escola, comunicando com o público e intervindo no seu espaço (Nóvoa, 2009).

É com esse respaldo que, diante de uma realidade política ainda não fortalecida para a formação continuada dos professores, a fim de promoverem sua “autoruptura” do paradigma institucionalizado pelas universidades em suas formações básicas, devem traçar sua dinâmica de atuação, não abrindo mão da importância de buscar a legitimidade de ver sua docência reconhecida e valorizada. Concomitantemente, deve-se ecoar ainda – provavelmente por vários governos – a demanda pela qual o Estado deve se importar em promover as formações e qualificações, imprescindíveis para a qualidade do ato educativo sujeito ao professor de hoje.

1.7.A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO PROEJA: PREVISÃO LEGAL E FALTA DE EFETIVAÇÃO

Quando se busca alumbrar os fenômenos sociais que infligem de maneira dificultosa sobre a modalidade PROEJA, o cenário que se apresenta é permeado de variadas nuances. Tratando das questões que vão desde seu caráter estrutural à abrangência de seu objetivo, é possível explicar imensos desafios que se apresentam nessa reflexão, que vão da gênese do Programa até como se dá o seu atual sentido institucional.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – foi implementado em 2005 a partir do Decreto n.º 5.478/2005. Na esteira da sua implantação, cuja proposta governamental era a de garantir a ampliação da sua abrangência, não mais limitando às especificidades técnicas da formação

profissional como independente da educação básica, as alterações ocorridas no Decreto n.º 5.840/2006 dispuseram que as propostas pedagógicas da educação básica se integrassem à educação profissional, e vice-versa.

Moura e Henrique (2012, p.117) sustentam que, sem questionar o mérito do programa, que visa resolver uma demanda recorrente e urgente da sociedade, sua edição não consegue atender com a mesma celeridade com que foi constituída, a formação e qualificação que é exigida dos profissionais que promovem a educação do público que será atendido. Mesmo que o decreto preveja a formação continuada dos gestores e professores envolvidos no âmbito do PROEJA, efetivamente não há o devido exercício, dificultando sobremaneira o alcance dos objetivos do programa, especialmente no que impera os aspetos integradores que permeiam e envolvem as áreas técnicas, as áreas básicas da educação, e a Educação de Jovens e Adultos, campos da educação que historicamente não foram eficientemente aproximados.

Enquanto isso, o expediente vigente para o PROEJA concerne um currículo estruturado nos elementos teóricos encadeados por atores especialistas, os quais, recém-saídos dos programas de graduação e pós-graduação, nunca exercitaram a integração de áreas do conhecimento, quiçá desenvolveram metodologias específicas para adultos – algo não previsto na imensa maioria dos currículos das faculdades de formação de professores – o que põe em risco inclusive o sucesso do programa.

Cabe destacar um limbo importante entre a edição do Decreto que institui o PROEJA e a implementação desse importante programa, especialmente pela Rede Federal de Educação. Em uma das margens, a demanda latente de formação de adultos, que para resgatar imensos períodos de inércia e desenvolvimento social, adota um viés educacional que articula uma base comum curricular e as ementas de cunho profissional. Na outra, a falta de estruturação programática a fim de operacionalizar com qualidade, tamanha obra social, na qual ratificam Moura e Henrique (2012) ser incipiente a experiência da Rede Federal no que tange atender a EJA, resultando em limitações ao processo de implementação do programa. Destaca-se nesse

sentido, a escassez de professores especializados para a educação de adulto, estratégias eficientes de execução do programa, e o desenvolvimento de um currículo que interaja e atraia significativamente o público beneficiado.

A fim de registrar o vínculo temático, faz-se imprescindível lembrar que a meta 11 do Plano Nacional de Educação, de 2014, estabeleceu a formação contínua dos professores da EJA, vinculados à EPT. No entanto, nenhum rompante efetivo de qualquer ação dessa natureza ocorreu desde sua sanção, pela Lei. N.º 13.005/2014, excetuando-se ações pontuais das instituições voltadas para a modalidade, mas com nenhum foro programático oficial, ou incentivado por qualquer ato da administração pública.

1.8.A VALIDAÇÃO DE AQUISIÇÃO DE EXPERIÊNCIAS (VAE) E O RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC): TRAÇANDO PARALELOS E CONVERGÊNCIAS

É sobremaneira importante ressaltar o quanto os programas governamentais buscam consolidar-se no âmbito estatal como política constituída de legitimidade por parte do povo que lhe dá aval. Este mesmo povo, que em sua imensa maioria se encontra em faixa etária adulta, está em constante processo de desenvolvimento, evolutivo e adaptativo consoante suas escolhas nos processos democráticos, participando politicamente dessa ordem. Mendes (2007) ressalta que o fomento para a inclusão social, um estado propenso para a solidariedade e a promoção da democracia são os três grandes objetivos para uma Educação voltada para a participação. Dessa maneira, suas experiências e conhecimentos prévios lhes auxiliam a consolidar também seus papéis de atores sócio-políticos em busca de soluções sociais emergentes.

Assim, traz-se à luz da reflexão do papel da Educação como importante meio de promover o diálogo, a construção de ferramentas sociais, a pesquisa de soluções políticas capazes de dirimir graves chagas da sociedade. Nesta lógica, socorremo-nos de Lima (2006), quando enuncia que a Educação não pode ficar de costas voltadas aos problemas do Trabalho, da Economia e da Cidadania, mas também não pode dialogar com esses problemas numa posição subordinada, de ajustamento face às demais, como se menor o fosse.

Tangencia-se, a partir de então, num campo hipotético, usando a Educação como protagonista de sua concepção política, a construção de paralelos entre uma ferramenta pedagógica utilizada nos programas de formação de adultos de Portugal, para uma possibilidade que venha a dirimir os problemas intrínsecos à realidade brasileira, já experimentada, mas não consolidada: a de aceder os níveis formativos de modo mais sensato e atraente aos estudantes adultos. Sensato no sentido de proporcionar uma alternativa menos onerosa e desgastante, valorizando o percurso formativo pessoal e profissional já desenvolvido ao longo da vida dos adultos estudantes. Atraente, por possibilitar o acesso a novos conhecimentos, até então inacessíveis, mas importantes para sua formação e consolidação de saberes, acrescidos de elementos motivadores e humanistas, proporcionando o desenvolvimento integral do cidadão a partir de espaços de reflexão sobre suas carências e potencialidades.

Estudaremos nesta parte aspectos entre o programa português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) – cujo formato possibilitou a reaproximação de milhares de adultos aos processos de formação escolar e profissional. Paralelo a esse, a Validação de Aquisição de Experiências (VAE), estratégia brasileira prevista na Rede Certific, e que pode proporcionar importantes incrementos de certificação e formação ao público jovem e adulto, podendo ou não constar nos currículos dos cursos PROEJA.

1.8.1. A RVCC – ferramenta de qualificação dos portugueses adultos

Certificar os adultos que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos no período ideal tem sido um grande desafio para os países, especialmente cuja escolaridade de sua população acima de 25 anos ainda é muito aquém do que estabelecem organismos internacionais, que mensuram os índices de educação dos países.

Nesta parte do trabalho, quer-se tecer alguns paralelos e convergências quanto o que ocorre/ocorreu entre Brasil e Portugal, naquilo que tange a políticas e programas de Educação de Adultos, com seus aspectos históricos e atuação social, sublinhando elementos que constituem o delineamento de validação de adquiridos para a modalidade de formação de jovens e adultos.

Para melhor organizarmos o presente estudo, optamos pelo princípio da anterioridade histórica para compreender como ocorrem/ocorreram fatos importantes no desenvolvimento, reconhecimento e consolidação de programas e políticas de educação. Neste sentido, verificaremos inicialmente aspectos ocorridos em Portugal com a RVCC, para depois verificarmos a instauração do PROEJA e a possibilidade da VAE em sua estrutura. Para fins de dirimir consideravelmente os efeitos da baixa escolaridade que assola os índices de desenvolvimento humano de Portugal, socorremo-nos de Barros (2013) para apresentar uma introdução à cerca das dificuldades para se instituir mecanismos expressivos ao desenvolvimento da educação de adultos, esta autora considera que

A vincada heterogeneidade presente na realidade social portuguesa que resulta, em concreto, de duas circunstâncias principais: de se tratar de uma sociedade semiperiférica na ótica do sistema mundial (...); e de nela se terem verificado, no curto espaço de tempo que compreende as últimas quatro décadas, profundas mudanças sociais que impactam diretamente no campo educacional, criando toda uma especificidade na realidade histórico-política da educação de adultos portuguesa (Barros, 2013, p.90).

A autora salienta, a partir de uma análise da conjuntura global, que, no caso de Portugal, sua singularidade social e educacional resulta precisamente da sua condição semiperiférica, baseando-se em parâmetros internacionais pelos quais sustenta níveis intermédios de desenvolvimento, o país apresenta acentuadas dificuldades na promoção de padrões culturais urbanos e de classe média – com abertura a novos padrões culturais difundidos desde os países centrais da Europa –, baixos níveis de escolarização e de qualificação profissional, oriundos de um sistema dominado por vastas taxas de abandono escolar. Ainda para Barros (2013), Portugal apresenta ainda um quadro bastante grave frente à situação da esfera social, onde predomina um caráter estrutural e multidimensional que resulta da exclusão social tão presente na sociedade portuguesa, pelo qual crescem os grupos sociais com carências de recursos e os que já estão excluídos dos estilos de vida corrente e socialmente aceitáveis, denotando grandes limitações de um Estado-providência fraco, cujas necessidades básicas são atenuadas por uma sociedade-providência forte (Barros, 2013, p. 92-93).

Diante deste quadro social bastante delicado, Portugal ouve a um anseio dos demais países europeus e se lança a atender uma agenda de enorme importância, proporcional a sua complexidade, que é priorizar a educação de adultos num contexto muito crítico. Esta agenda, iniciada em termos de planificação em fins da década de 1980 e início de 1990, muito embora venha a dar significativos contributos ao desenvolvimento social local, vem permeada de interesses dos países centrais do continente europeu, em busca de dar conta do movimento, ainda que não tão intenso naquele momento, de globalização e formatação de um bloco econômico, que vige atualmente. Neste mesmo movimento, atendendo as necessidades de reformar as políticas sociais, no intuito da modernização do Estado português, a reboque vêm as necessidades de atender também o apelo/condição internacional da abertura do mercado, a fim de se adequar às cláusulas que regem a integração europeia posta para a formação do bloco econômico. Nesse sentido, apresentadas as singularidades portuguesas, o processo reformador atende a um padrão generalista europeu,

não obstante impregnado de importância, é nesse período que surge o dispositivo português que regerá a educação desta nação, a Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Barros, 2013, p.166).

É importante salientar que mesmo diante de uma reforma tão significativa e estridente para atender os anseios internos de uma nação, bem como os propósitos de integração continental, a LBSE portuguesa não carrega consigo qualquer dispositivo incisivo que venha a instituir a Educação de Adultos como uma coluna sólida. Mas sim, se apresentava numa perspectiva coadjuvante, com o único interesse de minimizar/erradicar o analfabetismo adulto, e conforme o Ensino Recorrente de Adultos - ERA, atendendo em seu patamar maior, o prosseguimento de estudos e o desenvolvimento de algumas competências profissionais desse público. Nesse mesmo entendimento, Santos Silva e Rothes (1998) enunciam que o interesse da política era de “construir itinerários educativos específicos, mas equivalentes na certificação conferida, para aqueles que não cumpriram a escolarização em tempo considerado oportuno” (Santos Silva e Rothes, 1998, p.24).

No entanto, Rothes (2000) refere-se a esta construção num sentido político que dá entendimento ao capital e mercantilismo oriundos do liberalismo vigente naquele período. Grifa o autor que a intenção era privilegiar a escolarização compensatória, visando a relevante pressão do mercado de trabalho e a produção de capital humano, preterida à alargada visão da educação de adultos, esta centrada na ligação entre educação e democratização, para atender o anseio de um governo que visava a educação para a promoção da modernização e progresso nacional, descuidando-se das consequências de ignorar a real situação educacional de Portugal (Rothes, 2000, p. 161).

Ávila (2005) contextualiza que em Portugal, os fracos índices de escolarização da população adulta não eram considerados, até há pouco tempo, um problema com alargado reconhecimento social. E apesar da ausência de uma política consistente no âmbito da educação de adultos, as

preocupações políticas se concentravam essencialmente no sistema de ensino dirigido aos jovens.

No anseio de se adequar a um Estado integrado à União Europeia, Barros (2013) denuncia que o setor educacional português, que se apresenta transmutado aos dias atuais em relação ao cenário mencionado em meados de 1980, experimentou uma transformação forçada que lhe custou “uma perda de identidade e especificidade”, a qual se agravou a partir de 1996 até 1999, quando ocorre um processo de “europeização” do setor educativo em Portugal, e a partir de então, um processo sem volta gerenciado pelo Governo Português com supervisão da União Europeia, que culminou em 2006 com a instalação da Iniciativa Novas Oportunidades - INO. Assim, com lógicas transnacionais legitimadas pelo poder público português, o sentido de dar fluxo aos diversos e complexos interesses de governança, a autora se refere como “pluriescalar” (Barros, 2013, p.193).

É nesta esteira dos acontecimentos, voltados para atender o que a Comissão Europeia já enunciava em 1995 para a educação e formação de adultos, designadamente que “três choques motores” iriam alterar profundamente o mundo atual: a constituição da população mundial em sociedade da informação, a globalização e a cultura da ciência e da tecnologia (Melo et al, 1998, p.22). Assim, se forma um sistema cuja função social é transformar as mazelas da população nacional em uma forte sociedade democrática, mas de fundo, atender aos interesses liberais que pretendiam gerar uma massa de capital humano, capaz de dar conta às frias intenções do mercado de trabalho.

Diante deste quadro, no final do ano 2000, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA – de Portugal cria os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que, a partir de 2001, dão origem à Rede Nacional de Centros de RVCC, com uma característica voltada para a avaliação dos conhecimentos prévios e consolidação de saberes desenvolvidos ao longo da vida. Para Ávila (2005) o desenvolvimento de um modelo curricular/sistema de reconhecimento, validação e certificação guiados por referenciais de competências-chave, diferente dos programas disciplinares,

é o maior ponto de inovação concebidos para se por em prática, estratégias e metodologias voltadas para o público adulto.

Estes centros, promovidos por entidades de caráter tanto público quanto privado, eram espaços privilegiados de mobilização de adultos para a aprendizagem e de aplicação e aprofundamento de metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas (CNE, 2011, p. 135). Os Referenciais de Competências-Chave – RCC – de nível básico e de nível secundário, nesta plataforma, são o que constitui analogamente as matrizes curriculares, de tal forma a organizar a identificação das competências dos adultos e certificá-los por meio de critérios de evidência previamente constituídos em áreas distintas.

O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de aprendizagens formais e informais de adultos, segundo Mendes (2007), possui uma dinâmica de contato direto com as populações, num processo que dispõe três momentos, que segundo a autora, são classificados em:

- Tutoria: quando há o acolhimento do adulto no centro de formação, informando-lhe, acompanhando e apoiando o diálogo com o candidato;
- Balanço de Competências: processo que dispõe de profissionais que auxiliam o adulto a identificar, reunir e aprovar as suas competências, reconhecendo-as a partir de um portfólio particular elaborado pelo próprio candidato; e
- Avaliação: quando as competências identificadas são avaliadas, e a partir do ateste oficial, solicita-se ao Ministério da Educação a emissão de um certificado conforme o nível postulado.

O trabalho realizado nos Centros de RVCC de nível básico, abrange quatro áreas que buscam salientar as competências do adulto sobre a Cidadania e Empregabilidade, a Matemática para a Vida, a Linguagem e Comunicação, e Tecnologia da Comunicação e da Informação, certificando além das

competências escolares, as competências profissionais dos candidatos (Mendes, 2007).

É a partir desta metodologia que se busca proporcionar a qualquer adulto, em termos de inovação em educação, a descoberta das suas potencialidades pessoais e profissionais, contribuindo para a (re)construção do seu projeto de vida.

1.8.2.A VAE – possível ferramenta de qualificação dos brasileiros adultos

A Validação de Aquisição de Experiências (VAE) é uma estratégia prevista pelo Documento Orientador da Rede Nacional de Certificação Profissional – CERTIFIC – cuja importância se dá pela perspectiva inclusiva e democrática, que possibilita ao indivíduo adulto ser reconhecido socialmente por seus saberes construídos ao longo da sua vida, ter a possibilidade de retomar seu itinerário formativo para uma educação profissional, além de elevar seu grau de escolaridade, por ora estagnada diante da falta de oportunidade de fazê-lo em idade apropriada (MEC, 2014, p. 10). É reconhecido no mesmo documento orientador a proximidade desta metodologia diante da política francesa de VAE, e elementos do programa português de equivalência de saberes profissionais e saberes escolares.

Numa perspectiva distante do ideal português, de constituir o adulto num indivíduo pleno de suas condições cidadãs, a partir de sua participação e entendimento pessoal diante da sociedade, a VAE no Brasil possui um caráter muito mais direcionado ao mundo do trabalho, que a partir da Rede CERTIFIC, visa a consolidação dos saberes profissionais/laborais para uma certificação, levando o significado educativo à reboque do primeiro fim.

Por mais que se reconheça a importância das instituições públicas na promoção da educação e das condições de acesso a este direito, diante das

circunstâncias sócio-políticas hodiernas, são efetivamente as iniciativas privadas que estão antecipando o desenvolvimento de estratégias e adaptação de metodologias, para impulsionar a escolarização e qualificação dos adultos trabalhadores no Brasil, com foco voltado ao trabalho e profissionalização.

Numa iniciativa baseada nos moldes portugueses de reconhecimento e validação de competências, o Serviço Social da Indústria (SESI) do Brasil, no intuito de contribuir com a política pública para a estruturação de projetos pedagógicos diferenciados para EJA, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), implantou no final de 2016 um projeto piloto de EJA profissionalizante nos estados da Bahia, Pará e Santa Catarina. Essa implantação se deu a partir do parecer n.º 01, datado de 27 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, cuja relatoria acompanhada por unanimidade por seus pares, aprovou a metodologia proposta, destacando a EJA, em suas etapas de Ensino Fundamental e Médio, buscando estabelecer e articular na sua pedagogia e planos de cursos, projetos de avaliação e reconhecimento de saberes, conhecimentos e competências desenvolvidos em estudos anteriores, assim como na sua vida e percurso profissional (MEC, 2016). O embasamento dessa decisão se dá pela previsão do Art. 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394/1996 – onde prevê que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão dos estudos”.

Em segmento no que consta na LDBEN, em seu Art. 1.º, par. 2.º, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A partir deste disposto, a valorização do conhecimento adquirido na educação profissional, podendo certificar o trabalhador para fins profissionais, também urge como alternativa para viabilizar sua certificação para patamares escolares básicos, em modo alternativo, mas numa perspectiva cidadã capaz de atender seus menores anseios, reconstruindo planos e projetos de vida.

1.9.A VAE COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA O PROEJA

Ao se consultar as fontes bibliográficas referentes à educação e formação de jovens e adultos, deparamo-nos inúmeras vezes com críticas ao sistema educativo e à falta de incentivo governamental/estatal para com o público adulto e para essa demanda tão importante. Lima (2015) nos traz, a partir de suas investigações, duas importantes constatações estruturais que marcam com gravidade o sistema educativo português: o primeiro diz respeito à falta de um projeto de educação permanente ou educação ao longo da vida, que perpassa transversalmente o sistema educativo, atribuindo-lhe um sentido político estratégico; e num segundo lugar, derivado do primeiro, refere a falta de uma compreensão política e social do que é a Educação e Formação de Adultos num âmbito estatal.

Pode-se perceber que o educador não se preocupa, ainda neste momento, em defender ou promover os formatos de educação para o público em voga, mas sim, fazer gerar a criticidade inerente ao fato de não haver estruturas para dar conta de um grande infortúnio que há em Portugal. Não obstante, paralelamente à realidade brasileira, parece que o autor também se refere à forma com que a EJA é atendida pelo estado/governo, com um *status* periférico às prioridades inerentes à educação, com políticas intermitentes desenvolvidas através de programas de governo balisados por filosofias de quem se encontra em tempo de governabilidade.

Lima (2015) ainda salienta a importância de se observar a falta de uma política estratégica como principal fator do fracasso dos programas de educação de adultos. Considera isso por não haver uma estrutura estatal capaz de dar suporte às ações de educação que realmente são exitosas, ficando à mercê do que pregam as grandes potências econômicas, que geram um paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, fortemente contextado pelo educador. Lima (2010, p.30), numa postura bastante enérgica, também dá suporte especialmente no que considera a importância de entender a Educação Permanente, aos moldes freireanos, cujo viés declara humanizador, em

contraponto à Aprendizagem e Educação ao Longo da Vida, que destaca estar subordinado “a um pedagogismo de raiz econômica e gerencial”, preceituado pela União Europeia e seus parceiros. Isto, porque o autor chama a atenção para

o exagero do elogio da aprendizagem ao longo da vida, especialmente quando conduzidos a partir de lógicas funcionalistas e adaptativas, colocando-se à margem de uma concepção democrática, humanista e crítica da educação de adultos. Ao procurar adaptar-se perfeitamente às estruturas sociais, à competitividade econômica e à busca de empregabilidade, as políticas públicas de fomento da aprendizagem ao longo da vida operaram uma transição radical do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, atribuindo a este uma conotação marcadamente individualista e pragmatista. (Lima, 2010, p.31).

É a partir dessa abordagem crítica do que precisa ser revisado em termos de modernização da educação, além do fortalecimento de políticas públicas coerentes com o propósito de uma Educação de Adultos democratizadora e humanista, que buscaremos perpassar, teoricamente, a legitimação da Validação da Aquisição de Experiências, diante em um quadro conturbado. Isso porque atualmente há uma importante carência em termos estruturais/pedagógicos, que demanda um grande processo de construção coletiva e vontade política da classe educadora. Não menos carente de atenção, esta alternativa pedagógica se colocaria como um impulsionador e provedor de um ponto de partida para o educando adulto, gerando uma nova sistematização capaz de abranger os saberes adquiridos ao longo da vida por vias não-formais e informais, ao modelo formal escolar, de forma articulada como previa Rothes (2010, p.6), como um desafio importante que deve ser valorizado, sendo necessário

evoluir no sentido de pensar que todos os adultos têm competências, vamos valorizar essas competências, reconhecê-las, validá-las mas, simultaneamente, temos sempre de assumir que são competências insuficientes, sempre! Nesse sentido, acho que os percursos em que adultos estão envolvidos (...), têm de ser encarados como processos em que há reconhecimento de competências, validação parcial dessas competências, mas também articuladas com a construção de projectos de vida que sejam também projectos de formação. (Rothes, 2010, p.7).

Nesse ínterim, a articulação da VAE ao PROEJA sustentaria a previsão do legislador – conforme o Art. 3.º, X e XI da LDBEN – quando menciona o aproveitamento e a valorização das experiências de vida extra-escolar – pessoais e profissionais – no âmbito de sua certificação, trazendo sua realidade à realidade escolar de forma articulada e atraente, vinculadas ao trabalho e às práticas sociais.

1.10.A VAE NO CURRÍCULO DO PROEJA

A proposta desta pesquisa é relacionar o quanto os professores do PROEJA percebem a validação de adquiridos de seus alunos como possibilidade a ser implementada no currículo desta modalidade. Aos adquiridos mencionados não somente cabe entender o conjunto de conhecimentos e experiências associadas formal, não-formal, ou informalmente, mas também à valorização das competências do indivíduo no que tange a um referencial, comum que serve de referencial ao avaliador das instituições de educação e formação. É sobre essa possibilidade de dinâmica avaliada previamente e referendada pelos professores que buscaremos aprofundar e nos debruçar neste estudo.

Os Referenciais de Competências-Chave em Portugal, construídos por uma equipe multidisciplinar para a realidade do programa educacional português de formação de adultos, e que serviu de base fundamental de sustentação, orientação e desenvolvimento dos processos de RVCC, devem ser entendidos no âmbito de tendências recentes do domínio educativo, que, conforme Ávila (2005, p.324), “vão no sentido de operar uma inversão de perspectiva relativamente ao que tem sido a abordagem escolar tradicional”, que mesmo diante de grandes discussões em torno do tema, substitui diversas vezes a lógica disciplinar por uma lógica de competências.

Diante das características inerentes à prática educativa de adultos, motivados por um formato alusivo às suas realidades, Ávila (2005) justifica e sustenta que

É por referência aos processos de utilização, ou seja, às práticas quotidianas, nos seus diversos tempos e contextos, que uma abordagem por competências se torna central na educação e formação de adultos. Esta orientação representa então, em termos de focagem principal, uma passagem do contexto escolar convencional para o contexto da vida adulta, privilegiando-se um entendimento das competências do ponto de vista do uso social efetivo, ou seja, da prática social (Ávila, 2005, p.325).

Roldão (2009) situa a valorização das competências como conceito central no debate curricular e educativo, quando

a distância entre os resultados conseguidos pela educação escolar e as necessidades sociais de cada época suscita sempre tensões que levam à necessidade de reequacionamento do currículo e da organização do trabalho da escola (Roldão, 2009, p. 588).

É nesse reequacionamento do currículo e da organização do trabalho da escola que brota o labor do docente face à atenção que precisa ser efetivada, avaliando as competências dos alunos, demandando tempo e espaço diante de sua matéria prima. No entanto, cabe compreender que as competências mencionadas são apropriadas conforme a tensão social. Roldão (2009) manifesta que essas tensões são resultado das pressões do mercado de trabalho – crescentemente de competição, no sentido de dominar as competências consideradas indispensáveis à vida profissional, às pressões de natureza cívica e democrática – da área da equidade social, e à pressão oriunda das preocupações da educação democrática voltadas ao desenvolvimento social que garantam competências culturais, pessoais e interpessoais indispensáveis à uma sociedade mais humana.

Corroborando com a defesa da questão de um currículo voltado as competências, Leitão (2002) afirma a importância que o Referencial de Competência-Chave proporciona ao educando adulto, no seu percurso de vida e profissional, porque

faz deslocar a educação e a formação de adultos do modelo escolar, baseado na aquisição de conhecimentos compartimentados através da frequência de

disciplinas e áreas disciplinares cujos programas se organizam por conteúdos, para um modelo centrado em competências a adquirir ou reforçar de acordo com temas de vida significativos para cada grupo em formação, em função dos desempenhos exigidos a cada adulto no seu quotidiano” (Leitão, 2002, p.76).

Ao conceber Currículo como um processo que corresponde, segundo Roldão (2009, p. 592), “a esse corpo de saberes que se consideram necessários e cuja garantia de apropriação tem estado socialmente cometida à escola”, entendemos que em si, carrega dinamismo e continuidade. É esse dinamismo e continuidade que Diogo (2010, p.6) advoga para a carreira educacional englobando diversas fases, prevendo sua estruturação desde a justificativa até o momento de implementação do ato educativo em si. O autor adjetiva o currículo de diversos modos: formal – quando designa um conjunto de aprendizagens que alguma organização prescreve; percebido – que é a leitura que os professores fazem do currículo formal; real – designando-se o que se passa na sala de aula em sua aplicação; experiencial – quando se verifica os objetivos alcançados pelos alunos; oculto – que é a aprendizagem do aluno a partir do funcionamento geral da escola; e o ausente – para designar o “não-currículo”, isto é, um conjunto de elementos culturais socialmente não valorizados que não se encontram na planificação curricular, que diz respeito ao modo de pensar, sentir e agir socialmente, mas não previstos no âmbito escolar para ser trabalhado (Diogo, 2010, p.7).

Diogo (2010) salienta ainda as diversas fontes e fundamentos que estruturam o currículo das suas necessidades primárias. Percebe que os protagonistas desse processo dinâmico são a sociedade – que tem para si um projeto mais ou menos explícito, o aluno – que como célula orgânica da sociedade, possui conhecimentos e experiências prévias que devem ser debatidas com o currículo formal, o conhecimento – que deve ser organizado para a melhor adaptação e aquisição por parte do aluno, o desenvolvimento curricular – que é a aplicação e avaliação do que foi planejado, com enorme responsabilidade do professor em promover inovações diante dos conhecimentos dioturnamente emergentes, e a necessidade de uma filosofia

orientadora – que tem como função, regular o processo de re-elaboração do currículo.

A VAE, diante desse panorama, distante do que se postula como possibilidade de promover a Educação ao Longo da Vida em seu sentido conceitual moderno, pode ser entendida como oportunidade de legitimar a Educação Permanente do educando, que na concepção de Canário, in Lima et al. (2006) “consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói sua especificidade humana” (Canário, in Lima et al., 2006, pg. 196-197) – aquela que promoveu em determinada altura da vida do aluno uma significação perene – e diante de uma proposta curricular reelaborada, compreendida como uma oportunidade de aperfeiçoar o uso do tempo, de recursos, e aquisição de novos conhecimentos.

Para isso, novamente deve ser chamado o professor/educador, a fim de consultá-lo de sua disponibilidade em empreender tal estratégia pedagógica, desafiando-o de seu potencial docente e propondo-lhe uma alternativa pedagógica que poderá se aproximar mais de sua matéria prima e objetivo: a formação e o êxito do seu aluno/educando adulto.

2. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificação

As perspectivas dos professores do IFFar sobre o reconhecimento e a validação das aprendizagens que derivam das experiências – VAE – dos estudantes adultos como estratégia pedagógica dos cursos PROEJA ainda não são de todo disseminadas como uma política de educação numa perspectiva formal/institucional, bem como a sua aplicabilidade no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula, suas implicações na organização curricular, além de que a sua intenção como prática educativa institucional, não estar compartilhada, ou talvez, seja até inexistente.

Vários fatores tornam o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – um desafio permanente para educadores do IFFar. Parte dos profissionais que exercem suas funções nesta modalidade, reclamam de forma recorrente do seu despreparo para atuação no PROEJA, justificativa fundamentada pela lacuna formativa em suas graduações. Também é argumentado, para fins de emitir algum receio quanto de eventual baixa qualidade das aulas que ministram, a heterogeneidade das turmas PROEJA em seus variados aspetos, quando se busca qualificar as individualidades dos alunos. No entanto, é conhecido que o estudante dessa modalidade é fonte riquíssima de saberes e aprendizagens, que diante dos currículos, dos Planos Pedagógicos de Curso – PPCs – e das suas metodologias estão sendo subestimadas, ou até mesmo, desconsideradas. O curioso é saber como os professores atuam diante dessa realidade, percebendo que os potenciais

dialógicos para a construção de novos saberes a partir de vivências dos próprios alunos, podem constituir estratégia pedagógica eficaz para as dificuldades de aprendizagem inerentes a esse público, motivando-o para aprimorar e continuar o percurso escolar.

Muitos educadores do PROEJA manifestam dificuldades para trabalhar num âmbito e realidade dos seus estudantes, que em sua maioria encaram rotinas extremamente cansativas em busca das suas qualificações e certificações. Essas rotinas que, por muitas vezes, envolvem dificuldades temporais e logísticas, são inúmeras vezes mencionadas nas entrevistas de desligamento dos cursos PROEJA, se tornando uma das causas mais importantes a ser trabalhada pelos atores do Programa de Permanência e Êxito – PPE – do Instituto Federal Farroupilha – IFFar. No entanto, em razão de observações particulares junto ao corpo discente, as dificuldades geradas por essas rotinas poderiam ser superadas se as metodologias fossem mais atraentes e dessem espaço a validação aos saberes adquiridos fora do âmbito formal dos cursos pelos estudantes dessa modalidade, a fim de diminuir os percursos formativos previstos pelos projetos pedagógicos de curso e currículos engessados.

Nesse sentido, trataremos de estudar as perspectivas dos professores do IFFar sobre a validação dos saberes e competências dos discentes da modalidade PROEJA, na intenção de desenvolver institucionalmente uma política estratégica para a promoção da validação de aprendizagens (ou adquiridos), buscando atender as especificidades do público referido e a sua institucionalização, integração e operacionalização ao nível dos Planos Pedagógicos de Curso. E quiçá, a longo prazo, abrir caminhos para uma possível articulação entre os docentes numa perspectiva de se pensar um referencial de validação e certificação das aprendizagens dos adultos para ser utilizado nos cursos PROEJA do IFFar.

2.1.2. Objetivos

Conhecer as perspectivas dos professores do PROEJA, quanto à valorização e validação dos saberes e competências dos discentes, como recurso pedagógico que permita de forma justa valorizar as aprendizagens dos sujeitos do Programa de Educação de Jovens e Adultos.

2.2. METODOLOGIA

O presente estudo abrange conhecer o cenário sócio-político da educação/educador, de forma a perpassar nuances distintas e convergentes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos vinculado ao Programa Nacional de Educação Profissional. Nesse sentido, buscar-se-á desenvolver procedimentos metodológicos qualitativos, combinando a análise documental e a revisão bibliográfica a fim de estabelecer um marco teórico sólido, interagindo com os profissionais da área através de entrevistas, traçando daí, um perfil fidedigno que corresponda à questão da percepção dos professores do PROEJA do IFFar para introdução da Validação de Aquisição de Experiências nas suas práticas pedagógicas.

2.2.1. Pesquisa qualitativa

Essa investigação busca compreender e descobrir a visão dos professores para uma alternativa pedagógica – a Validação de Aquisição de Experiências – quanto a sua possibilidade de contribuir no decurso dos estudantes do PROEJA.

Sustentamo-nos a partir da linha metodológica de Minayo (2012), que para as pesquisas de natureza qualitativa, as estruturas para sua execução devem se fundamentar e complementar nas experiências, vivências, senso comum e ação, movimentando as abordagens e as análises em torno da compreensão dos fatos e relatos, interpretação fidedigna do contexto e dialetização com os sujeitos pesquisados.

2.3.LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1.Local de estudo

Os cursos PROEJA do Instituto Federal Farroupilha tiveram sua iniciação a partir da criação da instituição, tendo como precursores os campi Alegrete e São Vicente do Sul, ambos com uma longa história institucional antes da implementação ao formato atual. Já o campus Jaguari, de criação recente e oriundo do plano de expansão do IFFar, tem suas raízes estruturais a partir de um laboratório e escola de aplicação do Curso Técnico de Agricultura, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, e posteriormente, ao Centro Federal de Educação Tecnológica São Vicente do Sul.

Segundo os projetos pedagógicos do Curso (PPC) Técnico em Agroindústria PROEJA de Jaguari e São Vicente do Sul, uma importante parcela da população desta região reside no meio rural, e em virtude disso, muitos não conseguiram concluir os seus estudos, sendo incluídos precariamente na sociedade, e consequentemente no mundo do trabalho (Instituto Federal Farroupilha, 2013).

O estudo transcorreu no âmbito dos cursos PROEJA do IFFar Campus Jaguari e São Vicente do Sul, oportunizando colher informações de uma realidade de

campus pequeno e criado recentemente, com ainda poucos estudantes – Jaguari – e um campus maior, mais tradicional e que conta com mais experiência administrativa educativa, caso de São Vicente do Sul. Ambos estão localizados na região centro-oeste do Estado do Rio Grande do Sul, e são distantes aproximadamente 45km um do outro. Entrevistou-se os professores em seus respectivos locais de trabalho, laboratórios e gabinetes, buscando sempre procurar estar engajados nos respectivos espaços educativos.

