



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VÂNIA MONDEGO RIBEIRO**

**MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DOCENTES NO PROEJA: IFMA *CAMPUS* SÃO LUÍS**  
**MONTE CASTELO**

**FORTALEZA - CEARÁ**  
**2017**

VÂNIA MONDEGO RIBEIRO

MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DOCENTES NO PROEJA: IFMA *CAMPUS* SÃO LUÍS-  
MONTE CASTELO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Ribeiro, Vânia Mondego .  
Memórias de práticas docentes no proeja: IFMA  
campus São Luís Monte Castelo [recurso eletrônico] /  
Vânia Mondego Ribeiro. - 2017.  
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 202 folhas, acondicionado em  
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do  
Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de professores.  
Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães  
Junior.

1. Memória. 2. Formações. 3. Saberes. 4. Práticas  
docentes. I. Título.

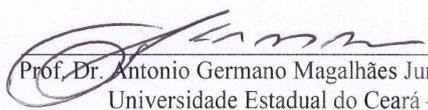
VÂNIA MONDEGO RIBEIRO

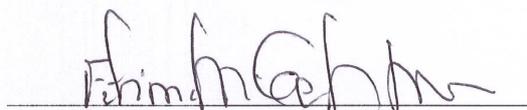
MEMÓRIAS DE PRÁTICAS DOCENTES NO PROEJA: IFMA *CAMPUS* SÃO LUIS-  
MONTE CASTELO

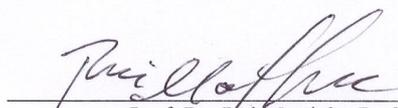
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

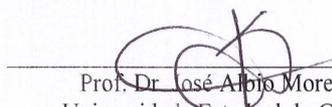
Aprovada em: 20 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues  
Universidade Federal do Ceará – UFC

  
Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos  
Universidade Federal do Ceará – UFC

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, por me fazer acreditar em um mundo melhor.

Ao Professor Doutor Antonio Germano Magalhães Junior, pela competente orientação do que me indicou caminhos em direção a esta tese.

À minha família, presença que alimenta a minha vida, em especial pelo calor dos meus irmãos Aldo e Wilson e das irmãs Domingas, Maria, Dina, Ana Lucia, e do meu anjo que já não está entre nós, meu grande orgulho e incentivo.

Aos sobrinhos amados, Clara, Heron, Josuel e Rilda, seus frutos aliviam o meu viver!

Ao tio, padrinho, compadre e amigo Valdemar, sempre presente.

Aos cuidados das primas ANAS, para mim um grande presente de DEUS.

Às minhas amigas extraordinárias nessa caminhada doutoral fora de casa, Katyanna, Ana Maria, Elinalva, Denize, Gercilene, Francione, Lordes Neta, Nahir e Jonelma Marinho, uma família que ganhei em Fortaleza.

Compor o grupo das 12 mulheres foi poder me equilibrar com a tranquilidade de Danielle Alves e Giovanna Belém, o otimismo de Jeanne Leal e Cineide Dantas, a poesia de Manu Grangeiro, o aconchego da Tânia França, a fé de Conceição Barros e Eveline Andrade, a síntese de Viviani Sales, a força de Eunice Menezes e o olhar da Francisca Helena. Saudades!!!

Em solo maranhense, em especial ter principalmente o aconchego das amigas: Adelaide, Andréia, Albiane, Babi, Joseane, Luzimary, Mariany, Raffaelle, Cristina, Roseane, Rosimary, Samira, Carmozene, Nilda, Milena, Luciene, que me fazem viver a largueza de uma amizade.

Aos Professores do PPGE UECE, pelas contribuições oferecidas ao longo desta pesquisa.

Agradeço aos Professores Doutores Francisco Ari de Andrade, Jeimes Mazza Correia Lima, Rui Marinho Rodrigues, Fátima Maria Leitão Araújo, pelas contribuições valiosas por ocasião do exame de qualificação.

À Professora Doutora Isabel Sabino, Socorro Lucena e do Professor Doutor João Batista ao PPGE UECE, pela dedicação.

A todos os entrevistados aqui nomeados de Docente nº1, Docente nº2, Docente nº3, Docente nº4, Docente nº5 e Docente nº6.

“Uma das grandes tarefas políticas que se deve observar é a perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje.”

(Paulo Freire)

## RESUMO

Estudo das práticas docentes, por meio de relatos de memórias de professores do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *Campus* São Luís - Monte Castelo, acerca de suas práticas docentes nesse Programa, nos cursos integrados de Alimentos e Eletrotécnica, no período de 2007 a 2014. Focalizam-se, sobretudo, as memórias sobre a formação, os saberes e as práticas docentes que foram utilizadas para atuar na formação dos educandos no PROEJA. O referencial teórico foi desenvolvido principalmente pelas contribuições de autores como Portelli (1998) e Pollak (1989) que compreendem a memória como reinterpretação do passado. Ao estudar formação, saberes e prática docentes no PROEJA, fez-se uma revisão bibliográfica desses temas, com a participação de pesquisadores, mas, em especial, com os escritos de Tardif (2012), em função de sua compreensão ampliada sobre saberes docentes. As contribuições de Thompson (1998) sobre história oral, com entrevista temática, através de Alberti (2005) nos ajudaram a chegar aos discursos sobre práticas docentes de seis professores entrevistados no Programa. A pesquisa foi distribuída em seis capítulos. Os resultados da pesquisa em seu conjunto indicam que os professores não tiveram preparação específica para atuar no Programa e, assim, servem-se de saberes provenientes de várias aprendizagens. Reconhecemos que a memória é individual, social, compartilhada e estaria incompleta sem o conjunto que envolve indivíduo e sociedade; logo, é dinâmica e (re)avalia suas experiências. Pensando assim, os discursos indicaram que acontecimentos foram silenciados para preservar a memória institucional e, por consequência, a memória do grupo no sentido de manter a ordem e evitar conflitos no Programa. Neste novo lugar, não há um discurso comum, o que nos fez compreender que essas memórias estão em disputa.

**Palavras-chave:** Memória. Formação. Saberes. Práticas docentes.

## ABSTRACT

Research of academic practices related by lecturers of PROEJA (Program of Professional and Technical Integration as part of Education of Young and Adults) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA), Campus São Luís - Monte Castelo, specifically of Electrotechnics and Nutrition technology courses between 2007 and 2014. The focus was on memories of formation, knowledge and academic practices applied to educate students of the PROEJA. Contributions by Portelli (1998) and Pollak (1989) who define memory as reinterpretation of the past, served as theoretical reference. We carried out a revision by studying formation, knowledge and academic practices of PROEJA, including the inputs of researchers, particularly Tardif (2012), due to his enhanced understanding of lecturer's knowledge. The contributions of Thomson (1998) about oral history, with thematic interview by Alberti (2005) guided us to the discourses about academic practices made by the six lecturers of the Program interviewed. The thesis was divided into five chapters. Results indicate that the interviewed academics did not have specific preparation to act in the Program and helped themselves with knowledge originated from other learnings. We recognize that memory is individual, social, shareable and incomplete without the collectivity that involves individuals and society. Thus, it is dynamic and reevaluates its experiences. Therefore, the discourses indicate that events were silenced to preserve institutional memory and, consequently, group memories, to maintain the status quo and avoid conflicts within the Program. In this new place, there is no common discourse, which makes us believe that such memories are disputed.

**Keywords:** Memories. Formation. Knowledge. Academic Practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Titulação dos docentes do IFMA <i>Campus</i> São Luís-Monte Castelo .....	46
Quadro 2 -	Regime de Trabalho do docente <i>Campus</i> São Luís-Monte Castelo .....	47
Quadro 3 -	Composição dos funcionários técnico administrativos .....	47
Quadro 4 -	Fases da coleta e evidência da pesquisa .....	49
Quadro 5 -	Modelo tipológico e identificação de classe dos saberes dos professores.....	57
Quadro 6 -	Formação docente .....	64
Quadro 7 -	Reservatório de saberes.....	74
Quadro 8 -	Caracterização das dimensões da integração .....	91
Quadro 9 -	Estudos publicados pela ANPED e Revista Educação e Sociedade	95
Quadro 10 -	Número de bolsas de pesquisa no IFMA <i>Campus</i> Bacabal..	112
Quadro 11 -	Concepções e princípios do PROEJA.....	117
Quadro 12 -	Síntese da tese de Gouveia (2011) .....	126
Quadro 13 -	Síntese da pesquisa de Lira (2011) .....	128
Quadro 14 -	Quadro síntese da entrevista .....	131

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
EDBT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EP	Educação Profissional
IFET	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
IBM	International Business Machines
IFMA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Industrial

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONSTRUTO DA MEMÓRIA.....</b>	<b>21</b>
2.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O OFÍCIO DO HISTORIADOR .....	22
2.2	O IMPÉRIO DE MNEMOSINE .....	25
2.3	A NECESSIDADE DO ESQUECIMENTO.....	35
2.4	O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....	37
<b>2.4.1</b>	<b>Caracterização do campo empírico.....</b>	<b>45</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Evidências para construção da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Análise sobre a pesquisa empírica .....</b>	<b>51</b>
<b>2.4.4</b>	<b>Perfil dos docentes entrevistados.....</b>	<b>52</b>
<b>2.4.5</b>	<b>Os saberes docentes.....</b>	<b>54</b>
<b>2.4.6</b>	<b>A entrevista temática.....</b>	<b>58</b>
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O</b>	
	<b>ENSINO MÉDIO PÓS-LEI Nº9.394/96.....</b>	<b>63</b>
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR.....	64
3.2	OFÍCIO DO PROFESSOR: INDICAÇÃO PARA UM OFÍCIO FEITO	
	DE SABERES.....	68
3.3	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-LEI Nº	
	9.394/96 .....	77
3.3.1	A formação docente via ead.....	80
3.3.2	DCNs para formação de professores.....	81
3.3.3	Formação de professores no PNE.....	83
3.3.4	Políticas para formação de professores na educação	
	profissional .....	85
3.4	PERFIL DESEJADO DOS PROFESSORES DA EP .....	88
3.5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EP PARA O	
	PROEJA.....	96
<b>4</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS DO IFMA <i>CAMPUS</i> SÃO LUÍS –</b>	
	<b>MONTE CASTELO.....</b>	<b>103</b>
4.1	O ATUAL IFMA E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO	
	PROFISSIONAL NO MARANHÃO.....	104
4.2	OS IMPACTOS DO IFMA NO ESTADO DO MARANHÃO.....	107
4.3	CONTEXTO DO PROEJA.....	115
4.3.1	<b>PROEJA: criação, implementação e desenvolvimento.....</b>	<b>116</b>
4.4	PANORAMA SOBRE O PROEJA EM TESES E DISSERTAÇÕES	
	DA CAPES.....	123
4.5	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFMA PARA OS DOCENTES	
	DO PROEJA.....	129
4.6	NARRANDO AS DIFICULDADES PARA ATUAR NO PROEJA.....	133

<b>5</b>	<b>RELATOS SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NO PROEJA: IFMA</b>	
	<b>CAMPUS SÃO LUÍS - MONTE CASTELO.....</b>	<b>140</b>
5.1	REAFIRMANDO A OPÇÃO PELA MEMÓRIA.....	143
5.2	REVISITANDO O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE	
	PROFESSORES.....	144
5.3	OS SABERES DO PROFESSOR NO ENCONTRO COM A	
	PRÁTICA DOCENTE.....	145
5.4	NARRANDO OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NO	
	PROEJA.....	147
5.5	TENTANDO SUPERAR OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE	
	NO PROEJA .....	154
5.6	RELATOS SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NO PROEJA: IFMA	
	CAMPUS SÃO LUÍS - MONTE CASTELO.....	160
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>190</b>
	APÊNDICE A- Ficha de Identificação dos Entrevistados.....	191
	APÊNDICE B- Roteiro de Entrevista realizada com os docentes	
	do PROEJA.....	192
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento.....	193
	ANEXOS.....	196
	ANEXO A - Mapa do IFMA.....	197
	ANEXO B - Organograma do IFMA <i>Campus</i> São Luís Monte	
	Castelo.....	198
	ANEXO C - Cursos oferecidos pelo IFMA <i>Campus</i> Monte Castelo..	199
	ANEXO D- Mapa da Rede Federal de Educação Tecnológica.....	200
	ANEXO E- Memo nº04/2012 IFMA - Departamento de	
	Eletrotécnica informando sobre formação continuada .....	201

## 1 INTRODUÇÃO

A memória de práticas docentes no Programa de Integração da Educação Profissional Técnica em Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>1</sup> é objeto de estudo desta tese e visa a enriquecer pesquisas sobre formação de professores, de modo especial, e práticas docentes em particular. Foca a prática docente no PROEJA, desenvolvido no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), no *campus* São Luís - Monte Castelo, nos cursos de Alimentos e Eletrotécnica, que foram ofertados ao PROEJA. O primeiro curso teve início em 2007 e terminou em 2010. O curso de Eletrotécnica, iniciou em 2011 e ainda está em curso, a pesquisa contou com a participação de seis docentes com maior tempo de experiência no Programa, considerando a participação nos cursos citados entre os anos de 2007 a 2014, teve como instrumento para selecionar os professores a lista de oferta de disciplinas nos dois cursos.

Iniciamos este registro lembrando que as instituições educacionais são feitas primeiramente por pessoas e não se constituem somente de prédios, documentos, alunos, professores, técnicos em várias funções à comunidade, como também das memórias de todos aqueles que participaram direta e indiretamente de sua construção e manutenção física, administrativa e de seu funcionamento como um todo, incluindo seus problemas.

Desse modo, essas experiências desenvolvidas no cotidiano de escolas também ressoam sobre as práticas docentes, visto que elas se constroem dentro e fora da escola: tais lembranças estimulam os temas a serem tratados nesta tese que se encontra na Linha de Pesquisa Formação e Política Educacional no Núcleo História e Avaliação Educacional, que pesquisa sobre políticas educacionais, considerando a avaliação educacional, a formação de professores e a história da educação.

---

<sup>1</sup> Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), expôs a decisão governamental de 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 do próprio ensino médio. A partir de 2007, o PROEJA foi definido como Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Ribeiro (2005, p.9), lembra em pesquisa desenvolvida sobre o contexto de implantação do Liceu Maranhense, a importância da pesquisa “acerca da nossa memória, constando que não é tarefa fácil, em um país e, por conseguinte, em um Estado, onde pouco cuidado tem sido dispensado ao seu patrimônio cultural”.

Assim, principiamos esta introdução, recobrando nossas lembranças sobre os motivos que nos levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Lembramos nossas primeiras aulas como aluna no curso de Processamento de Dados, do turno noturno do Colégio Liceu Maranhense. Em 2005, nosso ingresso na docência universitária na UFMA e atuando na extensão no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) Educação do Campo, desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, oferecida para jovens e adultos, e no PROEJA, em 2007, no então CEFET *Campus Zé Doca-MA*..

Em nosso caso, não foram apenas as preocupações com as expectativas dos educandos<sup>2</sup> do PROEJA - IFMA<sup>3</sup> que nos conduziram a estudar as práticas docentes no Programa. É que, como já posto, também como parte desta história, nos reconhecemos em vários acentos desses cenários. Também como professora do IFMA, em 2007, presidimos um dos projetos de cursos ofertados ao PROEJA pelo IFMA, no *Campus Zé Doca - MA*, nossa primeira lotação como servidora do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA)<sup>4</sup>.