2.3.2.Participantes

As entrevistas se deram até um adequado ponto de saturação dos temas abordados pela pesquisa, num número de doze (12) professores, todos docentes do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal Farroupilha, lotados nos campi Jaguari e São Vicente do Sul, conforme disponibilidade de participação da pesquisa, selecionados de forma aleatória, preservando apenas o critério de terem ministrado aulas nessa modalidade. Foi realizado um levantamento dos docentes que exerceram suas funções no PROEJA, de forma que a aleatoriedade foi constituída por sorteio realizado por meio eletrônico, utilizando o portal de internet www.sorteador.com, inserindo seus nomes e seguindo a ordem definida pelo randomizador.

Minayo (2017) aborda que determinar um número de entrevistados para saturar um determinado tema em pesquisa qualitativa é algo bastante controverso na comunidade científica. No entanto, alerta quanto a possibilidade de obter volume e riqueza de dados, onde volume é a quantidade de dados obtida, e “riqueza significa camadas intrincadas, detalhadas, nuançadas e mais” (Minayo, 2017, p. 6).

A amostra fica relativamente contingenciada devido ao prazo para a execução da pesquisa, que visa contemplar o máximo de entrevistas no

período, a fim de dar o devido tratamento aos dados recolhidos. A escolha dos *campi* Jaguari e São Vicente do Sul se dá por conveniência, ou seja, pela facilidade logística e a oportunidade de abranger realidades distintas entre uma estrutura jovem e pequena – Campus Jaguari – e outra maior e mais longeva – Campus São Vicente do Sul.

Houve, em certo momento, a reflexão sobre a extensão da pesquisa para o público discente do PROEJA. Essa alternativa se deu em virtude da oportunidade de ouvir os atores que proporcionam o sentido principal desse programa. Mas entendendo que, nesse momento, o professor é o principal expetito de atuação administrativa (por refletir no principal agente de constituição curricular do programa), pedagógica (em respeito a atuação sistemática do currículo e suas implicações didático-pedagógicas) e institucional (por oportunizar uma sintetização vasta pela diversidade de experiências educativas junto aos discentes). O material gerado a partir desta investigação poderá, posteriormente, ser conferido por futuros estudos que visem a rastreabilidade e confirmação das perspectivas geradas por este.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Considerando a complexidade do problema, adotamos a Entrevista ao público-alvo, pelo modelo semi-estruturado, cujo guião foi elaborado em tópicos que previam os fatores ligados ao entrevistado em seu plano cultural, motivacional e de natureza conjuntural relativo ao tema descrito. A partir da validação do instrumento pelo orientador da pesquisa, doze (12) professores do PROEJA dos *campi* Jaguari e São Vicente do Sul foram convidados a participar da pesquisa, cuja entrevista semi-estruturada – que foi gravada em áudio – planejada a ocorrer nas respectivas instituições de ensino, de forma presencial.

Para apropriar-se do método, socorremo-nos de Quivy e Campenhoudt (2005), que discorrem sobre a entrevista, como instrumento que contribui para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação. A entrevista tem como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo. Assim, é essencial que a entrevista decorra de forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e precisas demais. Os autores referem-se a essa técnica como sendo “supreendentemente preciosa para uma grande variedade de trabalhos de investigação social” (2005, pg. 70).

Quivy e Campenhoudt (2005) consideram de alta utilidade a técnica de entrevista para grupos de docentes, pois podem nos ajudar a melhorar o nosso conhecimento no terreno, “expondo-nos não só os resultados dos seus trabalhos, mas também os procedimentos que utilizaram, os problemas que encontraram e as escolhas a evitar” (Quivy; Campenhoudt, 2005, pg. 71). Os mesmos autores orientam também que o entrevistador deve esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas, salientando que

A entrevista não é um interrogatório nem um inquérito por questionário. O excesso de perguntas conduz sempre ao mesmo resultado: o entrevistado depressa adquire a impressão de que lhe é simplesmente pedido que responda a uma série de perguntas precisas e dispensar-se-á o mais fundo do seu pensamento e da sua experiência (Quivy; Campenhoudt, 2005, pg. 74).

A análise dos dados apurados, pela entrevista, também necessitam de um tratamento muito peculiar. Minayo (2012) alerta que a análise qualitativa tem como movimento básico a compreensão, e para que esta se sustente, é fundamental “levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total” (Minayo, 2012, p. 623), o que torna a compreensão um ato inacabado, tanto por parte do entrevistado, devido à impossibilidade de relatar a completude do contexto, como também do pesquisador, que também é contingenciado na sua compreensão e interpretação. Nesse sentido, o roteiro bem fundamentado e propositivo é

fundamental para angariar as exposições que constituíram as respostas do problema disposto.

O referido roteiro foi amplamente discutido até que sua validação ocorresse pela orientadora da pesquisa, designada pela coordenação do Programa de Mestrado, vinculado ao Instituto Politécnico do Porto. A partir do guião, as gravações se deram utilizando os recursos de áudio de um smartfone, devido a praticidade e discrição em manusear os dados, sem prejudicar a postura do entrevistado.

2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

O material gravado foi transcrito para oportunizar o reconhecimento dos pormenores das entrevistas. Para esse fim, Fontanella, Luchesi, Saidel, Ricas, Turato & Melo (2011) sugerem procedimentos planeados para promover o entendimento teórico e uma constatação sistematizada dos dados recolhidos. A partir das transcrições, disponibilizou-se os dados brutos oriundos dos registros de gravação. Em seguida, procedeu-se a exploração do conteúdo, para que haja a ponderação dos depoimentos dos entrevistados e buscar a aproximação ou distanciamento dos posicionamentos, analisando os conteúdos abordados, acareando eventuais antagonismos, elencando pontos singulares e potenciando tópicos comuns do público-alvo. Na finalização do tratamento, elaborou-se um esquema das categorias e temáticas mencionadas pelos colaboradores, o que possibilitou a geração de um produto final, pelo qual delineou o entendimento do grupo de professores entrevistados à comunidade científica.

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Este estudo, que tem como fulcro reconhecer e categorizar as formas de pensamento e raciocínio de pares Educadores da modalidade PROEJA, constitui-se em qualificar o entendimento destes no campo de sua atuação. Como em outras investigações na área qualitativa, a necessidade de se constituir elementos balisadores e rigorosos se torna imprescindível para que a pesquisa obtenha credibilidade no âmbito acadêmico.

Para Ullrich et al (2012), ao tomarmos o termo “qualitativo” para indicar a natureza de um estudo como o que aqui se busca desenvolver, estamos nos referindo à ênfase nos processos e significados, onde o exame rigoroso ou a mensuração em termos de quantificação, valoração ou sequência, não responde aos questionamentos propostos nestes estudos.

A busca de se traçar um delineamento histórico da educação profissional dirigida a adultos no Brasil, perpassando aspectos relevantes que confirmam fatores de confiabilidade e validade ao estudo, força o investigador a apresentação de uma postura que tende a reflexão teórica do âmbito social e histórico da pesquisa em voga. Neste sentido baseamo-nos no que contribui Vieira (2007) afirmando que a confiabilidade assim como a validade somente tem significação se referenciadas em sua base teórica.

Ao aprofundar nossas reflexões sobre a validade de um estudo qualitativo, nos apropriaremos de Júnior, Leão e Melo (2011) que ponderam que “a validade se refere à capacidade que os métodos utilizados numa pesquisa propiciam à consecução fidedigna de seus objetivos”. Em outras palavras, a validade pode ser definida como a confiança com que podemos tirar conclusões de uma determinada análise sobre uma amostra em estudo. Sobre confiabilidade, os mesmos autores mencionam ser “a garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados” (Paiva Júnior; Leão; Mello, 2011, p.194-195). A partir dessa premissa, podemos considerar que a confiabilidade indica a consistência

metodológica de que determinado estudo procedeu, a ponto de gerar credibilidade ao avaliar um fenómeno da mesma maneira diversas vezes.

Neste sentido, ao se perceber concretos elementos saturadores entre as correntes de pensamento enaltecidas entre os entrevistados, podemos mencionar que o processo de investigação permeou alto grau de validade, uma vez que houve uma gradual intensificação da saturação dos elementos apresentados, mesmo que as últimas contribuições ainda apresentassem pontos genuínos e importantes para se abordar neste estudo.

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A experiência de proporcionar uma reflexão sobre a práxis do docente é realmente uma tarefa bastante intrigante, e instigante, principalmente quando colocamos frente a frente o propósito de qualificar o seu espaço laboral – avaliando o método, o docente e a sua prática, o ambiente de ensino e aprendizagem, as propostas para elevar os graus de instrução dos discentes, dentre outros aspectos – diante das fragilidades concretas do espaço onde acontecem as trocas de aprendizagens, experiências e vivências que proporcionam os sujeitos o desenvolvimento social e cognitivo. Sem dúvida, questionar isso a quem se investe de responsabilidades faz a tarefa ser mais delicada, mas não menos impregnada de riqueza, proporcionando momentos preciosos de troca de conhecimentos.

A hipótese levantada no início da pesquisa, pela qual a diferença estrutural e longevidade dos campi pudesse acarretar diferença na característica e direção das respostas não se concretizou ao analisarmos o conteúdo estudado. Os professores entrevistados ponderaram situações de antagonismos e semelhanças em seus discursos, independente da instituição em que trabalhavam, o que proporcionou um grau de confiabilidade bastante considerável. A saturação dos resultados foi sendo observada cada vez mais próxima às últimas entrevistas, de forma que possibilitou-se observar gradualmente a consolidação dos paradigmas dos professores, mesmo que as últimas coletas ainda trouxessem elementos relevantes ao estudo.

As entrevistas com os docentes do PROEJA, através de gravações e suas respectivas transcrições, resultaram em um material que fora validado pelos próprios participantes, que muitas vezes ao verificar o teor de suas contribuições se surpreenderam com os próprios depoimentos, por sua

qualidade e conteúdo, de forma que não solicitaram qualquer alteração em nenhum dos textos.

As informações foram tratadas a partir da diagramação das respostas adquiridas pelas perguntas-chave, cujo objetivo era aproximar as posições pelos teores e apontamentos dos entrevistados, planificando-as de modo a poder se categorizar os conteúdos, concentrando-os e relativizando-os em subcategorias, conforme os questionamentos criados aos participantes. Buscou-se conhecer a perspectiva dos professores dos cursos PROEJA sobre a possibilidade de validar a aquisição de experiências e aprendizagens dos alunos adultos, adquiridas no âmbito da educação formal, informal e não-formal, no sentido de proporcionar esta metodologia no quadro curricular do curso, oportunizando um relativo encurtamento do percurso formativo previsto no currículo estabelecido pela instituição.

Diante das aproximações das informações recolhidas, categorizamos as respostas iniciando pelos relatos da formação acadêmica dos docentes para o desempenho das funções de professor na modalidade de ensino PROEJA. Paralelamente a esta questão, verificou-se se há possibilidade dos entrevistados se interessarem por uma formação específica nesta área, questionando se seria interessante para atender suas necessidades laborais. Num segundo momento, buscamos também conhecer as principais dificuldades desses professores no exercício das funções docentes, e as implicações vividas pela sua trajetória acadêmica. Em seguida, verificamos se esses docentes percebiam a existência de experiências e aprendizagens dos adultos, adquiridas ao longo da sua trajetória de vida, no âmbito social, escolar e profissional, e se essas aprendizagens eram aproveitadas na sua prática pedagógica. Permeamos a essa questão, com o objetivo de promover a validação das aprendizagens e experiências – VAE –, o entendimento dos entrevistados sobre a possibilidade de dispor no currículo do curso e no âmbito das avaliações institucionais esta alternativa pedagógica. Para este efeito traçamos a hipótese de que a validação pode vir a ser um elemento motivacional nos educandos de forma a impelir a sua permanência e êxito no

curso. Foi questionado também, para fins de compreender os paradigmas relacionados aos docentes, seu entendimento e proposição de uma constituição curricular a partir das vivências dos educandos.

3.1.A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES DO PROEJA

O grupo de entrevistados foi composto por cinco homens e sete mulheres, que em comum, apresentavam um mínimo de dois anos de atuação no campo da educação de jovens e adultos. A entrevistada mais longeva na área, apresenta em seu currículo quase trinta anos de atuação na modalidade pesquisada. A amostra conta com docentes formados em diversas áreas, mas que, no entanto, devido aos cursos PROEJA vigentes nas instituições em loco, a maioria concentrou-se no ramo da produção alimentícia – áreas técnicas de engenharia de alimentos –, embora conta-se com um número significativo de professores de línguas. Também colaboraram docentes de matemática, engenharia ambiental, geografia e administração.

A formação acadêmica dos docentes do PROEJA para exercer suas funções na modalidade foi uma questão que gerou relativo desconforto e considerável reflexão dos entrevistados. Em sua totalidade, as contribuições dos entrevistados fizeram coro sobre a falta de momentos, ou insuficiência de formação/capacitação de âmbito acadêmico e institucional, havendo inclusive menção sobre o desconhecimento de algum processo formador dirigido especificadamente ao PROEJA.

Para efeito de contextualização, cabe ressaltar que na gênese do PROEJA, há a previsão de uma formação continuada de 120 (cento e vinte) horas, com uma etapa prévia no início do projeto de no mínimo 40 (quarenta) horas (MEC, 2007). Mesmo não sendo objeto central da investigação, houve menções, por parte dos professores entrevistados, sobre este dispositivo, de forma que se sugere, generalizadamente, que há pouco conhecimento desta alternativa

formativa para os docentes do PROEJA. Um dos entrevistados contribui contextualizando sobre sua experiência:

A minha formação é muito antiga, de uma época que não tinha PROEJA. Então não existia nem para trabalhar com EJA, nem PROEJA, porque não havia esta modalidade de ensino. O que eu fiz foi depois, a medida que foram aparecendo esses cursos, essas modalidades, o que foi aparecendo de cursos de curta duração, eu fui fazendo. Lá no início, quando teve a proposta, quando ainda era CEFET [Centro de Federal de Educação Tecnológica], foi tudo meio apressado [sic] (P011).

E acrescenta que esta preocupação é um tanto recente e que, embora existisse obrigatoriedade legal, esta necessidade se configurava como uma preocupação particular do docente.

Na verdade, as coisas começam meio assim. Começou com a seguinte situação: existe a obrigatoriedade de oferecer a partir de 2007 o PROEJA. Então devemos fazer um projeto de curso. Daí a gente foi atrás da legislação, estudamos outros projetos de curso, lemos e então elaboramos um. E dentro das formações que o antigo CEFET fazia, e depois Instituto Federal, sempre houve alguma palestra, algo que abordava sobre PROEJA. [sic] (P011).

Pode-se inclinar à evidência da falta de um espaço de capacitação para os docentes pela postura dos participantes quando foram questionados, pois muitos observavam com interesse a questão sobre sua formação para atuação na modalidade, mas não houve a reivindicação desta premissa observada no Documento Base do PROEJA. Suspeita-se inclusive, que a maioria não conheça o próprio documento, devido a forma como os entrevistados expuseram suas respostas, focando sua formação na graduação e mencionando muito sutilmente a questão da especificidade do programa, como relata um dos professores:

(...) se nós formos pensar em formação acadêmica para o PROEJA, eu não conheço ninguém que esteja preparado, que tenha sido formado para isso. (P005).

A partir dos relatos verificou-se dois vieses distintos, em que um grupo consideraria importante que houvesse uma formação/capacitação específica para a atuação docente dirigido ao PROEJA, enquanto outros docentes se mostraram indiferentes em haver um momento acadêmico direcionado a esse

fim, de forma que consideram mais importante buscar a experiência e contar com sua capacidade docente para se ter êxito nesta modalidade.

Acresce dizer que, considerar importante haver uma formação específica para o PROEJA (a partir de bases que discutam os aspectos filosóficos, ontológicos e epistemológicos) soa imprescindível para a formação docente para qualquer área. No entanto, o que ocorre segundo Raggi, Azevedo, Cardoso e Vasconcelos (2013) é que a maioria dos professores das disciplinas profissionalizantes do ensino técnico federal tem a sua formação constituída em bases puramente técnicas, não possuindo as bases teóricas ideais para o exercício da docência. Corroborando Machado (2008), que reporta ainda não ter sido atendidas quaisquer das normas regulamentadoras da formação dos docentes que atuam no ensino tecnológico, pois nunca houve uma política de formação desses professores, restringindo-se a ações esparsas e descontínuas naquilo que deveria fortalecer o papel deste profissional. A essa posição, poucos foram os professores que acreditam na necessidade de uma formação, trazendo como exemplo o relato de uma professora:

[...] a gente fala enquanto professor que sai da graduação com o título de professor, mas tu aprendes a ser professor depois, atuando. Acho que se tivesse uma disciplina que discutisse a questão da relação professor-aluno, a especificidade do aluno, do aprendiz na nossa graduação, seria uma ferramenta muito útil. [sic] (P003).

Mesmo que se somem a este posicionamento outros participantes, que enxergam importante uma formação anterior para trabalhar com os estudantes PROEJA, após haver a experiência docente e entender a dinâmica pedagógica na prática, os mesmos participantes não entendem como importante haver uma formação continuada para atuar na modalidade:

Eu sentia falta de uma capacitação, porque eu nunca tinha tido, durante a graduação, nada, nunca tinha ouvido falar nada sobre essa modalidade de ensino. Então, eu sentia bastante dificuldade nisso. Mas depois eu fui me adaptando. (P006).

Há que reforce que a experiência prática é, por si só, suficiente

Seria importante ter tido uma formação, uma capacitação no início. Agora não mais, mas pra quem começa seria fundamental. Principalmente na adaptação

pedagógica, no sentido de acertar o ritmo, como propor alternativas de atividades, porque a gente tem sempre o trabalho de dar uma aula mais ou menos “formal”, e daqui a pouco isso não é tão interessante. A gente viu muitas vezes que os alunos respondiam mais a trabalhos mais lúdicos. [sic] (P007).

Diante da previsão legal disposta em Lei e ratificada pelos órgãos coordenadores, ainda assim a maioria dos entrevistados posicionou-se indiferente a uma formação específica para PROEJA, enxergando na experiência e na capacidade docente o principal fator de êxito nesta modalidade, mesmo não tendo estudos teóricos e vivências acadêmicas pretéritas para atuar.

[...] o que facilita o trabalho dentro do PROEJA é a experiência. Sempre digo aos professores que, aquele professor que quer trabalhar no PROEJA deve, antes de qualquer coisa, ter experiência. Não necessariamente na área, mas experiência de vida. Experiência em relacionamento, porque o PROEJA, como trabalha com pessoas, geralmente, com mais idade, pessoas que vem com um conhecimento empírico e não acadêmico, você precisa ter este entendimento, e a partir disso, trazer e transferir o conhecimento técnico/teórico em exemplos. (P005).

E ressalta ainda a importância de observar a perspectiva do estudante adulto:

Se você não conseguir fazer isso, provavelmente não vai obter êxito no ensino de PROEJA, e vai acabar se frustrando, porque o aluno de PROEJA não estrutura o seu pensamento da mesma forma que um aluno de um outro ensino regular [sic] (P005).

Há, no entanto, a sugestão de uma professora que enxerga uma alternativa diferente para as instituições formadoras dos licenciados docentes, a partir da prática educacional por meio de projetos de extensão junto às comunidades adjacentes, que necessitem de aporte educativo/formativo neste âmbito.

Eu fui aprender a trabalhar com jovens e adultos no projeto de extensão do Movimento Universitário de Alfabetização, que também acho que são outros caminhos das universidades. O que eu acho que as universidades são um tanto quadradas: “ah, precisa ter uma disciplina”. Não! Eu acho que um projeto de extensão como esse que eu participei pode trabalhar com a ideia da EJA na formação dos professores. Eu acho também que a universidade, por isso que a gente acaba chegando assim, quando a gente vai começar a lecionar, ela é muito “quadradinha”: a sala de aula, o espaço... não! Um projeto de extensão é algo que você pode muito mais trabalhar outras temáticas do que necessariamente uma disciplina para discutir PROEJA [sic] (P010).

Podemos constatar, em suma, que os professores não tiveram em suas graduações qualquer momento específico que tratasse da formação de jovens e adultos. Os que tiveram, o fizeram em projetos de extensão vinculados a universidades, ou ainda na busca de sanar a necessidade de observar protocolos regulatórios da implementação do PROEJA, sem que houvesse enfoque que capacitasse o professor para essa área, como reza o dispositivo legal. E mesmo diante dessa situação, há um equilíbrio interessante entre os docentes que acreditam ser importante haver uma formação contínua que possibilite dotá-los de experiência para uma melhor prática docente, de outro grupo que é indiferente a essa posição, uma vez que acredita que sua formação se dá no convívio diário com os educandos.

Neste sentido, é imprescindível que um futuro estudo, específico neste ponto, investigue o porquê da postura indiferente de um número expressivo de professores, que não se motivam a acompanhar uma formação contínua para esta modalidade, enquanto há outra parcela considerável que se predispõe a assistir e desenvolver exercícios de capacitação para qualificação, no intuito de melhorar o atendimento ao PROEJA.

3.2. AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES DO PROEJA EM SUAS AULAS

Os professores entrevistados oportunizaram diversas situações quando se questionou sobre as principais dificuldades encontradas por eles ao desenvolverem suas funções. A partir dos seus relatos, foi possível constituir algumas categorias e subcategorias de análise as duas primeiras relacionadas aos discentes e a última a sua prática pedagógica, sendo:

a- Campo capital social dos alunos, subdividido em:

a. diferenças das faixas etárias;

- b. conflitos culturais, de convívio e de gênero;
 - c. violência contra a mulher; e
 - d. vulnerabilidade social.
- b- Campo do capital cultural dos alunos, onde a insuficiente formação básica dos adultos para o nível médio do curso PROEJA proporciona um desafio árduo para os professores;
- c- Campo das práticas pedagógicas dos professores PROEJA, em que o processo pedagógico e avaliativo destes, veio à luz de reflexões importantes.

O campo social apareceu nos relatos de maneira recorrente, mas em formatos diversificados. Uma das professoras sintetizou da seguinte maneira:

É a maior dificuldade, porque daí o professor não tem só um conteúdo para ministrar... ele tem um conteúdo para ministrar para sujeitos que estão submetidos a diferenças que não são só de faixa etária, são de culturas, são de nível econômico, social e político. [sic] (P003).

Diante da diversidade apresentada, o problema mais recorrente tratava quanto a dificuldade de trabalhar com as diferenças etárias dos discentes, que já foi apresentado nos aportes teóricos sobre a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, cujo tema transversava em momentos com os conflitos culturais, de convívio e de gênero. Os professores reportaram que esta dificuldade é transversal a outras agravantes, e o conflito de gerações perpassava do campo das relações acadêmicas para o âmbito pessoal, como reporta o professor:

[...] a maior dificuldade que tive no período que eu trabalhei com o PROEJA era lidar com as diferenças sociais e de idade entre os alunos. Isso não foi uma dificuldade só minha. Eu lembro que era algo que nos conselhos de classe sempre apareciam. E essa disparidade entre os alunos era muito grande. (P001).

A clarificação deste apontamento que, embora individual, apregoava questões de foro colegiado entre os professores, se apresenta com mais evidência:

A gente tinha alunos excelentes, por exemplo, que tranquilamente teriam condições de estar cursando o ensino regular, mais jovens, com outra perspectiva e uma cabeça fora daqui; e alunos bem mais velhos, que estavam aqui mais num

sentido de, como se fosse, um lazer vir para cá. A gente percebia claramente que com eles a gente trabalhava mais numa forma de inclusão mesmo, do que propriamente a questão profissional [sic]. (P001).

Uma das entrevistadas reforçava a dificuldade, que geralmente era restrita ao gênero feminino, quando gerava inclusive a necessidade de intervenção do docente, como relata a seguir:

[Tive] muita dificuldade. Principalmente do grupo mais novo aceitar o mais velho. Tínhamos alunas que não aceitavam o raciocínio mais devagar das pessoas mais velhas. Chamavam inclusive elas de “burras” dentro da sala de aula. Daí tínhamos que mediar conflitos dentro da sala de aula. (P002).

Diante desta situação, verifica-se a necessidade dos professores de atuarem como mediadores de conflitos, apaziguando e esclarecendo o ambiente educativo para os formandos.

Ao tratar-se também da questão de gênero, houve relato retratando a importância do espaço educativo como meio inclusivo da mulher na sociedade, no sentido de proporcionar a protagonização de sua independência, e porque não, fuga das áreas de vulnerabilidade e violência através da Educação, expondo momentos importantes de suas vidas por meio da convivência acadêmica.

A gente tinha, por exemplo, principalmente mulheres nas nossas turmas. Digamos: de formandos, que se formaram aqui no campus, das turmas do Técnico em Agroindústria PROEJA teve um homem apenas. O resto eram todas mulheres. E aí a gente tinha, por exemplo, aquelas mulheres com uma visão mais liberal! Tinha por exemplo, na última turma que se formou, que havia várias mulheres que tinham terminado seus relacionamentos, e se separado, e estavam naquela fase “agora sou uma mulher independente”, me vejo dessa forma. E já na turma anterior, tínhamos mulheres extremamente conservadoras [sic] (P001).

Outra professora também mencionou o fator cultural na questão de gênero, colocando a restrição da mulher em participar dos bancos escolares, hora por seus genitores, hora por seus cônjuges.

Posso relatar o caso de mulheres que não puderam estudar em sua infância porque os pais não deixavam, e depois de adultas, geralmente casavam cedo, e às vezes os maridos não permitiam que saíam para estudar. (P012).

No campo das dificuldades sociais, somam-se ainda as questões de recuperação e reinserção de sujeitos em seus espaços (conflitos sociais), como o exemplo de ex-reclusos que no espaço educativo encontram meios de se reintegrar na sociedade, inclusive demonstrando valiosas experiências de vida e transformação de conceitos. Segundo os estudos revelados pelo Documento Base do PROEJA (MEC, 2007), a população brasileira detém índices preocupantes de sujeitos infratores na faixa etária de 18 a 29 anos, em geral, jovens pobres, com escolarização precária, e que privados da liberdade passam também a ser privados de qualquer chance de escolarização pela insuficiência de atendimento no sistema penitenciário.

A reinserção destes sujeitos é foco do programa educacional, que proporciona importantes trocas de experiências entre os educandos, bem como para os docentes que atuam no PROEJA, a título de exemplo desta situação uma entrevistada faz o seguinte relato:

[...] esse estudante ex-presidiário trouxe uma questão da vida dele, contextualizada essa que estava no questionário, e foi muito importante, porque elas começaram a discutir se elas eram preconceituosas ou não, sobre orientação sexual. Eu disse que orientação sexual é uma coisa, gênero é outra... e elas disseram que era muito difícil esses conceitos. E eu disse: “é muito difícil mesmo! As pessoas não são caixinhas.” Uma dizia que achava ter preconceito com gays... outra concordava... foi muito engraçado. Daí o rapaz falou assim: “se fosse há uns cinco anos atrás, antes de eu ir para a cadeia...” - foi a primeira vez que ele tinha falado. Eu já sabia, mas ele não tinha me contado que tinha ido para a cadeia - “... na primeira vez que fui na cadeia, se eu pegasse dois homens se beijando eu dava murros, professora. Eu batia, eu batia. Mas agora, depois que vivi na cadeia, que eu convivi com muitos homossexuais, eu não tenho mais preconceito sobre isso, e eu inclusive discuto isso com as pessoas. Como a senhora está propondo aqui a discussão, hoje eu também falo sobre isso, e falo que, a real, é que a gente precisa conviver com os diferentes. [sic] (P010).

A violência contra a mulher e a vulnerabilidade social também foram enfatizados pelos participantes. Mesmo que as cidades dos campi observados não sejam pólos de violência contra a mulher, pode-se considerar que algumas cidades da região que avizinham Jaguari e São Vicente do Sul, conforme

estudos oficiais, registram índices preocupantes de feminicídio e violência contra a mulher. (Weiselfisz, 2015).

Neste sentido, percebe-se por alguns relatos, que o PROEJA também se constituiu como uma forma de reinserção social de muitas mulheres, as quais não tinham oportunidades de se consolidar como sujeito ativo na sociedade. O PROEJA, proporciona um espaço de revalorização e reencontro das mulheres, cuja maioria se encontravam à margem da sociedade, e a partir de sua participação no espaço escolar, conseguiram reaver sua autoestima, bem como a valorização de seu papel diante da sociedade.

[...] muitas mulheres que chegavam e relatavam casos de violência, e traziam isso para dentro da sala de aula... até a assistente social do outro campus que ajudou a organizar isso. E não eram um ou dois casos, eram vários casos de mulheres que sofriam violência, e elas viam o instituto em si, a sala de aula, como um refúgio para elas. Era uma forma de refúgio para elas, onde a instituição encaminhou várias delas por estarem em situação de carência extrema... que estavam lá, muitas vezes, pela alimentação, ou em busca de tentar melhorar a qualidade de vida, e que tinham muita dificuldade. [sic] (P006).

E na esteira das dificuldades das alunas enquanto identidade social e afirmação cidadã, os relatos também mencionavam questões de família inseridos na sala de aula, o que segundo uma docente, dificultava a condução da aula devido a falta de condições psicológicas das alunas, que sofriam recorrente violência doméstica.

Também percebia muitas coisas em termos de relacionamento, pois cada um vinha com suas experiências de vida, e se notava muito mais atritos nas turmas do PROEJA, do que nas turmas do Médio. Os alunos levavam muitas questões familiares para dentro da sala de aula, e muitas vezes isso acabava gerando preconceito, ou ciúmes, algo assim. Foi feito inclusive trabalho com psicólogo e assistente social, pela própria questão da violência, pois eram pessoas em extrema vulnerabilidade social [sic]. (P006).

A situação das dificuldades oriundas das relações familiares relatada anteriormente converge com a seguinte, já num cenário diferente, onde a violência já não é mais o gerador e centro da situação. Neste há a busca pela reinserção escolar de um adulto, e que no entanto, se depara com o dilema

imposto por entraves sociais e burocráticos, onde a presença em aula confere possibilidade de auferir avanço no itinerário formativo, mas a necessidade de trabalhar implica em faltar à escola para sustentar a família.

Também tem as dificuldades que os alunos trazem de casa, como na relação familiar, social... a gente tem em cada turma um ex-presidiário, que estavam no regime semi-aberto, e agora já estão em liberdade. Então, eles têm filhos. Eles precisam trabalhar, daí às vezes eles faltam porque eles conseguem esses trabalhos diaristas. Daí temos que lidar com as muitas faltas deles [sic] (P009).

Somado ao aspeto social bastante adverso à maioria dos estudantes do PROEJA, a dificuldade mencionada pela maioria dos docentes foi no campo do capital cultural dos discentes, cuja formação básica insuficiente dos estudantes para estarem ao nível de PROEJA de Ensino Médio foi o grande desafio para os professores. Neste sentido, o caráter motivador dos professores soa sobremaneira, uma vez que há, neste momento, um sentimento semelhante ao de “reinventar-se docente” para atuar propondo a formação básica aos estudantes carentes desse conhecimento, e é quando diversos profissionais manifestam suas carências formativas e buscam junto aos demais colegas as experiências que não tiveram em sua formação acadêmica.

Tem alunos que já vem com um pouco da sua construção cognitiva do ensino que trouxe da educação básica, por ser um jovem... Tem alunos que faz muito tempo que não frequentam os bancos escolares... então todo esse trabalho pedagógico e didático que se faz deve considerar este sujeito em todos estes níveis. Tua própria aula tem que considerar os saberes destes alunos no nível em que ele está [sic]. (P003).

Uma base de conhecimentos formais bem constituída advinda do ensino fundamental deveria ser um facilitador para o processo de inserção do PROEJA. No entanto, sua falta desencadeia dificuldades para a atuação docente devido a essa carência.

Em primeiro lugar, a base de conhecimento que eles trazem. Eu sentia essa dificuldade em trabalhar com uma turma que tinha, digamos, um determinado assunto para tratar, mas não estava preparado para aquele assunto. Acredito que o maior problema foi esse, porque no mais, a turma se empenhava para estudar, mas se despendia um pouco mais de tempo para fazer o nivelamento, não vou chamar de nivelamento, mas vamos dizer que seria alguma coisa assim. [sic] (P004).

Outra contribuição corrobora com esta situação, especificando a origem das dificuldades no campo do capital cultural dos alunos, relatando a área pedagógica como ponto fundamental, gerando carência no âmbito da linguagem.

[...] elas têm dificuldade até de leitura, em tudo. Assim, tu precisas ir bem mais lento com o conteúdo. A diferença é algo gritante. A dificuldade maior é na área pedagógica: no entendimento, em reproduzir uma escrita [sic]. (P009).

Uma reflexão sintetizou com intensa clareza do contexto, um entrave importante na busca de simplificar os processos educacionais para os adultos. Trata-se da busca em derrubar o estigma da carência de capital cultural, diferenciando a forma de dar acesso de qualidade a este adulto.

[Muitos] trazem aquele estigma que já são fracos e que o ensino deve ser diferenciado, quando na verdade, não pode ser “menor” para eles. Tem que ter acesso, tem que ter direito ao aprendizado. As dificuldades são imensas? São. Eles voltam a estudar bem tarde e muitos não conseguem nem concluir. (P012).

A observação quanto à qualidade do processo pedagógico e avaliativo do professor PROEJA também foi lembrada por um entrevistado, que mesmo se propondo indiferente a uma formação específica para PROEJA, salientou o quanto o professor precisa ter a sensibilidade de organizar sua forma de atuação de acordo com as necessidades destes adultos.

Você não pode esperar um mesmo tipo de silogismo do aluno de PROEJA, de um aluno de outro curso regular. Você não vai conseguir isso. E aí parte do professor... e aí está a grande dificuldade: é entender que, talvez, ele não te retribua, ele não te dê uma resposta baseada nesses conhecimentos teóricos, mas ele certamente vai te trazer aquele mesmo conhecimento, só que empírico. (P005).

Para tanto, a importância de se verificar os processos avaliativos dos adultos é crucial para se compreender as perspectivas e anseios destes. Este aspecto foi mencionado de forma veemente pelo colaborador, que reforça a necessidade de verificar as diferentes maneiras de proceder com as avaliações, especialmente quando se trata de adultos do PROEJA.

E aí, parte de como você faz a avaliação desse aluno. Eu não posso avaliar um aluno do PROEJA da mesma forma que eu avalio outro aluno, porque ele provavelmente tenha o mesmo conhecimento do que o aluno do regular, talvez

até maior, só que, como ele é empírico, você não pode querer avaliar da mesma forma que você avalia o outro [sic]. (P005).

Seguindo o mesmo entendimento, outra docente apresenta como dificuldade, a falta de entendimento dos professores sobre os anseios dos grupos de estudantes adultos, as suas perspectivas e as suas formas de aprender.

Acho que a maior dificuldade que a gente tem é percebermos as necessidades daquele grupo. O que aquele grupo quer? E a partir daí, isso deve nortear nosso trabalho. Então, o que é interessante para aquele grupo? Porque eles estão afastados da escola há bastante tempo, então nós não podemos reproduzir a escola que eles já tiveram. Temos que perceber o que é interessante para eles, e trabalhar... acredito que o curso técnico propicia isso. [sic] (P011).