Com essas atribuições temos a preocupação pessoal e profissional, também como professora do referido Programa, no qual atuamos durante três anos, de modo que esta pesquisa pode representar uma trajetória em busca de nós próprios. Por último, ser servidora pública na Educação Profissional, historiadora e pedagoga de formação, nos motivou a desenvolver uma pesquisa atenta às práticas docentes, pois “(...) é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores nos dizem” (TARDIF, 2012, p.15). E igualmente por considerarmos ser uma oportunidade de conhecer como se deu a prática docente no PROEJA.

---

<sup>2</sup> A opção pela terminologia educandos justifica-se por indicar uma relação de aprendizagem entre professores e alunos, a mesmo, utilizada nos documentos base do PROEJA.

<sup>3</sup> A Lei nº 11.892, de 29 /12/2008, criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e garante que 20% do total da oferta de vagas dos cursos de Ensino Médio Profissional integrado devem ser destinados ao PROEJA.

<sup>4</sup> Os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Agrotécnicas, que com a Lei nº 11.892, de 29 /12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 12/05/14.

Quando estudarmos a história da Educação Profissional<sup>5</sup>-EP brasileira, vemos que esta era uma espécie de ação moralizadora social para os desvalidos. Já na década de 1990, no Brasil é significativa pela quantidade de reformas legais na política educacional. Para a educação profissional, as mudanças estão principalmente no tratamento dos conteúdos por via do currículo integrado, proposto para a formação dos educandos.

É, pois, na continuidade dessas medidas que a Rede Federal de Educação Profissional cria o PROEJA, tendo como um dos objetivos inserir jovens e adultos que, por vários motivos, abandonaram a escola e agora necessitam ingressar no processo produtivo e não possuem a escolarização exigida para o ingresso. Em suma, dentre outras necessidades, ingressar precariamente no mercado de trabalho, uma vez que o PROEJA é um programa da modalidade EJA<sup>6</sup>.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p.8).

De fato, as profundas mudanças processadas no mundo do trabalho recaem principalmente sobre a escola como *locus* da prática educativa, e em especial sobre a EP. Porém, com essas novas orientações exige-se uma formação de professores que favoreça a prática docente. Considerando a população brasileira de dez anos ou mais de idade,

[...] uma parcela de 31,4% tem até três anos de estudo. Isso significa que o terço da população brasileira que consegue ir à escola não chega à metade do ensino fundamental de oito anos. **O Piauí e o Maranhão detêm as taxas mais altas (56,6% e 53,2%, respectivamente) e o Distrito Federal (16,1%) a mais baixa.** Levando-se em conta a distribuição dos estudantes por nível de ensino frequentado, verifica-se que o ensino fundamental absorve o maior número de alunos. Nesse nível, a matrícula atinge 58,2%,

<sup>5</sup> Pelo Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha - foram criadas as **Escolas de Aprendizizes Artífices** nas capitais dos estados. Para aprofundar a questão da educação profissional, ver XAVIER, Mira Luísa Silva Prado. **Poder político educação da elite**. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>6</sup> Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento (BRASIL, 2006, p. 6).

sendo que nas regiões Norte e Nordeste esta proporção é ainda maior, 62,6% e 64,1%, respectivamente. (BRASIL, 2009, p. 16, grifos nossos).

Quanto aos números mostrados em Brasil (2009), são os mesmos percentuais encontrados em Brasil (2007). Logo, não houve pesquisa para atualizar os dados estatísticos. Destacamos principalmente os das regiões Norte e Nordeste, onde é preocupante o caso da modalidade EJA<sup>7</sup> e o quadro da evasão escolar é mais elevado. As estatísticas apontam a realidade e, mesmo incapazes de serem fiéis, indicam um quadro de urgências quanto à necessidade de ações que se voltem à aplicação dessa modalidade.

A heterogeneidade da clientela-alvo dos cursos da EJA gera desafios que repercutem nas práticas dos professores que trabalham no PROEJA. Constatamos não ter sido fácil desenvolver os fundamentos políticos e pedagógicos do currículo no Programa em uma “Escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;” (Brasil, 2009, p. 47). No referido documento, esta proposição deve ser resolvida pela “Pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade [...] (BRASIL, 2007, 38).

Assim, estudar as memórias de práticas docentes no PROEJA - IFMA, *Campus* São Luís - Monte Castelo, longe de tratar-se de uma problemática localizada, visa contribuir com os inúmeros profissionais que buscam possibilidades para desenvolver suas práticas em atendimento a uma política pública implantada sem as condições essenciais, a exemplo, do investimento na formação dos professores, como constatamos nesta pesquisa. Necessidade que se agrava em razão da falta de conhecimentos escolares dos educandos, por isso os docentes precisam da formação específica para desenvolver a tríplice função para formar no PROEJA, qual seja, reunir o Ensino Médio, a Educação Profissional e a modalidade EJA.

Reconhecendo a especificidade do Programa, para conhecer as práticas dos docentes e retomando alguns questionamentos apresentados no projeto de tese, nos ocorreram as seguintes perguntas: O que leva o professor do PROEJA a escolher seus caminhos? Como as memórias dos docentes sobre suas práticas

---

<sup>7</sup> Sobre a EJA, ver HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1986)**. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

podem ajudá-los a atuar no PROEJA? E ainda nos questionamos: Como os professores se prepararam para formar<sup>8</sup> os educandos no PROEJA?

Os professores recorrem a quais experiências para desenvolver suas práticas e atuarem no PROEJA?

Para atender às expectativas pessoais e institucionais de formar os educandos do PROEJA-IFMA, campus São Luís – Monte Castelo, a quais saberes os docentes recorrem?

Tantas perguntas!!! Qual já indicado, nosso problema de pesquisa: Como os docentes estão desenvolvendo suas práticas no PROEJA sem terem a formação específica?

O diálogo realizado entre a teoria e o relato dos docentes permitiu-nos considerar a seguinte hipótese de pesquisa: **Para formar os educandos no PROEJA-IFMA, no espaço específico da sala de aula, os docentes servem-se de saberes adquiridos em suas experiências não necessariamente associadas a políticas institucionais do IFMA.**

Dessa forma, elegemos como objetivo geral da pesquisa:

- Conhecer as práticas docentes no PROEJA, através dos relatos de memória dos professores que atuam no Programa, para contribuir com aqueles docentes que têm dificuldades para trabalhar na modalidade EJA.

E como objetivos específicos:

- Realizar uma revisão bibliográfica acerca do conceito de memória, para descrever as práticas docentes no PROEJA-IFMA.
- Destacar a formação de professores a partir da Lei nº 9.394/96, para o Ensino Médio focalizando a Educação Profissional e a modalidade EJA.
- Apresentar aspectos da história do IFMA *Campus* São Luís Monte Castelo, com reflexos na formação dos docentes que trabalham no PROEJA.

---

<sup>8</sup> O termo formar é encontrado nos documentos bases do PROEJA e refere-se tanto a preparação de docentes quanto à de educandos.

- Descrever práticas docentes no PROEJA: IFMA *Campus* São Luís - Monte Castelo, através dos relatos de memória dos professores sobre sua atuação no Programa.

Dessa forma, ouvimos relatos dos docentes sobre suas práticas no PROEJA- IFMA, IFMA *Campus* São Luís - Monte Castelo, buscando saber como eles resolvem os desafios de formar nesse Programa. Como já posto, são esses relatos que organizaram a escrita desta tese em seis momentos delimitados pelo tema e pelo método, conforme descritos a seguir.

Inicialmente, elaboramos uma revisão historiográfica sobre o tema da memória em que demonstramos suas atualizações acerca da interpretação sobre o assunto. Com essas leituras, foi possível demonstrarmos possibilidades de compreendermos a memória como possibilidade de (re)avaliar opiniões. Na pesquisa, entendemos que a memória dos docentes mesmo transcorridos vários anos, como as experiências que tiveram quando alunos eles não perderam o acesso a essas memórias, como defende Maurice Halbwachs (2006). Com os relatos dos docentes, nos encontramos em Portelli (1998), (2000) e Pollak (1989) ao constatarmos que as memórias são motivadas pelas necessidades do presente. E, mesmo que deixemos de ter acesso aos grupos de referência, como, por exemplo, família e escola, ainda assim, as motivações do presente nos fazem lembrar, pois, os indivíduos estão ligados socialmente a lugares e falam mediante tais prerrogativas. Portanto, elaboração da memória por seus agentes, na tentativa de fundamentar e ou negar essa identidade, gera uma disputa, quando não há eco entre pontos de vista sobre a memória que queremos perpetuar, como encontramos nas práticas do PROEJA.

Em seguida, buscando conhecer as políticas para formação docente para o ensino médio na Educação Profissional e a modalidade EJA, descrevemos a formação de professor após a LDBEN, Lei nº 9.394/96, Brasil (1996), dando ênfase à formação de professores para a EP e a modalidade EJA, com base em análise de documentos oficiais que trata da formação de professores para o Ensino Médio, a EP e a modalidade EJA, assim compreendermos a formação docente para o PROEJA. Após esses percursos, identificamos não haver, legalmente,

obrigatoriedade por parte do poder público em ofertar uma formação específica para os docentes do PROEJA, ainda que o documento-base enuncie:

Finalmente, por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (BRASIL, 2007, p. 38).

Como tal formação não é obrigatória, cabe ao docente buscá-la por conta própria para atuar no Programa.

Em continuidade, buscamos conhecer a formação de professores oferecida aos docentes do PROEJA pelo IFMA no *campus* pesquisado para discorrermos sobre os aspectos da história do atual IFMA no *Campus* São Luís – Monte Castelo, primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional no Maranhão. Destacamos sua contribuição à formação dos educandos mas os docentes participantes desta pesquisa os quais atuaram nos dois cursos ofertados ao PROEJA, afirmaram que não tiveram, sistematicamente, uma formação continuada no *Campus* para formá-los para o Programa.

Depois, a partir dos relatos de experiências no PROEJA, através das memórias dos docentes entrevistados, descrevemos como eles desenvolvem suas práticas no Programa, em meio aos desafios do novo; eles reuniram formação docente, práticas e saberes, adotando um modo próprio de fazer. Nesse aspecto, o conceito de memória nos foi revelador, para compreendemos que em um contexto de experiências compartilhadas, como o é o Programa, o desenvolvimento das práticas docentes envolve o individual e o social, a lembrança, o esquecimento e até mesmo o silêncio, conforme Portelli (1998), (2000) e Pollak (1989). Considerando a especificidade do Programa, reconhecemos a insuficiência da formação inicial e assim indicamos a necessidade da formação continuada para chegar a sua formação contínua e, dessa maneira, promover seu desenvolvimento profissional, fundamentado nos princípios de uma educação que promova a autonomia dos educandos. Esse entendimento também vai ao encontro da tipologia de saberes docentes, de Tardif (2012), em que os saberes utilizados no ensino têm relação com

o docente e sua identidade. Trata-se de um repertório de saberes que o professor desenvolve em sua prática docente.

Após esses momentos, à guisa de conclusão, retomamos algumas perguntas que foram elaboradas ao longo desta escrita e apontamos possíveis caminhos.

## 2 O CONSTRUTO DA MEMÓRIA

“- O que é memória? - perguntou Guilherme Augusto.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

- O que é memória? - perguntou.

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

- O que é memória? - perguntou.

- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir [...].”

(FOX,1984)

Pela passagem em epígrafe, em que a memória reúne vários significados importantes, nesta tese, principiamos pelo ofício do historiador que, para Bloch (2001), consiste em interrogar e colher pistas para melhor explicar os problemas do seu tempo. Elaboramos então um panorama sobre a memória, que contou com a participação principalmente de Portelli, (1998), Pollak, (1989), Ricoeur, (2013), os quais nos guiaram ao “império de Mnemosine”. Eles compreendem que a memória se constrói na multiplicidade de relatos que envolvem indivíduo e sociedade, sagrado e profano como também esquecimentos e silêncios. Os testemunhos nos parecem incompletos quando facultam a dinâmica própria da sociedade. Isto foi possível constatar após a experiência no *locus* da pesquisa.

Este passeio pela memória principia na Grécia da época arcaica, no momento em que fizeram da memória uma deusa, Mnemosine. É Aristóteles a reconhecer que a recordação é uma especificidade do homem e esse atributo lhe possibilita selecionar o que quer lembrar. Le Goff (2012) apresenta uma narrativa panorâmica sobre a memória social. A sobrevivência do passado foi localizada na memória coletiva de Halbwachs (2006). Nesta obra destacamos alguns questionamentos no sentido do alcance/limite das afirmações contidas pela memória coletiva, mas também sua pertinência sobre a memória do indivíduo para os propósitos desta pesquisa, e nos apoiamos nas conceituações sobre a memória encontrada em Portelli (1998) e Pollak (1989) visto que eles abrem perspectivas

para a memória no plural, logo, coletiva, social porque se compõe na multiplicidade de relatos.

Reconhecemos precisar de um conceito de história, ainda que esta pesquisa não tenha necessariamente como objetivo elaborar uma produção historiográfica, e sim descrever experiências sobre memórias de professores sobre suas práticas, em cujos relatos, é solicitada à memória a existência de um tempo, espaço e contexto histórico, estabelecendo para esta finalidade uma condição que se torna significativa para refletir na elaboração da prática docente.

Na obra Guilherme Augusto Araújo Fernandes, Fox (1984), procurou várias pessoas para saber o que era memória. Buscamos nos autores seus conceitos sobre memória. Acreditamos, como Le Goff (2012, p. 457), que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. A propósito dessa passagem, Le Goff (2012) atribui a todos o cuidado para que possamos contribuir com um mundo melhor; em sendo assim, a memória dirá a largueza dessa cultura. Assim nós interrogamos: Qual o ofício do historiador?

## 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O OFÍCIO DO HISTORIADOR

A escrita é, de algum modo, a ideologia que se desejamos garantir e deve chegar a todos que, em algum aspecto dela, podem tirar proveito. É na Escola dos Annales<sup>9</sup>, com Burke (1992), Le Goff (2012), Bloch (2001) que encontramos na história várias oportunidades para ampliar o conhecimento; visto da utilização de vários objetos.

Esta pesquisa histórica também tornou-se possível com o auxílio teórico da Filosofia e da Sociologia. Foi relevante para o historiador na contribuição na recusa da história em ligar-se, por exemplo, à ideia de passado enquanto tal. Bloch (2001) destaca que o estudo do passado se faz necessário não apenas quando responde às inquietações do presente. Na obra, Apologia da história, ou, O ofício de Historiador, Bloch (2001, p. 60) admite que “compreender o presente pelo passado”

---

<sup>9</sup> Para aprofundar o assunto, recomendamos a leitura de BURKE, Peter. **A escola dos Annales 1929-1989**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

e, correlativamente “compreender o passado pelo presente”. Eis aí o sentido do ofício do historiador.

Já quanto ao presente na história, Bloch (2001, p. 60) questiona: “O que é, com efeito, o presente? [...]; um instante que mal nasce e morre. Mal falei, mal agi, e minhas palavras e meus atos naufragam no reino da memória. [...]” Bloch (2001, p. 60). Ele reconhece que “Na linguagem corrente, ‘presente’ quer dizer passado recente [...]”.

Na citada obra, no capítulo intitulado *A história, os homens e o tempo*, Bloch (2001, p. 52) recusa-se a relacionar o conceito de história com a ideia de passado “A história (não) é a ciência do passado. [...] a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda”.