Proporciona ainda uma reflexão importante sobre o envolvimento dos docentes em compreender os adultos formandos, que mesmo diante de imensas dificuldades sociais, se colocam dispostos a avançar no itinerário escolar.

A dificuldade é o grupo de professores achar um projeto comum para envolver esses alunos. Porque o aluno está aí, bem predisposto a aprender, a trabalhar com as atividades que a gente vai mostrar para eles. Mas, para isto ter mais significado para eles, nós [professores] temos que mudar a perspectiva. A perspectiva que nós temos, na maioria, sobre a Educação hoje é o quê? Eu vou chegar lá na sala de aula e dar um conteúdo. (P011).

Uma professora apresenta uma síntese bastante interessante sobre a situação atual do PROEJA, gerenciando desde a falta de formação dos docentes, a estrutura e disposição da escola, aliado ao capital cultural dos educandos:

(...) há problemas na formação do professor, a disposição da escola em acolher adequadamente, associado à dificuldade natural dos adultos em se reintegrar ao espaço formativo. (P012).

Diante do exposto, quanto às dificuldades em diversos campos relacionados aos alunos, soa imprescindível que a formação contínua dos professores se faça necessária, uma vez que entre a categoria há muito bem fundamentado o reconhecimento em verificar sua atuação e processo formativo diante dos alunos PROEJA. Destaca-se imperativo ao professor rever sua disponibilidade em acessar os seus alunos em seu contexto, mais por suas experiências

empíricas e práticas do que exatamente sua formação acadêmica, que não condiz com a realidade e exigência da sociedade e seus planos formativos.

3.3.A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E O APROVEITAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES ADULTOS ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA

Ao se questionar os docentes quanto ao aproveitamento das aprendizagens e experiências dos estudantes adultos, adquiridas ao longo da vida para a sua prática pedagógica, houve posicionamentos de professores que se manifestavam convictos do uso desses conhecimentos em suas aulas. Houve também, embora fosse minoria, quem ainda buscasse atrelar esses conhecimentos para sua prática pedagógica, e, no entanto, sentia-se cerceado de servir-se dessas aprendizagens, tendo em conta observar a estrutura e modelo curricular de forma mais pragmática.

Para Paulo Freire (2003) a Educação de Adultos deve ser uma educação problematizadora, onde os educandos deixam de ser meros receptores de depósitos cognitivos e proporcionam o diálogo crítico com o educador. Para que esta problematização se concretize Mendes (2007) serve-se de Gervilla (1995) e destaca que, dentre as condições necessárias para que o adulto tenha uma aprendizagem eficaz, ter uma aprendizagem experiencial, de forma que o educando aprende a partir de uma experiência prévia, é fundamental.

Na maioria dos relatos, as aprendizagens dos educandos adultos foram fundamentalmente aproveitadas pelos professores na sua prática pedagógica, que relacionaram a facilidade de atrelar essas experiências às atividades curriculares predispostas pelos Planos Pedagógicos de Curso do PROEJA.

[...] a gente recebia um público que, de certo modo, tratando especificamente da produção alimentícia, já tinha uma série de vivências na área. Então, por exemplo, a gente tinha senhoras aqui que, todas elas faziam ao menos um bolo em casa, ao menos alguma vez fizeram um pão em casa, ou viram alguém fazendo um queijo, uma geleia, né. Isso já fazia parte das vivências que elas

tinham. Não tinha como não considerar isso. O que eu muito trabalhava é nessa questão: de trazer o que eles já sabiam, e com base no que eles já sabiam, pontuar certas questões[sic] (P001).

Os relatos percorrem as experiências no campo profissional, mas também faz referência aos saberes escolares atrelados a necessidades de âmbito doméstico com as relações sociais.

Numa exemplificação, eles têm um rol maior de conhecimentos. Vai-se trabalhar um exemplo da área da matemática, como na matemática financeira, eles sabem o que é fazer uma prestação de moto, uma prestação de casa própria, ou um financiamento de banco. Enquanto que um aluno do Ensino Médio normal, sem ser EJA, talvez nunca fez. Quem fez o empréstimo foi o pai. Nessas turmas [adultos] já tinha esse tipo de conhecimento, o que facilitava muito, porque eles mesmos traziam um exemplo entre eles [sic] (P004).

Paralelamente, percebia-se que alguns docentes ainda estavam em busca pelo aproveitamento das aprendizagens prévias, mas não se sentiam confortáveis ou até se consideravam inaptos para utilizá-las na sua prática pedagógica, ou ainda, apontam as limitações curriculares como um entraves a possibilidade de se trabalhar a partir das experiências de vida dos educandos.

(...) a gente vive um momento de escola, de educação, em que a gente recebe ementas prontas, PPCs [Projetos Pedagógicos de Curso] prontos e muito encaixados. Então, eu acredito que não se considera. O que pode é depois, na prática, no fazer docente, o professor acaba conhecendo os sujeitos, atentando para as suas especificidades, e aí, conduzindo sua aula, didaticamente, de uma forma que atenda a todos. (P003).

E segue refletindo sobre a atuação docente para com a situação imposta pelos Projetos Pedagógicos de Curso:

Eu acho fundamental que todo o professor, ao pensar, ao planejar sua aula, considere o grupo de alunos, o grupo de turma de PROEJA. Importantíssimo! Embora que tenha uma ementa muito amarrada, um PPC muito amarrado, mas o teu plano de aula pode ser conduzido de uma forma que tu atentes melhor. [sic] (P003).

Mesmo sem a formalização destes saberes, houve entrevistado que fez referência a esta preocupação em aliar à formação as vivências práticas dos educandos, a partir do reconhecimento da necessidade de mudar sua dinâmica de aula. Neste mesmo ato, percebia e compreendia as diferenças entre os

alunos adultos, trabalhando suas sessões no sentido de unificar grupos distintos, buscando atender as particularidades de cada formando.

A gente pensava em trazer coisas do dia-a-dia deles, coisas que eles iam utilizar como técnicos em cozinha. Então, isso fez com que eu, como professora, também repensasse a minha prática, pois não era uma prática adequada para o PROEJA. Como professora de biologia, eu mudei a minha forma de ver e trabalhar com os alunos, porque cada um, dentro daquela sala, era uma forma diferente. Eu tinha alunos ali, que tinham terminado o Ensino Médio, mas tinha alunos que não sabiam nem escrever. Daí, a gente tinha que trabalhar com aqueles dois alunos juntos, tentar unificar. (P006).

Num exercício de traçar paralelos e convergências entre os posicionamentos levantados, é possível perceber que não há como desassociar os conhecimentos prévios dos estudantes da prática de ensino-aprendizagem. Mesmo com alguns docentes desconfortáveis com a ementa e alterando sua forma de trabalhar com os estudantes, verificou-se entre todos os relatos o quão importante se faz significar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida àqueles previstos nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Eu penso que o conhecimento deste aluno precisa ser considerado. Tem que ser levado a sério quando ele chega na escola. Já que ele conseguiu chegar ali passando por tantos percalços, todo esse “em torno” dele deve ser levado em consideração [sic] (P012).

Verificou-se neste ponto da pesquisa que, para os professores entrevistados os Projetos Pedagógicos de Curso soam muito estanques, dificultando acessar os estudantes adultos dentro do diversificado público atendido nesta modalidade. Ao mesmo tempo, constata-se que, apesar da voluntariedade destes docentes em compreender e atuar para as diferenças do público que atendem, demonstram sutilmente que seu arcabouço pedagógico se torna insuficiente para trabalhar a pleno com as diversas demandas advindas dos estudantes PROEJA. Podemos relacionar este ponto à estrutura escolar onde os professores atuam, como também a sua base formativa insuficiente e imprópria para lidar com um público que exige diferentes atenções do apregoado no âmbito acadêmico.

3.4.OS PROFESSORES E A POSSIBILIDADE DA VALIDAÇÃO DA AQUISIÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NO CURRÍCULO DO PROEJA

A possibilidade de Validação da Aquisição de Experiências do estudante adulto do PROEJA trouxe diversas manifestações dos professores, que de modo geral, foram muito cautelosos em posicionar-se frente a essa questão. Muitos enfatizaram a dificuldade metodológica desta alternativa formativa, tendo em vista as diversas realidades vividas pelos estudantes, bem como a importância de se gerar ferramentas administrativas para este intento.

A possibilidade do encurtamento do percurso formativo também soou bastante estranho para os docentes, pois, de modo geral, entendem que seria importante a participação e o acompanhamento integral dos estudantes nos diversos momentos do processo ensino-aprendizagem, inclusive trazendo à tona a posição de alguns estudantes.

Quanto ao encurtamento, eu acho um tanto polêmico. Eu sempre fiquei um pouco na dúvida quando essas questões vieram em pauta. Porque por um lado, do público que a gente atendia, escutava-se deles mesmos dizendo assim: “como é bom vir para cá!” Muitos deles me relataram pelo fato do curso aqui funcionar de segunda à quarta, relataram “ai! como a gente queria vir de segunda à sexta!”, porque pra muitos deles, isto aqui era um lazer. [...] É um público que não é homogêneo. Então, talvez para alguns alunos eu acharia viável! Pra outros, acho que não [sic] (P001).

Mesmo havendo um número reduzido de docentes que se posicionaram com uma ponderação reticente e duvidosa sobre a Validação de Aquisição de Experiências e a possibilidade de encurtamento do percurso formativo, as argumentações urgem de forma bastante incisiva e preocupada quanto à qualidade da formação do discente adulto mediante essa alternativa curricular.

Isso, de certa forma seria interessante. Nunca pensei assim. Nós tínhamos o Certific antes, que fazia isso. O Certific dava essa certificação dos saberes. Poderia-se trabalhar. No entanto, como é um curso de três anos, poderia não encurtar, mas criar um hiato nesse meio. (P007).

Houve também de forma exclamativa a necessidade de estudar a implementação avaliativa, de modo especial para esta alternativa no currículo.

Isto porque mencionam o interesse dos alunos em buscar o aperfeiçoamento escolar e profissional, se embasando neste ponto para evitar qualquer posicionamento mais definitivo.

Teria que ser visto isso! É que tem alguns que já trabalham na área. Tivemos alunos que vieram para tentar se aperfeiçoar. Não sei como, se é que teria como fazer isso. Quanto a avaliação, isso é uma coisa boa a se pensar. Nunca pensei por esse lado [sic] (P009).

Já os que se posicionaram favoráveis para a validação – a grande maioria – observaram também a importância do fator motivacional dos estudantes, especialmente no que tange o conhecimento técnico e prático que os adultos emanam, vislumbrando, no entanto, um arranjo pedagógico estrategicamente ajustado, com vias a avaliar de forma especial tais habilidades, competências e experiências previamente adquiridas pelos educandos. Quando questionados sobre a possibilidade de validar a aquisição de experiências, foram bastante incisivos em suas respostas.

Não só pode [validar], como deve. Deveria. Até porque este sujeito, como eu falei: “O que é a aquisição de conhecimento?” A construção de conhecimento não se dá em um único espaço de sala de aula, com um professor ministrando uma educação que digamos, fosse bancária, não. Pelo contrário: a gente defende que a construção do conhecimento se dá em muitos outros espaços. Então, por que não considerar os espaços vividos por estes sujeitos em sua trajetória de vida? Nada mais justo do que isto. (P003).

Também neste sentido, corrobora a docente que concorda com a validação, e prevê a importância dos atos institucionais para a validação destes conhecimentos, sugerindo inclusive estratégias para sua implantação, uma vez que considera de alto valor o ato do adulto retornar aos estudos:

Poderia, desde que fosse algo bem sistematizado. Que ele fosse na comunidade, na escola, se ele quisesse fazer palestras, por exemplo, de dez a quinze minutos, ou rodas de conversas onde esse adulto pudesse relatar as experiências de vida dele, sobre sua volta para a escola. Então poderia ser assim: somadas as horas das atividades que tivessem sido comprovadas, e reduzisse as cargas horárias de aulas deles. Porque na verdade, quando eles vêm para a escola, vem a comunidade junto. Quando um adulto vem para escola, ele é um exemplo, uma referência na sua comunidade. (P012).

Prevendo algumas dificuldades pedagógicas já mencionadas anteriormente, um mecanismo específico de pesquisa sobre arcabouço de conhecimentos prévios dos adultos apontaria a forma dos docentes atuarem com os educandos, conforme relata um entrevistado, que acredita poder se utilizar da VAE com os estudantes do PROEJA.

Acredito que sim, que poderia ser utilizado, desde que fosse feita uma verificação em quem tem e quem não tem [conhecimentos]. Não se poderia fazer para todos, porque daí, alguns vão sair com defasagem lá na frente e encontrarão dificuldades. E se tivéssemos tempo para se fazer uma pesquisa e verificar quais as relações de conteúdo, sim. (P004).

Houve docente que relatou participação em outros modelos de certificação, e contribuiu com conhecimento de causa, posicionando-se favorável à instalação da alternativa, desde que com a devida condução, assim como já fora mencionado anteriormente.

Por isso que temos, em outros contextos, a certificação de saberes. Eu já participei de algumas bancas de certificação, onde o candidato chega, demonstra um conhecimento sobre determinados assuntos, que talvez seja muito superior e muito mais prático, do que aquele discente que saindo de dentro dos bancos escolares. Só que ele aprendeu na prática, e o outro tem a teoria. (P005).

E pondera sobre as diferenças na apresentação do conhecimento que apresenta neste contexto. Sugere ter vasta experiência prática, necessitando ampliar seus conhecimentos acadêmicos, situação que precisaria ser avaliada e conduzida de maneira adequada.

Talvez não tenham um conhecimento tão vasto quanto ele [candidato], que tem esta prática. Mas me parece que a certificação de saberes, desde que bem conduzida, obviamente, é algo interessantíssimo. (P005).

O trabalho também contou com contribuições que enfatizaram a necessidade de um arranjo importante no campo da estruturação pedagógica da instituição, para fins de aproveitar as aprendizagens e experiências dos adultos, adquiridas em contextos informais e não-formais, prevendo inclusive conflitos gerenciais numa eventual consolidação desta alternativa pedagógica, como frisa uma entrevistada, veementemente a favor da validação da aquisição das experiências e aprendizagens prévias.

Claro que isso vai demandar da instituição uma organização muito grande por causa da burocracia, não por causa do aluno em si. Porque no momento em que eu vou validar um conhecimento, eu tenho que comprovar de alguma forma que aquele conhecimento foi atingido. Burocraticamente é necessário isso, e as estruturas organizacionais exigem, até porque a cultura escolar o faz. (P011).

Promove ainda a reflexão sobre o dinamismo e prática entre as instituições e sua forma de ponderar direitos. Isso porque é verificado no sistema educacional a possibilidade de reconhecimento de saberes e competências dos professores, o que gera por situação de exemplo, a irradiação da prática para o meio discente.

Imagina se não vai haver oposição dentro da própria turma, dos colegas, dos dirigentes? Mas, eu acho que é tranquilamente possível, porque hoje em dia nós temos cursos à distância, reconhecimentos dos saberes e competências dos docentes, por quê não de alunos? (P011).

Neste mesmo sentido de promover a validação de experiências dos estudantes, mesmo diante da necessidade do arranjo institucional imprescindível para a implementação desta alternativa, o viés motivacional é reiteradas vezes mencionado pelos entrevistados, trazendo à discussão o valor inestimável deste investimento para a formação dos estudantes. Uma professora exclama a importância do professor assumir o papel motivador constante dos adultos, devido à disposição dos educandos em se deparar com diversos tipos de enfrentamentos quando retornam à escola.

Ele [o adulto] vai construir uma nova história ali. Claro que eles caem em si e reclamam do porquê voltar para a escola se já estão velhos, e se deparam com os mais jovens e refletem que aquilo não é para si. Então eles vêm que precisam enfrentar a família e as atividades na escola. São vários enfrentamentos. Eu acho que isso é riquíssimo, esse enfrentamento, que é um amadurecimento também, tomar coragem e se jogar na escola depois de tanto tempo. (P012).

Os relatos proporcionam compreender que há da parte dos professores, uma preocupação especial e maneira peculiar de tratar o tema da aquisição das experiências e aprendizagens prévias dos estudantes adultos. Em nenhum momento houve, por mínimo que pudesse se apresentar, algum ensejo que viesse a subestimar o potencial dos educandos do PROEJA. Muito pelo contrário, no sentido de valorizar as experiências e aprendizagens adquiridas

em contextos formais, não-formais e informais, houve um recorrente coro buscando tratar estes conhecimentos por um viés acolhedor, participativo, motivador e qualificativo, mesmo que não estivessem de pleno acordo – ou ainda reticentes – em promover a validação destes conhecimentos como ferramenta curricular a ser hipoteticamente implementada nos Projetos Pedagógicos de Curso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, em sua gênese, pretendia delinear o entendimento dos professores dos cursos PROEJA sobre a alternativa de considerar os conhecimentos formais, informais e não-formais dos estudantes adultos, adquiridos ao longo de suas experiências pretéritas, quanto a sua participação social, familiar, comunitária, quanto seu percurso profissional.

O quadro de questões iniciais foi traçado buscando conhecer o perfil formativo dos professores que atuam na modalidade PROEJA, suas principais dificuldades encontradas atuando neste programa, bem como se utilizam em suas práticas pedagógicas os conhecimentos trazidos pelos alunos. A partir de então, questionou-se da Validação da Aquisição de Experiências (VAE), prevista no Programa Certific, anterior ao Programa de Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Ao analisar-se o material obtido, pelo qual inicialmente se previu a possibilidade de eventuais pontos que viessem a apresentar distinção entre os campi, devido às suas características que as distinguem consideravelmente – se ponderarmos a questão do tamanho das escolas e seu histórico na comunidade – não verificamos qualquer situação que viesse a apresentar comprometimento à qualidade do estudo, oportunizando uma conjuntura comum entre as realidades que foram observadas. No entanto, neste contexto permeado ao grau de confiabilidade deste estudo remonta a importância de se aplicar a metodologia adotada neste, em uma pesquisa ulterior a se realizar em outros campi, possibilitando aprofundar a análise do conteúdo abordado, gerando substancial contribuição ao entendimento sobre a hipótese da adoção da VAE no currículo dos cursos PROEJA.

A partir das respostas obtidas dos participantes da pesquisa, delineou-se quatro campos de observação: o primeiro trata da importância dada pelos docentes sobre a necessidade de uma formação específica para a atuação dos

professores na modalidade PROEJA, em conformidade com a Lei que cria o referido programa educativo; o segundo classificou as dificuldades encontradas pelos docentes no âmbito de sua atuação com os jovens e adultos, cujos pontos distinguiram-se no campo social, no campo do capital cultural, e no campo das práticas pedagógicas; o terceiro espaço de observação buscou conhecer o quanto que os docentes aproveitam as experiências dos adultos adquiridas em espaços formais, informais e não-formais, em suas práticas pedagógicas; o trabalho culmina com o quarto ponto que questiona os professores sobre a validação da aquisição das experiências dos estudantes adultos, visando o encurtamento do percurso formativo.

O primeiro ponto a ser abordado, que foi recorrentemente levantado pelos entrevistados, consta da falta de formação específica para a atuação docente na modalidade PROEJA, bem como não ter havido qualquer menção neste sentido durante suas graduações, ou mesmo em nível de especialização, ou mesmo em nível de especialização, ou ainda formação continuada, mesmo sendo uma das principais ações previstas no Documento Base do PROEJA (MEC, 2007). Nenhum dos entrevistados identificou algum momento de formação e capacitação acadêmica específica na graduação para atuar nesta modalidade. Alguns mencionaram momentos formativos e participação em projetos pontuais. Mesmo assim, a maioria se posicionou indiferente à necessidade de haver uma formação prévia para se trabalhar no modelo. Há quem menciona a importância desse espaço de capacitação antes de atuar na modalidade, corroborando com o que é previsto na legislação. Houve inclusive quem sugerisse uma formação partindo de um paradigma mais prático, diluindo as necessidades de formação em projetos de extensão, diferente de um processo acadêmico tradicional, baseado em disciplinas. Contextualizando, cabe ressaltar o teor mencionado por Moura e Henrique (2012) no capítulo 1.7, cuja carência neste sentido também se dá pela falta de organização de gestão para atender o que é previsto no Decreto n.º 5.840/2006, não disponibilizando ao quadro de docentes a capacitação necessária para atender as particularidades desta modalidade.

No âmbito das dificuldades de atuação no PROEJA, categorizaram-se os relatos em três campos: o campo social, o campo das práticas pedagógicas e o campo do capital cultural.

O campo das práticas e avaliações pedagógicas foi ressaltado com uma fundamentação autocrítica consistente, a partir do prisma da auto-avaliação dos professores que atuam na modalidade, sugerindo um perfil docente mais próximo do aluno, que busque dar acesso ao educando ao mesmo tempo de aprender a acessá-lo. Tal perspectiva abre um questionamento sobre as políticas públicas de formação de professores no Brasil, avaliando as licenciaturas em suas propostas pedagógicas, inclusive quanto à identidade formativa das universidades e seus respectivos cursos superiores. Novamente cabe ressaltar o que sustenta Nóvoa (2009), que difunde a importância da ruptura do paradigma vigente no que tange o entendimento do ser professor, avaliando seu caráter enquanto profissional docente, enquanto torna a se reconhecer essencialmente enquanto pessoa-professor.

Já diante das dificuldades sociais enfrentadas pelos formandos adultos, houve uma gama de fatores elencados pelas observações dos professores entrevistados. Em síntese, a diferença das faixas etárias dos estudantes desta modalidade, paralelo a vulnerabilidade econômica, conflitos culturais e de gênero, associados à violência contra a mulher, foram abordagens bastante recorrentes nos relatos estudados. Essas condições são presentes em grande número, o que leva a crer que o PROEJA possui um caráter gerador de valorização social a partir da educação. Esta situação dirige-se ao encontro da proposta da modalidade (MEC, 2007), cujo fundamento é a integração ideal entre o trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultural geral, desenvolvendo capital social a partir da democratização do conhecimento e tecnologia.

Também muito lembrado pela imensa maioria dos professores, a dificuldade no campo do capital cultural dos estudantes adultos é o maior desafio para nossos docentes. Os relatos expõem a formação básica insuficiente para o curso de nível médio dos estudantes do PROEJA, sendo enfatizado tanto na área das

linguagens, quanto nas exatas. Neste ponto, tornou-se extremamente relevante a capacidade do docente de promover o elemento motivador aos estudantes adultos, especialmente àqueles que estavam a mais tempo distante dos bancos escolares. Foi percebido um sentimento semelhante ao de “reinventar docente”, pois constataram as diversas carências formativas na área pedagógica, buscando junto a outros professores experiências que não tiveram em sua formação acadêmica.

Neste ponto, cabe ressaltar um paradoxo observado na culminância deste estudo, quando um número significativo de docentes mostrou-se indiferente à uma formação específica para adequar-se as peculiaridades da modalidade PROEJA, mas admite carência pedagógica para trabalhar com importantes demandas oriundas destes estudantes.

Percebeu-se que, mesmo sem a devida formação prevista no dispositivo legal, a maioria dos professores mencionou buscar aproveitar os conhecimentos prévios dos formandos em sua prática pedagógica. Os poucos docentes que ainda não se sentem apropriados desta alternativa, reportam-se à dificuldade imposta pelos Planos Pedagógicos de Curso, cujos instrumentos, segundo estes, possuem ementas muito amarradas e inflexíveis, inviabilizando oportunidades de transcender aspectos mais próprios da experiência dos estudantes. Diante da exposição, gera-se uma discussão no sentido de acarear dois posicionamentos: o primeiro, questionando a qualidade do fenômeno ensino-aprendizagem, em que o professor menciona conseguir desenvolver a ementa do Plano Pedagógico de Curso consoante às experiências prévias dos estudantes; o segundo, questionando a prática pedagógica a partir da ementa dita inflexível, cujo professor ao atendê-la, não consegue aproveitar nas suas aulas o conhecimento dos estudantes oriundos de vivências formais, informais e não-formais.

Para tanto, o formato gestacional da modalidade pode ser um dos fatores que entrava a socialização das prática pedagógicas, uma vez que cabe pontuar a natureza do PROEJA, cuja identidade se apresenta de maneira a integrar as

disciplinas envolvidas no curso, necessitando para tal ato, a ingerência das disciplinas umas às outras nos conteúdos a serem trabalhados.

O ponto culminante do presente estudo recaiu sobre a possibilidade de validar a aquisição das experiências pretéritas dos estudantes do PROEJA, e garantir essa alternativa pedagógica de forma definitiva nos Planos Pedagógicos de Curso. Houve um grupo de professores que se mostrou reticente à alternativa, justificando necessidade de conceber melhor o formato curricular. No entanto, a maioria dos entrevistados demonstrou ser favorável à implementação da VAE no currículo dos cursos PROEJA, destacando principalmente o viés do encurtamento do itinerário formativo, valorizando os conhecimentos adquiridos em vivências formais, informais e não-formais. Para tanto, foi recorrente a ressalva de haver um arranjo curricular e administrativo adequado para potencializar esse meio de elevação escolar, sem prejuízo da aprendizagem do adulto formando.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorim, A.; Duques, M. L. F. (2017). *Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores para a prática docente*. Revista Educação, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. Porto Alegre. Acedido em 27/12/2017 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/22483/15901> .
- Ávila, P. D. (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese (doutoramento). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa. Acedido em 03/05/2018 em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/577/1/A%20literacia%20dos%20adultos_Patr%C3%ADcia%20%C3%81vila.pdf .
- Barros, R. (2013). *As políticas educativas para o sector da educação de adultos de Portugal: As novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006*. Lisboa: Chiado Editora.
- Carrano, P. (2007). *Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. III Fórum Goiano de EJA, Goiânia – 30/05 e 02/06/2007. 15p. Acedido em 26 de dezembro em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf .
- Carvalho, L. R. (2001). *A educação brasileira e sua periodização*. Revista Brasileira de História da Educação. N.º 2, jul. – dez.
- Carvalho, A. M. P. de; Perez, D. G. (2001). O saber e o saber fazer do professor. In: A. D. de, Castro; A. M. P. de Carvalho, (orgs). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Cengage Learning, p. 107-124.

Ciavata, M.; Ramos, M. (2012). *A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres*. Revista Brasileira de Educação. Vol 17. N.º 49. Rio de Janeiro. Jan./Abr. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002, acessado em 31 de março de 2018.

Conselho Nacional de Educação - CNE (2011). *O Estado da educação 2011 – A qualificação dos portugueses*. Coord. Manuel Miguéns. Lisboa: Editorial Ministério da Educação e Ciência.

Decreto n.º 5.478 de 24 de junho de 2005 (2005). *Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília, DF. Recuperado em 9 de janeiro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm

Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 (2006). *Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências*. Brasília, DF. Recuperado em 9 de janeiro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm

Delors, J. Et al. (2004). *Educação: um tesouro a descobrir* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. São Paulo/Cortez UNESCO/MEC.

Di Pierro, M. C. (1992). *Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face as políticas públicas recentes*. Em Aberto, v. 11, n.56, p. 22-30. Brasília.

Di Pierro, M. C. (2004). *Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania, nº 17, maio. São Paulo: RAAAB.

Di Pierro, M. C.; Haddad, S. (2015). *Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das*

agendas nacional e internacional. Caderno CEDES, v. 35, n. 96, p. 197-217, mai-ago. Campinas.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento do currículo*. Coleção Universidade – Ciências da Educação. Porto: Plural Editores.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17.^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fontanela, B. J. B.; Luchesi, B. M.; Saidel, M. G. B.; Ricas, J.; Turato, E. R.; Melo, D. G. (2011). *Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas*. Caderno de Saúde Pública. N.º 27, pp. 389-394. Rio de Janeiro. Acedido em 27 de julho de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>

Gadotti, M. (2009). *A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: Uma oportunidade para a educação popular*. Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Tocantins. Acedido em 10 de janeiro de 2018, em <http://www.forumeja.org.br/to/?q=node/82>.

Gadotti, M. (2015). *Educação popular e educação ao longo da vida*. Acedido em 10 de janeiro de 2018 em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf.

Gouveia, D. S. M.; Silva, A. M. (2015). *A ampliação da faixa etária na EJA e o convívio intergeracional: pontos e contrapontos*. Revista Científica Interdisciplinar. ISSN: 2358-8411 N.º 3, volume 2, artigo n.º 15, Julho/Setembro D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n3a15>, acedido em 26/12/2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013). *Pesquisa nacional por amostra de domicílio, 2012*. IBGE. Rio de Janeiro.

IBGE (2017). *PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo*. Estatísticas Sociais. Publicado a 21/12/2017 e acessado em 27/12/2017 em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> .

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2000). *Base de dados sobre a configuração dos Cursos de Graduação*. Brasília: INEP.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (2013). *Resolução CONSUP n.º 077, de 2013*. Cria e autoriza o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria PROEJA. Santa Maria.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (2014). *Resolução CONSUP n.º 178, de 28 de novembro de 2014*. Aprova o Projeto do Programa de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria.

Jefrey, D.; Fernández, S.; Nunes, F.; Dombosco, C. (2011). *O processo de juvenilização das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil – anos 2000*. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação de 26 a 29 de abril de 2011. (anais em cd-rom). São Paulo. Acessado em 22 de julho de 2017 em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm>

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Recuperado em 9 de janeiro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm

Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e

adultos e da educação profissional e tecnológica. Recuperado em 9 de janeiro de 2018 em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>

Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Recuperado em 9 de janeiro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm .

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Recuperado em 9 de janeiro de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Leitão, J. A. (2002). "Trabalho, qualificações e novas competências"; in Silva, I. M.; Leitão, J. A., Trigo. M. (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa, ANEFA.

Lima, L. (2006). *A Educação de adultos não pode estar entregue ao mercado*. Revista o Direito de Aprender, N.º 6. Revista digital da Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Lima, L. (2010). *Notas breves de um participante*. Revista Aprende ao Longo da Vida, 12, Lisboa, Associação O Direito de Aprender, páginas 30-33, maio. Acedido em 9 de janeiro de 2018, em https://www.direitodeaprender.com.pt/sites/default/files/uploads/media/aprender12_p.pdf .

Lima, L. (2015). *Comunicação*. Seminário Nacional de Educação e Formação de Adultos – Educação e formação de adultos, tempos, modos e lugares. Primeira Mesa. APEFA Aprendizagens. Acedido e visualizado em 13 de dezembro de 2017 em <https://youtu.be/GuEI4gtsUfo> .

- Lima, L.; Pacheco, J.; Esteves, M.; Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Dezembro. Acedido em 1.º de janeiro de 2018 em http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf.
- Machado, L. R. S. (2008). *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Vol. 1, n.º 1, pg. 08 a 22. Edição junho.
- Maraschin, M. S.; Bellochio, C. R. (2006). Trabalhos colaborativos na formação de professores da educação de jovens e adultos. Revista do Centro de Educação. Vol. 31, n.º 02. Santa Maria: UFSM. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a13.htm>
- Ministério da Educação e Cultura -MEC (2007). *Documento base nacional da educação de jovens e adultos*. Brasília, DF. Recuperado em 9 de janeiro de 2018, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf
- MEC (2009). *Documento base nacional preparatório à VI CONFITEA*. Brasília, DF. Recuperado em 9 de janeiro de 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192
- MEC (2014). *Rede Nacional de Certificação Profissional CERTIFIC: Documento orientador*. Brasília, DF. Recuperado em 9 de janeiro de 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27401-setec-rede-certific-documento-orientador-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192
- MEC (2016). *Parecer CNE/CEB n.º 01/2016*. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 27/04/2016, Seção 1, pág. 16. Brasília, DF.
- Melo, A.; Queirós, A. M.; Santos Silva, A.; Salgado, L.; Rothes, L. A.; Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos – Documento de*

estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. Lisboa: Ministério da Educação.

Melo, F. S. (2015). *Formação de professores e prática docente na EJA: saberes conceituais, metodológicos e políticos*. Anais do XII Congresso Nacional de Educação - PUCPR, de 26 à 29/10/2015. Curitiba. Acedido em 27 de dezembro de 2017 em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18866_8545.pdf .

Melo, L.; Santos, R. (2013). *Juvenilização das classes da EJA na rede pública municipal de Ilhéus. I Jornada Baiana de Pedagogia – Saberes e práticas docentes*. 12 a 14 de agosto. Anais eletrônicos. Acedido em 26 de dezembro de 2017 em http://nead.uesc.br/jornaped2013/anais_2013/politicas_publicas/juvenilizacao_das_classes_da_eja_na_rede_publica_municipal_de_ilheus.pdf.

Mendes, I. D. P. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) no Vale do Ave, Norte de Portugal*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Granada.

Minayo, M. C. S. (2012). *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciência & Saúde Coletiva, n.º 17, pp. 621-626. Rio de Janeiro.

Minayo, M. C. S. (2017). *Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias*. Revista Pesquisa Qualitativa. Vol. 05, n.º07, pp. 1-12. São Paulo. Acedido em 27 de julho de 2017 em <http://rpg.revista.sepq.org.br/index.php/rpg/article/view/82/59>

Moura, D. H.; Henrique. A. L. S. (2012). *PROEJA: entre desafios e possibilidades*. HOLOS, ano 28, v.2, 114-129. Acedido em 24 de julho de 2017 em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536> .

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa. pp.25-46.

Paiva Jr., F. G.; Leão, A. L. M. S; Mello, S. C. B. (2011). *Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração*. Revista de Ciências da

Administração. V. 13, n.º 31, p. 190-209. Florianópolis: UFSC. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2011v13n31p190/20846>

Pegorini, D. G.; Gisi, M. L. (2015). *Políticas de educação profissional ontem e hoje: Rupturas ou continuidade?* Anais do EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, de 26 a 29 de outubro de 2015. Pg. 40206 a 40218. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17618_7700.pdf , acessado em 31 de março de 2018.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4.ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Raggi, D. G.; Azevedo, E. P.; Cardoso, L. R.; Vasconcelos, P. B. M. (2013). *As percepções dos professores da educação profissional que atuam no PROEJA: uma abordagem reflexiva para além da formação técnica*. Revista Expressão Católica. Vol. 2, n.º 01. Pg. 89 a 108. Fortaleza. Disponível em <http://publicacoesacademicas.fcrs.edu.br/index.php/rec/article/viewFile/1310/1073> acessado em 24 de junho de 2018.

Rodrigues, D.J.F. (2012). *A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA*. In: J.M.D, Araújo; G.R.B, Valdez (Org). PROEJA: refletindo o cotidiano, v.1, Campos dos Goytacazes: Essentia Editora.

Roldão, M. C. (2009). *O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências*. Revista de Educação Matemática e Pesquisa, v. 11, n.º 3, pp. 585 a 596. São Paulo. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2833/1868> acessado em 31 de março de 2018.

Roths, L. A. (2000). *A educação de adultos em Portugal – Algumas reflexões com base num projeto europeu de investigação*. In L., Lima, (org.)(2000). Educação de Adultos – Forum II, p. 153 – 168. Braga: Universidade do Minho.