Com o tempo, somos levados a pensar a história para além de sua forma e sua ligação com os problemas persistem socialmente. Mesmo com as novas ideias, no século XX, é na Escola dos Annales que encontramos uma interpretação mais ampla acerca do tratamento atribuído à história.

Tradicionalmente, a história escrita comportou os grandes feitos de sujeitos “notáveis”, representantes da Política, da Economia, entre outros. É após os estudos dos Annales que se inicia uma revisão questionadora sobre a historiografia produzida, até então, atenta à função da pesquisa histórica. A título de exemplificação, as interrogações elaboradas por Brecht (2010) nos possibilitam perceber um pouco de muitas ausências quanto à participação social no registro histórico e, dessa forma, ilustrar as ideias que queremos destacar.

#### Perguntas de um operário letrado

Quem construiu a Tebas das Sete Portas?  
 Nos livros constam nomes de reis.  
 Foram eles que carregaram as rochas?  
 E a Babilônia destruída tantas vezes?  
 Quem a reconstruiu de novo, de novo e de novo?  
 Quais as casas de Lima dourada  
 abrigavam os pedreiros?  
 Na noite em que se terminou a muralha da China  
 para onde foram os operários da construção?  
 A eterna Roma está cheia de arcos de triunfo.  
 Quem os construiu?  
 Sobre quem triunfavam os césores?  
 A tão decantada Bizâncio era feita só de palácios?  
 Mesmo na legendária Atlântida  
 os moribundos chamavam pelos seus escravos  
 na noite em que o mar os engolia.  
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.

Ele sozinho?  
 César bateu os gauleses.  
 Não tinha ao menos um cozinheiro consigo?  
 Quando a “Invencível Armada” naufragou,  
 dizem que Felipe da Espanha chorou  
 Só ele chorou?  
 Frederico II ganhou a guerra dos Sete Anos.  
 Quem mais ganhou a guerra?  
 Cada página uma vitória.  
 Quem preparava os banquetes da vitória?  
 [...]Tantas histórias.  
 Tantas perguntas. (BRECHT, 2010)

Nesse poema, Brecht (2010) apresenta algumas perguntas que não costumavam ser respondidas por quem escrevia. Na história dita tradicional, o Império Romano parece confundir-se com a história dos césares. A propósito de perguntar quem construiu monumentos, acreditamos ainda ser possível outras interpretações e assim a inclusão de novos sujeitos na escrita da história.

A propósito da escrita, também o objeto de estudo é sempre uma tentativa, dentre tantas, por considerar a subjetividade, incontestemente, encontrada na teia que se constrói e também porque, para Bloch (2001, p. 69), “O historiador [...] está impossibilitado de ele próprio constatar os fatos que estuda. [...] Nenhum egiptólogo viu Ramsés; nenhum especialista das guerras napoleônicas ouviu o canhão de Austerlitz”.

Com essa constatação, devemos descrevê-las atentando às informações a serem colhidas e suas interlocuções com possibilidades que ajudem na interpretação a ser constituída.

A função do historiador é saber interrogar; fazer falar; encontrar pistas que necessariamente até não parecem ligar-se a grandes achados, mas que, se bem examinados, possam constituir-se em uma grande descoberta. “[...]. Assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa” (BLOCH, 2001, p, 128). Abordar a questão da análise na história não é tarefa simples, pois necessita de que o pesquisador considere dissecar em fragmentos para assim articular com as teias que pretende relacionar.

O olhar que se deseja fixar está relacionado com os conhecimentos adquiridos para mobilizar possibilidades de uma metodologia que permita desenvolver as condições necessárias para prosseguir com os instrumentos que ajudem a chegar na realidade que se intenta analisar.

Neste estudo, o contexto da reconstituição de memórias é também uma possibilidade de repensar a ação; logo, cabe ao sujeito que narra, o informante, narrador autor, uma oportunidade de avaliar suas práticas no presente, diante do tempo transcorrido.

As demandas que movimentam o tempo presente desta pesquisa relacionam-se com as necessidades de inclusão de pessoas em contextos de aprendizagem, mas é a prática docente que, no cotidiano do PROEJA, pode indicar maneiras de fazer.

Reconhecemos na memória uma possibilidade de guardar tesouros capazes de promover mudanças positivas nas práticas docentes no PROEJA. Mesmo assim, saber e poder, objetividade e manipulação do passado, são possibilidades para se pensar a história. A própria ideia de passado já traz um conjunto de representações apropriadas, capazes de expressar a seleção de uma época. Também a imparcialidade se tornou exigência para o historiador, contudo

Se autoriza manipulações conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade. Os abusos da história só são um fato do historiador, quando este se torna um partidário, um político ou um laçao do poder político. (LE GOFF, 2012, p. 25).

Na passagem, afirma Le Goff (2012), ao interpretar as funções da história, que ela pode ligar-se a várias funções, inclusive manipular a realidade, o que concordamos. Desse dito, é necessário considerarmos o lugar do sujeito que elabora o discurso. Pela função que ocupa, pode até confundir a realidade, entretanto, cabe ao historiador examinar os excessos para, assim, interpretar, com o devido cuidado, e não se tornar um partidário.

Tomando a memória como uma das possibilidades para estudar a história, é necessário conhecê-la; eis que se faz necessário apresentar considerações sobre a memória.

## 2.2 O IMPÉRIO DE MNEMOSINE

Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre Dona Antônia.

- Coitada da velhinha - disse sua mãe.
- Por que ela é coitada? - perguntou  
Guilherme Augusto.
- Porque ela perdeu a memória -  
respondeu seu pai (...)

(FOX, 1984)

Na passagem, Guilherme Augusto, Fox (1984), identificou que Dona Antônia tinha um problema: “- Porque ela perdeu a memória”. De fato, quem perde a memória perde algo precioso; daí ser um problema. Diferente de Dona Antônia, os professores do PROEJA não perderam suas memórias. Mas, como eles precisam acessá-las para desenvolver suas práticas docentes, é necessário que essas experiências sejam conhecidas.

Em sendo assim, para descrever as práticas docentes através das memórias, preocupação deste estudo, retomamos a passagem de Le Goff (2012, p. 457). Ele reconhece, assim como nós, que a memória é “um fermento” para a história e deseja que “a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. É necessário indagar, no entanto, quanto às possibilidades do estudo sobre a memória. Na mitologia grega, a história tem relação com a memória-Clio, a musa da História, é filha de Mnemosine, a memória.

Os Gregos da época arcaica fizeram da memória uma deusa, Mnemosine. É a mãe das nove musas que ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside a poesia lírica. O poeta é pois um homem possuído pela memória, o aedo é um adivinho do passado, como o adivinho o é do futuro. É a testemunha inspirada dos “tempos antigos”, da idade heróica e, por isso, da idade das origens. (LE GOFF, 2012, p. 419).

*Mnemosine*, revelando ao poeta os segredos do passado, indica a ele as profecias do futuro. Também a memória que conhece o passado parece estar em melhores condições de compreender o presente e prever o futuro. Estas possibilidades são condição exigida ao poeta, “um homem possuído de memória”.

Para Abbagnano (2012, p. 759), a memória constitui-se de duas condições ou momentos distintos:

1- conservação ou persistência do conhecimento passados que, por serem passados não estão mais à vista: é a retentiva; 2 - possibilidade de evocar,

quando necessário, o conhecimento passado e torná-lo atual ou presente: é propriamente a recordação. (ABBAGNANO, 2012, p. 759).

Esses dois momentos também foram identificados por Platão, que os chamou respectivamente, “‘conservação de sensações’ e ‘reminiscência’ (Fil., 32 a-c), e por Aristóteles, que utiliza esses mesmos termos” (ABBAGNANO, 2012, p. 759). Segundo Aristóteles, a recordação é própria dos homens. Com isso, ele destacou outra característica fundamental da memória como recordação: seu caráter ativo de deliberação ou de escolha. Assim, ao recordar, o indivíduo também exercita suas preferências.

A memória tem diversas concepções, é fundamental para a história. Assinalamos que também a concepção do tempo é de grande importância para a manutenção da memória. Só para lembrar, o cristianismo demarcou uma nova forma na maneira de escrever a história. Combinou pelo menos três tempos, como destaca Le Goff (2012, p.59): “o tempo circular da liturgia, ligado às estações e recuperando o calendário pagão; o tempo cronológico linear, homogêneo e neutro, medido pelo relógio, e o tempo linear teleológico, o tempo escatológico”. Em variados contextos, a noção de tempo liga-se à ideia de permanência que se retroalimenta da cultura e se perpetua de alguma forma na memória.

No Novo Testamento, na última ceia, há uma passagem mítica sobre a memória, como de costume: "Depois, pegando no pão, ele prestou graças, partiu-o e deu-o, dizendo: Este é o meu corpo que vos é dado; fazei isto em minha memória [Lucas, 22, 19]" (LE GOFF, 2012, p. 426). Eis um exemplo de memória como evocação e como permanência para os católicos.

Le Goff (2012) destaca que se a memória cristã se manifesta essencialmente na comemoração de Jesus, anualmente na liturgia – Natal, Quaresma, Páscoa e Ascensão, num nível mais "popular", ela cristalizou-se, sobretudo nos santos e nos mortos. Assim, os valores cristãos se perpetuam com as condições necessárias para manter a condição mítica, logo, inquestionável, da liturgia católica.

Quanto à origem da palavra memória, encontramos a seguinte informação:

A Idade Média criou a palavra central *mémoire*, aparecida desde os primeiros monumentos da língua, no século XI. No século XIII é acrescentada *mémorial*, que diz respeito a contas financeiras, e em 1320,

*mémoire*, no masculino, designando um "*mémoire*" um dossiê administrativo. (LE GOFF, 2012, p. 441, grifo do autor).

Em acordo com a passagem, destacamos que, anterior à temporalidade da nomenclatura empregada, a memória, do Paleolítico à Idade Média, já se expressava nas figuras que possuíam a capacidade de comunicar Le Goff (2012). Aqui é necessário considerar que o aparecimento da escrita está ligado à memória coletiva, não servindo apenas para conservar as contas financeiras; destaca que a escrita permite à memória coletiva um duplo progresso, o desenvolvimento de duas formas de memória: a primeira é a comemoração, a celebração através de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável; já a outra forma de memória liga-se ao documento escrito num suporte especialmente destinado à escrita.

A memória ganha novos contornos e tem seu alcance socialmente ampliado. É Le Goff (2012, p. 442) que levanta a seguinte possibilidade "A memória até então acumulada vai explodir na Revolução de 1789: não terá sido ela o seu grande detonador?" Sem a pretensão de responder a esta pergunta, é fato que o ano de 1789 reuniu as condições históricas capazes de promover uma Revolução na França. Já quanto à natureza e especificidade da memória, o que (e) levou à combustão, não saberíamos dizer se houve manipulações que fortaleceram as chamas.

Le Goff (2012, p.419) reconhece na memória a propriedade de conservar certas informações, "[...] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas." Desse modo, estudar a memória é transitar por aspectos que passam pela ordem sociológica, filosófica, histórica, psicológica, além de outras possibilidades.

O estudo das obras do sociólogo Halbwachs<sup>10</sup> sobre a memória tem como ponto focal a memória do indivíduo em articulação com os quadros sociais da memória, em que o indivíduo está inserido e assim sua memória social depende do seu relacionamento com os grupos de família, amigos, profissão, instituições, ou seja, com os grupos sociais de convívio e os grupos de referências específicas de cada indivíduo. Logo, para ele, não há imposição, pelo contrário, Halbwachs (2006)

---

<sup>10</sup> Maurice Halbwachs elaborou duas obras dedicadas à memória: "Les cadres sociaux de la mémoire", em 1925, e "A memória coletiva", em 1950, além de artigos, ensaios e outros.

não consegue identificar na memória coletiva uma imposição ao indivíduo. Ele relata haver uma espécie de “acordo” da memória do indivíduo com a memória do grupo, representação depurada da memória nacional.

Como é gerada essa memória? Halbwachs (2006, p. 125) diz: “[...], trata-se de um acontecimento da minha vida familiar, da minha vida profissional ou que ocorreu em grupos ou que meu pensamento se dirige com maior frequência, talvez o contexto temporal que me ajudará a lembrar melhor disso.”

No caso dos professores, sujeitos desta pesquisa, a memória de seus saberes foi constituída nessa multiplicidade própria da singularidade, particularidade um como sujeito social, mas singular. Quanto ao ato de lembrar, se lembramos de algo, é porque uma situação presente nos faz lembrar; alguma motivação. Já o conteúdo dessas lembranças é um filete da memória do grupo na singularidade do sujeito que lembra; portanto, também é um aspecto da memória coletiva.

Halbwachs (2006, p.69) afirma que “de bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”. Na opinião dele, a memória do indivíduo é “alimentada” pela memória de suas experiências anteriores, ele liga a memória da pessoa à memória do grupo, mas é necessário interrogar em que medida a memória muda “segundo o lugar que ali ocupo”.

Portelli (1998) estuda a natureza da memória coletiva com o massacre de 13 prisioneiros pelas tropas alemães num povoado da Toscana, denominado Civitella, Itália, em 1944. Admite que os acontecimentos produzam a existência de uma memória coletiva dividida, não só entre uma memória oficial e outra ‘comunitária’.

Mas também entre duas memórias oficiais e duas séries de cerimônias alternativas, geridas por campos políticos e institucionais opostos. A história da memória de Civitella ficaria incompleta sem a inclusão da história de suas manifestações públicas.

[...] memórias divididas identifica, por um lado, uma memória “oficial”, que comemora o massacre [...] e compara as vítimas a mártires da liberdade; e, por outro lado, uma memória criada e preservada pelos sobreviventes viúvas e filhos, focada quase que exclusivamente no seu luto, nas perdas pessoais e coletivas. (PORTELLI, 1998, p. 126).

Na passagem em destaque, o autor estuda a memória de Civitella e evidenciam-se diferentes opiniões sobre o evento. O autor conclui por considerar

uma pluralidade fragmentada de memórias em que elas assumem situações diversas no contexto do relato, mas que, mesmo dividida, o estudo da memória do referido evento estaria incompleto, sem esses pontos de vista. Aqui, a qualificação de cada sujeito que relata é demarcada por sua posição sobre o evento atento a esse lugar que ocupa o autor-relator. Essa “memória criada e preservada pelos sobreviventes viúvas e filhos,...”, escreve Portelli (1998, p. 127). E acrescenta: “Pietro Clemente a falar da ‘memória coletiva’ de Civitella; Giovanni Contini da memória ‘do povoado’; Cappelletto e Calamandrei, da ‘memória grupal’”. Todos os termos são legítimos para o discurso histórico sobre a memória, pelo menos desde o trabalho de Halbwachs (2006).

Quanto a natureza da memória coletiva Ferreira e Amado (1998, apresentação, XIX) destacam que “gerada individualmente, a memória só se torna coletiva no mito, no folclore, nas instituições e por delegação (quando uma história condensa várias histórias)”. Portelli (1998, p. 127) lembra:

Mas não se deve esquecer que a elaboração da memória e o ato de lembrar são sempre individuais: pessoas, e não grupos lembram-se. Ele admite que mesmo quando Maurice Halbwachs afirma que a memória individual não existe, sempre escreve ‘eu me lembro’.

Como posto, este processo solitário, individual, de lembrar pode conduzir a várias possibilidades interpretativas, inclusive a uma atividade essencial na memória: o esquecimento, como destacam Portelli (1998) e Ricoeur (2013). Assim sendo, o ato de lembrar solicita a atividade de esquecer, que pode abrir espaços para lembrar apenas de coisas, pessoas, eventos que, mesmo no passado, se tornaram significativos para, no presente, serem lembrados já que “A lembrança é sobrevivência do passado” (HALBWACHS, 2006, p. 53).

Portelli (1998, p. 128), contestando os argumentos de Halbwachs (2006), adverte: “Se toda memória fosse coletiva, bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; [...]”. Ele reconhece que não é assim. Diz que cada indivíduo “extrai memórias de uma variedade de grupos e as organiza de forma idiossincrática.” E conclui:

Quando compreendermos que “memória coletiva” nada teve a ver com as memórias de indivíduos, não mais podemos descrevê-la como a expressão direta e espontânea de dor, luto, escândalo, mas como uma formalização igualmente legítima e significativa, medida por ideologias, linguagens, senso comum e instituições. (PORTELLI, 1998, p. 128).

Halbwachs (2006, p. 153), posicionando-se quanto à memória dos indivíduos, destaca que “cada um é membro de diversos grupos, participa de diversos pensamentos sociais, seu olhar mergulha sucessivamente em vários pensamentos coletivos”.

Diferente das interpretações de Halbwachs (2006) quanto à memória coletiva, o estudo de Pollak (1989) tenta evadir-se de um possível “enquadramento” sobre o conceito de memória coletiva, anunciando o caráter problemático de uma memória coletiva nacional. Baseado em uma perspectiva construtivista, Pollak (1989, p. 4) afirma que “não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas. Como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”. Quanto à perspectiva construtivista, para Pollak (1989, p. 4),

[...] essa abordagem irá se interessar, portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’, no caso da memória nacional.

Pollak (1989, p. 4) diz ainda: “Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados [...] e reabilita a periferia e a marginalidade”. Ainda assim, a título de informação, destacamos que essa é apenas uma das possibilidades de uso da memória. Para o autor, conflito e competição entre memórias concorrentes, é um fato que

Acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. (POLLAK, 1989, p. 4).

Para Pollak (1989, p. 4), como a memória coletiva nacional nem sempre encontra eco e credibilidade social, para este problema, ele lembra que a memória dos “excluídos, dos marginalizados e das minorias”, até então clandestinas e inaudíveis, brotam em momentos de colapso,

[...] até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’ à contestação e à reivindicação; já que “o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. (POLLAK, 1989, p. 9).

Para ele, “o problema de toda memória oficial” é que ela carece de credibilidade que, por consequência, tende a conduzir a sua recusa. Fica pois a ideia de montagem ideológica para justificar um discurso nacional coletivo. Dessa forma, há a fragilidade da conceituação de uma memória coletiva nacional.

Pollak (1989, p.4) também chama atenção para o fato de que “Em vários momentos, Maurice Halbwachs (2006) insinua não apenas a seletividade de toda memória, mas também um processo de ‘negociação’ para conciliar memória coletiva e memórias individuais”.

Orientação importante encontra-se, tanto na ponderação de Pollak (1989, p. 9), ao afirmar: “O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história”, quanto na fenomenologia de Ricoeur (2013, p. 142), segundo o qual, encontramos aquilo que consideramos uma importante função da memória, que está para além da “[...] hipótese da polaridade entre memória individual e memória coletiva, que se deve entrar no campo da história, mas com a de uma tríplice atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros”. Dessa forma, cabe-nos uma incontestável responsabilidade de ouvir, analisar e socializar as contribuições da memória.

Bosi (1994), ao desenvolver um estudo sobre memória, analisa a participação de idosos, desligados de suas atividades produtivas, na cidade de São Paulo. Ela reconhece que eles não lembravam com o mesmo alcance sobre eventos de importante conotação social. A autora registra que, quando questionados sobre os eventos históricos, alguns passaram despercebidos, já outros se lembravam do acontecimento quando havia alguma conexão importante com a vida pessoal, no caso de uma informante em que o evento coincidiu com o aniversário da filha. Aqueles mais ligados às atividades políticas apresentavam, com riquezas de detalhes, a influência dos eventos, demonstrando conhecer com profundidade os acontecimentos e até destacaram suas participações.

Para Bosi (1994), quando se deseja encontrar o tipo de memória predominante em narrativas individuais, somente a autobiografia é possível identificar qual a forma predominante de memória de um indivíduo.

Na obra *Matéria e memória*, que já traz em seu título a marca da diferença, o filósofo Bergson (1999) escreve que matéria e memória são coisas distintas; mesmo assim ele procura determinar a relação entre elas através da

memória, admitido o espírito, como repositório da memória; é com este entendimento que Bergson (1999) atribui ao espírito a capacidade de autopreservação da memória. Halbwachs (2006, p. 97) destaca: “Para Bergson, o passado permanece inteiro em nossa mente, exatamente como foi para nós; mas certos obstáculos, em especial o comportamento de nosso cérebro, impedem que evoquemos todas as nossas partes”. Bergson (1999) afirma ainda que as imagens do nosso passado conservam-se na parte inconsciente de nosso espírito.

É na memória que ocorre a conservação do passado. Halbwachs (2006, p.154), ao analisar a obra de Bergson (1999), destaca que são as imagens externas que guiam o leitor, “quando assiste como expectador ao desenrolar de sua vida psíquica”.

Bergson (1999, p. 279) enuncia: “A verdade é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas, pelo contrário, num progresso do passado ao presente”. Neste aspecto encontra-se com Aristóteles e com todos aqueles, que como nós, reconhecem no ato de lembrar uma possibilidade de avaliar as ações desenvolvidas.

A esse respeito, destacamos dois momentos da entrevista com a Docente nº6. Quanto perguntávamos sobre o diferencial de sua prática no PROEJA “eu dou mais atenção àqueles alunos calmos, tímidos, desobedientes, eu digo que são esses que você precisa dar mais atenção”. Posteriormente, retornando para entregar a entrevista transcrita para apreciação da mencionada docente, ela fez o seguinte acréscimo a entrevista retificando sua posição anterior: “recentemente, um aluno do PIBID relatou que dar mais atenção àqueles alunos com maior grau de dificuldade pode desestimular os alunos estudiosos devido a falta de atenção a estes”.

Como já posto, a memória coletiva de Halbwachs (2006) não identifica nas instituições que fazem parte da memória do indivíduo uma imposição sobre esta, entretanto, para o autor, a experiência do indivíduo não se afasta, de todo, da experiência do grupo. Ainda assim, reconhece o caráter seletivo da memória individual se comparada com a memória coletiva, ao declarar.

Para que a memória se aproveite da memória dos outros, não basta que eles nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos em contatos entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Pelo exposto, no caso da memória dos professores, reconhecemos que o convívio com outros grupos, leituras e demais experiências, com novas ideias que se (re) constituem em diferentes momentos, isso pode distanciá-los de memórias que julgamos pertinentes. Um exemplo da memória individual é encontrado em Halbwachs (2006), na passagem a seguir em que os alunos se lembram do professor, mas este não se recorda de todos.

[...] o grupo que constitui uma turma é essencialmente efêmero [...]. Todavia é preciso fazer uma distinção. Para os alunos, a turma ainda viverá por algum tempo - pelo menos terão com frequência oportunidade de pensar nela e dela se recordarem. [...] Para o professor, tudo será diferente. Quando estava na sala de aula, ele exercia sua função o aspecto técnico de sua atividade não tem relação com tal turma mais do que com qualquer outra. (HALBWACHS, 2006, p. 34).

Nesta passagem, interrogamos. Em que medida a posição do professor na situação em destaque contribui para que ele não se lembre de sua vivência em sala de aula? Até que ponto o tempo cronológico é definidor daquilo que fica na memória? Pode ser que aquilo que fica na memória tenha mais relação com as marcas deixadas, algo que foi significativo, do que propriamente com a quantidade de tempo de convívio. Halbwachs (2006, p. 35) completa: “Todas as lembranças que poderiam ter origem dentro da turma se apoiavam uma na outra e não em recordações exteriores. Assim, por força das circunstâncias, a duração de uma memória desse tipo estava limitada à duração do grupo”. Nesta condição, em que a duração da memória do indivíduo se limita a sua permanência no grupo, então nos perguntamos: Nenhum evento na situação ilustrada tornou-se significativo, digno de ser selecionado pela memória do professor?

Compreendemos que os docentes, para desenvolver suas práticas, utilizam um conjunto de saberes advindos de diferentes naturezas. Os saberes da vida em sociedade, produzidos na interação com diferentes contextos sociais: a família, a escola, a igreja, os grupos profissionais ligados ao trabalho que exercem, as contribuições no exercício da prática docente. Entretanto, mesmo as lembranças que estão no exercício da prática dos professores, lembranças dos conteúdos de cada série, de autores/livros que podem ser utilizados para cumprir o conteúdo proposto, se encontram na memória dos professores somente porque eles fazem parte deste grupo dos professores que adquiriu o conhecimento necessário para

conseguir este diferencial exemplificado. Tais lembranças não têm nenhuma razão de ser em outro grupo, apenas no grupo dos professores; não se conservam neles senão porque dele fazem ou fizeram parte.

Considerando que, ao lado de uma história escrita há sempre uma história viva que se mantém ou se renova ao longo do tempo, o relato dos docentes pode trazer aspectos do cotidiano que ficaram marcados em sua memória, com reflexos em sua história de vida estes pontos de interseção da história do sujeito em sua singularidade, melhor dizendo, na singularidade da especificidade do seu meio social,

[...] nos recordam uma maneira de ser comum a muitas pessoas e, quando analisamos esse conjunto e lançamos nossa atenção a cada uma dessas partes, é como se decantássemos um pensamento em que se confundem as contribuições de certa quantidade de grupo. (HALBWACHS, 2006, p. 158).

Com tantas informações na memória, o esquecimento é uma necessidade para a sobrevivência da memória.

### 2.3 A NECESSIDADE DO ESQUECIMENTO

Neste século, a cultura digital foi uma das soluções necessárias diante de tanta informação. Em decorrência, nunca se falou tanto em memória. Só para exemplificar: a memória do cartão de crédito, do telefone, da máquina fotográfica, das redes sociais, a famosa memória da IBM, operando o controle de tantas outras memórias. Todavia, como se não fosse suficiente, grande parte das memórias aqui citadas ainda requisitam do indivíduo, para seu acesso, outras memórias particulares que são as senhas, para se ter acesso. Haja memória! Aqui tratamos ainda de alguns esquecimentos encontrados nas obras estudadas. Mesmo assim,

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2012, p. 408).

Isto é paradoxal, já que, enquanto uns querem ser lembrados, outros precisam ser esquecidos, o que faz requisitar da memória a capacidade de lembrar e/ou de esquecer.

Nesse sentido, Ricoeur (2007, p. 424) destaca: “dano, fraqueza, lacuna. Sob esse aspecto, a própria memória se define pelo menos numa primeira instância, como uma luta contra o esquecimento”. De todo modo, o esquecimento não é, por definição, um inimigo da memória. É que o homem que guarda tudo em sua memória vive atordoado por seus “fantasmas”. É necessário apagar rastros para possibilitar ao indivíduo aceitar locomover-se por novas trilhas. Ricoeur (2007), quando trata sobre o esquecimento profundo, afirma haver duas grandes possibilidades: esquecimento por apagamento de rastro e esquecimento de reserva.

Ele distingue três espécies de rastro:

[...] o rastro escrito, que se tornou, no plano da operação historiográfica, rastro documental; o rastro psíquico, que é preferível chamar de impressão, no sentido de afecção, deixada em nós por um acontecimento marcante [...], o rastro cerebral, cortical, tratado pelas neurociências. (RICOEUR, 2007, p. 425).

Essas diversas possibilidades de (des)encontros com a memória constituem verdadeiros desafios para a história, assim como para as ciências humanas como um todo, pois

[...] foi preciso que algo na primeira impressão para que dela me lembre agora, se uma lembrança volta, é porque eu a perderei; mas se, apesar disso eu a encontro e reconheço, é que sua imagem sobreviverá. (RICOEUR, 2007, p. 438).

Apagar uma lembrança não é, portanto, tarefa simples. Isto nos leva a compreender que as lembranças ficam “guardadas”, mesmo que a qualquer momento elas possam emergir, sempre que forem solicitadas. A argumentação de Ricoeur (2007) nos ajuda a questionar um princípio apresentado por Halbwachs (2006), o qual admite que, quando não fazemos mais parte do grupo na memória, nossa memória se esvai por falta de apoios externos. Em outras palavras: “[...] se esta primeira lembrança (memória individual) foi suprimida, se não nos é mais possível reencontrá-la, é porque há muito tempo não fazemos parte do grupo na memória do qual ela se mantinha” (HALBWACHS, 2006, p. 39).

A propósito dos possíveis esquecimentos, Halbwachs (2006), acerca da memória coletiva, indica algumas ponderações: a tese defendida pelo sociólogo é a de que “para se lembrar precisa de outros”. “Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se

confundem.” Halbwachs (2006, p. 30). Isso posto, a tese de Halbwachs (2006) se enfraquece à medida que o indivíduo se afasta de seu grupo de apoio.

Salientamos que “os não ditos” são indícios, interpretações, e têm muito a colaborar com a memória, visto que

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável separa [...] uma memória coletiva subalterna da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado passa a limpo (POLLAK, 1989, p. 8).

Concordamos com a interpretação do autor no que se refere às fronteiras ainda presentes na memória das sociedades: há sempre lacunas a serem preenchidas.

As referências que constituem a memória coletiva, as quais, de alguma forma, integram a memória dos indivíduos que participam dessa coletividade, incluem monumentos edificadas e imateriais, presentes na cultura, nos calendários, na linguagem, na música, na dança, no folclore, que aproximam, mas também distanciam as pessoas, considerando que são memórias coletivas subalternas.

Até aqui, fizemos algumas considerações sobre a história e, mais especificamente, sobre a memória. Um apanhado, sem empiria, sobre noções necessárias para tratarmos nosso objeto.

Foi após chegarmos ao *locus* da pesquisa que compreendemos não ser possível separar a memória individual da memória coletiva. A memória dos docentes estaria incompleta se desconsiderássemos suas experiências como um todo.

Portanto, em qual trajeto da memória sobre as práticas docentes faremos nossa pesquisa? Na próxima seção, apresentamos o percurso desenvolvido para elaboração da tese.

## 2.4 O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

“Ele procurou uma antiga caixa de sapatos cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-as com cuidado numa cesta.

Ele achou a marionete, que sempre fizera todo mundo rir, e colocou-a na cesta também.

Ele lembrou-se, com tristeza, da medalha que seu avô lhe tinha dado e colocou-a delicadamente ao lado das conchas. Depois achou sua bola de futebol, que para ele valia ouro; por fim, entrou no galinheiro e pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha. Aí, Guilherme Augusto foi visitar Dona Antônia e deu a ela, uma por uma, cada coisa de sua cesta.

E então ela começou a se lembrar. Ela segurou o ovo ainda quente e contou a Guilherme Augusto sobre um ovinho azul, todo pintado, que havia encontrado uma vez, dentro de um ninho, no jardim da casa de sua tia.

Ela encostou uma das conchas em seu ouvido e lembrou da vez que tinha ido à praia de bonde, há muito tempo, e como sentira calor com suas botas de amarrar. Ela pegou a medalha e lembrou, com tristeza, de seu irmão mais velho, que havia ido para guerra e que nunca voltou. Ela sorriu para a marionete e lembrou da vez em que mostrara uma para sua irmãzinha, que rira às gargalhadas, com a boca cheia de mingau.

Ela jogou a bola de futebol para Guilherme Augusto e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os

segredos que haviam compartilhado. E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim.