- Rothés, L. A. (2010). *Entrevista à Luís Rothés – Vamos valorizar as competências dos adultos, mas sempre assumindo que são insuficientes*. Revista Aprender ao Longo da Vida, 12, Lisboa, Associação O Direito de Aprender, páginas 6-15, maio. Acedido em 9 de janeiro de 2018, em https://www.direitodeaprender.com.pt/sites/default/files/uploads/media/aprender12_p.pdf
- Santos Silva, A.; Rothés, L. A. (1998). *Educação de adultos*. In *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos*, vol. III. Lisboa: Ministério de Educação.
- Stephanou, M.; Bastos, M. H. (2005). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes.
- Strelhow, T. B. (2010). *Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-Line. n.º 38, p. 49-59, mês de junho. Campinas. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf
- Ullrich, D. R; Oliveira, J. S.; Basso, K.; Visentini, M. S. (2012). *Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica*. Análise – Revista de Administração da PUCRS. V. 23, n. 1, p. 19-30, jan. – abr. Porto Alegre. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/viewFile/11329/9676>
- Vargas, F. F. G. R.; Santos, R. C. G.; Tambara, E. (2013). *A história da educação na cidade de Rio Grande/RS: um contexto da história da educação dos trabalhadores na Primeira República*. Revista Didática Sistemática. V. 15, n. 2, p. 21-34. Rio Grande: FURG. Disponível em <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/3451> .
- Vieira, A. M.D.P.; Souza Jr., A. (2016). *A Educação profissional no Brasil*. Interacções, n.º 40, pp. 155-169. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/10691/7655> acedido em 31 de março de 2018.

Vieira, M. M. F. (2007). Por uma pesquisa qualitativa em administração. *In: Vieira, M. M. F.; Zouain, D. Pesquisa qualitativa em administração*. Rio de Janeiro: FGV.

Weizelfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília, Flacso Brasil. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br .

ANEXO

Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Por uma educação inspirada na vida, mas que inspira vida

Pesquisador: ANDERSON FETTER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85775618.8.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.572.145

Apresentação do Projeto:

De acordo.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Devidamente apontados no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer Ad Referendum por ter sanado a pendência.

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

UF: RS

Município: SANTA MARIA

CEP: 97.110-767

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@ifarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



Continuação do Parecer: 2.572.145

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1089457.pdf	30/03/2018 16:58:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ajustado3.doc	30/03/2018 16:57:56	ANDERSON FETTER	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_20180313_141859.PDF	13/03/2018 14:40:36	ANDERSON FETTER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_Fetter_20180310.docx	10/03/2018 15:52:17	ANDERSON FETTER	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DO_PROJETO_DE_PESQUISA.docx	10/03/2018 15:50:50	ANDERSON FETTER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 30 de Março de 2018

Assinado por:
GIANCARLO BAZARELE MACHADO BRUNO
(Coordenador)

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

CEP: 97.110-767

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

APÊNDICES

1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa mestrado intitulada “Por uma educação inspirada na vida, que inspira vida”, que fará entrevista, tendo como objetivo conhecer as perspectivas dos professores do PROEJA, quanto à valorização dos saberes e competências dos discentes, como estratégia institucional para a promoção desse programa, analisando as perspectivas dos professores do PROEJA do IFFar quanto à valorização e validação de aquisição de experiências (VAE) dos discentes dessa modalidade, delineando o perfil profissional do professor da modalidade PROEJA do IFFar, com enfoque nas suas considerações quanto valorização e validação de aquisição de experiências dos discentes, estudando o nível de envolvimento dos professores do PROEJA na busca de inovação das práticas pedagógicas do VAE, e verificando a importância dada pelos professores sobre a validação de aquisição de experiências dos estudantes PROEJA se fizerem presentes nos Planos Pedagógicos de Curso (PPCs). Serão previamente marcados a data e horário para as perguntas, utilizando um questionário pré-estruturado. Estas medidas serão realizadas no Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguarí e Campus São Vicente do Sul. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos são mínimos, podendo gerar um desconforto físico-emocional leve, por tratar de historicidade, experiências e vivências de sua carreira docente. Poderá ser considerado um conflito ideológico a nível teórico, cabendo-lhe toda a liberdade para expressá-los ou não.

A sua identidade será preservada, uma vez que cada indivíduo será identificado por um número (caso seja imprescindível uma relação que identifique o sujeito à pesquisa, deve-se justificar tal procedimento, dando plena liberdade ao sujeito para não aceitar).

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o de refletir sobre a função social do PROEJA na comunidade em que está sendo ofertada a modalidade, avaliar do Plano Pedagógico de Curso do PROEJA, no sentido de colocá-lo em situação de análise funcional, permitindo debruçar-se sobre suas potencialidades e fragilidades, permitir o esclarecimento e contato direto do docente com seus anseios e questionamentos sobre a modalidade, externando importantes pontos que necessitam de tratamento pedagógico, operacional e institucional.

A pessoa que procederá com a entrevista será o pesquisador Professor Anderson Fetter, professor de Educação Física, Especialista em Atividade Física na Saúde e na Educação, e por ora mestrando do programa de Educação e Formação de Adultos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: **ANDERSON FETTER**

NÚMEROS DE TELEFONE:

Telefone fixo (55) 3255-0212

Telefone celular (55) 9 9944-5381

ENDEREÇO: RUA SETE DE SETEMBRO, 1364, N.º 02 – TÉRREO, CENTRO – JAGUARI/RS CEP 97760-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: **ANDERSON FETTER**

NÚMEROS DE TELEFONE:

Telefone fixo (55) 3255-0212

Telefone celular (55) 9 9944-5381

ENDEREÇO: RUA SETE DE SETEMBRO, 1364, N.º 02 – TÉRREO, CENTRO – JAGUARI/RS CEP 97760-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha

Rua Esmeralda, 430, Bairro Camobi, Santa Maria, Rio Grande do Sul–Fone/Fax: (55)32189850

e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail:

conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____ Local: _____ Data: _____
____/____/____.

2- GUIÃO DE ENTREVISTA A DOCENTE PARTICIPANTE DA PESQUISA

“Por uma educação inspirada na vida, que inspira vida”.

- 1- A partir de sua experiência em atuação como docente no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – quais são as principais impressões que o/a senhor/a tem sobre a sua formação acadêmica para o desenvolvimento dessa modalidade?
- 2- Quais são as principais dificuldades percebidas e enfrentadas por ser e enquanto docente do PROEJA, tendo em vista a sua observação ao desempenho dos seus estudantes nos cursos que leciona?
- 3- Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo suas experiências adquiridas ao longo da vida, quer pela sua trajetória social, quer pelo seus percursos escolares e profissionais, esse conhecimento é levado em consideração em termos de aproveitamento para a prática pedagógica?
- 4- Acredita que esse conhecimento pode ser aproveitado para o currículo, de forma a proporcionar, a partir da validação de experiências, um encurtamento do período do percurso formativo? O/A Senhor/a teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de apropriá-las para a certificação do estudante?
- 5- Essa proposta, em tese, pode implicar em fator motivacional positivo para o estudante, uma vez que encurta o percurso formativo do aluno. Você considera isso relevante para o êxito do aluno? Sob quais aspetos?

3- TRANSCRIÇÕES

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR 01

Local de realização: IFFar Campus Jaguari

Data: 04/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSOR 01: Com o PROEJA, especificamente, foi desde que ingressei no instituto. Desde metade de 2013.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSOR 01: No início do trabalho foi um pouco desafiador, visto que minha experiência, anterior ao trabalho no PROEJA, era somente com curso superior. Então, de fato, nem com Ensino Médio em si eu tinha alguma experiência. Então o PROEJA veio, digamos assim, para me desafiar a ter experiência tanto no Ensino Médio quanto com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sabe que na área que eu atuo, o trabalho com o PROEJA é até facilitado, porque se for considerar a área que atuo - de produção alimentícia - ela prevê que ao menos, considerando o público que eu atendia no instituto, é uma área que prevê que os alunos já tenham algumas vivências ao longo da vida, então fica muito tranquilo de trabalhar com isso, principalmente no sentido mais prático. Há alguns desafios sim, porque os alunos vêm com algumas concepções já pré-formadas e que a gente tem que aos poucos, não digo desconstruir, mas remodelar e fazer alguns ajustes no que eles já entendem como certo. Mas de modo geral, é muito tranquilo de se trabalhar esses conhecimentos, visto que, de certa forma, não era algo muito distante da realidade deles. Claro que questões mais científicas, se formos pensar no trabalho da ciência em si, por trás de todos os procedimentos na área de produção alimentícia, era um pouco mais difícil de se trabalhar. Mas fazendo um link com a prática, tudo se tornava mais tranquilo. É muito mais fácil de se trabalhar aspectos da produção alimentícia com o PROEJA do que trabalhar esses aspectos no Ensino Médio regular, por exemplo. (3:23)

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSOR 01: De modo geral, os aspectos da bagagem de conhecimento que os alunos trazem, com suas pré-concepções formadas, é tranquilo de se lidar. Eu vejo que a maior dificuldade que tive no período que eu trabalhei com o PROEJA era lidar com as diferenças sociais e de idade entre os alunos. Isso não foi uma dificuldade só minha. Eu lembro que era algo que nos conselhos de classe sempre apareciam. E essa disparidade entre os alunos era muito grande. A gente tinha alunos excelentes, por exemplo, que tranquilamente teriam condições de estar cursando o ensino regular, mais jovens, com outra perspectiva e uma cabeça fora daqui; e alunos bem mais velhos, que estavam aqui mais num sentido de, como se fosse, um lazer vir para cá. A gente percebia claramente que com eles a gente trabalhava mais numa forma de inclusão mesmo, do que propriamente a questão profissional. Então era mais um trabalho de inclusão, do que um trabalho de prática profissional com eles. (5:26).

INVESTIGADOR: Entre eles havia algum entrechoque?

PROFESSOR 01: Demais. Havia muitos atritos. Muitos, muitos, muitos... Eu vejo que isso foi uma dificuldade bastante grande. Eu fui coordenador do PROEJA por dois anos aqui no campus. E eu fui sempre, digamos assim, um mediador desses conflitos. (risos). Conflitos entre turmas distintas... Conflitos entre indivíduos pertencentes às mesmas turmas... Mas muito focado nisso. Por diferenças tanto sociais, de questão de até bairros diferentes - ah! eu moro no bairro X, tu moras no bairro Y - e questão de idade, muito forte. Questão de criação mesmo, né! A gente tinha, por exemplo, principalmente mulheres nas nossas turmas. Digamos: de formandos, que se formaram aqui no campus, das turmas do Técnico em Agroindústria PROEJA teve um homem apenas. O resto eram todas mulheres. E aí a gente tinha, por exemplo, aquelas mulheres com uma visão mais liberal! Tinha por exemplo, na última turma que se formou, que havia várias mulheres que tinham terminado seus relacionamentos, e se separado, e estavam naquela fase "agora sou uma mulher independente", me vejo dessa forma. E já na turma anterior, tínhamos mulheres extremamente conservadoras (risos). Então, esses atritos ocorriam. Como eu te disse: eram vários os motivos! Não apenas idade, como também classe social, como, enfim, objetivos de vida diferentes. (7:19).

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo uma gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSOR 01: Pediu para repetir a pergunta. (7:47)

INVESTIGADOR: O adulto traz consigo uma bagagem de conhecimentos, cuja maioria que busca o curso é porque já tem uma afinidade com a área. Tanto na parte social, no trabalho, quanto na parte formativa, ele já traz um arcabouço. Verifica que esses conhecimentos eles são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSOR 01: Sim (enfaticamente). Como havia comentado. Ao menos na minha área são muito levados em consideração. Porque a gente recebia um público que, de certo modo, tratando especificamente da produção alimentícia, já tinha uma série de vivências na área. Então, por exemplo, a gente tinha senhoras aqui que, todas elas faziam ao menos um bolo em casa, ao menos alguma vez fizeram um pão em casa, ou viram alguém fazendo um queijo, uma geleia, né. Isso já fazia parte das vivências que elas tinham. Não tinha como não considerar isso. O que eu muito trabalhava é nessa questão: de trazer o que eles já sabiam, e com base no que eles já sabiam, pontuar certas questões. "Ôpa! Faz assim: o que tu tens como resultado?" "É um produto que dura bastante?" "É um produto que é atrativo para ti?" "Qual é a diferença deste produto com aquele que a gente encontra no mercado?" "Por que é que certas vezes o produto do mercado é mais atrativo?" "O que será que tem de diferencial?" E aí, trabalhando essas questões, eu tinha um pouco mais de sucesso, visto que eu percebia também um retorno muito grande deles. (9:42)

INVESTIGADOR: Como é que os alunos expressavam? Como te davam esse retorno?

PROFESSOR 01: (bastante entusiasmado) Ah! Eles me davam o retorno vindo e comentando comigo: “a última vez que eu fiz, eu fiz diferente, porque em aula, eu lembro que tu sinalizou tal coisa, e antes eu não fazia assim!” “Ah! e realmente ficou diferente” Então eu realmente sentia que, o que eu trabalhava, fazia sentido. É como falei: pra mim, essas disciplinas mais práticas, mais técnicas, foi sempre mais fácil trabalhar com o PROEJA do que com o Ensino Médio regular, visto que no Ensino Médio regular, a gente não tem alunos que se enxergam como profissionais. A gente não tem alunos que, digamos assim, tem uma bagagem sobre esse assunto, então partimos do zero: partimos do “o que eu tô falando é a verdade”. Já no PROEJA, não! No PROEJA a gente tem como conduzir trazendo essas vivências, e fica tudo muito mais claro de se trabalhar os conteúdos. (10:46).

INVESTIGADOR: Pode-se dizer que dava pra enxergar algum lampejo de motivação nos adultos?

PROFESSOR 01: (convicto e enfático) Sim! Sim! (10:52).

INVESTIGADOR: Isso era determinante?

PROFESSOR 01: (relapso) Era muito bom. (risos). Volto a dizer que, para mim, o Ensino Médio regular foi muito mais difícil de trabalhar, justamente por não conseguir utilizar essas vivências. Tanto o PROEJA, quanto os cursos superiores, em que trabalhamos com um público adulto, eu consegui trazer essas vivências e trabalhando em cima delas, tornando tudo mais fácil. Com o PROEJA, eu até brinco, que fui homenageado por todas as turmas, enquanto com o Ensino Médio regular, nunca fui (risos). Com o Ensino Médio regular eu acabo, talvez, sendo um pouco mais... não sei! Talvez os alunos do Ensino Médio me enxerguem com um perfil um pouco mais autoritário, visto que é mais difícil trabalhar vivências com eles. Eu vejo claramente que meu perfil tá mais voltado pra trabalhar com o PROEJA e com o [curso] superior também, com público adulto que seja. Eu demorei, mas hoje em dia eu consigo lidar melhor com o Ensino Médio regular. Mas eu demorei pra chegar a esse ponto. Olha! Cinco anos trabalhando com o Ensino Médio regular e, difícil! (12:19)

INVESTIGADOR: Sente falta de uma capacitação para se trabalhar com esses públicos? Gostaria que houvesse uma capacitação? Acredita que faria diferença se tivesse tido uma capacitação para lidar com essas modalidades?

PROFESSOR 01: Acredito que não. Eu vejo que é muito uma questão de experiência. Nas capacitações eu vejo, às vezes, um trabalho meio genérico. Um trabalho muitas vezes não voltado a determinado fim, porque as situações de aula são muito específicas. Como eu te falo: talvez se eu fosse um professor de língua portuguesa, de matemática, não teria essa mesma percepção do trabalho com o PROEJA. Se fosse professor de química, de física, enfim! Eu sempre percebi que esses professores, muitas vezes, tinham mais dificuldade, mas porque, talvez, uma química, uma física, da forma como são previstas no trabalho com o PROEJA, não tenham muito a ver com aquele público. Então, na minha disciplina em si, muito tranquilo! (13:31).

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas

experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSOR 01: Quanto ao encurtamento, eu acho um tanto polêmico. Eu sempre fiquei um pouco na dúvida quando essas questões vieram em pauta. Porque por um lado, do público que a gente atendia, escutava-se deles mesmos dizendo assim: “como é bom vir para cá!” Muitos deles me relataram pelo fato do curso aqui funcionar de segunda à quarta, relataram “ai! como a gente queria vir de segunda à sexta!”, porque pra muitos deles, isto aqui era um lazer. Como te comentei: principalmente para os mais velhos, ao público mais velho era uma forma de inserção, era uma forma de eles terem um grupo. Então eu não tenho uma opinião formada pra dizer se eu seria a favor de um encurtamento, ou não. (15:05).

INVESTIGADOR: As experiências que eles trazem, elas dariam condições de se proporcionar uma certificação em determinados componentes/disciplinas, ou determinados conteúdos dentro de um componente?

PROFESSOR 01: (reticente) Olha! Complicado de responder essa questão. É uma questão que eu não gostaria de responder. E outra questão que te falo: é um público que não é homogêneo. Então, talvez para alguns alunos eu acharia viável! Pra outros, acho que não. (15:43)

INVESTIGADOR: Teria, como docente, condições de avaliar essas experiências/competências?

PROFESSOR 01: Talvez com um pouco mais de estudo na área, sim. Hoje em dia, eu digo que não. (15:56).

INVESTIGADOR: Se enxerga uma competência de um determinado aluno, é percebido que pra alguns alunos seria viável. Que viabilidade é percebida? Seria viável por quê?

PROFESSOR 01: Pelo retorno dos alunos. Percebia claramente essa disparidade entre eles, no sentido das avaliações. Algumas que fazia, não somente no PROEJA como em qualquer modalidade, é mesclar ao máximo os tipos de avaliação que eu utilizo. Então, eu faço provas, sim! Mesmo com o PROEJA eu usava o recurso da prova. Eu usava o recurso de alguma atividade prática, uma espécie de uma prova prática. Eu usava recurso do trabalho de grupo. Eu usava o recurso da apresentação em seminários... então, assim, todos os recursos possíveis eu utilizava, porque já previa que alguns alunos iriam lidar melhor com alguns tipos de recurso, enquanto outros iriam lidar melhor com outra sistemática de avaliação. Mas mesmo assim, era nítido que alguns deles estavam muito à frente, e que, de certa forma, às vezes isso os incomodava, de estar em uma turma que eles consideravam que não era uma turma fosse, digamos assim, do nível deles.

INVESTIGADOR: E se fosse proporcionado a estes a validação e a certificação dessa aprendizagem que eles trazem, acredita que isso seria um fator motivacional? Acredita que para este público seria interessante não vir à instituição nos dias em que houvesse em pauta os conteúdos que já lhes eram conhecidos?

PROFESSOR 01: (enfaticamente) Sim, com certeza! Acredito que seria interessante por ser um fator motivacional, um modo de se mostrar que realmente se reconheceu que aquele indivíduo é portador de um conhecimento.

INVESTIGADOR: Algumas considerações sobre o trabalho no PROEJA. O professor trabalha objetivos ou competências? Ou os dois?

PROFESSOR 01: Percebo que o PROEJA é a modalidade em que mais claramente a gente percebe que a gente não trabalha apenas conteúdos. Trabalho com objetivos, competências, habilidades, tomada de atitudes. Eu foco mais no sentido de propiciar a eles uma tomada de atitude frente a determinadas situações. Tanto é que, na minha área, gosto de trabalhar muito, independente do sistema de avaliação que utilizo, o estudo de caso. “Vocês se enxerguem naquela condição de profissionais: o que é que vocês fazem perante a isso?” ou “Vocês já trazem essas experiências e vivências na área de processamento de alimentos, dentro de casa mesmo. Agora, dentro de uma indústria, vocês fazem assim também? Ou fazem diferente?”. Trabalhando no sentido de resolver problemas.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR 02

Local de realização: IFFar Campus Jaguari

Data: 04/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo trabalha no PROEJA?

PROFESSORA 02: Eu trabalhei dois anos no PROEJA, com turma do PROEJA.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSORA 02: (um pouco ávida para ajudar!) Me ajudou muito! Principalmente a entender a situação e as condições que o PROEJA tem. Porque um aluno do PROEJA, por exemplo: eu tinha várias alunas que não conseguiam acompanhar o raciocínio frente... das turmas que a gente tinha tinha aluna de vinte anos e tinha aluna de sessenta anos. O aluno de vinte anos acompanha com uma rapidez bem maior do que a pessoa de sessenta, cinquenta anos. Então, o que é que eu tinha que fazer? Eu tinha que mediar conflitos dentro da sala de aula. Mas, o pessoal de sessenta anos é o pessoal [para] que o PROEJA foi feito. O PROEJA tem que atender as pessoas que não tiveram condições na época normal, de fazer o curso, e vieram fazer. Então é esse público que é o PROEJA. As pessoas de vinte anos não sei se seriam para o PROEJA, porque elas tiveram o tempo delas e, como vou dizer, não conseguiram ter o acesso na idade apropriada, largaram o curso, e com vinte anos resolveram fazer. Então assim, eu tinha que mediar conflitos dentro da sala de aula. Mas entender que o público do PROEJA eram as senhoras, eram aquelas pessoas que estavam ali, e que não tinham condições naquela época de fazer essas atividades. E veja assim: o crescimento dessas pessoas, que se percebe que vinham porque queriam estudar. Ao contrário daquelas de vinte anos que estavam ali para... (reticências) (2:30)

INVESTIGADOR: Sentias muito esta disparidade?

PROFESSORA 02: (enfaticamente!) Muito! Principalmente na primeira turma em que eu dei aulas, mas na segunda turma também acontecia isso. Nas duas tinha isso!

INVESTIGADOR: Acredita que sua formação acadêmica fora suficiente para mediar esses conflitos?

PROFESSORA 02: Não! Não! Porque meu curso é de bacharel. Eu não tenho licenciatura. E da minha formação, eu não tive formação pedagógica para lidar com isso, então eu procurava fora. Eu procurava a Professora L. [professora de pedagogia do campus] para ver o que eu poderia fazer, para atender as duas [faixas etárias], porque daí eu dava um tipo de atividade... o mesmo tema eu dava diferente pras duas [faixas etárias], para tentar fazer com que os dois grupos entendessem o conteúdo que eu queria passar. Aí eu procurava os outros colegas: eu procurava a L., procurava às vezes o Professor V. [professor de pedagogia do campus] para tentar me ajudar na parte pedagógica que eu não entendia. Procurava os professores de licenciatura como o M.: "Como é que tu fazes em matemática para ajudar essa aqui que vai como um avião, e a outra que não é?" "Não professor, eu faço assim." Aí a matemática também tem na licenciatura, então eu procurava os professores da área para tentar me ajudar. (3:55)

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSORA 02: A parte Matemática, eu acredito. Porque o conhecimento... eles [os alunos] vêm com um conhecimento, uma cultura, uma experiência que tem de vida muito grande. E tu passar, por exemplo: eu dava Gerenciamento de Resíduos. Aí eu queria que eles calculassem o quanto que eles geravam de resíduo dentro da residência, e que aquilo passasse para o bairro, e passasse para a cidade, para eles tentarem calcular. Na residência, eles faziam. Mas quando eles tinham que calcular um valor maior, eles não conseguiam. Sabe, era muito complicado quando envolvia a matemática. Dava um texto para eles, uma atividade teórica, eles assistirem um vídeo e realizar um resumo, era tranquilo. Quando envolvia cálculo...

INVESTIGADOR: Na concepção da Educação Básica se notava essa dificuldade. E dentro do cenário da convivência era percebido dificuldades também?

PROFESSORA 02: Tinha muita. Muita dificuldade. Principalmente do grupo mais novo aceitar o mais velho. Tínhamos alunas que não aceitavam o raciocínio mais devagar das pessoas mais velhas. Chamavam inclusive elas de “burras” dentro da sala de aula. Daí tínhamos que mediar conflitos dentro da sala de aula. Nas duas turmas aconteceu isso! Nas duas turmas do PROEJA, os mais novos não aceitavam a dificuldade do pessoal mais velho de acompanhar o conteúdo. Porque, muitas vezes, tinha-se que parar [a explanação] porque elas [as mais velhas] faziam perguntas que eram, né, óbvias... e as outras: “afff”, irritadas, e falavam né. (5:38)

INVESTIGADOR: Percebia-se que os mais jovens queriam ir mais rápido?

PROFESSORA 02: Sim. Muito claro isso.

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo uma gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSORA 02: Na minha [prática] sim! Porque eu perguntava muito: “Como é na tua casa?” “Como é na tua vida?” “Como foi na tua...” Não sei se com os demais [professores], mas eu levava muito em consideração. Até no avaliar o aluno, eu avaliava ele qualitativamente, do que quantitativamente. A aluna Dona Terezinha, por exemplo, não conseguiu fazer o cálculo, mas ela entendeu o conceito principal de como chegar ao cálculo. Se um dia ela precisar fazer, ela vai ter como fazer, né. Pela experiência que ela teve durante a vida. Ela, por exemplo, tinha uma compostagem em casa, que as outras mais novas não tinham, e isso era uma experiência que eu considerava, a sua prática.

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSORA 02: Acredito que sim, sim! Das vivências que eles tiveram, das suas experiências, acredito que sim. Vou dar um exemplo: tinha um aluno nosso que era motorista de caminhão da coleta de lixo. Ele não sabia calcular, mas ele me dava o volume de tudo, se que eu precisasse saber. “Ah, Professora! Naquele bairro, que é um bairro mais urbano, ele gera um tanto de resíduo. O bairro rural não gera um caminhão. Então nós não precisamos ir tantas vezes para ir coletar lá. Indo tantas vezes por semana, já é suficiente. E na área urbana, temos que ir passando quase todos os dias para coletar!” Ele tinha esse conhecimento do quantitativo, e eu precisava que ele calculasse o quantitativo na mão, mas ele não sabia. Mas ele tinha a noção do quanto iria gerar, e é isso que a gente precisa. A gente precisa dimensionar e saber o tamanho do contêiner certo para receber aquele resíduo. Mas, na vivência dele, com o decorrer dos anos, como motorista, ele sabia o quanto que ele carregava.

INVESTIGADOR: Sentia-se motivação por parte deles quando se trabalhava a partir de suas realidades? Como é que eles expressavam essa motivação?

PROFESSORA 02: Sim. Eles queriam contar o que acontecia, dizer o que faziam... às vezes, tinha aulas em que ficávamos conversando sobre o dia a dia deles, sobre o que eles faziam, do que eu conseguir dar o conteúdo que havia planejado. Mas eu achava importante aquilo. De eles mostrarem-se, mostrarem o que é importante na vida deles, seu dia a dia. Que o dia a dia deles é importante para a sala de aula. (9:32)

INVESTIGADOR: Na hipótese de se ter a validação e se pudesse certificar essa aprendizagem, acredita que para os alunos seria um fator motivacional?

PROFESSORA 02: Acredito sim!

INVESTIGADOR: Acredita que eles continuariam frequentando às aulas, ou para alguns iriam permanecer em casa?

PROFESSORA 02: Acredito que continuariam vindo. O que eu percebia de dificuldades? A aluna de sessenta anos, por exemplo: ela nunca faltou às aulas, nunca. Às vezes eu tinha que atender somente ela, enquanto outras se ausentavam, porque ela nunca faltava. Em compensação, as alunas de vinte anos estavam sempre brigando por causa de faltas! Então, uma pessoa de sessenta anos que para de fazer tudo o que ela tem para fazer em casa, para ir estudar, é porque ela quer aquilo. Imagina se ela tivesse as vivências dela, que ela pudesse colocar! E aquela aluna de vinte anos não tem essas experiências para colocar em aula.

INVESTIGADOR: Avaliaria as competências das alunas de vinte anos também? Acredita que ela continuaria vindo às aulas? Seria importante para ela só avaliar as competências que ela tem?

PROFESSORA 02: Avaliaria sim, e acho que ela poderia ir buscar as competências que lhe faltam com as colegas que têm, em outros espaços, aqui na escola. Poderia buscar essas experiências a partir de uma troca em sala de aula. Vejo que, mesmo não tendo essas competências, elas iriam buscar as experiências. Por exemplo: essas mais jovens não sabiam fazer compostagem. Mas a Dona Terezinha já estava com uma compostagem lá na frente! Eu pedi para a turma fazer uma composteira com uma garrafa pet. E quando me deparei de “Como vou dar compostagem para elas entenderem o processo em que ocorre a aerobiose, e essas coisas que acontecem com os microorganismos?” “Como que vou explicar para elas que aumenta a temperatura?” A Dona Terezinha sabe disso tranquilamente. Ela tem uma composteira

em casa. Ela tem uma vivência de fazer isso em casa. As alunas novas não, pois colocam tudo no mesmo lixo. Então eu pedi para elas fazerem em uma garrafa pet. O que é que aconteceu? A Dona Terezinha veio corretíssima com a tarefa. As outras não, pois colocaram tudo numa garrafa e acharam que era aquilo ali, só os lixos dentro da garrafa. Não colocaram terra, não umedeceram, não tamparam... deixaram aquilo aberto, sem terra, só a matéria orgânica ali dentro. Sendo que eu expliquei antes como é que deveria ser. Aí eu disse assim: “Qual é que está certo e qual é que está errado?” O da Dona Terezinha estava certo. Aí as mais jovens começaram a procurar a colega do lado para questionar como havia sido feito. E a resposta da mais velha era: “ah! Se virem, vão buscar como é que é.” E aí havia uma troca! Mesmo numa situação de conflito, foi positivo, pois as alunas mais jovens vieram acompanhar até o final do semestre se realmente iria se degradar o material. Perguntavam entre si: “Como é que o da Dona Terezinha deu certo, e o nosso não?”. O material da Dona Terezinha havia virado adubo, enquanto das outras não. As mais novas faziam tudo rápido, perguntavam, mas com um pé atrás! Não, não vou fazer assim mesmo!

INVESTIGADOR: Por que elas perguntavam com um pé atrás?

PROFESSORA 02: Porque elas ficavam assim: “Ah, é uma pessoa mais velha me dizendo alguma coisa”. As mais jovens tinham uma rixa com a mais velha. “A pessoa mais velha tá me falando alguma coisa, mas eu sou mais nova...”

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 03

Local de realização: IFFar Campus Jaguari

Data: 04/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSORA 03: Desde minha entrada no Instituto Federal Farroupilha em 2010. Maio de 2010 eu entrei no IFFar no Campus São Vicente do Sul, e já trabalhava com o PROEJA. Mas eu trabalhava com Educação de Jovens e Adultos quando eu era professora da Educação Básica pelo Estado, quando fiquei de 2004 a 2010, com uma caminhada bem avançada com jovens e adultos.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSORA 03: Não obtive. Na minha graduação não se trabalhou a especificidade dos sujeitos para quem eu ia educar, mas sim, uma graduação bem conteudista, formadora da área de conhecimento de linguagens. Não se adentrou em nível de aprendizagem enquanto significância para jovens ou adultos, ou adolescentes. (1:32).

INVESTIGADOR: A partir dessa experiência, percebe que poderia te ajudar ter uma ou duas disciplinas formativas nesta área, durante sua graduação?

PROFESSORA 03: (enfaticamente) Sim, muito! Muito... a gente fala enquanto professor que sai da graduação com o título de professor, mas tu aprendes a ser professor depois, atuando. Acho que se tivesse uma disciplina que discutisse a questão da relação professor-aluno, a especificidade do aluno, do aprendiz na nossa graduação, seria uma ferramenta muito útil. (2:05).

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSORA 03: Acredito que a principal dificuldade é a diversidade desses sujeitos. Quando a gente fala de Educação de Jovens e Adultos, eu tenho ali, às vezes, um aluno de quinze, dezoito anos, e cinquenta e sete anos, e sessenta anos, e oitenta anos. Então é público bastante diverso. É a maior dificuldade, porque daí o professor não tem só um conteúdo para ministrar... ele tem um conteúdo para ministrar para sujeitos que estão submetidos a diferenças que não são só de faixa etária, são de culturas, são de nível econômico, social e político. Então, estes sujeitos são muito diversos, diferente de uma turma considerada normal. Tem alunos que já vem com um pouco da sua construção cognitiva do ensino que trouxe da educação básica, por ser um jovem... tem alunos que faz muito tempo que não frequentam os bancos escolares... então todo esse trabalho pedagógico e didático que se faz deve considerar este sujeito em todos estes níveis. Tua própria aula tem que considerar os saberes destes alunos no nível em que ele está. Tu não partes de um aluno que não sabe nada, ou que é o primeiro contato. São alunos que têm uma história de vida, são trabalhadores, são donas de casa, são avós, são mães... e esse conhecimento tem que ser levado em consideração. (4:07).

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo uma gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSORA 03: De um modo geral? De um modo geral eu acho que não. Até porque a gente vive um momento de escola, de educação, em que a gente recebe ementas prontas, PPCs [Projetos Pedagógicos de Curso] prontos e muito encaixados. Então, eu acredito que não se considera. O que pode é depois, na prática, no fazer docente, o professor acaba conhecendo os sujeitos, atentando para as suas especificidades, e aí, conduzindo sua aula didaticamente de uma forma que atenda a todos. Mas não que a educação preveja isso, aí não. (5:03)

INVESTIGADOR: Em sua prática, consegue carrear esse aspeto?

PROFESSORA 03: Tento, tento. Não sei com que felicidade, mas tento. Eu acho fundamental que todo o professor, ao pensar, ao planejar sua aula, considere o grupo de alunos, o grupo de turma de PROEJA. Importantíssimo! Embora que tenha uma ementa muito amarrada, um PPC muito amarrado, mas o teu plano de aula pode ser conduzido de uma forma que tu atentes melhor. (5:26).

INVESTIGADOR: E você consegue fazer essa leitura sobre as necessidades individuais dentro da turma, para poder desenvolver este enlace com eles?

PROFESSORA 03: Eu consigo e gosto! Tem uma particularidade e um carinho muito grande por estes sujeitos, então eu acredito que eu consiga. Pelo menos eu estou tentando! (5:42).

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSORA 03: Acredito que sim! Não só pode, como deve. Deveria. Até porque este sujeito, como eu falei: “O que é a aquisição de conhecimento?” A construção de conhecimento não se dá em um único espaço de sala de aula, com um professor ministrando uma educação que digamos, fosse bancária, não. Pelo contrário: a gente defende que a construção do conhecimento se dá em muitos outros espaços. Então, por que não considerar os espaços vividos por estes sujeitos em sua trajetória de vida? Nada mais justo do que isto. Seria uma trajetória muito válida de ser considerada, como construção de conhecimento, que já está finita, acabada. Pode se partir daí para um novo passo, e não uma repetição de conteúdos, ou habilidades e competências que este sujeito já tem, já construiu, pelo seu modo de produção de vida... afinal de contas, a educação se faz a partir do trabalho! O trabalho é um princípio educativo. Quanto a avaliação dessas experiências, eu acredito que teria condições, sim. Acredito que é bem possível. Eu já tive esta experiência, este exemplo. Eu ministrava a disciplina de Dicção e Oratória e havia um aluno do PROEJA, um sujeito que trabalhava numa padaria, e era panificador ou algo assim, e ele também fazia o atendimento. Então esse menino tinha a sua dicção e oratória que poderia ter sido validada... e ele teve que passar por todo aquele processo de aluno que não teve esse reconhecimento do seu

saber. E ele já tinha uma dicção e uma oratória muito desenvolvidas, e teve que fazer a disciplina como qualquer outro aluno que não a tivesse. Então, sim! Dentro da área específica de cada um, a gente consegue olhar sim, verificar e validar esse conhecimento. (8:26).

INVESTIGADOR: Acredita que se houvesse a validação desse saber do aluno, ele continuaria frequentando as disciplinas. Acredita que isto seria um fator de motivação?