(FOX, 1984)

Na passagem de Fox (1984), Guilherme Augusto, descobrindo que memória é algo que “vale ouro”, empenha-se em recuperar a memória que Dona Antônia havia perdido e, nessa empreitada, ele desenvolveu uma metodologia para garantir seu objetivo.

Neste estudo sobre memória de práticas docentes no contexto do PROEJA, também apresentamos nosso caminho para conhecer essas práticas. Caminho que contou com as contribuições da história oral para acessar a memória e em que foi possível ouvirmos algumas experiências. Analisando-as, julgamos que poderão ajudar outros professores que trabalham na modalidade EJA. Com a história oral, foi-nos possível elaborar pontos de vista sobre atuações de docentes no exercício de sua prática.

A propósito de esclarecimento, a opção pela história oral, com Ferreira; Amado (1998, apresentação, XVII) ocorreu “[...] a partir de uma ideia fundamental: a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos; ...” Na seleção desses conceitos, necessitamos de uma base teórica: a memória. É por essa espécie de ponte, entre teoria e empiria que nos servimos da história oral para descrevermos sobre as identidades das memórias dos docentes nas experiências no PROEJA – IFMA.

Não poderíamos principiar este registro no espaço dedicado à metodologia ignorando a construção histórica até então desenvolvida sobre a memória. Não “iremos fingir por um instante que não conhecemos nada das teorias da matéria e das teorias do espírito, nada das discussões sobre a realidade ou a idealidade do mundo exterior” (Bergson, 1999, p. 14). Assim como sobre as teorias da história (Burke, 1992); (Certeau, 2013), que deram valiosas contribuições. E na inquietação de quem não se satisfaz com o que ler, fica sempre a pergunta: Qual o outro lado da história? É que, durante longos anos, a legitimidade da escrita da

história estava atrelada ao paradigma positivista, que pensava ter provas objetivas para conformar a produção histórica, a ideologia da razão a serviço do positivismo.

Reconhecemos a necessidade de indicar a opção metodológica para tratar um objeto cuja escolha não se liga a objetos comumente encontrados nas pesquisas já realizadas, que são os relatos das memórias de docentes sobre suas práticas. Além disso, sabemos que escolher e problematizar um objeto igualmente decorre da demanda do pesquisador. Desse modo, é necessário o registro de que nenhum relato se afasta totalmente da subjetividade de quem o construiu, bem como do tempo da ação a ser relatada; a subjetividade condicionada pelo agora. Esses são fatores que ajudam a melhor colher pistas e que definem a impossibilidade de se construir um relato imparcial sobre memória.

É pertinente lembrar que a produção histórica sobre a educação brasileira dedicou pouca atenção às práticas dos professores. Talvez essa história ainda não esteja de todo documentada, catalogada e assim sistematizada para ser escrita. Talvez por isso, prevaleceu a história do sistema educacional, privilegiada pelo enfoque explicativo, capitaneado, ora pelas mudanças da política, ora pela economia, ora pelas leis que marcaram as mudanças nas práticas. De fato, essas interpretações ativeram-se a mudanças na estrutura interna do sistema educacional para em seguida chegarem até a escola. Marginalizou-se a memória.

Silenciou-se ou desconsiderou-se a participação de professores e educandos para as tomadas de decisões.

Assim, concordamos com Thompson (1998) quando afirma que

A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral<sup>11</sup> é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”. Diz ainda: “Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação” [...], “Uma das mais profundas lições da história oral é a singularidade, tanto quanto a representatividade, de cada história de vida. (THOMPSON, 1998, p. 174).

---

<sup>11</sup> A introdução da história oral no Brasil, entretanto, principia nos anos 1970, mas somente no início dos anos 1990 experimentou aqui uma expressão mais significativa (FERREIRA; AMADO, 1998). No contexto brasileiro dos anos 1970, a inclusão da história oral pode estar ligada às necessidades de metodologia voltada à valorização da oralidade em face da prevalência de controles próprios de contextos ditatoriais, devido à ditadura militar que se estendeu de 1964 a 1985. Já a expansão, nos anos 1990, pode ser explicada pelas demandas da redemocratização, da abertura política brasileira e, assim, a possibilidade de novas ideologias mais afeitas à liberdade da fala.

A exemplo dos mencionados questionamentos encontrados em Brecht (2010), também encontramos em Bosi (1994) uma pequena história colhida na obra de Heródoto, que nos instiga a destacar a importância da história oral quando desejamos conhecer o outro lado da história:

Quando o rei egípcio Psamênito foi vencido e caiu prisioneiro do rei dos persas, Câmbises, este resolveu humilhá-lo. Ordenou que colocassem Psamênito na rua onde passaria o triunfo persa e fez com que o prisioneiro visse passar a filha em vestes de escrava enquanto se dirigia ao poço com um balde na mão. Enquanto todos os egípcios elevavam prantos e gritos àquela visão, só Psamênito permaneceu mudo e imóvel com os olhos pregados no chão; e quando, pouco depois, viu o filho conduzido à morte no cortejo, permaneceu igualmente impassível. Mas, quando viu passar entre os prisioneiros um dos seus servos, um homem velho e empobrecido, então golpeou a cabeça com as mãos e mostrou todos os sinais da mais profunda dor. (BOSI, 1994, p. 86).

Essa autora e nós também reconhecemos que a interpretação fica aberta ao leitor. Fica a pergunta: Por que teria chorado o rei Psamênito? Dentre as possíveis respostas válidas, Bosi (1994, p. 86) considera que “Psamênito chorou porque a visão do velho servidor foi a gota d’água que fez transbordar seu cálice, depois de ter assistido impassível ao aprisionamento de seu ente mais caro”. E sendo esta a motivação que trouxe as lágrimas do rei egípcio, que atributo o “velho servidor” possuía para fazer o rei Psamênito chorar? Esta pergunta leva a outras, entre as quais: Por que o rei Psamênito não se manifestou ao ver seu filho conduzido à morte? A impossibilidade de responder a todas as questões é inerente à escrita da história.

A partir de Ferreira e Amado (1998),

[...] foi possível reduzir a três as principais posturas a respeito do status da história oral. A primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia. Aos defensores da história oral como técnica interessa as experiências com gravadores, transcrições e conservação de entrevistas, e o aparato que a cerca [...]. Os que postulam para a história oral *status* de disciplina baseia-se em argumentos complexos, por vezes contraditórios entre si. [...] já “a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...] e as implicações que cada um deles para a pesquisa, [...] funcionando como uma ponte entre teoria e prática.” (FERREIRA; AMADO, 1998, apresentação, XII- XIII).

A esse respeito, concordamos com Delgado (2010, p. 19), quando destaca que a história oral nos ajuda a:

Revelar novos campos e temas para a pesquisa;  
 Apresentar novas hipóteses e versões sobre processos já analisados e colhidos;  
 Recuperar memórias locais, comunitárias, regionais, étnicas, de gênero, nacionais, entre outras, sob diferentes óticas e versões;  
 Possibilitar a construção de evidências via cruzamento de depoimentos;  
 Recuperar informações que não encontramos registrados em documentos [...]  
 Possibilitar a associação entre acontecimentos da vida pública e da vida privada, por meio de narrativas individuais; [...]

Ainda em nossos dias, pode gerar inquietações realizar um estudo acadêmico cujo objeto é a memória e este se desenvolve por meio da história oral para a coleta das fontes, como documentos de pesquisa. Thompson (1998) lembra que temer o uso da história oral é algo despropositado. Para ele,

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1998, p. 22).

Essas possibilidades da história oral permitem revisitar conceitos e interrogar “verdades” com a finalidade de uma leitura mais apurada sobre a realidade, já que vê melhor quem possui vários ângulos de visão. Também, recorrer à história oral para estudar a memória é, igualmente, ouvir opiniões para melhor estudar a história.

O relato oral está na base da obtenção de toda a sorte de informações e ascende a outras técnicas de obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido, senão a primeira, pelo menos uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal. Desenho e escrita lhe sucedem. (QUEIROZ, 1988, p. 16).

Portelli (2000), em artigo intitulado “Memória e Diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI”, sobre as contribuições da história oral e da memória, destaca:

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais. E penso que parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da

informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. (PORTELLI, 2000, p. 69).

A história oral contribui nos estudos da memória e nos permite questionar as interpretações até então elaboradas como diagnóstico, sem, no entanto, haver problematização dos resultados. No entender desse autor, a memória possibilita a luta em busca da revitalização do conhecimento e das identidades dos indivíduos, sendo um potencial para promover a (re) escrita da história.

Neste século, a ampliação do acesso à informação é algo que também favorece os estudos com a história oral, em virtude de possibilitar que outros profissionais possam “mergulhar” nas informações e, assim, poder confirmar, negar ou até mesmo elaborar novos entendimentos, apontar novos caminhos para que a memória não seja esquecida. Portelli (2000) acredita na história oral como uma alternativa crítica para questionar “o modo oficial de pensar no século XXI”.

Para os historiadores tradicionais, a prevalência dos documentos escritos sobre as fontes orais é que aqueles possuem qualidades testáveis que necessariamente as fontes orais não têm, como a precisão da forma; um documento é um objeto físico, um testemunho que pode ser objetivamente verificado de várias maneiras; pois é registro de um tempo. Entretanto, Le Goff (2012), quando analisa o par documento/monumento, destaca que os documentos podem perder a confiabilidade pelo teor de seu conteúdo, gerando assim desconfianças.

Sem ignorar os questionamentos à confiabilidade dos relatos orais, o interesse desta pesquisa é fazer “falar”, possibilitar ao profissional relatar sua ação, ter uma experiência rara em nossos dias: elaborar seu relato, se fazer ouvir com o interesse de que suas palavras ganhem força e ressoem sobre alguma possibilidade colaborativa. Para os sujeitos desta pesquisa, os docentes do PROEJA – IFMA no *campus* São Luís-Monte Castelo, integrantes de uma classe profissional com qualificação para formar opinião, uma vez que, em relação à classe de professores, tradicionalmente, pouco de suas práticas têm sido devidamente organizado para assim ser fonte de pesquisa. Também, de tudo o que é produzido, pouco é devidamente catalogado, sistematizado e assim conhecido.

A arte de lembrar em uma sociedade que se molda constantemente não é trabalho fácil. Porém, no labirinto das lembranças, há sempre aquela que ficou

guardada em um espaço privilegiado da memória e faz-se significativa, no presente, para recuperar aspectos do passado.

O ato de lembrar é individual, mas sua oralidade contém a

Vigilância que passa a exercer um limite no narrador, mas este balizamento é fonte de interrogações. Por que ele não mencionou ou preferiu não dizer? Por que mentiu? O fato de o pesquisador se questionar se faz no confronto do que se disse com o que se sabe. É também disputa, mas são questionamentos que produzem a reflexão e a fuga de simplesmente dizer como foi. (MAGALHÃES JUNIOR, 2001, p. 41).

Com o uso das fontes orais, na pesquisa de Guimarães Junior (2003), na tese intitulada “Vigilância, transgressão e “punição”: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969)”, o autor suscita uma imersão nas memórias de ex-alunas de escolas católicas que estudaram no período da ditadura militar, para pesquisar se a ideologia da ditadura deixou marcas em suas memórias. O autor relata:

Mergulharemos na busca de estimular o surgimento, mesmo estando em águas já exploradas, de novas informações que possibilitem deferentes interpretações em um tempo que já foi devorado por Saturno<sup>12</sup>, mas que, uma vez ruminado, pode apresentar-se como uma visão nova, nas palavras de ex alunas. Em conversas sobre um tempo que deixou muitas marcas; as lembranças “fluem” e, no “derrapar” que as forças do presente proporcionam, abrem-se novas janelas que podem trazer luz para alguns questionamentos que precisam ser mais bem clarificados. (GUIMARÃES JUNIOR, 2003, p. 42-3).

Ele ressalta que o exercício de “voltar os olhos para trás”, motivado pelo agora pode ligar a sentimentos de dor, tristeza, alegria, além de outros. A memória avalia, no presente, as ações do tempo transcorrido, mas não acabado. Na reconstituição dessa memória, o corpo se expressa mediante a estimulação que motiva o conteúdo a ser transportado. Se a lembrança é de alegria, o sorriso faz-se companhia; mas se for de tristeza, é a dor que a face expressa. Com atenção à expressão, o silêncio de uma memória envergonhada ou o ânimo com que o relato é feito são pistas para os “tesouros” que desejamos encontrar.

Feitos esses esclarecimentos, seguimos apresentando o *locus* da pesquisa.

---

<sup>12</sup> Conforme explicitado na tese mencionada, Saturno (Cronos) - deus da agricultura e do tempo é filho de Urano e Gaia, pai de Júpiter. Simboliza o tempo que tudo devora.

### 2.4.1 Caracterização do campo empírico

O atual IFMA, *campus* São Luís- Monte *Castelo*, é uma autarquia educacional vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (SETEC/MEC). Localiza-se, desde o ano de 1936, na Av Getúlio Vargas, em São Luís – MA, (ver organograma do *Campus*, no ANEXO II).

Nosso estudo focou dois cursos ofertados ao PROEJA no nível do Ensino Médio Técnico, com cursos integrados: o primeiro em Alimentos, desenvolvido entre os anos de 2007 a 2010, e o segundo, de Eletrotécnica, iniciado em 2012, com término em 2014. Os dois cursos contaram com a participação de 63 docentes. Para esta pesquisa, o critério de escolha dos entrevistados foi possuir maior experiência no PROEJA. Apenas 6 professores dentre os 63 tiveram mais que 3 semestres de experiência no Programa a saber: três docentes de formação específica (disciplinas da base tecnológica) e os outros três docentes, da base nacional comum.

A participação dos docentes do PROEJA nesta pesquisa, justifica-se por reconhecermos neles agentes produtores e multiplicadores do conhecimento. Portanto, é importante que suas experiências sejam conhecidas para servirem de auxílio a outros profissionais, particularmente porque preparam educandos para a formação profissional, educandos com histórias de vidas escolares complexas, como é comum no Programa.

Seguindo as determinações oficiais, as ações pedagógicas no *campus* estudado, conforme encontramos no Projeto Político Pedagógico do IFMA Campus São Luís Monte Castelo, deveriam obedecer às seguintes diretrizes:

- Conhecer o aluno e sua realidade social, bem como os processos cognitivos próprios do adolescente e do adulto para orientar a ação pedagógica em conformidade com as particularidades, significados e necessidades daquele que aprende;
- Compreender a dinâmica do desenvolvimento curricular, em sua totalidade e singularidade, assegurando a flexibilidade necessária para estabelecer um diálogo rico e diverso com a realidade sociocultural e produtiva.
- Promover um clima pedagógico facilitador do processo de aprendizagem que produza no aluno a necessidade de busca do conhecimento, num processo interativo de co-responsabilidades entre os sujeitos que fazem o processo de ensino-aprendizagem.
- Possibilitar ao aluno problematizar o seu saber, levantar novas hipóteses, sistematizar idéias já descobertas, construindo e reconstruindo conhecimentos.
- Trabalhar as disciplinas em áreas de projetos de estudo dentro do entendimento de que todo conhecimento se identifica e se aproxima de

outros conhecimentos, o que significa adotar a interdisciplinaridade como elemento importante para a prática pedagógica;

- Contextualizar os conteúdos trabalhados na escola, relacionado-os com a realidade pessoal, social e cultural dos alunos; assegurando o entendimento de que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto.