PROFESSORA 03: Acho que é um fator bastante positivo em vários aspetos. Um, é porque se agiliza a própria vida deste aluno, enquanto um caminhar acadêmico. Se ele tem a possibilidade de não fazer esta disciplina, com esta validação, e galgar novos espaços, perfeito. Mas, ele também pode se sentir motivado como uma pessoa que já construiu esta habilidade e esta competência, e onde ele pode estar associado ao professor, melhorando estas habilidades e competências dos próprios colegas. O que se torna positivo por ambos os aspetos. Acho que isso seria o fator motivador: eles iriam se ver também partícipes da construção do seu processo de desenvolvimento acadêmico. Eles motivariam os próprios colegas e reconheceriam os saberes nos pares, saberes estes que podem ser validados. Isto se daria principalmente nas disciplinas mais técnicas, por exemplo. Eu acredito que, no sentido de reconhecer saberes nos pares e motivá-los a que eles demonstrem estes saberes. A pessoa, às vezes, tem todo um processo neste saber, em sua constituição enquanto sujeito, enquanto trabalhador, pai, mãe, enquanto sujeito social, e por cumprir um trâmite burocrático escolar, ele não se sente capaz de se expressar. No momento em que tu reconhecer isto em um sujeito, e ele dividir isso com o próximo: "Ah, mas eu tive a oportunidade de ter esse meu saber reconhecido, e tu também podes que venham a reconhecer o que tu fazes em tua profissão"... Como habilidade e como competência, eu acredito que sim. (10:58).

INVESTIGADOR: Mencionou que há uma possibilidade de ser mais fácil o processo de validação nas disciplinas técnicas. Acredita que nas disciplinas básicas dos cursos do PROEJA, isto pode também se dar de maneira satisfatória?

PROFESSORA 03: Sim, elas também podem se dar de uma maneira bastante satisfatória, até porque o ser humano é constituído pelas questões culturais que envolvem a educação básica. E inclusive elas podem conversar entre si. As disciplinas básicas e as disciplinas técnicas, até porque não são separadas nesta modalidade. No curso PROEJA, quando se oferta um perfil de um egresso, essas disciplinas conversam entre si. Eu acho que sim. Inclusive competências e habilidades bem técnicas conversam e se complementam com competências emocionais, culturais, religiosas, enfim... outros aspectos que constituem um sujeito.

INVESTIGADOR: Veio um aspeto interessante. Como você se enxerga enquanto possibilidade de gerir um currículo? O seu currículo seria um currículo por objetivos ou por competências?

PROFESSORA 03: (serenamente) Por competências. Por competências porque acredito que, quando se busca o saber, o conhecimento, e inclusive o conhecimento científico em si, deve-se considerar que isso é uma estrutura constituinte num total, e não fracionada, não disciplinada. Então, eu acredito que na medida em que tu constróis as competências, tu vais vencendo frações de conhecimento, que é esta

compartimentalização que nós temos da educação. Eu faria um currículo por competências. Cada competência vencida, validada, que esse sujeito já alcançou é uma etapa vencida, e não um fragmento. Ele pode partir para um próximo passo e ele não está condicionado a uma disciplina única, num modo cartesiano, por exemplo. Eu gostaria de trabalhar com competências que constituem o sujeito para a sociedade, e não um sujeito sabedor de uma fração do conhecimento. Porque daqui a pouco eu posso estar estacionando um sujeito porque ele não alcançou uma fração, e ele já tem competências e habilidades que, validados para ele, poderia desenvolver o que era seu objetivo de vida. Sabe que o nosso PROEJA era com o Curso Técnico em Vendas, um filho do campus São Vicente do Sul, que depois caminhou para Gestão Pública e Administração. Então, eu e outro professor tínhamos uma proposta de reolhar esse currículo do PROEJA e ver se nós não conseguiríamos fazer isso. Das disciplinas conversarem entre si e serem por competências, porque o professor da Administração, às vezes, trabalhava o mesmo conteúdo que a professora de Português trabalhava. Ele vinha com a disciplina de Dicção e Oratória, e eu lá trabalhando na linguagem... pelo amor de Deus, se na linguagem não se trabalha dicção e oratória? Nós olhávamos para o teor de horas/aula daquele curso, e eram 2400 horas. Queríamos que aquele adulto ficasse quase uma faculdade inteira, e visse duas vezes o mesmo conteúdo. Sem falar que não havia esse momento que eu reconheço que ele já tem, o que ele já chega, porque se parte do campo cognitivo que o aluno já está, e não do que o Estado pensa que ele está. Porque uma coisa é entrar um adolescente com doze anos, e outra é um senhor com cinquenta e sete. Eu era uma batalhadora com relação a isso. (15:47)

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR 04

Local de realização: IFFar Campus Jaguari

Data: 09/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSOR 04: Agora foram 3 (três) anos. Mas eu já havia trabalhado com turmas com idade mais avançada, anteriormente, no Estado. Não era em EJA. Eram turmas normais do Ensino Médio, à noite, só que um público adulto, maioria adulto.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSOR 04: Acredito que a formação não foi voltada para esse público. Mas, eu acho que algumas características que eu tenho facilitam o trabalho, mas a minha formação é voltada para uma forma mais automática, e não para esse público, que requer algumas especificidades.

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSOR 04: Em primeiro lugar, a base de conhecimento que eles trazem. Eu sentia essa dificuldade em trabalhar com uma turma que tinha, digamos, um determinado assunto para tratar, mas não estava preparado para aquele assunto. Acredito que o maior problema foi esse, porque no mais, a turma se empenhava para estudar, mas se despendia um pouco mais de tempo para fazer o nivelamento, não vou chamar de nivelamento, mas vamos dizer que seria alguma coisa assim.

INVESTIGADOR: Acredita que era o fator preponderante das dificuldades? Em que medida eles não traziam essa base suficiente? Por quê?

PROFESSOR 04: Talvez porque tiveram uma carga horária reduzida, anteriormente ao curso. Não tiveram chance de estudar tudo o que precisavam estudar.

INVESTIGADOR: E por serem adultos, havia outras dificuldades extra a questão pedagógica que foram percebidas? Como era o ambiente da aula?

PROFESSOR 04: Isso variava muito, porque nós tínhamos duas turmas diferentes. Uma que era mais extrovertida e outra que era mais introvertida. Então, uma turma compra mais a ideia de fazer as atividades, enquanto a outra turma prefere mais o social, do que o estudo. Mas é mais fácil de se trabalhar com este público adulto, do que com os menores, em comparação. O público adulto compra mais a ideia do estudo. Mas aqui, que eu tive dificuldade, foi justamente... tinha-se duas turmas, uma que tinha mais aceitação à proposta, e a outra queria mais impor o que se queria durante a aula. Por exemplo: "Vamos conversar hoje, professor. Não dá aula." A outra queria saber "O que é que vamos aprender hoje?". Quanto às suas características, uma turma era mais vivida, com uma média de idade de quarenta e cinco anos, essa aceitava melhor. A outra tinha uma idade média de uns vinte e três anos: essa queria estudar e preferia não estudar.

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo uma gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSOR 04: Sim! Numa exemplificação, eles têm um rol maior de conhecimentos. Vai-se trabalhar um exemplo da área da matemática, como na matemática financeira, eles sabem o que é fazer uma prestação de moto, uma prestação de casa própria, ou um financiamento de banco. Enquanto que um aluno do Ensino Médio normal, sem ser EJA, talvez nunca fez. Quem fez o empréstimo foi o pai. Nessas turmas [adultos] já tinha esse tipo de conhecimento, o que facilitava muito, porque eles mesmos traziam um exemplo entre eles. Nem todo mundo tinha feito empréstimo, mas quando se trazia um exemplo, despertava-se mais o interesse da turma. Dava-se importância à discussão.

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSOR 04: Acredito que sim, que poderia ser utilizado, desde que fosse feita uma verificação em quem tem e quem não tem. Não se poderia fazer para todos, porque daí, alguns vão sair com defasagem lá na frente e encontrarão dificuldades. E se tivéssemos tempo para se fazer uma pesquisa e verificar quais as relações de conteúdo, sim. Acredito poder avaliar sim. Agora [há pouco] citei um exemplo que eu poderia verificar, que é a relação entre matemática financeira e prestações. E isso, eu acredito que eles trazem uma ideia básica pela vivência deles, que frequentam lojas, fazem compras, fazem financiamento, eu consigo fazer a relação com um material mais elaborado. Outros conteúdos, eu vou ter que pensar um pouco mais, por isso eu dependo de pesquisa.

INVESTIGADOR: Se enxerga uma competência de um determinado aluno, é percebido que para alguns alunos seria viável. Acredita que estes adultos continuariam frequentando às aulas caso tivessem suas experiências e competências validadas, ou se conformariam com sua validação/certificação dos conteúdos validados ou disciplinas certificadas?

PROFESSOR 04: Essa é difícil de se responder, porque vai depender de pessoa para pessoa. Mas de acordo com minha experiência, uma turma viria e outra não viria completamente. Digamos que se todos fossem liberados a partir de uma validação, viriam 40% da turma, menos da metade. Os mais velhos viriam, os mais jovens não. Isso se dá porque o interesse parece ser outro: os mais velhos queriam aprender, os mais jovens queriam, parece-me, só o certificado e algo diferente. Partindo-se de um senso comum, vejo que o mais velho valoriza mais o conhecimento. Já o mais jovem, só quer promover-se para o trabalho, o emprego, enquanto que o mais velho já tem isso. O jovem quer conquistar o campo de trabalho, e o outro, não precisando mais desse campo de trabalho, busca conhecer mais.

INVESTIGADOR: Falou-se que há uma diferença de interesse entre um grupo de adultos mais idoso e outro nem tanto. Mas ambos fazem parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Em que medida esses grupos se relacionavam? Era tranquila a relação entre esses grupos?

Não, não era tranquila. O que eu sentia era que o pessoal mais jovem era uma turma - não posso usar o termo problemático - mas que tinha preconceito com os mais velhos. Então, enquanto os mais velhos demonstravam interesse, ou não haviam entendido bem uma questão, sofriam *bullying* dos mais jovens. Aconteceu até de ameaça em corredor, mas eu não presenciava muito isso. A minha postura, talvez, inibia um pouco isso. Eu conduzia com uma postura mais séria, com muita conversa também, mas não dando muita liberdade àquilo que não é apropriado para aula. Percebia-se um desdém dos mais jovens pelos mais velhos. Era algo mais pontual... os mais velhos sofriam com esse desdém. As pessoas de meia idade - ali pelos trinta anos - ficavam neutros. Os mais jovens, de vinte, vinte e poucos anos, às vezes, dificultava. Na outra turma não se percebia este tipo de problema. A outra turma era uma turma mais unida. Todo mundo tinha praticamente a mesma idade, acima de quarenta anos, super tranquilo. Mas quando se tem jovem - eu digo jovem quem tem de dezoito até os vinte e poucos anos - misturado com pessoas mais velhas do que eles, tem um confronto, um choque de gerações.

INVESTIGADOR: Acredita que se houvesse a política de validação e certificação dessas aprendizagens, isso poderia significar um fator motivacional para esses adultos?

PROFESSOR 04: Acho que sim. Acho que no momento em que se valoriza o que a pessoa já tem, isso é fator de motivação. Mesmo que isso pudesse acarretar num desinteresse por estudos relacionados àquilo, poderia levar sim a alguns a pensar que já sabem, e que não precisam de mais nada. Já trabalhei em outras escolas que tinham alunos que eram dispensados de outras disciplinas, num tempo em que se fazia uma prova. Não era pelo ENEM, mas era por outra prova, que procurava reconhecer esses conhecimentos, e certificava eles. Então, tinha aluno que era dispensado da matemática, e naquela escola, a rotina era que o aluno, na minha aula, não estaria. E no caderno de chamada tinha um "d" no lugar da frequência, de dispensado. E era normal: poderia se ter. Aqui também, e o aluno frequentaria as outras disciplinas.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR 05

Local de realização: IFFar Campus Jaguari

Data: 11/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSOR 05: Em tudo, há uns oito anos. Houve um intervalo onde não trabalhei. Neste último ano a gente não teve mais o PROEJA, mas o contato não se perdeu, até porque eu sou do grupo do PROEJA dentro da instituição. (00'52)

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSOR 05: Bem, se nós formos pensar em formação acadêmica para o PROEJA, eu não conheço ninguém que esteja preparado, que tenha sido formado para isso. Mas me parece assim: o que facilita o trabalho dentro do PROEJA é a experiência. Sempre digo aos professores que, aquele professor que quer trabalhar no PROEJA deve, antes de qualquer coisa, ter experiência. Não necessariamente na área, mas experiência de vida. Experiência em relacionamento, porque o PROEJA, como trabalha com pessoas, geralmente, com mais idade, pessoas que vem com um conhecimento empírico e não acadêmico, você precisa ter este entendimento, e a partir disso, trazer e transferir o conhecimento técnico/teórico em exemplos. Se você não conseguir fazer isso, provavelmente não vai obter êxito no ensino de PROEJA, e vai acabar se frustrando, porque o aluno de PROEJA não estrutura o seu pensamento da mesma forma que um aluno de um outro ensino regular. Essa é, talvez, uma grande dificuldade dos professores quando dizem "Ai! Eu não gosto do PROEJA... não gosto de trabalhar no PROEJA". Mas, me parece que a grande dificuldade é essa. Não adianta você ser doutor, se você não tiver experiência de vida, não conseguir entender este aluno, não vai conseguir acessá-lo. E acessar é a palavra-chave. (03:56)

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSOR 05: Parece-me assim, que a principal de todas é entender como funciona o curso. Você tem que entender que o seu aluno não é igual ao aluno regular, de cursos regulares, que vieram na idade certa. Que tem a compatibilidade da idade e ano letivo. Você tem que entender isso. Se você consegue entender isso, você tem que partir para "como você coloca o seu conteúdo para que esse aluno entenda?" Você não pode esperar um mesmo tipo de silogismo do aluno de PROEJA, de um aluno de outro curso regular. Você não vai conseguir isso. E aí parte do professor... e aí está a grande dificuldade: é entender que, talvez, ele não te retribua, ele não te dê uma resposta baseada nesses conhecimentos teóricos, mas ele certamente vai te trazer aquele mesmo conhecimento, só que empírico. E aí, parte de como você faz a avaliação desse aluno. Eu não posso avaliar um aluno do PROEJA da mesma forma que eu avalio outro aluno, porque ele provavelmente tenha o mesmo conhecimento do que o aluno do regular, talvez até maior, só que, como ele é empírico, você não pode querer avaliar da mesma forma que você avalia o outro. O outro [aluno do regular] te devolve o conhecimento da mesma forma como você expôs. O aluno do PROEJA não faz isso. O aluno do PROEJA traz a sua experiência, e isso faz com que a gente cresça como

professor de PROEJA. O professor de PROEJA aprende muito mais do que ensina, diga-se de passagem. (6:09)

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo uma gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSOR 05: Na minha prática pedagógica, em particular... eu parto desse conhecimento. Eu não posso, ao contrário de outras turmas em que você leciona, em primeiro lugar - primeira coisa que precisa fazer numa turma de PROEJA - entender aquele aluno. "Quem é o aluno?" "Quais ou qual é a sua realidade?" "Quais são as suas experiências?" "Da onde ele vem?" e "Que tipo de formação ele teve?" A partir disso é que você estrutura o seu projeto pedagógico. "Como vou acessar este aluno?" Aí, tem que encontrar uma forma de colocar aquele "conteúdo" da ementa que você precisa trazer pra dentro da sala de aula, de uma forma que ele compreenda. Reitero, essa talvez seja a grande dificuldade dos professores do PROEJA. Eu não vejo o PPC, o currículo, a ementa como uma ferramenta estanque. Eu gosto de PROEJA! E, parece-me que seja mais fácil trabalhar com ele. Porque se você tem conhecimentos pretéritos, se você tem experiência pretérita, fica muito mais fácil de trabalhar o conteúdo. Porque você parte de um conhecimento que você tem, que teve, e o aluno também tem. Se não foi a mesma [experiência], ao menos semelhante. Então, você traz esses conhecimentos do dia-a-dia, e como professor, deve combinar esse conhecimento/teoria com esta prática. Preciso fazer com que essa teoria se encaixe dentro de um exemplo que o aluno acesse. Porque você só acessa o aluno do PROEJA pelo exemplo. Se você quiser ser um professor "conteudista", ah! você vai certamente se frustrar, querendo trabalhar assim no PROEJA, porque é diferente. Esse aluno, geralmente, está a muito tempo fora da escola. Ele já não tem mais... a formação acadêmica dele, provavelmente, não foi uma formação tão sólida. Mas ele tem uma sólida formação de experiência vivida. Então, você tem que se utilizar disso e mostrar para ele que, aquilo que está posto como teoria, já foi aplicado e é de conhecimento dele. Basta que você diga: "Olha, aquela experiência que você teve, aquela situação que você viveu é isso aqui. Aqui está transcrita como teoria." Nada mais que isso. Aí fica fácil e ele diz: "Ah, professor! Mas isso é assim?" e ele traz outros exemplos, mostrando que tal teoria se encaixa nessa prática. Então, professor de PROEJA tem que ser partícipe, pelos anos que eu tenho dentro do PROEJA, os exemplos falam muito mais àquele aluno, do que você trazer 100 *slides* [diapositivos] com tudo muito bem escrito, com autores... se você não trouxer um exemplo que vincule todo esse conhecimento teórico à experiência do dia-a-dia dele, não funciona. Não que ele não seja capaz. Ao contrário, a experiência faz com que ele crie silogismos diferentes. Ele não é nem menos, nem mais, do que outros dentro de suas capacidades. Agora, é diferente. (11:20).

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSOR 05: Certamente, certamente. Por isso que temos, em outros contextos, a certificação de saberes. Eu já participei de algumas bancas de certificação, onde o candidato chega, demonstra um conhecimento sobre determinados assuntos, que talvez seja muito superior e muito mais prático, do que aquele discente que saindo de dentro dos bancos escolares. Só que ele aprendeu na prática, e o outro tem a teoria. Talvez não tenham um conhecimento tão vasto quanto ele [candidato], que tem esta prática. Mas me parece que a certificação de saberes, desde que bem conduzida, obviamente, é algo interessantíssimo. (12:38).

INVESTIGADOR: Se enxerga uma competência de um determinado aluno, é percebido que para alguns alunos seria viável. Acredita que estes adultos, cujos saberes foram certificados, isto serve de motivação? Acredita que continuariam frequentando às aulas caso tivessem suas experiências e competências validadas, ou se conformariam com sua validação/certificação dos conteúdos validados ou disciplinas certificadas? Acredita que se houvesse a política de validação e certificação dessas aprendizagens, isso poderia significar um fator motivacional para esses adultos?

PROFESSOR 05: Essa é uma pergunta bem complexa. Aquele cidadão que vem em busca da certificação no PROEJA, na sua grande maioria, vem em busca da certificação. É óbvio que você ter essa aproximação da academia talvez gere uma vontade de continuar estudando. Mas eu, sinceramente, não tenho condições de dizer "ah! todo aquele aluno que vem buscar a certificação vai fatalmente se deparar com a academia, com outros cursos, e vai querer continuar." Não posso dizer em termos estatísticos, até porque nunca fiz e não tenho conhecimentos de nada que tenha sido feito neste sentido. Até é um tipo de estudo que valeria a pena ser feito! Mas, pela experiência, eu não sei se não seria a minoria que iria continuar frequentando. Acho válida a certificação até determinado nível, mas não sei se realmente a certificação em si é um motivador para continuar estudando. E quanto à avaliação, me parece assim: se nós somos capazes de avaliar no todo, na parte é menos complexo, mais fácil. Acredito que seria mais difícil avaliar no todo, até pelas nuances de cada conteúdo, de cada componente curricular. Então, se você é capaz de certificar com base no todo, com base na parte parece muito mais simples e mais fácil. O aluno ficaria pendente de realizar, ou de ter, de acessar determinados conteúdos, determinados componentes curriculares, em específico. Vamos falar de Eletricidade, de um técnico eletricista: ele não precisa frequentar os encontros da disciplina de Eletricidade I ou Eletricidade II, mas se vê a necessidade que ele frequente as disciplinas de Filosofia, ou talvez de Sociologia, ou de Português, ou Matemática, para auxiliá-lo e aprimorar aqueles conhecimentos que ele já tem. Me parece que isto seria interessante. Não sei se isso não acabaria espantando este aluno! Eu tive uma experiência bastante grande com o PRONATEC: o aluno que acessa o ensino numa idade mais avançada tem certa dificuldade em entender que aquela formação, ou aquele certificado, diploma, vai fazer a diferença na vida dele. O jovem sabe que se não terminar o ensino fundamental, não vai poder seguir para o médio, e não vai poder seguir para o curso superior. Agora, alguém que já atua em determinada área, não tem essa forma de ver o processo educacional. Para ele é diferente porque o que ele precisa é algo muito mais prático. Ele vai entender que aquele monte de conteúdos, de conhecimento teórico não vai resolver nada para ele. O que resolve é: se ele é eletricista, ter um certificado de técnico em eletricidade. Se ele é um encanador, ter um certificado de encanador. Talvez ele não entenda, não faça diferença na vida dele ele ter um certificado de conclusão de

ensino médio. Trabalhei em bancas de certificação em Ijuí, quando certificava alguns alunos que saíam como eletricitas, e participava dentro da área pedagógica e também em alguns conhecimentos relacionados à área de segurança do trabalho e questões afins. Mas a gente percebe que esse aluno está em busca da certificação, mas se precisasse frequentar novamente a escola... se precisasse ter aquele compromisso de vir às aulas, talvez ele não quisesse mais. Dispensaria o certificado. Parece uma realidade que eu já vi. Ele não tem essa paciência, digamos assim. (20:03)

INVESTIGADOR: Percebo em sua fala a possibilidade de entender um currículo de uma forma menos pragmática do que vivemos os currículos atualmente. Se pudesse construir um currículo para a sua escola, ele seria voltado a um currículo por competências, ou por objetivos? Ou um misto de ambos?

PROFESSOR 05: Me parece que: por competências, você perde o objetivo; por objetivo, você perde as competências. Se fosse optar por uma forma, seria muito menos conteudista, buscando muito mais um objetivo de conhecimento, não tão restrito. Eu entendo que estamos muito fragmentados. O ensino é muito fragmentado. O estudante deveria ter mais acesso ao todo, como um todo. Não tentamos primeiro sermos cartesianos, ao pegarmos as partes para chegar ao todo. Precisamos primeiro apresentar o todo, para que então se entendam as partes. Hoje, como está posto o sistema educacional, ele é assim: você fragmenta, para entender primeiro essa “partezinha”, para depois entender o todo. Não! Por isso é mais fácil trabalhar com o pessoal do PROEJA, porque já conhece o todo. É fácil daí para você ensinar as partes. Quando você começa a trabalhar para se acessar esses conteúdos, ou seja, as partes, ele consegue por ter a visão do todo. Você dá um exemplo e ele diz “eu sei sim”. Hoje, nosso processo, sistema de ensino, é fragmentado. Você aprende a somar dois mais dois: “tá, mas e pra quê eu uso isso?” Você tem que entender que existe a matemática, que os cálculos matemáticos servem para determinadas situações, pois sabendo esse fragmento facilitará o cálculo geral. Eu entendo que você ensinar por área do conhecimento seria muito melhor que ensinar por disciplina. Você reuniria as áreas afins e trabalharia lá Geografia, História, porque geografia não é desvinculada da história... Nesse sentido é muito mais fácil trabalhar com aluno de PROEJA do que com aluno adolescente, por conta da experiência. Ao aluno adolescente você tem que mostrar as partes para ele, e até que ele chegue a adquirir experiência e entender que aquelas partes fazem parte de um todo, ele leva muito tempo. Por isso que muitos alunos se desiludem com a escola. Por isso que há uma evasão tão grande. Por isso que há tanta repetência. Por quê? Porque não veem sentido naquilo. O adulto já vê o sentido, porque já conhece o todo. E quando se conhece o todo e consegue enxergar mais longe, aonde aquilo se encaixa, facilita. Quando o professor começa a preparar seus planos de ensino, plano de aula, eu entendo que ele tenha que partir do exemplo. Partir de uma situação fática. Vou trabalhar com segurança do trabalho e falar de NR35, eu começo com exemplo: “fulano subiu na torre e caiu”. Ponto. Um exemplo que todo mundo consegue enxergar e entender. A partir disso eu vou dizer: “agora nós vamos entender, primeiro, por quê ele caiu?” aí eu trago o conhecimento teórico, que tem que se vincular ao conhecimento fático. Se não acontecer isso a aula se dá: “Ah, mas que coisa chata! Porque dizer que a partir de dois metros já se trabalha em altura... porque tenho que ter um mosquetão tal... porque tenho que ter um equipamento tal... um capacete “x”... isso não faz sentido para mim”. Mas se você disser que você deve utilizar determinado equipamento porque pode acontecer determinada coisa, você já mostrou o que aconteceu, isso fará sentido para o aluno. Hoje já existe, no ensino do Direito,

por exemplo... parte-se não da teoria, mas primeiro da prática. Ou seja, você traz para a sala de aula um caso, uma situação fática, e a partir dela, você vai desmembrando e trazendo a teoria para dentro disso. Essa, entendo eu, que seja a forma mais fácil de você acessar esse aluno, porque senão ele vai entender, vai achar aquilo um “saco”, que não faz sentido. Eu fui entender o porquê da fórmula de báskara muitos anos depois. Para quê ela serve? Qual seu objetivo? Por quê eu tenho que decorar essa fórmula? Mas se tivesse me mostrado que ela faz parte de uma fórmula maior, trazido todo um problema, que pudesse ser desmembrado nesses conhecimentos teóricos, faria sentido. E a partir disso teríamos menos reprovações, menos desistências, menor evasão...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 06

Local de realização: IFFar Campus Jaguari

Data: 15/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSORA 06: Ao PROEJA, dois anos e meio no IFFar Campus São Borja, e um ano e meio no Campus São Vicente do Sul.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSORA 06: Sendo bem sincera, eu sentia bastante dificuldade. No início, trabalhar com o PROEJA foi uma experiência motivadora, porque eu chegava lá para dar minhas aulas com todo o aporte teórico que a gente tinha. Mas chegando [nas aulas], a gente tinha que se reestruturar. Eu não me sentia preparada pra eu trabalhar com o PROEJA. A gente encontrava ali pessoas que tinha dificuldade, muitas vezes, de alfabetização, e eu não tinha aquele preparo. Eu tive preparo para dar Biologia, e não trazer aquela alfabetização. Por isso que te digo que foi uma experiência bem motivadora, porque me fez buscar coisas diferentes, e formas de como eu podia trabalhar com aqueles alunos. E cada turma que chegava, eu tinha que me redesenhar, porque era um público diferente. Mas eu não tinha um preparo anterior para trabalhar com aquelas turmas. Sentia que não tinha preparo para trabalhar com esse público alvo que chegava. As primeiras turmas que peguei, quando comecei a trabalhar, foram as turmas de PROEJA. Antes, nunca tinha dado aula. Daí, iniciei no Curso Técnico Integrado em São Vicente, durante o dia, que era uma gurizada totalmente jovem, “à mil”, e à noite no PROEJA. Eu vinha preparada: “eu vou receber aquele aluno que vinha pronto do ensino fundamental, com todos os conceitos de biologia prontos...” e quando chegava no médio... Daí peguei o PROEJA, era o Curso Técnico em Secretariado PROEJA de São Vicente, e era um público completamente diferente. Eu sentia falta de uma capacitação, porque eu nunca tinha tido, durante a graduação, nada, nunca tinha ouvido falar nada sobre essa modalidade de ensino. Então, eu sentia bastante dificuldade nisso. Mas depois eu fui me adaptando.

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSORA 06: Ah, muitas. [Os alunos] estavam há anos fora dos bancos escolares... casos de violência: muitas mulheres que chegavam e relatavam casos de violência, e traziam isso para dentro da sala de aula... até a assistente social do outro campus que ajudou a organizar isso. E não eram um ou dois casos, eram vários casos de mulheres que sofriam violência, e elas viam o instituto em si, a sala de aula, como um refúgio para elas. Era uma forma de refúgio para elas, onde a instituição encaminhou várias delas por estarem em situação de carência extrema... que estavam lá, muitas vezes, pela alimentação, ou em busca de tentar melhorar a qualidade de vida, e que tinham muita dificuldade. Essas foram a maior dificuldade que a gente enfrentava lá, em sala de aula. Também percebia muitas coisas em termos de relacionamento, pois cada um vinha com suas experiências de vida, e se notava muito mais atritos nas turmas do PROEJA, do que nas turmas do Médio. Os alunos levavam

muitas questões familiares para dentro da sala de aula, e muitas vezes isso acabava gerando preconceito, ou ciúmes, algo assim. Foi feito inclusive trabalho com psicólogo e assistente social, pela própria questão da violência, pois eram pessoas em extrema vulnerabilidade social. (5:25)

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo uma gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSORA 06: Em partes. Posso te dizer, bem sinceramente, que no início, como havia dito, eu vinha com uma bagagem na qual tinha que se trabalhar com eles a questão da biologia, e que me fez mudar já quando eu estava no segundo ano, trabalhando com o PROEJA, em que eu não levava mais tanto o lado da biologia: eu tentava ir atrás de, por exemplo, no Curso Técnico em Cozinha, e eu tentava trazer alguma coisa sobre bactérias. Ementa? A gente nem pensava mais em terminar a ementa. A gente pensava em trazer coisas do dia-a-dia deles, coisas que eles iam utilizar como técnicos em cozinha. Então, isso fez com que eu, como professora, também repensar a minha prática, pois não era uma prática adequada para o PROEJA. Como professora de biologia, eu mudei a minha forma de ver e trabalhar com os alunos, porque cada um, dentro daquela sala, era uma forma diferente. Eu tinha alunos ali, que tinham terminado o Ensino Médio, mas tinha alunos que não sabiam nem escrever. Daí, a gente tinha que trabalhar com aqueles dois alunos juntos, tentar unificar. Me fez repensar trabalhar formas de desenho, por exemplo, dentro da biologia. Me fez mudar toda a proposta pedagógica que eu tinha, que eu trabalhava nas turmas do integrado, eu precisei remodelar para o PROEJA. Eles traziam experiências de fora da escola para dentro da sala de aula e eu utilizava durante as aulas. Eu conseguia vincular isso, porque como a biologia trabalha a parte ambiental, eles traziam muita coisa da questão ambiental para dentro da sala de aula. A parte de doenças também. O que era assunto do dia a dia deles, várias vezes, mesmo não sendo parte daquela temática a ser estudada... por exemplo, no segundo ano do PROEJA, eles traziam as questões das doenças, e a gente acabava trabalhando com eles aquilo, porque era o interesse deles ali. E eu notava nitidamente que eles se motivavam! (08:01)

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSORA 06: (enfaticamente) Acredito. Sim, acredito sim! A gente teve exemplos pelo Curso PROEJA Técnico em Cozinha, que é bem prático, tinha várias coisas que eles traziam nas disciplinas técnicas, que muitas vezes os professores relatavam que faziam melhor, como fazer crescer um bolo mais rápido, algo do gênero... eles traziam coisas do dia a dia deles que eles aprenderam ao longo da vida, que os professores não sabiam. Eu não sou da área técnica, mas ouvia os relatos de que era, que as aprendizagens que os alunos traziam, suas experiências de vida, ajudavam muito no desenvolvimento das aulas. Quanto a questão da avaliação, eu conseguiria! Eu conseguiria, sim. Porque, por exemplo, estava disposto na ementa a questão da

microbiologia, na parte da higiene de cozinha... muitos já traziam conhecimentos da parte de higiene, que não necessitariam aprender isso numa aula de biologia.

INVESTIGADOR: E se fosse proporcionado a estes a validação e a certificação dessa aprendizagem que eles trazem, acredita que isso seria um fator motivacional? Acredita que para este público seria interessante não vir à instituição nos dias em que houvesse em pauta os conteúdos que já lhes eram conhecidos?

PROFESSORA 06: Pelo que sentia dos alunos, eu acho que continuariam vindo, porque seria uma forma de valorizar aquela aprendizagem que eles construíram durante suas vidas, aquela experiência de vida deles. Muitos alunos, por exemplo, já trabalhavam em restaurantes durante anos, e estavam fazendo o curso para ter uma certificação, por uma questão de melhoria do salário, enfim. Mas, em muitas coisas, elas acabavam desmotivadas, porque elas chegavam lá na aula e já sabiam daquele conteúdo. Só que tinha, ao mesmo tempo, outras colegas que precisavam aprender naquele tempo. Então, nesse ponto, eu acho que a validação dessas experiências poderia ajudá-las, e motivaria aquele aluno. (10:47)

INVESTIGADOR: E se fosse para constituir um currículo, o seu seria mais voltado para as competências ou guiado por objetivos, para esses adultos do PROEJA? E Como eram os adultos que trabalhou?

PROFESSORA 06: Por competências! Por ter trabalhado com eles e vivenciado o que os alunos trazem, a aula se torna mais agradável, porque eles participam mais, se motivam mais. Acho que acabaria por não ter tanta desistência como temos hoje no PROEJA. E isso, eu percebo em ambos campi que trabalhei. A gente iniciava as turmas com trinta e cinco, quarenta alunos, e se percebia que eles acabavam se desmotivando justamente porque eles iam na aula e viam as mesmas técnicas e conteúdos, e diziam esperar algo diferente, inovador. Eles não esperavam chegar nas disciplinas mais finais, que eram mais técnicas, eles chegavam com aquela ansiedade de ver as técnicas logo. Os interesses da maioria deles era ver técnicas. Especialmente os mais jovens. Além de ser bem difícil de trabalhar as diferenças de faixa etária, porque os interesses acabavam sendo diferentes, a forma de aprender era diferente, cada um tinha seu tempo. Mas o tempo era muito diferente de um jovem de vinte e cinco anos e uma senhora de sessenta e cinco anos. A diferença do jovem de vinte e cinco, que ficou o dia inteiro em casa, é muito grande daquela senhora que trabalhou o dia inteiro. Era bastante diferente. Ao mesmo tempo era bastante gratificante, porque eles trocavam experiências na sala de aula. Não via problemas entre eles, entre as idades, não. Era bem tranquilo. A gente via que aqueles jovens de vinte e cinco, vinte e seis anos, com o passar das aulas, passavam a respeitar e escutar aquelas experiências das pessoas mais velhas. Em um campus havia um trabalho bem legal com o PROEJA, onde havia as rodas de conversa. Todo mês tinha uma roda de conversa na sala de aula em uma das disciplinas. Ali eles contavam um pouco da vida deles e tal. Foi feito isso em função que muitos professores relatavam que não tinham paciência, e dava-se espaço para contar as histórias da vida durante a aula do professor regente. Nessas histórias de vida vinham os relatos de violência, e houve os encaminhamentos dos professores para os setores de apoio ao estudante, intensificando as rodas de conversa, encaminhando os relatos para a assistência social. Acredito que isso fazia com que elas permanecessem e concluíssem o curso.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR 07

Local de realização: IFFar Campus São Vicente do Sul

Data: 17/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSOR 07: PROEJA, especificamente, tínhamos o PROEJA FIC, com parceria com o município, para alunos que faziam o Ensino Fundamental na escola municipal e a parte técnica junto com nossa escola. Fizemos em Cacequi, Jaguarí, em São Pedro, em Capão do Cipó, Jari, enfim. A gente deu essas disciplinas a esses alunos que, então, não tinham o Ensino Fundamental ainda, de forma que o município dava a parte do Ensino Fundamental e nós dávamos a parte técnica, em Panificação, que era o PROEJA que tínhamos instalado. E há uns quatro anos temos o PROEJA Integrado, onde os alunos fazem o Ensino Médio Integrado ao profissionalizante em Agroindústria. Ao todo, uns oito anos de experiência em PROEJA.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSOR 07: Na verdade, a gente não tem uma formação específica para isso. É uma realidade completamente diferente. É um ritmo diferente. Quando a gente trabalhou com o PROEJA FIC, que era de ensino fundamental, tinha gente com dificuldade enorme de conseguir escrever, de conseguir acompanhar a leitura, enfim. E o PROEJA Integrado, agora já é um pouco melhor, mas mesmo assim, é um ritmo mais pausado. Seria importante ter tido uma formação, uma capacitação no início. Agora não mais, mas pra quem começa seria fundamental. Principalmente na adaptação pedagógica, no sentido de acertar o ritmo, como propor alternativas de atividades, porque a gente tem sempre o trabalho de dar uma aula mais ou menos "formal", e daqui a pouco isso não é tão interessante. A gente viu muitas vezes que os alunos respondiam mais a trabalhos mais lúdicos.