- Compreender o planejamento como um instrumento político, de reflexão coletiva e de tomada de decisões sobre a ação educativa da escola, indispensável para o alcance dos objetivos pretendidos.

- Compreender a formação continuada como um amplo processo crítico reflexivo na e sobre a prática educativa vivenciada no contexto institucional por todos os integrantes da comunidade escolar. Dessa forma, representa uma via de extrema importância para a inserção da comunidade escolar no processo de construção e participação no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2010, PPP, p. 31-2, grifo nosso).

A passagem sublinhada no documento indica a atenção aos saberes dos alunos e que estes devem ser considerados no desenvolvimento da relação ensino - aprendizagem, principalmente quando contextualizada, para assim interagir com os conhecimentos científicos. Sobre a formação continuada, também em destaque, no que pese a formação dos professores no campus, ela deveria constituir importante possibilidade para refletir sobre os problemas do ensino e, assim, melhor desenvolver muito de suas práticas.

Em Brasil (2010), no item referente ao ensino, pesquisa e extensão, destacamos, dentre as prioridades:

Estabelecimento de um plano de formação continuada de docentes, por grupos e linhas de pesquisa vinculadas aos cursos oferecidos pela instituição e áreas de interesses dos docentes; [...]Desenvolvimento de parcerias que garantam a formação continuada, lato e stricto sensu, do corpo docente e técnico-administrativo. (BRASIL, 2010, PPP, p, 37).

Novamente, a formação dos docentes é posta como medida necessária para a promoção dos servidores do campus. Em dados atuais, o *campus* pesquisado possui 428 servidores, sendo 312 professores e 116 administrativos, mas o PPP elaborado em 2010 registra ainda o seguinte quadro quanto à titulação.

**Quadro 1 - Titulação dos docentes do IFMA Campus Monte Castelo**

<b>PÓS-DOUTOR</b>	<b>DOUTOR</b>	<b>MESTRE</b>	<b>ESPECIALISTA</b>	<b>GRADUADO</b>	<b>MÉDIO</b>
2	58	90	75	21	2

**Fonte:** Brasil (2010, PPP, p. 52).

Quanto ao regime de trabalho, os docentes estavam, então, na seguinte situação:

**Quadro 2 – Regime de trabalho dos docentes IFMA *Campus* São Luís- Monte Castelo**

<b>20 horas</b>	<b>40 horas</b>	<b>Dedicação Exclusiva</b>
8	26	224

Fonte: Brasil (2010, p. 53).

A composição dos técnicos administrativos está expressa nos números a seguir.

**Quadro 3 – Composição dos funcionários técnico-administrativos do Campus Monte Castelo**

<b>Apoio</b>	<b>Intermediário</b>	<b>Superior</b>
12	107	41

Fonte: Brasil (2010, p. 53).

Ainda com os dados encontrados em Brasil (2010, PPP), é possível identificarmos que o campus pesquisado possui um quadro de servidores docentes para obter a qualificação necessário ao PROEJA.

Quanto ao regime de trabalho, a maioria (156 servidores administrativos) possui carga horária de 40 horas de trabalho semanais.

Quanto aos alunos, estão distribuídos nos cursos técnicos, tecnológico e nas licenciaturas nos diversos cursos ofertados por este Campus nas modalidades e níveis: educação básica, profissional, superior e a distância, representando um universo de quatro mil trezentos e trinta e seis matrículas (4.336), segundo dados de 2009 [...]. Com atuação também na pós-graduação, o Campus conta com cursos de especialização, mestrado e doutorado, estes últimos ministrados ainda em forma de convênios, com exceção do Mestrado em Engenharia dos Materiais. Todos esses cursos totalizam um atendimento a 249 alunos matriculados, conforme dados de 2009. (BRASIL, 2010, p. 16).

Como posto na passagem anterior, nosso campo de pesquisa oferece vários cursos, como se pode constatar no ANEXO III, curso oferecidos pelo IFMA - *Campus* São Luís- Monte Castelo.

O IFMA *Campus* São Luís – Monte Castelo tem, portanto, estrutura física e técnico- pedagógica em condições para desenvolver um bom trabalho, a

considerar o perfil curricular dos servidores. Após a caracterização do campo de pesquisa, partimos para apresentar a coleta de dados, ou seja, os achados da pesquisa.

#### **2.4.2 Evidências para a construção da pesquisa**

A construção desta pesquisa contou com várias fases, como segue: pesquisa documental em regulamentos, ofícios, leis, decretos, PDI<sup>13</sup> do IFMA, PPP do *Campus* São Luís - Monte Castelo, planos dos cursos pesquisados, documentos (os que ainda não haviam tido tratamento analítico); pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e impressos diversos entrevistas orais. Nesta fase, inicialmente em caráter exploratório, utilizamos ficha de identificação do entrevistado (APÊNDICE I) para subsidiar na elaboração do perfil profissional dos participantes e uma entrevista semiestruturada com 10 (dez) perguntas (APÊNDICE II). Esse momento nos possibilitou maior contato com o objeto de estudo, como ainda revisitar pressupostos teóricos apresentados na qualificação. Seguem os demais passos da pesquisa

##### Atividade 01. Convite aos docentes para participarem da pesquisa

Logo que qualifiquei, respeitando o período de férias dos docentes, solicitei à Diretoria de Ensino do *Campus* autorização para a realização da pesquisa. Fizemos o convite individual para os docentes previamente selecionados a participar da pesquisa. Havíamos conseguido da chefia do Departamento do Curso de Eletrotécnica a lista de oferta de disciplinas oferecida entre os anos de 2012. 1 até 2014.2 referente ao sexto semestre, com nome dos docentes que ministraram disciplinas no curso. Como não havia mais oferta no *Campus* para o curso de Alimentos ofertado ao PROEJA, neste curso conseguimos a lista contendo o nome dos professores com o Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DRCA.

Feito o tratamento estatístico, selecionamos os que tinham tempo de atuação no Programa. Após esta etapa, no contato inicial com o docente, por e\_mail, solicitava-lhe a indicação da melhor data e local para apresentar-lhe o projeto de pesquisa e elucidar suas possíveis dúvidas. Dentre os 7 (sete) e-mails enviados,

---

<sup>13</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018.

apenas um foi respondido. Precisamos recorrer às chefias de Departamento e Coordenadorias de cursos aos quais os docentes estavam ligados. Porém, o curso de Alimentos PROEJA não ofertava curso ao PROEJA desde 2010. Logo, não tinha mais uma coordenadoria. Por meio dos departamentos, foi-nos possível identificar os contatos telefônicos e saber os horários de aulas dos professores. Assim, finalmente conseguimos agendar os encontros para apresentar-lhes o Projeto.

Para efeito de síntese, o quadro abaixo apresenta os passos desta fase da pesquisa.

#### **Quadro 4 - Fases da coleta de evidências da pesquisa no campus Monte Castelo**

<b>Atividade</b>	<b>Forma de intervenção</b>	<b>Período de realização</b>
01- Autorização da direção para desenvolvimento da pesquisa	Via protocolo	Março 2015
02- Lista de oferta de disciplinas com nome dos professores	Via requerimento	Março 2015
03. Convite aos docentes para participar da pesquisa	Via internet	Abril de 2015
04. Seleção e coleta de documentos para análise	Pessoalmente	Dezembro 2014 a outubro de 2015
05. Apresentação do projeto aos docentes	Pessoalmente (exposição oral)	Março de 2015
06. Realização da entrevista	Pessoalmente (gravado)	Abril/ outubro 2015
07. Autorização escrita para uso da entrevista	Pessoalmente (Assinado)	Junho- agosto 2016

**Fonte:** Elaboração própria.

Os documentos para análise já havíamos adquirido previamente, antes de iniciarmos a pesquisa empírica. Os demais foram conseguidos via internet, no sítio

do IFMA e dos demais órgãos federais. Aqueles específicos, como os planos de cursos, foram conseguidos na administração do IFMA, *Campus* São Luís - Monte Castelo. Os principais documentos utilizados foram, inicialmente, os Decreto n ° 5.154, de 23 de julho de 2004, Decreto n ° 5.478, de 24 de junho de 2005 (revogado pelo Decreto n ° 5.840, de 13 de julho de 2006) e Decreto n ° 5.840, de 13 de julho de 2006, que atualizaram a legislação relativa ao PROEJA. Com os Documentos Base do PROEJA, Brasil (2006), (2007), (2009), recorreremos quanto à fundamentação pedagógica do Programa, na sequência, para conhecermos as diretrizes com o PPP do *Campus* São Luís – Monte Castelo Brasil(2010) e o Plano de Curso do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado na Modalidade PROEJA, Brasil (2012) e o Plano de Curso do Curso Técnico em Alimentos na Modalidade PROEJA, Brasil (2006) para depois avaliarmos o PDI IFMA, (2014-2018), Brasil (2014).

#### Atividade 02. Apresentação do projeto da pesquisa

Chegando o momento de apresentação do Projeto aos professores, nos deparamos com a realidade narrada por eles. Todos estavam interessados em apresentar seus relatos. No momento em que lhes apresentávamos os objetivos da pesquisa, percebíamos, pelo entusiasmo no olhar dos docentes, que eles tinham muito a colaborar. Aquele primeiro encontro indicava que estávamos no “caminho certo”. Resolvemos ouvir outros docentes que, em princípio, não estavam dentro dos critérios definidos para selecionar os participantes.

#### Atividade 03. Realização da entrevista

Com a autorização da pesquisa, número CAAE 56097416.2.0000.5534, chegamos ao desejado momento da entrevista, cujo principal objetivo era conhecer as práticas docentes no PROEJA através dos relatos de memórias dos professores no Programa.

Como já os havia qualificado com o roteiro de entrevista, fiz apenas os ajustes indicados, que foram necessários após a aplicação do pré-teste. A “euforia” inicial da aceitação dos docentes selecionados em participarem da pesquisa foi

seguida por várias remarcações das entrevistadas, visto estarem muito ocupadas, isto é, sem tempo para nos relatar suas experiências no Programa. Ouvimos frequentes “Hoje não dá!”. Mas, como escreveu Fernando Pessoa, “Quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor...”. Foram muitas idas ao IFMA *Campus* São Luís- Monte Castelo, de abril a outubro de 2015. Esses plantões nos motivaram a aprofundar cada informação que nos era confiada nas entrevistas. Sabíamos que, de alguma forma, ou de muitas formas, todos os relatos nos levariam a reflexões.

Constatamos que a coleta de dados não é apenas o momento em que recolhemos das pessoas as informações que nos interessam, num processo técnico orientado por um roteiro de entrevista. Trata-se de um momento em que as ditas verdades vão sendo afirmadas ou questionadas, abrindo espaço para novas possíveis respostas. Nesta fase em que reunimos evidências, na verdade, já estávamos fazendo a análise mental dos achados, pois “[...] em determinados momentos, interpretamos os dados sem passarmos pela descrição e a análise, considerando que a descrição e a análise podem ser caminhos úteis para uma interpretação.” (GOMES, 2013, p. 80).

Nessa experiência de pesquisa, já interpretamos os dados desde que principiamos a escuta dos relatos. E assim, a pesquisa que foi intitulada inicialmente Memórias das Práticas Docentes: o PROEJA IFMA, *campus* São Luís - Monte Castelo, com essa nova experiência passou a ser Memórias de Práticas Docentes no PROEJA: IFMA *campus* São Luís - Monte Castelo. Feitos esses esclarecimentos, passaremos à análise das evidências.

### **2.4.3 Análise sobre a pesquisa empírica**

Ainda que presente nas entrelinhas, consideramos necessária a informação quanto à nossa forma de interpretar as informações, optando por uma postura qualitativa de análise do tipo exploratório que, para Minayo (2013, p. 21), “[...] responde questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser qualificada”. Ou seja, a pesquisa qualitativa do tipo exploratório, na qual o pesquisador “[...] vai propondo um novo discurso interpretativo” (MINAYO, 2013, p. 17).

Gomes (2013, p. 86), cita Bardan (1979, p. 105), para quem “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Após a transcrição das entrevistas, organizamos um quadro das respostas para que assim pudéssemos ter acesso mais fácil às informações mais relevantes acerca das questões aqui estudadas.

Nosso envolvimento pessoal com a pesquisa empírica, as entrevistas, da concepção até sua transcrição, nos familiarizou com os relatos ao ponto de sabermos de forma particular as expressões usadas por cada um dos seis entrevistados; as particularidades de cada fala, opiniões, pontos de vistas, entre outros. Afinal, foram aproximadamente dois anos de “convivência”, porém não utilizamos nenhum recurso tecnológico específico para selecionar as informações transcritas nas entrevistas.

No ato da entrevista, anotamos informações para fixarmos algo que nos era importante. Ao final de cada entrevista, fazíamos uma síntese do que fora dito. Só depois, iniciávamos a audição da entrevista, fazendo em média três escutas antes de principiar a transcrição. Como foram apenas seis entrevistas, optamos por transcrevê-las logo que cada uma era realizada, não aguardando a realização de todas as entrevistas para em seguida transcrevê-las.

Agora que apresentamos nossa “odisseia” é o momento de expormos o perfil dos docentes participantes deste objeto de estudo.

#### **2.4.4 Perfil dos docentes entrevistados**

Para elaborarmos um breve perfil dos docentes<sup>14</sup> entrevistados, consideramos: regime de trabalho, tempo de docência no IFMA, tempo de experiência no PROEJA, formação inicial, formação continuada no IFMA e principais dificuldades da prática docente para atuar no PROEJA. A intenção é fornecer ao

---

<sup>14</sup> Nesta pesquisa, realizada com professores que trabalham no PROEJA-IFMA, com no mínimo quatro semestres de experiência no Programa, omitimos os nomes dos participantes, a fim de preservarmos sua identidade. Para distinção das falas, optamos por utilizar os termos **Docente nº1**, 6 semestres e 10 disciplinas; **Docente nº 2**, 6 semestres e 6 disciplinas; **Docente nº3**, 6 semestres e 6 disciplinas; **Docente nº4**, 5 semestres e 5 disciplinas; **Docente nº5**, 4 semestres e 4 disciplinas e **Docente nº6**, 4 semestres e 4 disciplinas.

leitor um panorama mais nítido sobre a realidade do Programa no *Campus* estudado.

Como 100% dos participantes afirmaram que a formação inicial não os preparou para formar no PROEJA, isso posto, é certo quanto à necessidade de formações que os capacitem para desenvolver suas práticas no Programa. Pelo perfil curricular, trata-se de docentes com elevada formação profissional em suas áreas do saber. Do grupo participante, 66% possuem licenciatura e 34% possuem bacharelado, ou seja, considerando a formação inicial dos 6 professores participantes, apenas 4 professores são licenciados, 2 (dois) do Núcleo Comum e dois de disciplinas específicas; os outros 2 (dois) docentes são bacharéis, e um deles, por iniciativa própria, fazer sua complementação pedagógica fora do IFMA.

Neste caminhar, fizemos uma síntese das informações encontradas na Plataforma Lattes sobre o currículo dos participantes além dos dados que eles próprios apresentaram na ficha de identificação individual e em seus relatos.

**Docente nº 1** é Bacharel em Engenharia Elétrica (1997), professor substituto do Departamento de Engenharia de Eletricidade da UFMA (1999-2000), instrutor de Eletroeletrônica do SENAI-MA (2000-2006) e ex-aluno da instituição e coordenador do curso de Eletrotécnica ofertado ao PROEJA.

**Docente nº 2<sup>15</sup>** tem Licenciatura em Letras, com especialização em Planejamento Educacional e mestrado em Educação.