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSOR 07: No nosso caso, os alunos têm uma defasagem normal, como falei. Geralmente são alunos de mais idade, mulheres de mais idade, que vêm para tentar uma formação que não tiveram na época certa. Isso é normal de perceber, essa defasagem. Mas também se percebe dificuldades referentes a fatores externos: são pessoas que moram longe, têm dificuldade de acesso para vir, têm outros compromissos, trabalham para fora e muitas vezes faltam [às aulas] por causa disso, têm recursos financeiros mais escassos... são muitos fatores externos que influenciam no rendimento deles. Percebo também algumas dificuldades no âmbito das relações entre eles. Eles têm um pouco de dificuldade de convívio, as turmas em geral apresentam isso. Mas a gente vê pontualmente alunos com dificuldades de comunicação, de trabalhar em grupo... eventualmente percebo atritos de forma mais velada. São atritos assim: "vamos excluir do grupo porque não interage", ou a própria pessoa que é mais de confrontar começa a ficar isolada, mas isso ocorre de forma pontual. São um ou dois. Em geral, as turmas são bem tranquilas de trabalhar. (4:41)

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo uma gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSOR 07: Sim, sim. Como a minha disciplina é bastante prática, eu trabalho na parte de panificação e na parte de carnes, então é bem a área que muitos deles trabalham. Então a gente faz muitos trabalhos de trazer até receitas deles, de deixar em algumas atividades fazer a prática com formulações que eles trazem de casa. Até de recuperar algumas receitas antigas, nesse sentido. E nas práticas normais também, eles trazem muita coisa de informações e conhecimento que a gente vai confrontando às vezes. Às vezes são conhecimentos válidos, e às vezes não são. A gente deve ter essa observação de corrigir um vício, como questões de higiene, etc. A realidade deles é vivenciada para fora, no interior. Então eles abatem animais, conhecem de fazer linguiças, fazer salames, embutidos, ou fazem pão em casa, etc.

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSOR 07: (surpreso) Puxa! Isso, de certa forma seria interessante. Nunca pensei assim. Nós tínhamos o Certific antes, que fazia isso. O Certific dava essa certificação dos saberes. Poderia-se trabalhar. No entanto, como é um curso de três anos, poderia não encurtar, mas criar um hiato nesse meio. Quanto a avaliação, eu não vejo problemas. Nas minhas disciplinas eu creio que sim.

INVESTIGADOR: E se fosse proporcionado a estes a validação e a certificação dessa aprendizagem que eles trazem, acredita que isso seria um fator motivacional? Acredita que para este público seria interessante não vir à instituição nos dias em que houvesse em pauta os conteúdos que já lhes eram conhecidos?

PROFESSOR 07: Seria um fator motivacional, sem dúvida. Mas isso deveria ser bem avaliado. Daqui a pouco ele tem esse conhecimento de casa, de forma empírica, mas ele não vai ter a formação toda. Se ele vier a ter uma determinada disciplina, pode lhe faltar a complementação de técnicas de indústria, por exemplo, na parte de controle de qualidade... é interessante, mas é bem sensível. Como o curso é longo, como eu falei e acho um problema isso, isso seria até um benefício para o aluno. Se ele tem determinada capacitação em tal conteúdo, e aí naqueles dias ele não precisará comparecer. Seria válido nesse sentido, sim. No entanto, vai ter muitos empecilhos, porque ele pode ter uma liberação em dois períodos, mas em outros dois ele tem que vir, porque é de outra atividade, outra disciplina. Daí proporciona a questão para ele "o que é que vou ir fazer só com dois períodos?" Vai ter uma série de poréns que deve ser estudado. Mas para ele poder, em cinco dias, ficar um em casa a mais, porque geralmente esses alunos vêm com esse problema de deixar muita coisa por fazer em casa, na sua propriedade, com certeza seria uma vantagem grande. (10:26)

INVESTIGADOR: E se fosse para constituir um currículo, o seu seria mais voltado para as competências ou guiado por objetivos, para esses adultos do PROEJA?

PROFESSOR 07: Nós já trabalhamos na forma de competências há alguns anos atrás, na época da antiga Escola Técnica, e eu gostava bastante porque era uma forma mais tangível do que um objetivo a ser atingido, e poderia se trabalhar em cima disso. E enquanto objetivo, às vezes não é tão claro. Eu particularmente gosto de trabalhar por competências, mas a gente sempre trabalha conforme o que está estabelecido na instituição. Se eu pudesse escolher, eu escolheria por competências, porque como a minha área é prática isso é mais fácil de ver. É mais confortável verificar o aluno ter a competência de realizar uma certa atividade do abate de animais, ou dentro do processamento de embutidos, do que propriamente um objetivo específico, pontual.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR 08

Local de realização: IFFar Campus São Vicente do Sul

Data: 17/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSOR 08: Atuei no PROEJA FIC e agora no PROEJA Médio, o que soma de cinco a seis anos.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSOR 08: A minha formação, para a função de PROEJA, não foi válida, não dá pra considerar. Eu sou Engenheiro de Alimentos, com doutorado na área de Engenharia e Ciência de Alimentos, então o que me capacitou, na verdade, foi o tempo de experiência. Como já estou um bom tempo atuando nessa área, hoje em dia tenho uma noção bem melhor de como trabalhar com essas turmas. Mas a minha formação acadêmica não foi pra isso. Embora eu tenha feito uma formação pedagógica, acho que não me serviu. Se fosse hoje oportunizado uma formação nessa área, acho sempre válida para uma renovação, mas não acredito que fosse necessário por já ter a experiência que tenho.

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSOR 08: Atualmente, no PROEJA Médio, como são várias disciplinas que eu leciono, vejo que algumas a dificuldade é maior em função de serem disciplinas mais teóricas. Enquanto que as disciplinas práticas, como por exemplo, Tecnologia de Bebidas, é mais tranquilo, porque aí eu procuro priorizar a parte prática. Mas em disciplinas teóricas como Tratamento de Resíduos, Química, Química de Alimentos, aí é um pouco mais complicado. É quando eu tenho que usar outras ferramentas, outras formas, para passar o conhecimento aos alunos. Nota-se uma defasagem bastante grande na parte de Química, porque, até Tratamento de Resíduos trabalha muita coisa da parte química e da biologia, e o que acontece é que, como é PROEJA, recém eles estão fazendo as disciplinas na área básica de química, física, matemática e biologia. Eu sinto muita falta nisso aí. No que se refere à parte prática é bem mais tranquilo. Eu tenho esse problema com as disciplinas básicas, por eles não possuírem esse conhecimento básico. Mas na prática, por exemplo, na área de bebidas, muitos já fazem vinhos em casa, vinhos caseiros, licores, até refrigerantes... então eles já trazem um conhecimento. Mas eu noto que, até por ser um público mais feminino, o conhecimento maior é na área de panificação e de frutas, pois fazem pães, bolachas, doces de frutas... temos na região produtores de batata doce, que é o nosso carro-chefe aqui, então nisso eles trazem bastante conhecimento, e ensinam muito, na verdade. Apesar das dificuldades nas básicas, como disse, na parte prática, pelas facilidades, tenho um certo retorno quando os alunos fazem seus produtos e dizem "ah! eu fiz o licor em casa. Aproveitei a batata-doce" que muitas vezes é comercializada na forma de doce, in natura ou cozida, e não tem o conhecimento que poderia ser feito uma bebida a partir dela. Aí, eles trazem esse tipo de retorno: "fiz um produto a partir disso" "fiz fermentado da fruta jambolão" "fiz um fermentado de amora"... procuro

aproveitar o que nós temos aqui, pois como a escola tem muitas árvores frutíferas, muita matéria-prima em abundância, as aulas sempre são em função do que a escola disponibiliza. Se a disciplina é dada na época de bergamota, como agora, por exemplo, então vamos trabalhar um fermentado de bergamota. Não precisa ser um vinho tradicional, porque o processo é bem similar. Então eles vão ter o conhecimento que podem vir a replicar para qualquer tipo de matéria-prima, e ao mesmo tempo vão saber aproveitar o que está disponível na época, até em função do custo.

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo essa gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSOR 08: Sim, sim. Principalmente nesse tipo de disciplina, mais técnica, mais prática. Porque nas outras, como é muita base química, aí isso, infelizmente eles não têm bagagem. Não consigo trabalhar o que eles não tem. Geralmente é algo totalmente novo para eles. São conhecimentos novos, e nesse sentido, poucos trazem uma contribuição. Aí tudo o que passo é novo e algumas coisas são difíceis de replicar em função de que deve ter equipamento, precisa-se de laboratório para desenvolver análises, aí fica bem mais complicado. Mas porém, lembro de outra disciplina, que é Segurança no Trabalho, pois tenho uma pós-graduação em Segurança no Trabalho, antes de ter feito Mestrado e Doutorado, e então, eu trabalho com essa disciplina também, aí sim, eles trazem bastante conhecimento do dia a dia. A aula se torna bem mais interessante, justamente porque eles trazem um conhecimento prévio, muitos exemplos de problemas que acontecem, pois são produtores de famílias do campo. Eu não sou dessa região e eu não tinha noção da dificuldade que eles passam em função desses problemas. Eles se submetem a muitos riscos, aí eu procuro passar bastantes informações a eles, para eles repassarem aos seus familiares, pois isso é qualidade de vida. Nessa parte da segurança no trabalho a recepção dos alunos é muito boa e eu noto que eles realmente repassam depois para os familiares.

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSOR 08: Acredito que sim, mas como eu disse, nessa parte da tecnologia. No caso, eu trabalho em tecnologia de bebidas, glicídeos e lipídeos. Aí sim, eu acredito que é válido. Mas seria apenas para alguns processamentos, porque são vários produtos diferentes, então alguns eles têm o conhecimento que acredito ser válido, tranquilamente aproveitado. E quanto a validação, teria condições sim, tranquilamente.

INVESTIGADOR: E se fosse proporcionado a estes a validação e a certificação dessa aprendizagem que eles trazem, acredita que isso seria um fator motivacional? Acredita que para este público seria interessante não vir à instituição nos dias em que houvesse em pauta os conteúdos que já lhes eram conhecidos?

PROFESSOR 08: Com certeza. Imagina, se eu pensar não somente na minha disciplina, mas em todo o currículo de formação deles, vários conhecimentos que poderiam ser aproveitados, acredito que isto seria um bom estímulo para eles. Ao meu ver, poderiam ser aproveitados alguns conhecimentos, mas eles teriam que frequentar a escola, de repente com o encurtamento do tempo, mais direcionado para alguns assuntos que eles já teriam uma bagagem prévia. No entanto, acho que seria interessante que eles permanecessem.

INVESTIGADOR: E se fosse para constituir um currículo, o seu seria mais voltado para as competências ou guiado por objetivos, para esses adultos do PROEJA?

PROFESSOR 08: Acredito que as duas formas, conciliando as duas coisas. Avaliando inicialmente as competências em função do que eles já tivessem, a sua bagagem prévia, a gente trabalharia os conteúdos. Porque, falando de forma bem sincera, eu acho que nós professores damos uma contribuição muito significativa para esses alunos. Então, mesmo eles trazendo suas competências previamente adquiridas, mesmo assim nós temos muito a contribuir. Ressalto o que estava comentando antes: eu acho que igual pode ser reduzido [encurtado] o tempo em que eles irão permanecer aqui, justamente em função do conhecimento prévio, das suas competências. Mas vejo a necessidade deles se enriquecerem desses conteúdos, e percebo que eles têm essa vontade de vir à escola, de permanecer e aprender coisas novas. As turmas em que eu trabalhei, claro que há as excessões, mas de forma geral, acho que a grande maioria dos adultos gostariam de permanecer na escola.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 09

Local de realização: IFFar Campus São Vicente do Sul

Data: 17/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSORA 09: Há quatro anos e meio.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSORA 09: Eu fiz o PEG [Programa Especial de Graduação], que era uma formação para se trabalhar com a parte profissionalizante, só que não é muito voltada para o PROEJA. Mais voltada no geral, para o Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Acho que no final, a gente acaba aprendendo na prática, quando tu pega a turma e tu vêes como que são as turmas, bem diferentes umas das outras, e a gente acaba tentando sozinha, vendo como que a turma é, como podemos trabalhar, vê que tem bastante dificuldade. Formação mesmo, para isso, para essa modalidade, não tive nenhuma. A gente quando começa, chega e vê que o público é diferente dos outros, e segue por tentativas. Eles têm bastantes dificuldades, então a gente tem que ir mais devagar e aprender como lidar com eles na experiência do dia a dia, vendo como eles aprendem. E as turmas, ao longo do tempo, como agora, que pegamos uma turma mais jovem, é bem diferente do que as primeiras turmas, com pessoas mais de idade. Posso te dizer que a primeira turma era maravilhosa. A maioria era de mais idade. Tinha até umas de vinte e poucos anos, mas tinha até mais de cinquenta, sessenta anos, mais ou menos. O empenho delas era uma coisa impressionante para aprender. Uma turma maravilhosa, mesmo. E a gente viu ao longo do tempo, o desenvolvimento que eles tiveram! Para apresentações... desinibidos... a gente se derreteu com aquela turma (risos)! Foi tudo de bom, mesmo. E a gente cresceu muito com elas, pelo incentivo de elas gostarem realmente do curso, mostrando um retorno maravilhoso. A gente pode dizer que aquela turma se transformou em outras pessoas... diante das pessoas que entraram naquele ano, pudemos verificar nitidamente o desenvolvimento delas nos três anos. Foi muito gratificante. (3:39)

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSORA 09: O que relatei foi sobre a primeira turma. Na segunda turma, a gente nota mais dificuldade porque elas vieram do PROEJA FIC, então elas têm dificuldade até de leitura, em tudo. Assim, tu precisas ir bem mais lento com o conteúdo. A diferença é algo gritante. A dificuldade maior é na área pedagógica: no entendimento, em reproduzir uma escrita, elas mostraram bem mais dificuldade do que a outra turma. Nota-se que elas têm também muita vontade, principalmente na parte prática, que se dedicam bastante. Mas, ainda assim, têm mais dificuldade do que a outra turma, que parece que se superou. A gente percebe isso... não todos. Tem alguns alunos que são ótimos! Também tem jovens, que na realidade, ficou só uma dos jovens mesmo, que permaneceram foi só uma jovem. Os demais são todos com mais de trinta [anos], quarenta. Percebi também bastante dificuldade nas relações, bastante mesmo. A turma um, por exemplo, desistiu bastante gente. Tem a desistência. No primeiro ano tinha

muito atrito entre elas. O grupo mais jovem com o grupo de mais idade. Os mais jovens não levavam tão a sério, enquanto as de mais idade levavam o curso muito a sério. Às vezes as mais jovens faltavam muito, daí ficava aquela história vinda das mais velhas de “ah, a gente se dedica e eles não!”. E nós procurávamos levar todo mundo junto, incentivando para não desistirem. Daí isso cria os atritos, porque “fulana falta... falta... e tá com a nota mais ou menos” porque a gente faz recuperação, dá um jeito. Então elas se sentem meio estranhas entre as que participam mais e as que faltam muito. E isso, sempre no PROEJA tem. Eu sinto bastante isso. A última turma, a de agora, são só jovens, desde dezanove, vinte e poucos anos, e o mais velho deve ter uns trinta e poucos anos, sendo somente um. Baixou bastante a média de idade entre os alunos PROEJA. Também tem as dificuldades que os alunos trazem de casa, como na relação familiar, social... a gente tem em cada turma um ex-presidiário, que estavam no regime semi-aberto, e agora já estão em liberdade. Então, eles têm filhos. Eles precisam trabalhar, daí às vezes eles faltam porque eles conseguem esses trabalhos diaristas. Daí temos que lidar com as muitas faltas deles. E eles têm que dar retorno. Inclusive um deles era bolsista, mas o que rende a bolsa é muito pouco, daí tem que trabalhar por fora, e às vezes acaba faltando muito. Tem também a dificuldade do transporte para vir... tem muitos que acabam faltando por isso também.

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo essa gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSORA 09: Com certeza! Com certeza! É muito bom porque gera uma troca. Daí tu dá uma abertura e eles falam. Ajuda bastante. Como a gente trabalha no nosso curso de alimentos, a prática deles a gente traz para a aula. “Como eles faziam o queijo em casa?”, por exemplo. Comparamos como que é feito aqui, vendo as diferenças e tentando melhorar os processos. Há várias coisas que a gente pode usar a partir da prática deles. A parte de higiene, por exemplo: a gente mostra na prática e eles fazem relatos de locais onde eles já haviam trabalhado e utilizada aquela técnica. “Ah, trabalhei na padaria e o pão era assim”, então tem relatos de experiências muito legais. Daí enriquece a tua aula.

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSORA 09: Teria que ser visto isso! É, que tem alguns que já trabalham na área. Tivemos alunos que vieram para tentar se aperfeiçoar. Não sei como, se é que teria como fazer isso. Quanto a avaliação, isso é uma coisa boa a se pensar. Nunca pensei por esse lado.

INVESTIGADOR: E se fosse proporcionado a estes a validação e a certificação dessa aprendizagem que eles trazem, acredita que isso seria um fator motivacional? Acredita que para este público seria interessante não vir à

instituição nos dias em que houvesse em pauta os conteúdos que já lhes eram conhecidos?

PROFESSORA 09: Com certeza isso seria um fator de motivação! De repente viria um público mais diferenciado ainda. Se tivesse uma modalidade em que a pessoa trabalha com isso e certificava. Não tinha pensado nesse sentido. É um viés interessante e bom para ser explorado! Imagina a motivação deles! A gente vê aquelas pessoas que já trabalhavam e vieram para o curso, é um empoderamento delas. Tu vêes que estás fazendo mais certo. Elas falavam assim: “ah, eu fazia isso mas não tinha noção da parte química, biológica, do todo...” e nesse sentido eles teriam. Agora, alguns continuariam vindo a aula igual, outros não. Aqueles que gostam mesmo, que tu percebe isso neles, principalmente se a aula é prática e vai trazer um conhecimento a mais nesse sentido, eles gostam muito. E tu vêes que surte mais efeito. Eu fico pensando agora, sobre essa questão, e a parte básica? Como ficaria, né? Precisaria estar ajustado. Nós temos duas ou três alunas na turma nova do PROEJA, que já tem o Ensino Médio e estão fazendo o curso por causa do técnico. Já imaginou? Estão repetindo tudo, toda a parte básica para poderem ter sua certificação. Elas reclamam de ver novamente aquilo tudo... ou viram de outra forma e estão vendo de uma maneira mais vagarosa, sabe! Se desse para fazer isso... porque eu imagino que, já tendo feito [as básicas], ter que fazer de novo!

INVESTIGADOR: E se fosse para constituir um currículo, o seu seria mais voltado para as competências ou guiado por objetivos, para esses adultos do PROEJA?

PROFESSORA 09: Por competências. Seria muito mais interessante! Eu tento nas minhas avaliações ver se eles estão percebendo, mas ainda não sei ao certo como poderia ser concretizado isso. É diferente né! Eu sei que há alguns lugares que se trabalha assim, por competências. A forma de avaliar que não sei ao certo, sei que não é atribuído notas, é apenas aprovado ou não. A gente acaba fazendo uma avaliação real com eles. Apesar das avaliações serem bem diferenciadas para o PROEJA, pois são feitas bem cuidadosamente, mais do que quando fazemos para o regular. A gente tenta fazer bem criteriosa, mas não aquelas perguntas muito elaboradas. Eu acredito que seja mais interessante trabalhar com os adultos por competências, mas não tenho segurança nesse sentido, não estou empoderada desse meio.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 10

Local de realização: IFFar Campus São Vicente do Sul

Data: 17/05/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSORA 10: Já trabalho há um ano e quatro meses dentro do instituto. Mas eu trabalhei, antes de entrar no instituto, numa escola pública no Estado da Bahia, porque eu sou de lá, e dava aula à noite para a Educação de Jovens e Adultos, que aí não é técnico, mas é uma modalidade muito próxima do PROEJA, e uma vez eu também trabalhei com jovens e adultos num movimento chamado Movimento Universitário de Alfabetização, pela Universidade Federal da Bahia. A proposta era a gente alfabetizar a partir das teorias do Paulo Freire com as nossas áreas. Então eu trabalhei no Pelourinho, na Bahia, no Liceu de Artes e Ofícios que ofereceu o espaço, e eram os moradores ao redor que tinham aulas comigo. Era um projeto de extensão. Eu era estudante na graduação, ainda, e estava terminando o Curso de Geografia, e foi uma experiência muito interessante. Foi a primeira experiência que eu tive com o processo formal e informal ao mesmo tempo. E depois eu tive o processo formal dentro da escola. Aí, depois disso, eu passei um “tempão”, foi 2007, passei no ensino fundamental, na educação básica, nos cursos técnicos. Quando eu passei no Instituto Federal Farroupilha, que fui chamada em 2015, eu não trabalhei logo com o PROEJA, só foi no ano passado que eu trabalhei em outro campus e depois, quando cheguei aqui em São Vicente, também fui designada para trabalhar com o PROEJA.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSORA 10: A formação da gente é um problema não só para o PROEJA, mas para qualquer outra questão que força a gente sair do básico. Quando se vai trabalhar com crianças que têm algum tipo de... não sei se a palavra é “necessidade”, nunca sei usar as palavras relacionadas à Educação Especial. Eu tenho um pouco de cuidado. Você pode até me corrigir depois. A nossa formação tem esse problema: parece que a gente sempre vai trabalhar com os meninos que não têm nenhum problema de aprendizado, que não sofreram nenhum tipo de defasagem, e parece que essas pessoas sempre seguiram o fluxo normal da educação. Então a minha formação em nenhum momento foi voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Nem mesmo as disciplinas... porque a gente tem nas licenciaturas as disciplinas relacionadas à Didática, Metodologia... e isso não existe. O que eu fiz de diferente foi quando eu trabalhei, quando minha professora de Geografia, de Metodologia de Geografia, dizia “fujam do comum”, “tentem trabalhar com públicos que vocês nunca viram perspectivas de trabalhar”. Aí eu não trabalhei com Educação de Jovens e Adultos. Fui trabalhar com crianças pequenas nos assentamentos rurais, e os professores dos assentamentos rurais. Então essa foi a proposta que a gente fez. Educação de Jovens e Adultos, hoje eu sei que existe dentro da Universidade Federal da Bahia disciplinas voltadas para trabalhar com PROEJA, EJA... mas na minha época não existia. Então eu acabei não tendo uma formação neste sentido. Eu fui aprender a trabalhar com jovens e adultos no projeto de extensão do Movimento Universitário de Alfabetização, que também acho que são outros caminhos das universidades. O que eu acho que as universidades são um tanto quadradas: “ah, precisa ter uma disciplina”. Não! Eu acho

que um projeto de extensão como esse que eu participei pode trabalhar com a ideia da EJA na formação dos professores. Eu acho também que a universidade, por isso que a gente acaba chegando assim, quando a gente vai começar a lecionar, ela é muito “quadradinha”: a sala de aula, o espaço... não! Um projeto de extensão é algo que você pode muito mais trabalhar outras temáticas do que necessariamente uma disciplina para discutir PROEJA. Acho que é importante porque é uma política pública, a Educação de Jovens e Adultos está dentro de uma política pública, está dentro das Leis de Diretrizes e Bases... então é importante a gente saber disso. Porém, eu acho que uma experiência prática a partir de um projeto de extensão é muito mais válida. Foi o que eu vivenciei. Acho que poderia se avançar mais em termos de capacitação para PROEJA, principalmente nos Institutos Federais, que tem como uma das bases a Educação de Jovens e Adultos. Quais são os principais eixos? Tá lá na Lei dos Institutos Federais! A educação integrada e a educação voltada para a profissionalização de jovens e adultos. E isso eu não vi nem no outro campus, nem aqui. Não sei agora, porque teremos na próxima semana uma formação. Quando cheguei aqui, tivemos uma só formação até a presente data. Foi uma formação mais geral sobre questões de crises educacionais, de metodologias de professores, mas nada relacionado à EJA. Eu acho talvez, que seja interessante ter uma formação para isso. Eu sei que teve um congresso no ano passado, sempre tem. Mas acho que uma formação a partir de experiências mais dentro dos *campi*... acredito que seria mais válida. Porque eu lembro que teve esse seminário no ano passado, e ali foram apresentadas experiências. Mas o que eu acho também, aí vem minha primeira crítica: a gente gosta muito de mostrar só as coisas boas que a gente faz nesse seminário, só o que deu certo! Mas a gente sabe que muitas vezes, e eu falo por mim, da experiência que tive no ano passado, mais esse ano que estou vivendo, eu achei até que tinha desaprendido de trabalhar com o PROEJA no ano passado. Porque nada deu certo! E esse ano as coisas estão fluindo muito bem. Está dando certo. Eu tenho uma crítica ao PROEJA do outro campus, eu vi como é a estrutura. Eu discordo daquilo. A ideia institucional daquele campus onde todo mundo é aprovado, não precisa se esforçar muito, que é diferente daqui. Claro, a ideia não é nunca reprovar os estudantes do PROEJA, ou criar situações para que eles sejam reprovados. Não tem nada disso! Mas eu acho que o mínimo dos estudantes, eles precisam fazer. E isso eu não vi lá. Aquilo me incomodava. Eu fiz uma atividade que tive o maior prazer de fazer, que eram maquetes comestíveis, um projeto que tenho... e como lá era um PROEJA voltado para técnico em alimentos, e aqui também, lá eu fiz como proposta de PPI [Prática Profissional Integrada], e foi muito frustrante. E falar isso no meio dos meus colegas gerou, vamos dizer, uma revolta. “Tudo deu certo!” eles diziam. E eu falei, “não, não deu certo, a gente tem que assumir que não deu certo”. Assumir que não dá certo é também uma perspectiva para dar certo depois. Mas nós, professores e professoras temos problemas de assumir equívocos. É um problema da nossa profissão, e eu não sei de onde isso foi construído, pois parece que a gente tem problema de autoestima, porque todo mundo erra. Todo mundo tem problemas no processo de ensino-aprendizagem. E acho que isso é do Instituto Federal Farroupilha, inclusive. Como eu não trabalhei em outros institutos... não assumir os erros é um problema aqui dentro. Eu sei de um projeto muito bom - uma tese de doutorado ou mestrado - de uma professora de outro campus, um trabalho excelente que analisou o PROEJA e mostrou as críticas, e depois disso, ela nunca mais apareceu. Não entendi! Não entendi isso... Por que não pode apresentar as críticas dos nossos PROEJAs? Qual que é a questão ali? Então é isso que eu penso. (10:25)

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSORA 10: Ah! É o que a gente enfrenta no integrado, que a gente enfrenta na educação brasileira, que é a questão da interpretação de textos, a leitura e interpretação de textos. Eu vejo ali, muito claramente, analfabetos funcionais. Mas isso não é do PROEJA. Eu vejo isso também nos estudantes do integrado. Mas não é porque “ah, só vai dar aula de Português”... não, a Geografia pode trabalhar isso. Eu trabalho muito a questão do texto, da interpretação do texto. E não interpretar um texto, não interpretar um dado, isso, principalmente para um adulto é muito complicado, porque ele pode assinar um documento... eu sempre falo: “a gente tem que ler”. Porque vocês podem assinar um documento que tem um dado que vai prejudicar a vida de vocês. Eu acho que esse é um grande desafio hoje não só no PROEJA, mas na Educação como um todo. Mas no PROEJA isso é mais aprofundado, porque muitos deles vêm com a questão do analfabetismo funcional muito forte. Porque as pessoas não sabem diferenciar um analfabetismo do analfabetismo funcional. No analfabetismo ainda se verifica letras, né... mas no analfabetismo funcional o sujeito lê, inclusive. E isso é muito difícil para um adulto. Essa é a questão mais delicada, porque como você diz para um aluno que ele não está entendendo o quê ele está lendo? Como é que você vira para um adulto e fala isso? É muito tenso. Muitos deles vem com convicções já fechadas. Eu vou contar uma situação para dar como exemplo do analfabetismo funcional, que para mim é muito sério: no ano passado - por isso que eu falo que é uma das minhas grandes frustrações - eu estava trabalhando o tema “estudos populacionais” com o PROEJA, e tinha uma senhora que era extremamente evangélica, e extremamente preconceituosa. Eles trazem uns preconceitos... aqui é muito interessante, porque eles perguntam: “professora, será que eu estou com preconceito?”, porque a gente estava discutindo uma questão de gênero, e entra a questão da sexualidade e falamos sobre os preconceitos. Mas no outro campus foi muito tenso porque eu tive que ser incisiva, brava inclusive, porque a gente estava estudando “estudos populacionais” e chegou o tema bem delicado, de que “os pobres fazem muitos filhos”. Eu disse: “gente, isso não é mais verdade”. Expliquei qual era a teoria e eles fazendo de conta que estavam aprendendo. Continuei: “hoje, inclusive, existe um projeto, que vocês têm muito preconceito também, que é o bolsa família, mas que o IBGE divulgou esse dado”, e eu estava com a notícia, para não dizer que eu inventei, que o IBGE divulgou o dado que famílias que recebem o bolsa família têm menos filhos. Por quê? Porque eles não podem simplesmente receber o dinheiro. As mulheres têm que fazer todo o acompanhamento no posto de saúde, e fui explicando, e para comprovar, eu trouxe a notícia. E eu falei “vamos ler!”. E eles constataram: “tá repetindo o que a senhora falou, prof!”. Essa senhora pegou a notícia, olhou para mim, leu, e falou assim: “mas eu não acredito em nada disso. Porque o pastor disse que os pobres...” e ela nem se viu como pobre “... fazem muitos filhos”. E eu falei assim: “mas dona fulana, está escrito isso aqui. Lê para mim!” E aí ela lia quebrado. E aí eu saquei que ela não lia... e eu falei assim: “tá, então eu vou ler para a senhora, bem alto.” E li. Acho que naquele momento ela entrou em conflito com ela mesma, porque ela percebeu que ela não sabia o que ela estava lendo... mas ela bateu o pé e disse: “mas o pastor disse isso”. E eu retruquei “pois eu estou dizendo isso! E o IBGE é um órgão sério. Órgão de pesquisa. E se a senhora não sabe, a senhora precisa começar a pensar sobre isso, porque a religião não pode sobrepôr as questões científicas. Isso

não pode acontecer, senão a senhora está cheia de preconceito com as pessoas.” E ela abriu o olho e disse “tá bem!”. Pegou o texto e guardou. Então se vê que o analfabetismo funcional é tão alto ali que ela não admitia que ela não estava sabendo ler, que ela não compreendia o que estava falando, mas a fala do pastor era mais importante. E isso gerou um conflito na sala, gerou um conflito comigo e com ela, principalmente. A turma ficou calada, mas essa questão do analfabetismo gera conflitos muito sérios hoje em dia. Porque as pessoas não interpretam os dados e não é só Português, da Matemática também. Não sabe o que é uma porcentagem. Não sabe o que é uma probabilidade, não sabe qual o sentido de uma probabilidade, então isso vai gerando desconfortos no processo ensino-aprendizagem, porque eles não têm uma noção básica disso. E havia o conflito também, a partir da história de que todo mundo é aprovado. Se tem muita falta... Aqui em São Vicente, elas são muito queridas. Adoro dar aula para elas. A maioria é de mulheres e só tem um homem, que é um amor. É um ex-presidiário que tem uma vivência muito importante para a turma. Então eu adoro ouvir ele colocar as questões dele, e isso para mim é importante porque ele contextualiza, isso é o legal daqui. Eles contextualizam os problemas deles com as questões que estão apresentando. Então isso eu acho que é legal, acho que é válido. Então, a gente estava construindo um questionário junto com outra professora, aí eu discuti com ela, e disse “olha, eu não troquei a história do feminino e do masculino para a discussão do gênero, porque eu percebi que eles não entenderam que gênero não é só feminino e masculino, mas eles entenderam que existe algo a mais. Aí ela disse “pois é professora, eu sabia que você iria puxar a discussão lá!”, porque eu sou uma professora que discute essas questões aqui no campus, junto com outras óbvio. Aí esse estudante ex-presidiário trouxe uma questão da vida dele, contextualizada essa que estava no questionário, e foi muito importante, porque elas começaram a discutir se elas eram preconceituosas ou não, sobre orientação sexual. Eu disse que orientação sexual é uma coisa, gênero é outra... e elas disseram que era muito difícil esses conceitos. E eu disse: “é muito difícil mesmo! As pessoas não são caixinhas.” Uma dizia que achava ter preconceito com gays... outra concordava... foi muito engraçado. Daí o rapaz falou assim: “se fosse há uns cinco anos atrás, antes de eu ir para a cadeia...” - foi a primeira vez que ele tinha falado. Eu já sabia, mas ele não tinha me contado que tinha ido para a cadeia - “... na primeira vez que fui na cadeia, se eu pegasse dois homens se beijando eu dava murros, professora. Eu batia, eu batia. Mas agora, depois que vivi na cadeia, que eu convivi com muitos homossexuais, eu não tenho mais preconceito sobre isso, e eu inclusive discuto isso com as pessoas. Como a senhora está propondo aqui a discussão, hoje eu também falo sobre isso, e falo que, a real, é que a gente precisa conviver com os diferentes.” Pronto! Aquilo do questionário estava resolvido. Que era aquela discussão, a partir de uma ferramenta que a professora de sociologia criou, a discussão chegou onde eu queria. Veja, uma questão externa da vida dele contextualizou na sala. Foi muito legal isso. Diferente de outro campus, que lá, as questões pessoais eram para se justificar por que é que se fazia isso, porque não se fazia outro... Eu chegava a dizer: “gente, os problemas pessoais vocês deixem lá fora. Eu não quero ouvir.” Eu já sabia que era uma turma queixosa porque os outros professores já tinham comentado. E eu tenho uma relação inicial de distanciamento, e depois eu pego uma aproximação porque se precisa. Eles precisam entender que ali não é para contar a vida deles, mas eles podem trazer exemplos externos importantes para a aula, porque a vivência deles é importante. A vivência deles é importante até para a gente entender o que aconteceu para ter havido essa defasagem. Então aquele aluno me explicou o que foi que aconteceu: ele foi preso, ele viveu um tempo na cadeia

e aquilo o modificou. Daí, todo mundo na sala ficou prestando atenção no fato, que contextualizou a discussão, diferente do outro campus. Depende muito do que é que eles trazem. Acho que todo o externo que vem para a sala de aula tem que ser trabalhado, e inclusive, por vezes, impedido. Enquanto professora, a gente percebe que às vezes é só uma justificativa para “bater papo”, uma justificativa para não fazer uma tarefa, ou uma vitimização, porque infelizmente eles vivem muito a questão da baixa autoestima, e isso tem que ser trabalhado.