**Docente nº 3** possui Licenciatura em Matemática, tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Teoria dos Números, mestrando em Matemática; é ex-aluno do Liceu Maranhense.

**Docente nº 4** é Bacharel em Química Industrial, especialista em Química de Produtos Naturais, mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos; no antigo 2º grau, fez curso profissionalizante de Análise Clínica.

**Docente nº 5** tem Licenciatura em Eletricidade e especialização em Psicopedagogia. Possui experiência na área de engenharia elétrica, trabalhou na Companhia Vale do Rio Doce e na ALUMAR. É coordenador adjunto do PRONATEC/Eletrotécnica do IFMA, e, no 2º grau, foi aluno da instituição.

---

<sup>15</sup> Esta docente, por motivo de agenda, pois ocupava também uma chefia no *Campus*, teve entrevista respondida por escrita de seu próprio punho e, após recebermos suas respostas, fomos completar alguns pontos que julgamos necessários. Esse segundo momento, por opção da entrevistada foi em sua residência.

**Docente nº 6** possui graduação em Química Industrial, é licenciada em Química, Ciências Químicas (UEMA, 2007), especialista em Gestão e Ensino de Ciências, Tecnologia e Inovação (VERIS, 2010), tem mestrado em Química Analítica (UFMA, 2007) e doutorado em Ciências, com ênfase em Química Orgânica (UFPB, 2011). Exerce a função de Coordenadora do Curso de Licenciatura em Química e Coordenadora do Subprojeto de Iniciação à Docência no IFMA/Monte Castelo (PIBID/Capes). Consultora Ad-Hoc da FAPEMA. Tem experiência na área de Química Analítica, Instrumentação Analítica, Microbiologia e Química Orgânica, com ênfase em Biocombustíveis, Cromatografia, Planejamento experimental, Catálise, Síntese orgânica e Higiene e Biossegurança. É líder dos Grupos de Pesquisa em Microbiologia e em Biomassa do IFMA cadastrados no CNPq.

Identificados os perfis dos docentes que participaram desta pesquisa, os narradores, cabe apresentar os principais conceitos utilizados para analisar os relatos dos docentes sobre suas práticas no PROEJA.

#### **2.4.5 Os saberes docentes**

Aí, Guilherme Augusto foi visitar Dona Antônia e deu a ela, uma por uma, cada coisa de sua cesta. [...]. Ela encostou uma das conchas em seu ouvido e lembrou da vez que tinha ido à praia de bonde, há muito [...] E então ela começou a se lembrar [...]  
(FOX, 1984).

Retomando o contato com Guilherme Augusto, Fox, (1984) citado em epígrafe, “Ele procurou uma antiga caixa de sapatos cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-a com cuidado numa cesta (...) pois tinha como objetivo, como já dito, encontrar a memória de D. Antônia. Com esses estímulos as lembranças de Dona Antônia vieram à tona.

Ao contrário de Dona Antônia, os docentes entrevistados não perderam suas memórias. Pelo contrário, eles serviam-se delas para desenvolver seu ofício docente. Ademais, algumas memórias tornam-se tão preciosas que valem “ouro”.

Porém, não foi qualquer memória que interessou ao nosso estudo, mas aquela que, de alguma forma, além de seu significado, foi significativa para atuação docente no PROEJA.

Não levamos aos entrevistados uma cesta com objetos, como o fez o personagem Guilherme Augusto, Fox (1984). Nesta pesquisa, como se trata de relato individual, pode ser que, a propósito de se elaborar uma seleção de objetos, *a priori*, para daí despertar suas lembranças sobre suas práticas, isto pode não estimulá-los no desabrochar de suas memórias sobre práticas docentes, visto entendermos que, necessariamente, a memória do indivíduo não é uma espécie de fotografia da memória do grupo ao qual ele pertence.

“Por volta da década de 80, ainda cursando Letras, tive a minha primeira experiência com o trabalho Jovens e Adultos. Foi num curso chamado Edurural. [...]. Senti que, daí por diante, estava preparada para trabalhar com qualquer outro nível” (DOCENTE N°2).

No transcorrer da pesquisa, compreendemos que os docentes, trabalhando no PROEJA, (re)revisitaram o cotidiano da sala de aula com novas práticas. Nesse raciocínio, os saberes docentes Tardif (2012) são integrantes da identidade docente, e assim, de sua prática profissional.

O relato da Docente nº 2 destaca que ela se preparou para atuar no PROEJA no *Campus* São Luís- Monte Castelo no Programa Edurural, quando ainda cursava Letras. Lembra que literalmente pegava na mão dos alunos para eles aprenderem.

Docente nº 3 nos relatou que se formou para atuar no PROEJA em suas primeiras experiências após concluir o curso de Licenciatura em Matemática: relata que, ainda jovem, ministrou aulas para pessoas com mais idade fazerem o exame de admissão e lembra que nessa experiência relatou que o mais jovem da turma era ele, que lá estava como professor.

O Docente nº 1 avaliou que sua experiência com adultos, quando fora instrutor no SENAI, o ajudou a formar os educandos no PROEJA-IFMA. Ele relatou que, no SENAI, seus alunos eram os donos das eletrônicas autorizadas que consertavam os aparelhos de eletrodomésticos da época; eram pessoas adultas. Destaca ainda que foi instrutor de cursos técnicos de curta duração, como Eletricista Instalador Predial, e por exemplo, teve que construir uma bancada e outras condições físicas para que o curso funcionasse no SENAI.

O Docente nº 5 nos relatou a experiência que adquiriu como líder de equipes na Companhia Vale do Rio Doce e na Alumar, resolvendo problemas, e com a prática que desenvolveu em um curso de especialização em Psicopedagogia.

Os saberes adquiridos no curso Técnico em Química cursado no CEFET foram importantes para atuação da Docente nº6. Ressaltou que era muito tímida e que para suas práticas docente ela se apoia “na atuação dos professores que tive no CEFET. Eles estavam sempre disponíveis, tinham metodologias diferentes daquelas de sala de aula, como atividades culturais, gincanas...”. (DOCENTE nº6).

Pelo que nos foi narrado, no espaço específico da sala de aula, o docente é quem define, do seu jeito, qual a melhor maneira de desenvolver suas práticas no Programa. Isto posto, a condução tem mais relação com o modo próprio dos saberes do docente que podem repensar suas práticas e alterar suas maneiras de fazer.

Vale ressaltar, contudo, que cotidiano escolar não acompanha necessariamente a totalidade da dinâmica social. Mesmo assim, pelos reflexos que chegam à escola, ele está sujeito a ser reinventado cada vez que um novo desafio é expresso, podendo-se elaborar uma prática institucionalmente “não autorizada”.

O saber do professor é específico de sua identidade ontológica e nesse construto, seu uso tem relação “com a pessoa e a identidade dele, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com educandos em sala de aula e com os outros atores escolares [...]” (TARDIF, 2012, p.11). Na mesma direção, esse autor destaca que os saberes que servem de base para o ensino é repertório de saberes que os professores desenvolvem suas práticas, ou seja, “[...] os fundamentos do saber ensinar não se reduzem a um ‘sistema cognitivo’ e independe do contexto da ação no, qual ele se insere quando da sua história anterior.” E reconhece que esses fundamentos de ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos: “São exteriores, no sentido de que um professor ‘não pensa apenas com a cabeça’, mas ‘com a vida” (TARDIF, 2012, p.103). Conforme o quadro 5, elaborado por esse autor, é proposto um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores.

Pelo quadro síntese, várias evidências ajudam-nos a melhor entendermos o complexo processo de ensino-aprendizagem. Tanto é que, na prática, o docente se utiliza de todos esses saberes no exercício de sua profissão. Essa espécie de

repertório de conhecimentos prévios traz consigo um conjunto de significados que são inerentes à história de vida do sujeito no exercício profissional, logo, é imanente à formação inicial, condição *sine qua non*, mas que, pelo exposto, transcende a ela.

Nesse conjunto de experiências dos professores, que explicam a prática docente entre os saberes da experiência são importantes os registros escritos, não apenas dos relatos de práticas que vêm se consolidando de forma exitosa, mas até mesmo as tentativas que não apresentaram os resultados esperados são importantes quando tomamos o erro como situação de aprendizagem. Como colher a sutileza dessas práticas?

**Quadro 5 - Modelo tipológico de identificação e classificação dos saberes dos professores**

<b>SABERES DOS PROFESSORES</b>	<b>FONTES DE AQUISIÇÃO</b>	<b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE</b>
Pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização técnico-profissionais.
Da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernetas de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Das próprias experiências na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

#### 2.4.6 A entrevista temática

Voltando a Guilherme Augusto, Fox (1984), ele perguntou a cada morador do asilo e a outras pessoas o que era memória. E, colhendo opiniões, ele compreendeu tratar-se de algo precioso.

Como já apresentamos alguns conceitos sobre memória para assim discutirmos a construção dos relatos, buscando chegar àquelas experiências guardadas na memória que “valem ouro” para as práticas docentes no PROEJA, é chegada a hora de ouvirmos os relatos de memória dos docentes sobre suas práticas no Programa no *Campus* estudado, suas opiniões sobre quais experiências foram mais importantes diante do desafio de formar no PROEJA.

Para melhor apreender essas sutilezas, Queiroz (1987, p. 275) assinala que “a forma mais antiga e mais difundida de coleta de dados orais, é a entrevista; considerada muitas vezes como sua técnica por excelência”. Desse modo, as entrevistas são utilizadas como possibilidade de mostrar o objeto e recuperam um compromisso com a liberdade da fala.

Sobre a observação histórica, quando trata dos testemunhos, para Bloch (2001, p. 78), “[...] a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca se impõe um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida”.

A entrevista, para ser bem sucedida, exige habilidade. Reiterando que o silêncio pode ter muito a revelar, a pesquisa com fontes orais precisa estar atenta também a esta possibilidade. No ato da entrevista, fomos atentos aos equipamentos, utilizando um aparelho celular por, primeiramente, ser um objeto familiar e que, se bem manuseado, possui as mesmas condições que um gravador. Mesmo tendo adquirido um gravador para a pesquisa, optamos pelo celular para que a entrevista não tivesse aquela conotação de que tudo para quando se deseja concentrar o participante da pesquisa que apresentar seu relato.

A nossa relação com os entrevistados se iniciou, como já demonstrado, bem antes da entrevista propriamente dita, e o local em que esta foi concedida, por opção de todos eles, foi o próprio *Campus*, nas salas de professores dos departamentos ou nas salas dos laboratórios aos quais eles estavam ligados.

Para Thompson, existem muitos estilos de entrevistas, que vão desde a mais amigável e informal até o mais formal e controladores das perguntas; mas, destaca que “[...] o bom entrevistador acaba por desenvolver uma variedade do método que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade” (THOMPSON, 1998, p, 254).

Ao longo das entrevistas e demais providências relacionadas a elas, tentamos demonstrar respeito e interesse pelas ideias dos narradores e também compreensão e simpatia pela opinião deles, ouvindo-os com atenção, sem colocar nossas opiniões. Isso nos permitiu conseguir informações importantes.

Previamente, fizemos uma pesquisa sobre aspectos importantes da vida profissional dos docentes que participaram da pesquisa: seus currículos, experiências etc. Esses conhecimentos nos favoreceram na condução da entrevista, pois, “[...] em geral, quanto mais se sabe, mais provável é que se obtenham informações de uma entrevista”. (THOMPSON, 1998, p. 254).

É certo que a entrevista produz a exposição do narrador. O entrevistador, ao lançar uma pergunta, faz soar uma avaliação sobre aquele que a responde, uma vez que a pergunta representa uma espécie de julgamento de suas ações, uma prestação de contas. Neste caso, tratando-se de entrevista sobre suas práticas docentes, inevitavelmente, levou a uma avaliação sobre suas trajetórias profissionais, suas condutas pedagógicas, considerando que eles ainda se encontram no exercício da profissão.

Outra atenção que tivemos com esta pesquisa diz respeito à especificidade do entrevistado ser “narrador-autor”. Nos relatos dos profissionais, não raro apresentam como algo de menor relevância os problemas. Eles podem minimizar as dificuldades para ampliar o alcance de suas práticas. Pensamos que, nessa condição, em que só o narrador se expõe, não podemos ignorar possíveis “distorções”; o relato da prática que não deu o fruto esperado ou até mesmo a ação que ficou no plano das ideias e que pode ter sido relatada de forma exitosa. Reconhecemos, como Bosi (1994, p. 37), que a “história oficial” deve ter suprimido, ignorado ou elevado muito mais a veracidade dos acontecimentos do que a memória de um profissional no relato sobre sua prática. Esta, explicando, comentou:

A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi

escolhido para perpetuar-se na história de sua vida. Recolhi aquelas “evocações em disciplina” que chamei de memória-trabalho. (BOSI, 1994, p. 37).

Pensando assim, reunimos os relatos com o roteiro de entrevista visto ser um instrumento, pois contém um caminho que podemos seguir. Entretanto, com as informações que os narradores iam nos apresentando é que aprofundamos suas versões sobre o assunto relatado. Necessariamente, esses caminhos não estão no roteiro de entrevista, mas na atenção do pesquisador ao não deixar passar essas possibilidades de aprofundar as informações analisando como quem “garimpa uma pepita de ouro”. Foi necessário perceber qual o “momento oportuno” para levar ao “desabrochar” da memória de um docente sobre suas práticas. Destacamos que pela ausência da pauta da entrevista, num cafezinho na cantina, em conversas, o tema da pesquisa surgia de forma espontânea. Foi assim que conseguimos aprofundar opiniões, fazer novas perguntas e obtermos o entendimento do relato como um todo.

Não é comum encontrar pessoas dispostas a falar de sua vida profissional como um deleite. Como já expressei, a propósito de como fazer para lembrar, o que se tornou, no presente, significativo para visitar o passado, uma palavra pode abrir janelas para o passado com suas múltiplas significações.

Como já expressei, a propósito de como fazer para lembrar, o que no presente se tornou significativo, ao visitar o passado, uma palavra pode abrir janelas para o passado com suas múltiplas significações.

Usamos a entrevista temática, que é a seleção de uma parte da vida do entrevistado, relativa a um assunto específico. As entrevistas temáticas “São aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” Alberti, (2005, p.38). Em nosso caso, a memória das suas práticas docentes no PROEJA.

Para o desenvolvimento da tese, inicialmente apresentamos a introdução contendo uma síntese do desenvolvimento da pesquisa. Logo em seguida, apresentamos os fundamentos teóricos acerca do conceito de memória que seria posteriormente dialogado com a pesquisa empírica e as orientações metodológicas da história oral. Iniciando sobre o ofício do historiador com Bloch, que define a história como sendo “a ciência dos homens no tempo”. Desse feito, chegamos até o império da memória, oportunidade em que recorreremos às conceituações sobre o

tema. Nesse percurso, compreendemos que esquecer também é uma necessidade humana, para que possamos amenizar o “peso” das lembranças guardadas na memória. Na sequência, apresentamos as justificativas para a escolha do tema da pesquisa, seus participantes como também as categorias presentes na condução deste trabalho, no qual utilizamos a análise de conteúdo para interpretar os conteúdos que nos foram apresentados com o uso da entrevista temática. Desse modo, encontramos na história oral uma possibilidade de rever pontos de vista, visitar conceitos e, assim, elaborar opiniões.