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo essa gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSORA 10: Sim. Principalmente na Geografia, né! Na geografia é importantíssimo. Pra geografia, as vivências dos lugares... as pessoas acham assim que se precisa viajar muito para ter vivências interessantes para trazer para a sala de aula. Não! Eu vivi a vida inteira em grandes capitais. Morei em vários lugares do Brasil. Eu nasci em São Paulo, fui criada na Bahia, morei em Belo Horizonte, morei em Florianópolis, antes de chegar aqui. Então, as vivências locais deles, para mim... uma questão geral é dito que as vivências são importantes dentro da sala de aula, só que a gente nunca sabe de verdade o reatamento dessas vivências quando a gente está com elas. Então, muitas vezes, coisas simples na cultura gaúcha, ou na linguagem gaúcha, para mim se transforma numa coisa muito importante para eu trabalhar em sala de aula. Então, às vezes, eles falam algumas coisas e eu digo que não entendi, “vai ter que explicar para mim”, e a partir daquela linguagem deles a gente liga: “ah, isso tem a ver com isso na Geografia, né!” E eu também trabalho a questão da linguagem científica com eles. Vou dar agora um exemplo do que eu trabalhei no PROEJA, e depois vou falar uma coisa engraçada sobre o integrado, para se entender o quanto as diferenças regionais são importantes para o estudo da geografia. Aí no PROEJA eu pedi para que eles - a gente estava estudando climatologia - assistirem um jornal e anotar a previsão do tempo. “Todas aquelas palavras difíceis vocês devem anotar pra gente trabalhar aqui”, eu dizia. Aí eles assistiam o jornal, uns pegavam na internet, outros ouviram no rádio, outros assistiram o jornal na tevê, e anotaram. Então saíram as palavras “zona de convergência tropical”, etc., e eu dizia “lá na cidade de vocês, devem falar que é um calorção, pois é uma massa de ar quente que está subindo... por isso que ela fala aquele calorção que a gente sente...” aí eu vou ensinando outras palavras para eles, como por exemplo o aquecimento pré-frontal... vocês agora não vão mais falar que está muito quente, que mormaço! Agora tá havendo um aquecimento pré-frontal... aí eles começam a rir, porque eu digo a eles quando chegarem perto de um gatinho ou uma gatinha, vocês vão dizer “nossa, hoje tá um aquecimento pré-frontal”, não vão saber se vocês está cantando ou estranhando, aí eles começam a rir e descontraí. E quando a gente trabalha geologia, que é uma linguagem bem difícil, com as rochas magmáticas, etc. Eu digo assim: “vocês olham pro monte e veem que tudo é pedra, né! Mas agora vocês não vão mais falar pedra. Vocês vão ver um pôr do sol com o gato ou a gata e vai dizer sobre as rochas magmáticas...” E eles, “ai professora, por favor né!”. E todos começam a rir. E essa situação da previsão do tempo no PROEJA foi muito engraçada, porque daí eles aprendem as palavras mais difíceis a partir do senso comum. Isso eu aprendi lendo muito, não na geografia, confesso que aprendi lendo muito o pessoal das linguagens,

os professores que trabalham com livros, como preconceito linguístico, e também lendo muito Paulo Freire. E porque eu li o Paulo Freire, a primeira vez eu tinha dezessete anos, porque ao invés de fazer geografia, eu fiz Pedagogia, e uma amiga da minha mãe tinha esses livros que eu pedi emprestados. Aí eu li a Pedagogia do Oprimido, depois eu li Tia Não, Professora Sim, agora nas férias eu li um outro que ele fala sobre metodologia, então eu fui lendo na minha trajetória as obras dele. Acho que as obras do Paulo Freire, para trabalhar no PROEJA, são bem interessantes, bem como as obras dos professores de português que trabalham com preconceitos linguísticos, porque isso desconstrói a gente, e faz a gente pensar nossa prática.

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSORA 10: Isso existe na Lei, né. Inclusive está lá! Pois é, só que a Lei não deixa claro os caminhos para isso. E eu fico pensando assim, hoje, aqui em São Vicente, quando eu abro as aulas - eu aprendi uma dinâmica, não sou boa em dinâmicas - de uma professora de português lá de Florianópolis me ensinou algo que continuei fazendo em todas as minhas turmas, inclusive o PROEJA. É uma pergunta que faço: "o que vocês sabem fazer? o que vocês podem ajudar os colegas, a turma e a professora?" As mulheres do curso já sabem cozinhar, e dizem umas das outras que sabem cozinhar muito bem. Sabem fazer comidas diversas, e como a gente trabalha com PROEJA de alimentos, elas sabem fazer muitas coisas. E elas se desvalorizaram, e diziam "eu só sei cozinhar!". E eu questionava, "nossa! A senhora só sabe cozinhar? Porque eu não sei. Então, vocês sabem mais do que eu!". Então, talvez o nosso problema é que as disciplinas são sempre técnicas com uma linguagem científica, e a vivência não vai ser incluída ali. Não tem como certificar a vivência a partir dessa base científica, a partir dessa proposta tecnicista e sua linguagem. Porque eles não têm isso. E realmente, na vida comum, "ah, eu vou ficar falando aquecimento pré-frontal, eu vou lá ficar falando rocha magmática..." Não existe isso. Essas mulheres têm uma habilidade muito boa para cozinhar. No caso, eu vou dar um exemplo bem específico: por que não certificar isso? Agora eu tenho aqui um grupo que vende toda a semana pão, cucas... como que isso não pode ser considerado dentro do currículo? Ela está fazendo parte. Elas têm que embalar os produtos, que têm selo... elas têm que vender, [mostrando um item adquirido delas], olha só a "Paduka" [risos]. Isso faz parte de uma disciplina, mas isso poderia ser aproveitado antes mesmo delas entrarem no curso. O problema é que a gente precisa de processos avaliativos, e como a gente não está acostumado com processos avaliativos diferentes, porque é tudo prova, tudo prova, realmente, prova não vai diagnosticar o todo. E os professores todos podem avaliar as competências dos alunos. Claro que podem. Participação, envolvimento, construções... claro que existe! O problema é que nosso sistema avaliativo não cria isso. Não cria critérios para isso. Aí fica uma questão: eu não gosto de dar uma nota de participação, sabe por quê? Porque como a gente não tem uma cultura de critérios de participação vocês acham que as notas ficam subjetivas, fiquei com raiva de fulano e dei nota baixa. É isso o que está. Por exemplo, critérios de pontuação: assiduidade. Então, se o cara faltou a metade, não dá para você avaliar. Mas nós, quando falamos de uma nota de participação, que é que tem de critério ali? Você apresenta os critérios

para os estudantes? Não. Não apresenta critérios. E realmente, quando o estudante fala que realmente você pegou no pé dele, ele tem razão, porque não foi dado para ele, quando começou a avaliação qualitativa, quais eram os critérios. Que é que tem que se fazer para poder avaliar? E outra coisa, tudo se transforma em nota. Números. Outro problema: o PROEJA não é quantitativo. O PROEJA é qualitativo. O PROEJA é conceitual. E nós damos uma nota. E eu tenho que criar uma nota. Três, na verdade.

INVESTIGADOR: E se fosse proporcionado a estes a validação e a certificação dessa aprendizagem que eles trazem, acredita que isso seria um fator motivacional? Acredita que para este público seria interessante não vir à instituição nos dias em que houvesse em pauta os conteúdos que já lhes eram conhecidos?

PROFESSORA 10: Com certeza. Porque, imagina, eles serem valorizados naquilo que eles sabem fazer, e que eles acham que aquilo que eles sabem fazer, como essas meninas me responderam, elas acham que não sabem fazer nada. Uma disse assim “eu não sei fazer nada”, e eu questionei “você não sabe fazer nada?”, e a colega delatou “sabe sim, profe. Sabe fazer cuca muito boa, sabe fazer pão muito bom...” e eu falei assim “ué, como assim você não sabe fazer nada?”, e a aluna respondeu “ah, porque eu não achei que cozinhar era uma coisa importante”. Respondi que, principalmente no curso em que estava, um curso de agroindústria, iria trabalhar com alimentos, como não era importante isso? E complementei, “e comparada a mim, você sabe muito mais, porque eu não sei fazer nada disso que você falou. Não sei fazer cuca, não sei fazer pão... mal e mal um arroz, um feijão e uma carne”. Daí a aluna começou a rir, e as outras surpresas diziam que nunca tinham pensado nisso. Isso envolve, e eis uma questão importante de gênero, uma desvalorização do trabalho doméstico, que é um trabalho ainda ligado à reprodutividade. Recentemente eu participo de grupos de extensão da UFSM, e num grupo de mulheres que sempre discute, tem uma que discute o trabalho doméstico, e ela falou: “num trabalho doméstico, experimenta deixar três ou quatro dias uma louça sem lavar! É insuportável!” Tem a ver com a reprodução. Então eu acho que o nosso IF tem cursos interessantes de PROEJA que tem como trabalhar a validação e a certificação, porém, não sabe como. Não sei se está relacionado a nossa própria formação... ou porque... eu vou falar o que sinto, o IFFarroupilha está muito mais voltado para o nível superior, que dá mais status, do que propriamente a base. Essa é uma das questões que eu sempre coloco. Eu participei do CONSUP [conselho superior], a quantidade de aprovação de cursos superiores... e Jaguari, ainda me lembro, o PROEJA estava fechando, ou fechou, não sei, ou está suspenso. Eu me lembro disso no CONSUP, o que deu uma briga danada essa questão do PROEJA em Jaguari, porque também outros campi também querem fechar seus PROEJA, ou seja, a gente não quer trabalhar com eles. Eu sinto isso. E como a gente não sabe, e dá muito trabalho pensar sobre isso, e a gente tem muitas outras atribuições burocráticas, não vou também culpar os professores propriamente, que é minha categoria, eu gosto de ser professora e não gosto que fiquem falando mal da gente o tempo todo, mas acho que é uma criticidade, acho que acaba fazendo com que a gente opte por aquele caminho mais fácil, que é o integrado. E muitos colegas meus gostam de dar aula no nível superior, que é uma coisa que eu comecei minha trajetória, quando fui para a formalização, da carteira assinada, até então, os projetos não eram de carteira assinada. Quando fui trabalhar de carteira assinada foi quando iniciei no nível superior, e foi uma decepção muito grande, e logo quis voltar para a educação básica. Mas é que a educação básica no Brasil paga muito mal. O único lugar que eu

vi que poderia se ter um salário melhor, dar menos aulas e trabalhar outras coisas seria nos institutos federais. Por isso que optei ficar fazendo concursos para institutos federais. Poderia ter ido, já de cara, e ficado no nível superior, em Salvador, onde trabalhava nas faculdades particulares.

INVESTIGADOR: E se fosse para constituir um currículo, o seu seria mais voltado para as competências ou guiado por objetivos, para esses adultos do PROEJA?

PROFESSORA 10: Isso eu vou responder, mas não tenho certeza. Porque eu acho importante a gente saber os conceitos e os autores que a gente vai usar. Então, como eu não tenho base nisso, eu acabo indo pelo sentido das palavras do que é competência, do que é objetivo, do que propriamente uma discussão teórica que daria maior embasamento para essa minha fala. Mas, por questões óbvias, eu acredito que teria que se valorizar as competências, não os objetivos, porque os objetivos... não sei o que esses autores que falam sobre isso. E como eu não tenho leitura sobre isso, agora que estou querendo fazer um doutorado em educação, estou pensando muito sobre isso, e aí, essas discussões vão vir, eu fico pensando que pela lógica, e tem aquela outra palavra "habilidade", que eu também nunca consigo diferenciar. Depende do autor, né. Eu vou usar outras duas palavras: o currículo deve ser mais qualitativo do que quantitativo. Melhor do que competências e objetivos, porque eu não tenho clareza desses conceitos. Eu quero deixar claro que eu penso que os currículos precisam ser mais qualitativos. E serem qualitativos deixando de ser conteudistas! Eu já tive experiência em vários tipos de escolas: tradicionais, católicas, evangélicas, mas eu sempre tive vontade de trabalhar em uma escola, foi em Florianópolis, que é uma escola que é igual a Escola do Porto, eu acredito, que são os projetos de ensino. Eu acredito nisso. Primeiro que eu não acredito em seriações, não acredito que só a geografia vai dar conta de compreender diversos problemas da sociedade, então a Escola do Porto para mim é um exemplo de como poderia se trabalhar currículo.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 11

Local de realização: IFFar Campus São Vicente do Sul

Data: 01/08/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSORA 11: Desde quando começou, em 2006, porque ajudei a elaborar o primeiro projeto para o PROEJA, quando aqui ainda era CEFET.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSORA 11: A minha formação é muito antiga, de uma época que não tinha PROEJA. Então não existia nem para trabalhar com EJA, nem PROEJA, porque não havia esta modalidade de ensino. O que eu fiz foi depois, a medida que foram aparecendo esses cursos, essas modalidades, o que foi aparecendo de cursos de curta duração, eu fui fazendo. Lá no início, quando teve a proposta, quando ainda era CEFET [Centro de Federal de Educação Tecnológica], foi tudo meio apressado. Na verdade, as coisas começam meio assim. Começou com a seguinte situação: existe a obrigatoriedade de oferecer a partir de 2007 o PROEJA. Então devemos fazer um projeto de curso. Daí a gente foi atrás da legislação, estudamos outros projetos de curso, lemos e então elaboramos um. E dentro das formações que o antigo CEFET fazia, e depois Instituto Federal, sempre houve alguma palestra, algo que abordava sobre PROEJA. Mas, no início o grupo, tanto aqui quanto em outras instituições, era um grupo que era resistente à oferta do PROEJA. Inclusive um dos argumentos que era usado, é que o PROEJA vinha para "estragar" a qualidade do ensino ofertada pela instituição. Então, houve bastante discriminação neste sentido. Acredito que hoje já seja bem diferente, porque a gente vive um momento de maior inclusão. Só, retornando, a formação era de cursos de curta duração, e a partir da necessidade que o trabalho ia exigindo. Mas, na formação inicial, Letras no meu caso, nunca foi abordado este tipo de coisa. (03:35)

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSORA 11: Acho que a maior dificuldade que a gente tem é percebermos as necessidades daquele grupo. O que aquele grupo quer? E a partir daí, isso deve nortear nosso trabalho. Então, o que é interessante para aquele grupo? Porque eles estão afastados da escola há bastante tempo, então nós não podemos reproduzir a escola que eles já tiveram. Temos que perceber o que é interessante para eles, e trabalhar... acredito que o curso técnico propicia isso: porque se eles se inserem num curso técnico, que no nosso caso é Agroindústria, e se conseguimos trabalhar em projetos, ou as PPIs [Práticas Profissionais Integradas], que é o interesse deles, porque move o grupo todo em torno daquela prática, então esta é uma das coisas que é interessante para eles: trabalhar com a PPI. A PPI vai gerar toda a necessidade que eles precisam para aquele evento, e este evento mobiliza tudo: o que vai ser trabalhado na Língua Portuguesa, o que será trabalhado na Educação Física, na Química, Física, Matemática, nas disciplinas da área técnica, que isso é o que norteia o trabalho da gente. Quanto mais organizado, se não for PPI, mas se for um projeto que seja

construído com a turma, que seja de interesse da turma isso vai auxiliar muito. De outra forma, eu posso ter interesses muito diversificados. Precisa-se ter um ou mais projetos norteando o trabalho, porque daí eles veem mais sentido. Diferente disso, fica muito fragmentado: o trabalho de Língua Portuguesa é uma coisa, o professor de Física trabalha outra, Matemática outra, e isso não converge para um objetivo no final. A dificuldade não é de acessar o aluno. A dificuldade é o grupo de professores achar um projeto comum para envolver esses alunos. Porque o aluno está aí, bem predisposto a aprender, a trabalhar com as atividades que a gente vai mostrar para eles. Mas, para isto ter mais significado para eles, nós [professores] temos que mudar a perspectiva. A perspectiva que nós temos, na maioria, sobre a Educação hoje é o quê? Eu vou chegar lá na sala de aula e dar um conteúdo. Os alunos vão receber este conteúdo. É isso o que ocorre na maioria das escolas em todo o Brasil. Mas, a perspectiva teria que ser diferente: que conteúdos, que projetos são de interesse desta turma? Acho que o grupo que trabalha com o PROEJA tem maior abertura para este tipo de coisa, porque são pessoas que gostam de trabalhar. Dificilmente vai trabalhar com o PROEJA alguém que não goste desta modalidade. É um grupo muito bom! Aqui em São Vicente a gente reúne por área e vamos escolhendo entre os professores quem se dispõe a trabalhar nas modalidades, nas turmas. Eu sempre me candidato a trabalhar com o PROEJA. A outra colega também. Daí os outros que não têm tanta familiaridade com este grupo acabam optando por outras turmas. (07:51).

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo essa gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSORA 11: De certa forma sim, porque eu trabalho com linguagem, então, nitidamente a gente percebe aquele que tem mais fluência, maior organização. Então é bem tranquilo isso dentro da Língua Portuguesa. Por exemplo, no momento que eu peço para eles produzirem um texto, cada um vai produzir um texto dentro das suas vivências. A gente percebe com isso aquele que é mais fluente, aquele que teve mais experiência, o texto dele é mais rico, melhor construído. Já aquele que não tem tanta experiência de leitura e escrita faz um texto sem muita coesão, bem fragmentado, às vezes com problemas na grafia. Mas também a gente percebe a evolução de todos eles. Aquele que já tem uma linguagem maior de escrita e de leitura avança, e o outro também avança, mas cada um dentro das suas condições. Não se consegue dissociar o indivíduo da sua linguagem, nunca. Então, dentro da prática da Língua Portuguesa e da Literatura, isso não tem como não ser considerado. Agora, acredito que de repente dentro da Química, da Física... dentro do PROEJA, acredito que todos tentam trazer experiências bem concretas. Eu trabalhei com eles com história de vida. As produções de textos eram para eles contarem coisas sobre a infância, depois sobre como foi a trajetória escolar deles. Partindo sempre da vida deles. Depois nós trabalhamos com receitas de família. Coisas que tenham a ver com a vida deles. Em seguida trabalhamos com relatos técnicos de uma prática que eles tiveram junto com outro professor, sempre partindo daquilo que é bem real. Eles também estavam trabalhando com produtos orgânicos: "ah! O que é produto orgânico?" Cultivos em horto convencional. "O que é agroecológico?". A partir do momento que minha trajetória no PROEJA, que começou assim: eu trabalhava no departamento pedagógico quando comecei a construção do primeiro PROEJA que teve aqui. Na elaboração do projeto. Isso me levou a ler um

monte de coisas: ler projetos de cursos, a entender a ideia do PROEJA. Depois eu comecei a trabalhar com as turmas, as primeiras turmas que iniciaram o PROEJA aqui. E porque eu já trabalhava com essas turmas, o meu doutorado eu fiz pesquisando o PROEJA. E foi no doutorado que eu me aprofundei mais, porque é muito tempo estudando. E aí eu também fui entrevistar alunos, buscando saber de perto seu contexto. Quando a gente entrevista os alunos que são seus, por uma questão de hierarquia, da barreira professor/aluno, da imagem de professor, isso bloqueia um monte de coisas. Mas quando tu entrevistas alunos que não são teus, eram alunos de outras professoras, aparecem muitas outras coisas. Aí a gente consegue entender muito melhor o contexto. No mestrado eu tinha pesquisado professores, assim como estás fazendo, investigando discursos de professores. Daí no doutorado eu decidi que queria entrevistar alunos para saber o outro lado. Não era o mesmo tema, mas para entender mais seu lado. Foi bem interessante entrevistar alunos, muito desafiador porque mostrou um monte de coisas sobre o quanto o aluno espera dos professores e às vezes eles não têm retorno. Uma das entrevistadas relatou que havia se decepcionado muito com uma professora, porque ela esperava que a professora ajudasse a construir textos, e a professora não contribuiu como ela pensava. Quem ajudava mesmo era uma colega. Essa questão da posição do professor bloqueava a relação entre elas. Ela, talvez, quando a professora a orientava, se sentisse humilhada, diferente de quando era a colega, pois tinha menor peso aquilo. Então a colega exerceu muito mais influência sobre essa aluna do que a própria professora, na construção dos textos, porque a colega tinha maior intimidade, sentava perto, então na hora que ela tinha uma dúvida, ela já perguntava, e a professora tinha que atender os outros. Então, entrevistando os alunos, a gente percebe esse tipo de coisas. E se eu entrevisto o professor, talvez ele não tenha condições de perceber isso. Isso me ajudou muito, como docente, a ficar mais atento em relação a essas pequenas coisas que os alunos esperam. Gostei muito de ter entrevistado os alunos, pois auxilia muito em nossa formação.

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSORA 11: Sim, sem dúvida. Claro que isso vai demandar da instituição uma organização muito grande por causa da burocracia, não por causa do aluno em si. Porque no momento em que eu vou validar um conhecimento, eu tenho que comprovar de alguma forma que aquele conhecimento foi atingido. Burocraticamente é necessário isso, e as estruturas organizacionais exigem, até porque a cultura escolar o faz. Imagina se não vai haver oposição dentro da própria turma, dos colegas, dos dirigentes... ah! Então um aluno pode chegar aqui e pedir a validação de todos os saberes e não fazer o curso? Certamente vai haver, porque isso destitui a importância, vamos supor, de algumas disciplinas, de alguns docentes, da própria instituição escolar. Então, mexe com esta coisa. Mas, eu acho que é tranquilamente possível, porque hoje em dia nós temos cursos à distância, reconhecimentos dos saberes e competências dos docentes, por quê não de alunos? Quanto às minhas condições de avaliar, dentro da área de linguagem, sim. Por exemplo assim: tudo em relação à certos níveis. Se tu pegas um texto de um aluno do PROEJA tu vais ter que estabelecer

exatamente que competências ele já atingiu. Vais ter que fazer isso. Há os que tem bastante problemas em relação à grafia, à organização textual, então teria que se fazer até para auxiliar esse aluno a avançar a partir de um determinado ponto, não ficar de repente perdendo tempo. Tenho alunos nesta turma, três alunos, que eu destaco como eles estão muito acelerados em relação ao restante da turma. E quando eles faltam, os outros ficam questionando: por que o fulano e a fulana tão sempre faltando? E é claro que, mesmo faltando, eles têm um desempenho muito superior aos que estão em aula. Então, isso é uma prova para mim, de que estes alunos já estariam num nível muito adiante. Como elemento motivador eu não tenho dúvidas disso. Olha, tal disciplina eu não preciso fazer porque eu já tenho estes conhecimentos. Olha que interessante para eles! Isto seria uma coisa muito boa para eles. Como eles são alunos trabalhadores, isto viria a facilitar a vida deles, porque talvez eles não precisassem vir todos os dias para a escola, só uma parte, ou se dedicar mais para outros conteúdos que precisa mais.

INVESTIGADOR: Se fosse possível constituir um grupo, hipoteticamente, em que medida os alunos seriam contemplados essa alternativa de validação no contexto atual?

PROFESSORA 11: Eu não conheço todas as turmas, vou passar sobre as turmas que eu tenho. Teríamos acredito uns quarenta por cento da turma conseguiriam validações dentro da parte de linguagem. Os demais necessitariam de um investimento maior, um período maior de frequência às aulas, de estudar mais. Porque como te digo, a maioria dos que estão nesta condição de não serem contemplados com um exame de reconhecimento de experiências, exceto quanto a linguagem oral, eles não têm experiência com a leitura e escrita fora da escola. Então, a escola se torna o meio de estímulo à escrita e a leitura. E mesmo que, com qualquer aluno, não avance, ele estando na escola, este aluno estará aprendendo. Porque ele estará tendo contato com a cultura letrada, com textos, com gêneros diversificados, com práticas diferentes, que tudo faz com que esse aluno desenvolva em todas as áreas. Então, esses que estão fora da escola a mais tempo, vir para a escola se torna um benefício. Eu fico pensando assim, imagine não na área de linguagem, nem na química, nem na física, pensa na informática. A informática é para mim uma área que vai mostrar se, esse aluno que sair da escola, estará preparado para o mundo do trabalho ou não. Se um aluno que sai da escola hoje, seja do PROEJA, seja de outra modalidade, e não souber lidar em nada com o mundo da informática, ele vai estar fora do mundo do trabalho. Eu conheço uma empresa que organiza empregadas domésticas e faxineiras, dando acesso a elas em postos de trabalhos em vários lugares. Como se fosse um “uber” das empregadas domésticas. Requisito essencial e indispensável na primeira entrevista: “tem celular com internet?”. “Sabe lidar com celular com internet?” “Se sabe, poderá continuar a participar; se não sabe, está fora”. Isso, para fazer faxina. Então, eu fico pensando assim: será que nossos alunos estão saindo – os jovens não tem tanto problema, mas os do PROEJA eu fico pensando – com esse preparo para atuarem nesse nível? de saberem lidar com a informática, mandando e-mail, lerem uma página da internet, fazerem pesquisas, enviarem mensagens? Este é o questionamento que eu faço. Porque se o objetivo é voltar para a escola para ele poder atuar no mundo do trabalho melhor do que ele entrou, o desenvolvimento, o desempenho na linguagem e na tecnologia ele deve existir. E isso só se consegue se todas as disciplinas, em algum momento, trabalharem com informática. É preciso que se tenha uma unidade em todos os componentes curriculares. Eles têm no curso uma disciplina de informática, mas é

de trinta horas. Aí, se esse aluno não tem como exercitar em casa, por exemplo, ele não tem um computador, se foi a esperança. Eu fico pensando sempre nisso. A linguagem é, em qualquer disciplina na área das linguagens, e com certeza nas outras também, quando se pede para o aluno para escrever um requerimento para solicitar qualquer coisa: se ele não conseguir fazer isso, ele não estará inserido na sociedade e exercitando sua cidadania. E a informática está dentro disto: vai no banco, precisa mexer no terminal eletrônico, vai em outros lugares, o acesso é pela internet, se inscrever para um concurso, o formulário é pela internet. Se eles não tiverem este domínio, sua independência acaba. É claro que pode-se contar com alguém, mas não haverá a autonomia, porque a ideia é formar pessoas autônomas, que saibam circular pelo mundo sem a necessidade de ter alguém para auxiliá-los o tempo todo. Mas o reconhecimento de saberes é totalmente possível e necessário, não vejo só para o PROEJA, mas para todos os cursos.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA 12

Local de realização: IFFar Campus São Vicente do Sul

Data: 18/09/2018.

INVESTIGADOR: Há quanto tempo se dedica ao PROEJA?

PROFESSORA 12: Há quatro anos, quando entrei aqui. E desde a primeira turma do Estado que não lembro a data. Nunca parei de trabalhar com essa modalidade.

INVESTIGADOR: A partir de sua experiência como docente, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - como avalia a sua formação acadêmica para o desempenho das suas funções nessa modalidade de ensino?

PROFESSORA 12: Em relação a minha formação acadêmica não foi nunca mencionado o caso de formação de jovens e adultos, porque naquele tempo só havia o MOBREAL. Mas eu não sou do tempo do MOBREAL porque estudei em escola normal. Ouvei sobre o MOBREAL, sim. Mas não conheci ninguém que fizesse, então não foi nem mencionado isso. O caso de educação de jovens e adultos nunca foi mencionado, mas o da inclusão sim. Mas acredito que teria sido muito importante uma formação na área da educação de adultos.

INVESTIGADOR: Tendo em vista a sua observação quanto ao desempenho dos discentes no curso que leciona/lecionou, quais as principais dificuldades percebidas enfrentadas enquanto docente do PROEJA?

PROFESSORA 12: Foram várias dificuldades. Eu diria que a maior dificuldade, em primeiro lugar, eu acredito que o professor não está preparado para lidar com a diversidade. Então, você recebe alunos que tem uma vida muito complexa. É diferente de quando tu atendes crianças, que mesmo tendo uma vida complexa tem uma vida toda pela frente, e quando se atende um adulto, já teve aquela vida pela frente, e se depara em fazer no resto da sua vida. E o que a escola pode contribuir? Muitas vezes a escola não pode fazer nada. A escola não consegue atingir essa demanda que eles trazem. Existem inúmeros casos com alunos que apresentam deficiências formativas, porque não tiveram uma boa formação durante a alfabetização, e então mostram grande deficiência na escrita. Muitos casos de pessoas que não tiveram acesso à leitura, nem acesso a escolas infantis. Então, muita coisa foi roubada desses adultos. Eles não tiveram. Eles pularam várias fases da vida escolar. Não tiveram acesso a parte cultural, a livros, a filmes, a coisas básicas que é tão comum para várias pessoas, mas estes adultos que falo não tiveram acesso. Só que a escola trata isso de forma nivelada, como se todos tivessem nascido em "berço esplêndido", tivessem tido todo acesso, e não é isso. É muito diverso. Então vemos alunos, que são ex-presidiários, que sabem bem o que é viver dentro de um presídio. Alunos que foram separados dos filhos porque perderam a guarda. Tive o caso de um aluno que foi casado, tinha dois filhos, viu que era infeliz com o casamento e assumiu sua homossexualidade. Este aluno era muito, muito pobre e, acho que usava medicamentos sem orientação médica, hormônios, e quando a ex-esposa morreu, ele teve que voltar para assumir aqueles filhos, e não tinha condições nem psicológicas. Também posso relatar o caso de mulheres que não puderam estudar em sua infância porque os pais não deixavam, e depois de adultas, geralmente casavam cedo, e às vezes os maridos não permitiam que saíam para estudar. Então, são tantos casos que a escola não consegue dar conta, e o momento dela é o de aprender. Os casos em geral, trazem aquele estigma que já

são fracos e que o ensino deve ser diferenciado, quando na verdade, não pode ser “menor” para eles. Tem que ter acesso, tem que ter direito ao aprendizado. As dificuldades são imensas? São. Eles voltam a estudar bem tarde e muitos não conseguem nem concluir. Então, novamente, a escola é negada pela segunda vez. Em síntese, há problemas na formação do professor, a disposição da escola em acolher adequadamente, associado à dificuldade natural dos adultos em se reintegrar ao espaço formativo.

INVESTIGADOR: Tendo em conta que o adulto, estudante do PROEJA, ao ter acesso ao curso, traz consigo essa gama de experiências adquiridas ao longo da vida (quer pela sua trajetória social, quer pelos seus percursos escolares e profissionais), verifica que esses conhecimentos são levados em consideração na prática pedagógica?

PROFESSORA 12: Na minha, sim. Eu penso que o conhecimento deste aluno precisa ser considerado. Tem que ser levado a sério quando ele chega na escola. Já que ele conseguiu chegar ali passando por tantos percalços, todo esse “em torno” dele deve ser levado em consideração. Quando eu trabalho – é tão bom de trabalhar com eles – no início do ano, peço um memorial para eles relatarem suas vidas, seus aspetos relevantes, enfim. Aí os adultos mostram que estão com baixa autoestima porque dizem não ter nada de importante na vida deles, dizendo viverem uma vida comum, insignificante, uma vida menor. Só que não! A gente trabalha a retomada da vida deles como a primeira atividade do ano letivo deles. Claro que para isso custa a chegar lá. Digitar, eles não têm acesso à digitação. Acesso à internet é só aqui na escola, no IF. Ou, só quando tinham créditos, como na outra escola. Daí eles escreviam no caderno, dizendo que lembravam sobre tanta coisa. Então tem cada relato incrível desses alunos, que a gente na escola não pode desprezar isso. Como é que alguém traz essa história, uma trajetória com tanta riqueza de detalhes, de sofrimento, de tanto conhecimento também. Então eu tento trabalhar assim: depois, quando tem algum assunto – pois eu trabalho com Língua Portuguesa, mostro substantivos, classes gramaticais, sempre a partir de algo deles – vamos ler um texto e comentar, para gerar um resumo escrito, inserindo a opinião deles. Eu motivo saber o que ele pensa sobre o tema, porque se ele não for o sujeito do aprendizado, e leva isso em consideração, não faz sentido nenhum ir à escola.

INVESTIGADOR: Acredita que as aprendizagens adquiridas em outros contextos de vida podem ser aproveitadas para o currículo, de forma a proporcionar a validação de competências ou mesmo um encurtamento do percurso formativo através da certificação? Se sim, considera que teria condições de avaliar essas experiências anteriores com a finalidade de as reconhecer, para as validar, ou mesmo para certificar os adultos?

PROFESSORA 12: Acho que poderia, desde que fosse algo bem sistematizado. Que ele fosse na comunidade, na escola, se ele quisesse fazer palestras, por exemplo, de dez a quinze minutos, ou rodas de conversas onde esse adulto pudesse relatar as experiências de vida dele, sobre sua volta para a escola. Então poderia ser assim: somadas as horas das atividades que tivessem sido comprovadas, e reduzisse as cargas horárias de aulas deles. Porque na verdade, quando eles vêm para a escola, vem a comunidade junto. Quando um adulto vem para escola, ele é um exemplo, uma referência na sua comunidade. “Olha! Depois de velho voltou a estudar.” “Depois de adulto, mesmo atrasado, voltou a estudar”. Ele vai construir uma nova história ali. Claro

que eles caem em si e reclamam do porquê voltar para a escola se já estão velhos, e se deparam com os mais jovens e refletem que aquilo não é para si. Então eles vêm que precisam enfrentar a família e as atividades na escola. São vários enfrentamentos. Eu acho que isso é riquíssimo, esse enfrentamento, que é um amadurecimento também, tomar coragem e se jogar na escola depois de tanto tempo. Ver esse mundo que é negado na época certa, de depois, eu acredito, que se tivesse meios de aliar essa experiência de vida com a escola, em horas, em atividades extra-curriculares, em exemplos, seria muito interessante. Quanto a validação, eu acredito que devesse ser validado em grupo, pelos professores do PROEJA, por uma avaliação interdisciplinar, devido à natureza da modalidade, então eu acredito que devesse ser realizado em grupo, ou por área de conhecimento, área das linguagens promover uma avaliação, ou fazer algo neste sentido... ou todas as disciplinas com uma PPI – a Prática Profissional Integrada – onde todos trabalham juntos, por que não no PROEJA uma prática que eles pudessem mostrar isso aí? Para a comunidade, para a localidade onde eles estão inseridos... em vários momentos poderia se verificar isso aí.

INVESTIGADOR: Esta proposta, em tese, pode implicar em um fator motivacional positivo para o estudante, devido a hipótese de encurtar o percurso formativo dele. Considera relevante? Em que aspectos baseia sua resposta?

PROFESSORA 12: Com certeza, porque ele vai ficar três anos o curso de Ensino Médio. Se ele termina em dois anos e meio – eu sei porque muitos alunos querem continuar estudando, querem dar segmento ao estudo depois do técnico, fazendo uma graduação – claro que é importante. Três anos realmente é bastante tempo. E quando eu lecionei na rede estadual, é meio ano cada módulo se ele for aprovado, senão torna-se um ano. Então naquela rede ele tem a possibilidade de terminar em um ano e meio. Já aqui, na rede federal, são três anos, claro que é bastante tempo. Mas eu vejo assim como na escola do ITerra, em Veranópolis, que é uma escola dos movimentos sociais como Movimento dos Sem Terra, dentre outros movimentos, que o aluno estuda um mês lá e outro mês trabalha na comunidade. Em uma rotina intercalada, como na pedagogia da alternância. Então, eu acredito que essas alternativas são muito interessantes.

4- TABELAS

Tabela 1 - Aspectos da formação acadêmica dos docentes do PROEJA

Categoria	Subcategoria	RELATO
Formação específica em EA para o PROEJA	Teve alguma formação na carreira docente	<p>“Embora eu tenha feito uma formação pedagógica, acho que não me serviu.” Professor 008.</p> <p>“Eu fui aprender a trabalhar com jovens e adultos no projeto de extensão do Movimento Universitário de Alfabetização, que também acho que são outros caminhos das universidades.” Professora 010.</p> <p>“O que eu fiz foi depois, a medida que foram aparecendo esses cursos, essas modalidades, o que foi aparecendo de cursos de curta duração, eu fui fazendo. Lá no início, quando teve a proposta, quando ainda era CEFET [Centro de Federal de Educação Tecnológica], foi tudo meio apressado. Na verdade, as coisas começam meio assim.” Professora 011.</p>
	Não teve formação específica alguma	<p>“(…) O trabalho foi um pouco desafiador, visto que minha experiência, anterior ao trabalho no PROEJA, era somente com curso superior. Então, de fato, nem com Ensino Médio em si eu tinha alguma experiência.” Professor 001.</p> <p>“(…) meu curso é de bacharel. Eu não tenho licenciatura. E da minha formação, eu não tive formação pedagógica para lidar com isso, então eu procurava fora.” Professora 002.</p> <p>“Não obtive. Na minha graduação não se trabalhou a especificidade dos sujeitos para quem eu ia educar, mas sim, uma graduação bem conteudista, formadora da área de conhecimento de linguagens. Não se adentrou em nível de aprendizagem enquanto significância para jovens ou adultos, ou adolescentes” Professora 003.</p> <p>“Acredito que a formação não foi voltada para esse público.” Professor 004.</p> <p>“(…) eu não conheço ninguém que esteja preparado, que tenha sido formado para isso.” Professor 005.</p> <p>“Eu sentia falta de uma capacitação, porque eu nunca tinha tido, durante a graduação, nada, nunca tinha ouvido falar nada sobre essa</p>

		<p>modalidade de ensino. Então, eu sentia bastante dificuldade nisso. Mas depois eu fui me adaptando.” Professora 006.</p> <p>“(…) a gente não tem uma formação específica para isso.” Professor 007.</p> <p>“Formação mesmo, para isso, para essa modalidade, não tive nenhuma.” Professora 009.</p> <p>“Em relação a minha formação acadêmica não foi nunca mencionado o caso de formação de jovens e adultos.” Professora 012.</p>
	<p>Considera importante haver uma formação específica para o PROEJA</p>	<p>“(…) a gente fala enquanto professor que sai da graduação com o título de professor, mas tu aprendes a ser professor depois, atuando. Acho que se tivesse uma disciplina que discutisse a questão da relação professor-aluno, a especificidade do aluno, do aprendiz na nossa graduação, seria uma ferramenta muito útil.” Professora 003.</p> <p>“Seria importante ter tido uma formação, uma capacitação no início. Agora não mais, mas pra quem começa seria fundamental. Principalmente na adaptação pedagógica, no sentido de acertar o ritmo, como propor alternativas de atividades, porque a gente tem sempre o trabalho de dar uma aula mais ou menos “formal”, e daqui a pouco isso não é tão interessante. A gente viu muitas vezes que os alunos respondiam mais a trabalhos mais lúdicos.” Professor 007.</p>
	<p>Indiferente a uma formação específica para PROEJA</p>	<p>“(…) eu acho que algumas características que eu tenho facilitam o trabalho.” Professor 004.</p> <p>“(…) o que facilita o trabalho dentro do PROEJA é a experiência. Sempre digo aos professores que, aquele professor que quer trabalhar no PROEJA deve, antes de qualquer coisa, ter experiência. Não necessariamente na área, mas experiência de vida. Experiência em relacionamento, porque o PROEJA, como trabalha com pessoas, geralmente, com mais idade, pessoas que vem com um conhecimento empírico e não acadêmico, você precisa ter este entendimento, e a partir disso, trazer e transferir o conhecimento técnico/teórico em exemplos. Se você não conseguir fazer isso, provavelmente não vai obter êxito no ensino de PROEJA, e vai acabar se frustrando, porque o aluno de PROEJA não estrutura o seu pensamento da mesma</p>

	<p>forma que um aluno de um outro ensino regular.” Professor 005</p> <p>“A minha formação, para a função de PROEJA, não foi válida, não dá pra considerar. Eu sou Engenheiro de Alimentos, com doutorado na área de Engenharia e Ciência de Alimentos, então o que me capacitou, na verdade, foi o tempo de experiência. Como já estou um bom tempo atuando nessa área, hoje em dia tenho uma noção bem melhor de como trabalhar com essas turmas. Mas a minha formação acadêmica não foi pra isso. Embora eu tenha feito uma formação pedagógica, acho que não me serviu. Se fosse hoje oportunizado uma formação nessa área, acho sempre válida para uma renovação, mas não acredito que fosse necessário por já ter a experiência que tenho.” Professor 008.</p> <p>“Acho que no final, a gente acaba aprendendo na prática, quando tu pega a turma e tu vê como que são as turmas, bem diferentes umas das outras, e a gente acaba tentando sozinha, vendo como que a turma é, como podemos trabalhar, vê que tem bastante dificuldade. (...) A gente quando começa, chega e vê que o público é diferente dos outros, e segue por tentativas. Eles têm bastantes dificuldades, então a gente tem que ir mais devagar e aprender como lidar com eles na experiência do dia a dia, vendo como eles aprendem.” Professora 009.</p> <p>“Eu fui aprender a trabalhar com jovens e adultos no projeto de extensão do Movimento Universitário de Alfabetização, que também acho que são outros caminhos das universidades. O que eu acho que as universidades são um tanto quadradas: “ah, precisa ter uma disciplina”. Não! Eu acho que um projeto de extensão como esse que eu participei pode trabalhar com a ideia da EJA na formação dos professores. Eu acho também que a universidade, por isso que a gente acaba chegando assim, quando a gente vai começar a lecionar, ela é muito “quadradinha”: a sala de aula, o espaço... não! Um projeto de extensão é algo que você pode muito mais trabalhar outras temáticas do que necessariamente uma disciplina para discutir PROEJA.” Professora 10.</p>
--	--

		“(...) acredito que teria sido muito importante uma formação na área da educação de adultos.” Professora 012.
--	--	--

Tabela 2 -As principais dificuldades encontradas pelos docentes do PROEJA na sua atuação

Categoria	Subcategoria	Relato
Dificuldades no campo Social	Diferenças das faixas etárias;	<p>“(…) a maior dificuldade que tive no período que eu trabalhei com o PROEJA era lidar com as diferenças sociais e de idade entre os alunos. Isso não foi uma dificuldade só minha. Eu lembro que era algo que nos conselhos de classe sempre apareciam. E essa disparidade entre os alunos era muito grande. A gente tinha alunos excelentes, por exemplo, que tranquilamente teriam condições de estar cursando o ensino regular, mais jovens, com outra perspectiva e uma cabeça fora daqui; e alunos bem mais velhos, que estavam aqui mais num sentido de, como se fosse, um lazer vir para cá. A gente percebia claramente que com eles a gente trabalhava mais numa forma de inclusão mesmo, do que propriamente a questão profissional.” Professor 001.</p> <p>“Muita dificuldade. Principalmente do grupo mais novo aceitar o mais velho. Tínhamos alunas que não aceitavam o raciocínio mais devagar das pessoas mais velhas. Chamavam inclusive elas de “burras” dentro da sala de aula. Daí tínhamos que mediar conflitos dentro da sala de aula.” Professora 002.</p> <p>“Acredito que a principal dificuldade é a diversidade desses sujeitos. Quando a gente fala de Educação de Jovens e Adultos, eu tenho ali, às vezes, um aluno de quinze, dezoito anos, e cinquenta e sete anos, e sessenta anos, e oitenta anos. Então é público bastante diverso. É a maior dificuldade, porque daí o professor não tem só um conteúdo para ministrar...” Professora 003.</p> <p>“Percebi também bastante dificuldade nas relações, bastante mesmo. A turma um, por exemplo, desistiu bastante gente. Tem a desistência. No primeiro ano tinha muito atrito entre elas. O grupo mais jovem com o grupo de mais idade. Os mais jovens não levavam tão a sério, enquanto as de mais idade levavam o curso muito a sério. Às vezes as mais jovens faltavam muito, daí ficava aquela história vinda das mais velhas de “ah, a gente se dedica e eles não!”.” Professora 009.</p>

	<p>Conflitos culturais, de convívio e de gênero;</p>	<p>“A gente tinha, por exemplo, principalmente mulheres nas nossas turmas. Digamos: de formandos, que se formaram aqui no campus, das turmas do Técnico em Agroindústria PROEJA teve um homem apenas. O resto eram todas mulheres. E aí a gente tinha, por exemplo, aquelas mulheres com uma visão mais liberal! Tinha por exemplo, na última turma que se formou, que havia várias mulheres que tinham terminado seus relacionamentos, e se separado, e estavam naquela fase “agora sou uma mulher independente”, me vejo dessa forma. E já na turma anterior, tínhamos mulheres extremamente conservadoras.” Professor 001.</p> <p>“Eles têm um pouco de dificuldade de convívio, as turmas em geral apresentam isso. Mas a gente vê pontualmente alunos com dificuldades de comunicação, de trabalhar em grupo... eventualmente percebo atritos de forma mais velada.” Professor 007.</p> <p>“(...) esse estudante ex-presidiário trouxe uma questão da vida dele, contextualizada essa que estava no questionário, e foi muito importante, porque elas começaram a discutir se elas eram preconceituosas ou não, sobre orientação sexual. Eu disse que orientação sexual é uma coisa, gênero é outra... e elas disseram que era muito difícil esses conceitos. E eu disse: “é muito difícil mesmo! As pessoas não são caixinhas.” Uma dizia que achava ter preconceito com gays... outra concordava... foi muito engraçado. Daí o rapaz falou assim: “se fosse há uns cinco anos atrás, antes de eu ir para a cadeia...” - foi a primeira vez que ele tinha falado. Eu já sabia, mas ele não tinha me contado que tinha ido para a cadeia - “... na primeira vez que fui na cadeia, se eu pegasse dois homens se beijando eu dava murros, professora. Eu batia, eu batia. Mas agora, depois que vivi na cadeia, que eu convivi com muitos homossexuais, eu não tenho mais preconceito sobre isso, e eu inclusive discuto isso com as pessoas. Como a senhora está propondo aqui a discussão, hoje eu também falo sobre isso, e falo que, a real, é que a gente precisa conviver com os diferentes.” Professora 010.</p> <p>“(...) vemos alunos, que são ex-presidiários, que sabem bem o que é viver dentro de um presídio. Alunos que foram separados dos filhos porque perderam a guarda. Tive o caso de um aluno que</p>
--	--	---

		foi casado, tinha dois filhos, viu que era infeliz com o casamento e assumiu sua homossexualidade. Posso relatar o caso de mulheres que não puderam estudar em sua infância porque os pais não deixavam, e depois de adultas, geralmente casavam cedo, e às vezes os maridos não permitiam que saíam para estudar.” Professora 012.
	Violência contra a mulher	“(…) casos de violência: muitas mulheres que chegavam e relatavam casos de violência, e traziam isso para dentro da sala de aula... até a assistente social do outro campus que ajudou a organizar isso. E não eram um ou dois casos, eram vários casos de mulheres que sofriam violência, e elas viam o instituto em si, a sala de aula, como um refúgio para elas. Era uma forma de refúgio para elas, onde a instituição encaminhou várias delas por estarem em situação de carência extrema... que estavam lá, muitas vezes, pela alimentação, ou em busca de tentar melhorar a qualidade de vida, e que tinham muita dificuldade.” Professora 006.
	Vulnerabilidade social	<p>“Também percebia muitas coisas em termos de relacionamento, pois cada um vinha com suas experiências de vida, e se notava muito mais atritos nas turmas do PROEJA, do que nas turmas do Médio. Os alunos levavam muitas questões familiares para dentro da sala de aula, e muitas vezes isso acabava gerando preconceito, ou ciúmes, algo assim. Foi feito inclusive trabalho com psicólogo e assistente social, pela própria questão da violência, pois eram pessoas em extrema vulnerabilidade social.” Professora 006.</p> <p>“(…) são pessoas que moram longe, têm dificuldade de acesso para vir, têm outros compromissos, trabalham para fora e muitas vezes faltam [às aulas] por causa disso, têm recursos financeiros mais escassos... são muitos fatores externos que influenciam no rendimento deles” Professor 007.</p> <p>“Também tem as dificuldades que os alunos trazem de casa, como na relação familiar, social... a gente tem em cada turma um ex-presidiário, que estavam no regime semi-aberto, e agora já estão em liberdade. Então, eles têm filhos. Eles precisam trabalhar, daí às vezes eles faltam porque eles conseguem esses trabalhos diaristas. Daí temos</p>

		<p>que lidar com as muitas faltas deles.” Professora 009.</p> <p>“Este aluno era muito, muito pobre e, acho que usava medicamentos sem orientação médica, hormônios, e quando a ex-esposa morreu, ele teve que voltar para assumir aqueles filhos, e não tinha condições nem psicológicas.” Professora 012.</p>
Dificuldades no campo do capital Cultural	Formação básica insuficiente para o nível médio do curso PROEJA	<p>“A parte Matemática, eu acredito. Porque o conhecimento... eles [os alunos] vêm com um conhecimento, uma cultura, uma experiência que tem de vida muito grande. E tu passar, por exemplo: eu dava Gerenciamento de Resíduos. Aí eu queria que eles calculassem o quanto que eles geravam de resíduo dentro da residência, e que aquilo passasse para o bairro, e passasse para a cidade, para eles tentarem calcular. Na residência, eles faziam. Mas quando eles tinham que calcular um valor maior, eles não conseguiam. Sabe, era muito complicado quando envolvia a matemática. Dava um texto para eles, uma atividade teórica, eles assistirem um vídeo e realizar um resumo, era tranquilo. Quando envolvia cálculo...” Professora 002.</p> <p>“Tem alunos que já vem com um pouco da sua construção cognitiva do ensino que trouxe da educação básica, por ser um jovem... tem alunos que faz muito tempo que não frequentam os bancos escolares... então todo esse trabalho pedagógico e didático que se faz deve considerar este sujeito em todos estes níveis. Tua própria aula tem que considerar os saberes destes alunos no nível em que ele está.” Professora 003.</p> <p>“Em primeiro lugar, a base de conhecimento que eles trazem. Eu sentia essa dificuldade em trabalhar com uma turma que tinha, digamos, um determinado assunto para tratar, mas não estava preparado para aquele assunto. Acredito que o maior problema foi esse, porque no mais, a turma se empenhava para estudar, mas se despendia um pouco mais de tempo para fazer o nivelamento, não vou chamar de nivelamento, mas vamos dizer que seria alguma coisa assim.” Professor 004.</p> <p>“Geralmente são alunos de mais idade, mulheres de mais idade, que vêm para tentar uma formação que não tiveram na época certa. Isso é normal de perceber, essa defasagem.” Professor 007.</p> <p>“(...) em disciplinas teóricas como Tratamento de Resíduos, Química, Química de Alimentos, aí é um</p>

	<p>pouco mais complicado. É quando eu tenho que usar outras ferramentas, outras formas, para passar o conhecimento aos alunos. Nota-se uma defasagem bastante grande na parte de Química, porque, até Tratamento de Resíduos trabalha muita coisa da parte química e da biologia, e o que acontece é que, como é PROEJA, recém eles estão fazendo as disciplinas na área básica de química, física, matemática e biologia. Eu sinto muita falta nisso aí. No que se refere à parte prática é bem mais tranquilo. Eu tenho esse problema com as disciplinas básicas, por eles não possuírem esse conhecimento básico.” Professor 008.</p> <p>“(…) elas têm dificuldade até de leitura, em tudo. Assim, tu precisas ir bem mais lento com o conteúdo. A diferença é algo gritante. A dificuldade maior é na área pedagógica: no entendimento, em reproduzir uma escrita (…).” Professora 009.</p> <p>“(…) É o que a gente enfrenta no integrado, que a gente enfrenta na educação brasileira, que é a questão da interpretação de textos, a leitura e interpretação de textos. Eu vejo ali, muito claramente, analfabetos funcionais. (...) E não interpretar um texto, não interpretar um dado, isso, principalmente para um adulto é muito complicado, porque ele pode assinar um documento... eu sempre falo: “a gente tem que ler”. Porque vocês podem assinar um documento que tem um dado que vai prejudicar a vida de vocês. Eu acho que esse é um grande desafio hoje não só no PROEJA, mas na Educação como um todo. Mas no PROEJA isso é mais aprofundado, porque muitos deles vêm com a questão do analfabetismo funcional muito forte.” Professora 10.</p> <p>“Existem inúmeros casos com alunos que apresentam deficiências formativas, porque não tiveram uma boa formação durante a alfabetização, e então mostram grande deficiência na escrita. Muitos casos de pessoas que não tiveram acesso à leitura, nem acesso a escolas infantis. Então, muita coisa foi roubada desses adultos. Eles não tiveram. Eles pularam várias fases da vida escolar. Não tiveram acesso a parte cultural, a livros, a filmes, a coisas básicas que é tão comum para várias pessoas, mas estes adultos que falo não tiveram acesso.” Professora 012.</p>
--	--

<p>Dificuldades no campo das práticas pedagógicas</p>	<p>Processo pedagógico e avaliativo do professor PROEJA</p>	<p>“Você não pode esperar um mesmo tipo de silogismo do aluno de PROEJA, de um aluno de outro curso regular. Você não vai conseguir isso. E aí parte do professor... e aí está a grande dificuldade: é entender que, talvez, ele não te retribua, ele não te dê uma resposta baseada nesses conhecimentos teóricos, mas ele certamente vai te trazer aquele mesmo conhecimento, só que empírico. E aí, parte de como você faz a avaliação desse aluno. Eu não posso avaliar um aluno do PROEJA da mesma forma que eu avalio outro aluno, porque ele provavelmente tenha o mesmo conhecimento do que o aluno do regular, talvez até maior, só que, como ele é empírico, você não pode querer avaliar da mesma forma que você avalia o outro.” Professor 005.</p> <p>“Acho que a maior dificuldade que a gente tem é percebermos as necessidades daquele grupo. O que aquele grupo quer? E a partir daí, isso deve nortear nosso trabalho. Então, o que é interessante para aquele grupo? Porque eles estão afastados da escola há bastante tempo, então nós não podemos reproduzir a escola que eles já tiveram. Temos que perceber o que é interessante para eles, e trabalhar... acredito que o curso técnico propicia isso.” Professora 11.</p> <p>“(...) eu acredito que o professor não está preparado para lidar com a diversidade. Então, você recebe alunos que tem uma vida muito complexa. É diferente de quando tu atendes crianças, que mesmo tendo uma vida complexa tem uma vida toda pela frente, e quando se atende um adulto, já teve aquela vida pela frente, e se depara em fazer no resto da sua vida.” Professora 012.</p>
---	---	--

Tabela 3 - A prática pedagógica dos professores e o aproveitamento das experiências dos estudantes adultos adquiridas ao longo da vida

Categoria	Subcategoria	Relato
As experiências de vida integradas na prática pedagógica	As aprendizagens aproveitadas pelos professores na sua prática pedagógica	<p>“Porque a gente recebia um público que, de certo modo, tratando especificamente da produção alimentícia, já tinha uma série de vivências na área. Então, por exemplo, a gente tinha senhoras aqui que, todas elas faziam ao menos um bolo em casa, ao menos alguma vez fizeram um pão em casa, ou viram alguém fazendo um queijo, uma geleia, né. Isso já fazia parte das vivências que elas tinham. Não tinha como não considerar isso. O que eu muito trabalhava é nessa questão: de trazer o que eles já sabiam, e com base no que eles já sabiam, pontuar certas questões.” Professor 001.</p> <p>“(…) eu levava muito em consideração. Até no avaliar o aluno, eu avaliava ele qualitativamente, do que quantitativamente. A aluna Dona Terezinha, por exemplo, não conseguiu fazer o cálculo, mas ela entendeu o conceito principal de como chegar ao cálculo. Se um dia ela precisar fazer, ela vai ter como fazer, né. Pela experiência que ela teve durante a vida.” Professora 002.</p> <p>“Sim! Numa exemplificação, eles têm um rol maior de conhecimentos. Vai-se trabalhar um exemplo da área da matemática, como na matemática financeira, eles sabem o que é fazer uma prestação de moto, uma prestação de casa própria, ou um financiamento de banco. Enquanto que um aluno do Ensino Médio normal, sem ser EJA, talvez nunca fez. Quem fez o empréstimo foi o pai. Nessas turmas [adultos] já tinha esse tipo de conhecimento, o que facilitava muito, porque eles mesmos traziam um exemplo entre eles.” Professor 004.</p> <p>“Na minha prática pedagógica, em particular... eu parto desse conhecimento. Eu não posso, ao contrário de outras turmas em que você leciona, em primeiro lugar - primeira coisa que precisa fazer numa turma de PROEJA - entender aquele aluno. “Quem é o aluno?” “Quais ou qual é a sua realidade?” “Quais são as suas experiências?” “Da onde ele vem?” e “Que tipo de formação ele teve?” A partir disso é que você estrutura o seu projeto pedagógico. “Como vou acessar este aluno?” Aí, tem que encontrar uma forma de colocar aquele “conteúdo” da ementa que você</p>

	<p>precisa trazer pra dentro da sala de aula, de uma forma que ele compreenda.” Professor 005.</p> <p>“Sim, sim. Como a minha disciplina é bastante prática, eu trabalho na parte de panificação e na parte de carnes, então é bem a área que muitos deles trabalham. Então a gente faz muitos trabalhos de trazer até receitas deles, de deixar em algumas atividades fazer a prática com formulações que eles trazem de casa. Até de recuperar algumas receitas antigas, nesse sentido.” Professor 007.</p> <p>“Sim, sim. Principalmente nesse tipo de disciplina, mais técnica, mais prática. Porque nas outras, como é muita base química, aí isso, infelizmente eles não têm bagagem. Não consigo trabalhar o que eles não têm. Geralmente é algo totalmente novo para eles. São conhecimentos novos, e nesse sentido, poucos trazem uma contribuição. Aí tudo o que passo é novo e algumas coisas são difíceis de replicar em função de que deve ter equipamento, precisa-se de laboratório para desenvolver análises, aí fica bem mais complicado. (...) A aula se torna bem mais interessante, justamente porque eles trazem um conhecimento prévio, muitos exemplos de problemas que acontecem, pois são produtores de famílias do campo.” Professor 008.</p> <p>“Com certeza! É muito bom porque gera uma troca. Daí tu dá uma abertura e eles falam. Ajuda bastante. Como a gente trabalha no nosso curso de alimentos, a prática deles a gente traz para a aula. “Como eles faziam o queijo em casa?”, por exemplo. Comparamos como que é feito aqui, vendo as diferenças e tentando melhorar os processos. Há várias coisas que a gente pode usar a partir da prática deles.” Professora 009.</p> <p>“Sim. Principalmente na Geografia, né! Na geografia é importantíssimo. Pra geografia, as vivências dos lugares... as pessoas acham assim que se precisa viajar muito para ter vivências interessantes para trazer para a sala de aula. Não! Eu vivi a vida inteira em grandes capitais. Morei em vários lugares do Brasil. Eu nasci em São Paulo, fui criada na Bahia, morei em Belo Horizonte, morei em Florianópolis, antes de chegar aqui. Então, as vivências locais deles, para mim... uma questão geral é dito que as vivências são importantes dentro da sala de aula, só que a gente nunca sabe de verdade o rebatimento dessas vivências quando a gente está com elas. Então, muitas vezes, coisas simples na cultura gaúcha, ou na linguagem gaúcha,</p>
--	--

		<p>para mim se transforma numa coisa muito importante para eu trabalhar em sala de aula.” Professora 010.</p> <p>“De certa forma sim, porque eu trabalho com linguagem, então, nitidamente a gente percebe aquele que tem mais fluência, maior organização. Então é bem tranquilo isso dentro da Língua Portuguesa. Por exemplo, no momento que eu peço para eles produzirem um texto, cada um vai produzir um texto dentro das suas vivências. A gente percebe com isso aquele que é mais fluente, aquele que teve mais experiência, o texto dele é mais rico, melhor construído. Já aquele que não tem tanta experiência de leitura e escrita faz um texto sem muita coesão, bem fragmentado, às vezes com problemas na grafia. Mas também a gente percebe a evolução de todos eles. Aquele que já tem uma linguagem maior de escrita e de leitura avança, e o outro também avança, mas cada um dentro das suas condições. Não se consegue dissociar o indivíduo da sua linguagem, nunca.” Professora 11.</p> <p>“Eu penso que o conhecimento deste aluno precisa ser considerado. Tem que ser levado a sério quando ele chega na escola. Já que ele conseguiu chegar ali passando por tantos percalços, todo esse “em torno” dele deve ser levado em consideração.” Professora 012.</p>
	<p>O aproveitamento das aprendizagens para a formação e/ou encurtamento do curso</p>	<p>“De um modo geral eu acho que não. Até porque a gente vive um momento de escola, de educação, em que a gente recebe ementas prontas, PPCs [Projetos Pedagógicos de Curso] prontos e muito encaixados. Então, eu acredito que não se considera. O que pode é depois, na prática, no fazer docente, o professor acaba conhecendo os sujeitos, atentando para as suas especificidades, e aí, conduzindo sua aula didaticamente de uma forma que atenda a todos. (...) Eu acho fundamental que todo o professor, ao pensar, ao planejar sua aula, considere o grupo de alunos, o grupo de turma de PROEJA. Importantíssimo! Embora que tenha uma ementa muito amarrada, um PPC muito amarrado, mas o teu plano de aula pode ser conduzido de uma forma que tu atentes melhor.” Professora 003.</p> <p>“A gente pensava em trazer coisas do dia-a-dia deles, coisas que eles iam utilizar como técnicos em cozinha. Então, isso fez com que eu, como professora, também repensar a minha prática, pois não era uma prática adequada para o PROEJA. Como professora de biologia, eu mudei a minha forma de ver e trabalhar</p>

		com os alunos, porque cada um, dentro daquela sala, era uma forma diferente. Eu tinha alunos ali, que tinham terminado o Ensino Médio, mas tinha alunos que não sabiam nem escrever. Daí, a gente tinha que trabalhar com aqueles dois alunos juntos, tentar unificar.” Professora 006.
--	--	---

Tabela 4 - Os professores e a possibilidade da Validação da Aquisição de Experiências no currículo do PROEJA

Categoria	Subcategoria	Relato
A validação da aquisição de experiências, visando o encurtamento do percurso formativo.	Posicionamento reticente ou duvidoso	<p>“Quanto ao encurtamento, eu acho um tanto polêmico. Eu sempre fiquei um pouco na dúvida quando essas questões vieram em pauta. Porque por um lado, do público que a gente atendia, escutava-se deles mesmos dizendo assim: “como é bom vir para cá!” Muitos deles me relataram pelo fato do curso aqui funcionar de segunda à quarta, relataram “ai! como a gente queria vir de segunda à sexta!”, porque pra muitos deles, isto aqui era um lazer. (...) É um público que não é homogêneo. Então, talvez para alguns alunos eu acharia viável! Pra outros, acho que não.” Professor 001.</p> <p>“Isso, de certa forma seria interessante. Nunca pensei assim. Nós tínhamos o Certific antes, que fazia isso. O Certific dava essa certificação dos saberes. Poderia-se trabalhar. No entanto, como é um curso de três anos, poderia não encurtar, mas criar um hiato nesse meio.” Professor 007.</p> <p>“Teria que ser visto isso! É, que tem alguns que já trabalham na área. Tivemos alunos que vieram para tentar se aperfeiçoar. Não sei como, se é que teria como fazer isso. Quanto a avaliação, isso é uma coisa boa a se pensar. Nunca pensei por esse lado.” Professora 009.</p>
	Posicionamento favorável	<p>“Acredito que sim, sim! Das vivências que eles tiveram, das suas experiências, acredito que sim. Vou dar um exemplo: tinha um aluno nosso que era motorista de caminhão da coleta de lixo. Ele não sabia calcular, mas ele me dava o volume de tudo, que eu precisasse saber.” Professora 002.</p> <p>“Acredito que sim! Não só pode, como deve. Deveria. Até porque este sujeito, como eu falei: “O que é a aquisição de conhecimento?” A construção de conhecimento não se dá em um único espaço de sala de aula, com um professor ministrando uma educação que digamos, fosse bancária, não. Pelo contrário: a gente defende que a construção do conhecimento se dá em muitos outros espaços. Então, por que não considerar os espaços vividos por estes sujeitos em sua trajetória de vida? Nada mais justo do que isto.” Professora 003.</p> <p>“Acredito que sim, que poderia ser utilizado, desde que fosse feita uma verificação em quem tem e quem</p>

	<p>não tem. Não se poderia fazer para todos, porque daí, alguns vão sair com defasagem lá na frente e encontrarão dificuldades. E se tivéssemos tempo para se fazer uma pesquisa e verificar quais as relações de conteúdo, sim.” Professor 004.</p> <p>“Certamente, certamente. Por isso que temos, em outros contextos, a certificação de saberes. Eu já participei de algumas bancas de certificação, onde o candidato chega, demonstra um conhecimento sobre determinados assuntos, que talvez seja muito superior e muito mais prático, do que aquele discente que saindo de dentro dos bancos escolares. Só que ele aprendeu na prática, e o outro tem a teoria. Talvez não tenham um conhecimento tão vasto quanto ele [candidato], que tem esta prática. Mas me parece que a certificação de saberes, desde que bem conduzida, obviamente, é algo interessantíssimo.” Professor 005.</p> <p>Sim, acredito sim! A gente teve exemplos pelo Curso PROEJA Técnico em Cozinha, que é bem prático, tinha várias coisas que eles traziam nas disciplinas técnicas, que muitas vezes os professores relatavam que faziam melhor, como fazer crescer um bolo mais rápido, algo do gênero... eles traziam coisas do dia a dia deles que eles aprenderam ao longo da vida, que os professores não sabiam. Eu não sou da área técnica, mas ouvia os relatos de que era, que as aprendizagens que os alunos traziam, suas experiências de vida, ajudavam muito no desenvolvimento das aulas.” Professora 006.</p> <p>“Acredito que sim, mas como eu disse, nessa parte da tecnologia. No caso, eu trabalho em tecnologia de bebidas, glicídeos e lipídeos. Aí sim, eu acredito que é válido. Mas seria apenas para alguns processamentos, porque são vários produtos diferentes, então alguns eles têm o conhecimento que acredito ser válido, tranquilamente aproveitado.” Professor 008.</p> <p>“Essas mulheres têm uma habilidade muito boa para cozinhar. No caso, eu vou dar um exemplo bem específico: por que não certificar isso? Agora eu tenho aqui um grupo que vende toda a semana pão,ucas... como que isso não pode ser considerado dentro do currículo? Ela está fazendo parte. Elas têm que embalar os produtos, que têm selo... elas têm que vender, [mostrando um item adquirido delas], olha só a “Paduka”. Isso faz parte de uma disciplina, mas isso poderia ser aproveitado antes mesmo delas entrarem no curso. O problema é que a gente precisa de processos avaliativos, e como a gente não está</p>
--	---

	<p>acostumado com processos avaliativos diferentes, porque é tudo prova, tudo prova, realmente, prova não vai diagnosticar o todo.” Professora 010.</p> <p>“Sim, sem dúvida. Claro que isso vai demandar da instituição uma organização muito grande por causa da burocracia, não por causa do aluno em si. Porque no momento em que eu vou validar um conhecimento, eu tenho que comprovar de alguma forma que aquele conhecimento foi atingido. Burocraticamente é necessário isso, e as estruturas organizacionais exigem, até porque a cultura escolar o faz. Imagina se não vai haver oposição dentro da própria turma, dos colegas, dos dirigentes... ah! Então um aluno pode chegar aqui e pedir a validação de todos os saberes e não fazer o curso? Certamente vai haver, porque isso destitui a importância, vamos supor, de algumas disciplinas, de alguns docentes, da própria instituição escolar. Então, mexe com esta coisa. Mas, eu acho que é tranquilamente possível, porque hoje em dia nós temos cursos à distância, reconhecimentos dos saberes e competências dos docentes, por quê não de alunos?” Professora 011.</p> <p>“Acho que poderia, desde que fosse algo bem sistematizado. Que ele fosse na comunidade, na escola, se ele quisesse fazer palestras, por exemplo, de dez a quinze minutos, ou rodas de conversas onde esse adulto pudesse relatar as experiências de vida dele, sobre sua volta para a escola. Então poderia ser assim: somadas as horas das atividades que tivessem sido comprovadas, e reduzisse as cargas horárias de aulas deles. Porque na verdade, quando eles vêm para a escola, vem a comunidade junto. Quando um adulto vem para escola, ele é um exemplo, uma referência na sua comunidade.” Professora 012.</p>
--	--

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Quadro 1 - A formação acadêmica dos docentes do PROEJA

Categoria	Subcategoria	PARTICIPANTES												
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	Total
Formação específica em EA para o PROEJA	Teve alguma formação na carreira docente								1		1	1		3
	Não teve formação específica alguma	1	1	1	1	1	1	1		1			1	9
	Considera importante haver uma formação específica para o PROEJA	nr	nr	1			1	1				1	1	5
	Indiferente a uma formação específica para PROEJA				1	1			1	1	1			5
	nr: não respondeu													

Quadro 2 - As principais dificuldades encontradas pelos docentes do PROEJA em suas aulas

Categoria	Subcategoria	PARTICIPANTES												
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	Total
Dificuldades no campo Social	Diferenças das faixas etárias;	1	1	1						1				4
	Conflitos culturais, de convívio e de gênero;	1						1			1			3
	Violência contra a mulher						1						1	2
	Vulnerabilidade social						1	1		1			1	4
Dificuldades no campo do capital Cultural	Formação básica insuficiente para o nível médio do curso PROEJA		1	1	1			1	1	1	1		1	8

Quadro 3 - A prática pedagógica dos professores e o aproveitamento das experiências dos estudantes adultos

Categoria	Subcategoria	PARTICIPANTES												Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
As experiências de vida integradas na prática pedagógica	As aprendizagens aproveitadas pelos professores na sua prática pedagógica	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	10
	O aproveitamento das aprendizagens para a formação e/ou encurtamento do curso			1			1							2

Quadro 4 - Os professores e a possibilidade da Validação da Aquisição de Experiências no currículo do PROEJA

Categoria	Subcategoria	PARTICIPANTES												Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
A validação da aquisição de experiências, visando o encurtamento do percurso formativo.	Posicionamento reticente ou duvidoso	1						1		1				3
	Posicionamento favorável		1	1	1	1	1		1		1	1	1	9

NM