A etapa seguinte foi elaborado, após a leitura prévia da legislação educacional, a pesquisa documental sobre formação de professor. Com essa revisão da bibliografia, que ajudou no entendimento dos termos, e já iniciados os primeiros momentos da entrevista, organizamos o texto sobre políticas de formação dos professores, principiando pelas anotações metodológicas. Na sequência, tratamos sobre o tema da formação de professores, abordando a formação inicial, a continuada e contínua, por acreditarmos tratar-se de uma tríade necessária à qualidade da prática docente. Assim registramos uma contextualização da formação dos professores pós-Lei nº 9.394/96 e com esses conhecimentos contextualizamos a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica até chegarmos à formação de professores para a modalidade EJA. Atentamos para a formação continuada de professores para o PROEJA confrontando-se com os relatos dos docentes que participaram desta pesquisa sobre sua formação docente para atuar no Programa e, por último, tecemos algumas considerações.

Depois, tratamos sobre o IFMA *Campus* São Luís – Monte Castelo, realizando leitura prévia sobre a legislação pertinente ao referido *Campus*, como: PDI do IFMA, PPP do *Campus* Monte Castelo, Projetos dos cursos do PROEJA, lista de oferta das disciplinas, adotando a seguinte sistemática: após apresentar as questões teóricas e metodológicas, tratamos do percurso da educação profissional e do IFMA *Campus* Monte Castelo *locus* da pesquisa. Esta foi estudada como espaço de formação profissional técnica em variados contextos para, após análise das entrevistas, retomarmos a pergunta: Como a história do IFMA, como espaço de formação profissional, pode favorecer os docentes a atuar no PROEJA? Nesse intuito, elaboramos pontos de vista sobre a formação docente no IFMA, tratamos sobre a implantação, implementação e desenvolvimento do PROEJA, dentre outros

assuntos, que concorreram para estudo do tema. Princípios com algumas considerações sobre o percurso de feitura do texto e logo apresentamos a trajetória histórica do atual IFMA, a implementação, implementação e o desenvolvimento do Programa e, na sequência, apresentamos um quadro síntese com as principais dificuldades que foram narradas pelos docentes entrevistados.

Em seguida, estudamos sobre Memória de Práticas Docentes no PROEJA: IFMA- *Campus* São Luís - Monte Castelo para respondermos a pergunta sobre Como as práticas docentes foram desenvolvidas no PROEJA-IFMA, no *Campus* pesquisado e, assim, colaborar com profissionais que atuam em contextos similares, retomando principalmente a conceituação de memória, formação e saberes docentes. Após essas considerações, optamos por “deixá-los falar”, e então extrair o máximo de informações para descrever as memórias sobre suas práticas no Programa. Com esse propósito, percebemos os sentidos dessas elaborações a partir dos discursos de seis docentes entrevistados. Trata-se de discursos que têm relação com o lugar institucional do docente, sua identidade de classe e sua condição de indivíduo social.

Por último, apresentamos nossas conclusões sobre o percurso desta pesquisa, lembrando que apagar uma memória não é tarefa fácil; isso foi verificado, por exemplo, pelos relatos dos docentes quando se reportam aos tempos em que foram alunos da Educação Profissional no atual *Campus*. Desse modo, considerando as necessidades específicas da prática docentes na modalidade EJA e reafirmando a necessidade de uma formação continuada para o PROEJA que atenda a essa inovação nos IFETs, até o momento desta pesquisa, os docentes indicaram que prevaleceu na sua atuação os saberes que foram construídos ao longo da vida, não havendo pois, a preparação específica para atuarem no Programa, a formação continuada, dos professores ou que deveria ter sido oferecida pelo IFMA, no *Campus* São Luís, Monte Castelo.

### **3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO PÓS LEI 9394/96**

As novas demandas da educação escolar ocorridas após a década de 90, exigem que Professor esteja preparado para interpretá-las. Para melhor localizar o leitor, este item teve como principal objetivo conhecer as políticas de formação dos professores para o Ensino Médio, pós-Lei nº 9.394/96, focalizando a Educação Profissional – EP e a modalidade EJA. Estudamos o tema mediante a citada Lei e demais referências legislativas que nos possibilitaram compreender a formação para o PROEJA.

O interesse pelo tema liga-se à necessidade de conhecermos as determinações legais sobre o assunto para, desse modo, compreendermos as práticas docentes no PROEJA. Como este reúne o Ensino Médio, a EP e a modalidade EJA, reconhecemos ser necessária uma formação que abarque essas especificidades.

Pensando assim, situamos com Lima (2001) os conceitos de formação inicial, continuada e contínua, como também algumas anotações sobre o ofício do professor mediante contribuições de Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2012).

Ao final destas leituras, mesmo com o advento de tantas mudanças na educação escolar, constatamos não haver legalmente obrigatoriedade de uma formação específica que prepare os professores para desenvolver suas práticas docentes no PROEJA, porque, para tal finalidade, basta que o docente seja possuidor do diploma de graduação nas áreas exigidas nos projetos dos cursos oferecidos ao Programa.

Reconhecemos ainda que a formação docente inicial não é suficiente para atender às necessidades da EP no PROEJA. Sendo assim, precisamos de uma política de formação continuada que atenda a essas necessidades e as converta em demandas da formação.

Para sistematização do capítulo, destacaremos o seguinte quadro síntese, expondo as categorias e subcategorias desta pesquisa:

### Quadro 6 – Formação docente

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Categorias	Subcategorias
Formação docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação inicial (acadêmica);</li> <li>➤ Formação continuada (aprofundamento da formação inicial em aspecto específico);</li> <li>➤ Formação contínua (aglutina as formações anteriores e remete ao desenvolvimento profissional, continuidade).</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A formação de professores preparou os docentes para atuar no PROEJA? Esta foi a pergunta que nos moveu, quando intencionamos estudar a formação docente. Nesse sentido, foi necessário compreendermos em que consiste a formação inicial, a continuada e a contínua.

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Nesta seção, fizemos, a título de esclarecimento, anotações sobre formação<sup>16</sup> de professores focalizando a formação inicial, continuada e contínua. Segundo encontramos em Abbagnano (2012, p. 549), o termo formação é empregado.

No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, [...], indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos.

Nesta passagem, percebemos que a formação como processo remete à interpretação de que ela vai se adequando aos outros conceitos mencionados: pedagogia e cultura. Estas também têm seus significados atualizados em função dos contextos nos quais estão inseridos.

No campo da educação escolar, traçamos a distinção entre o conceito de formação, conforme segue.

<sup>16</sup> A partir de 1990, a formação de professores passou a ser um tema obrigatório na educação escolar, principalmente após a Conferência de Jontien, na Tailândia, onde foi acordado o compromisso pela universalização da Educação Básica e a valorização do magistério.

Formação<sup>17</sup> inicial, para os cursos de licenciatura, consiste na condição mínima exigida ao professor para desenvolver sua prática. Esta refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos designados à formação profissional e que são completados por estágios supervisionados.

Quanto à formação inicial, em Brasil (1996), no Capítulo IV, que trata da Educação Superior, consta no art. 43 que a educação superior tem, dentre as finalidades: “II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

Já a formação continuada é o aprimoramento teórico e prático da formação inicial, em determinada área de concentração, mediante as necessidades identificadas. O art. 80 da Lei nº 9.394/96, Brasil (1996) determina que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Esta formação também pode ser desenvolvida no próprio espaço do trabalho, da instituição na qual o docente desenvolve suas práticas, mas pode promover nele uma cultura escolar que pode ir além do exercício profissional docente.

Aqui é necessário lembrarmos que a formação inicial, na função de desenvolver no docente o objetivo da formação humana por meio de conhecimentos científicos, deve promovê-los para o contínuo preparo para desenvolver suas práticas, haja vista as mudanças que ocorrem na sociedade e que chegam até a escola.

Lima (2001) explica que essas mudanças se ampliaram em atendimento à dinâmica do trabalho exigida pela sociedade globalizada atual que nos chegam através das tecnologias e do acesso à informação, cabendo à escola, como instituição formal de ensino, analisar essas informações para então transformá-las em conhecimento.

Assim, fez-se necessário que a escola preparasse os professores, ou seja, ofertasse a formação continuada para que os docentes pudessem interpretar essas novas necessidades.

---

<sup>17</sup> A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defende uma política de formação e valorização dos profissionais da educação reunindo a formação inicial e a formação continuada como ainda as melhorias das condições de salário, trabalho e carreira.

Lima (2001) aponta três eixos fundantes da formação contínua: o trabalho do professor; o desenvolvimento profissional e a emancipação humana, que se constitui em uma possibilidade de postura reflexiva diante do seu fazer docente. Para ela, trata-se de uma atitude do docente diante do seu percurso profissional.

Para destacar os atributos da formação contínua evidenciamos as relações que envolvem a prática docente, como: O conhecimento, a organização escolar, os educandos, as relações de trabalho, as políticas educacionais. Concordamos com Lima (2001, p. 45), quando defende que “[...] formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

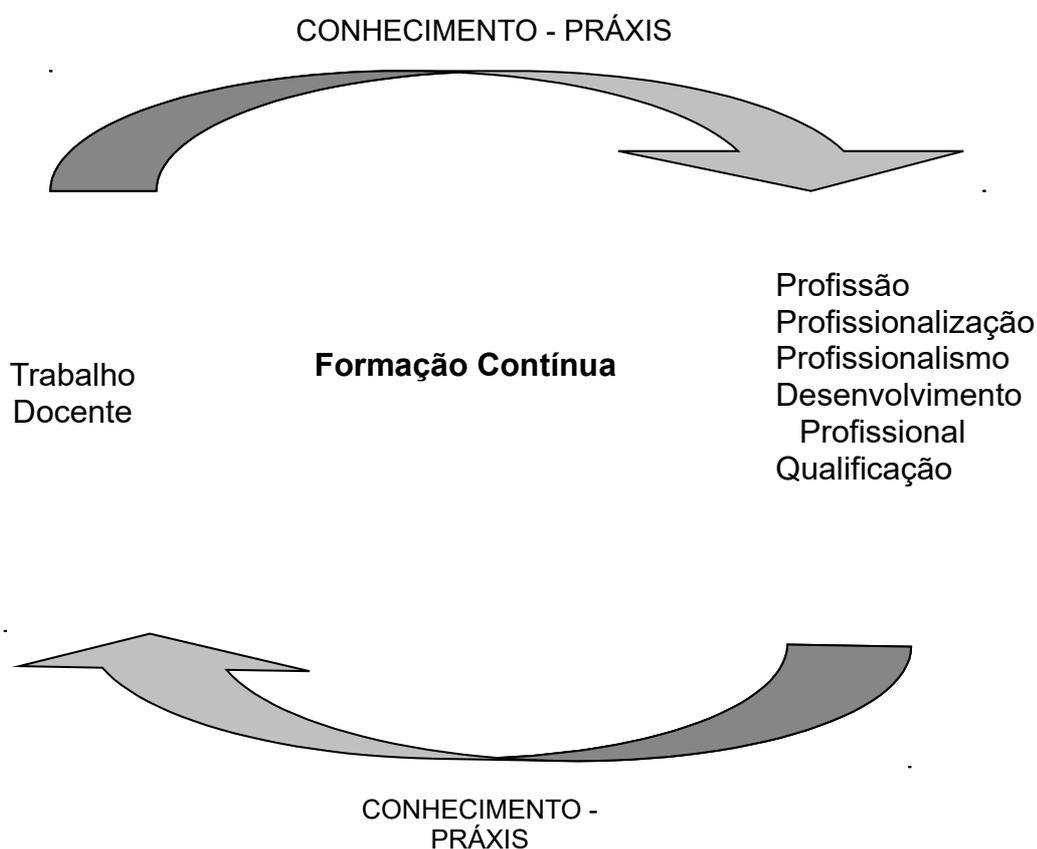
Nesse contexto, Lima (2001, p. 37) escreve que “a formação contínua precisa ser reconhecida como um direito do professor, objetivando a realização de um trabalho de boa qualidade e em condições de dignidade”. Também sabemos que é difícil pensar a educação fora de uma situação concreta, de uma realidade definida na qual a formação se insere. Compreendemos como Lima (2001) que a formação contínua é uma “dimensão dialética que ocorre no movimento de articulação, realizada entre a continuidade da formação e o trabalho do professor, situada como potencialidade para uma prática refletida e transformadora (práxis)”. A capacidade intelectual de refletir sobre sua prática permite ao docente (re) avaliar suas ações que, assim fazendo, pode ressignificar os conhecimentos adquiridos nas formações com os saberes adquiridos informalmente; saberes adquiridos ao longo de sua vida. A formação contínua é desenvolvida mediante a consciência do desenvolvimento profissional docente, sem o qual, acreditamos, não haverá aquisição de novas práticas docentes para interpretar conhecimentos no processo ensino-aprendizagem.

A autora elabora uma síntese para definir seu entendimento dialético sobre a formação contínua e, explica-nos conforme figura 1.

Na explicação de Lima (2001) compreendemos que é mediante o trabalho docente que o professor se reconhece na relação teoria e prática e que, nesse reconhecimento, tende a se inquietar diante da realidade de sua prática docente que, por reflexões em sua práxis, transita pelo percurso assinalado pela autora.

Ainda assim, a formação do professor reúne elementos teóricos e práticos, mas isto não é suficiente para que eles desenvolvam boa prática. Entretanto, ainda existem considerações equivocadas sobre o que é necessário para saber ensinar. Aqui apresentamos considerações sobre o ofício docente, a prática do professor, evidenciando os equívocos recorrentes sobre a prática docente e assim indicar possibilidade para chegar a um ofício feito de saberes, em que a relação teoria e prática se reconheça na realidade que a serve.

**Figura 1 – Formação contínua**



**Fonte:** Lima (2001, p. 35).

### 3.2 OFÍCIO DO PROFESSOR: INDICAÇÃO PARA UM OFÍCIO FEITO DE SABERES

O ofício docente ainda passa por equívocos que persistem no imaginário social. Neste espaço do texto, dedicado à formação docente, apresentamos considerações sobre o ofício docente, por compreendermos que tais esclarecimentos podem contribuir com esta pesquisa. Longe de apresentarmos um modo de fazer, trata-se de tentarmos esclarecer os vazios de uma prática sem saberes e os limites de saberes sem ofício para, em seguida, chegarmos a um ofício feito de saberes.

Na prática docente, é possível desenvolver um ofício sem saberes? O ofício docente ainda padece de visões equivocadas quanto às condições necessárias ao seu desenvolvimento. Em Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2012), encontramos algumas elaborações que nos ajudaram a construir nossas considerações sobre o ofício docente que transita entre um sujeito que ensina por motivações até um “sujeito epistêmico” que desenvolve o ofício “[...], em função de uma teoria informacional do conhecimento e da prática instrumentalizada pensada de acordo com uma sintaxe [...] (TARDIF, 2012, p. 191)”. A primeira consideração que fazemos sobre toda profissão é quanto à “formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias”. (GAUTHIER *et al*, 2013, 20). Este autor destaca, sobre o ofício de ensinar, no caso do professor em sala de aula, que ele ainda “tende a refletir sobre si mesmo”. São vários saberes envolvidos no ofício de ensinar, daí a complexidade para o registro sobre a referida prática. Alguns conceitos ainda comprometem aquilo, que, de fato, define o ofício de ensinar, a saber:

**BASTA CONHECER O CONTEÚDO?** Reconhecemos que apenas conhecer o conteúdo não é suficiente para saber ensinar; ainda que dominar o conteúdo seja indispensável para resolver qualquer ofício. Para ensinar, o docente precisa, dentre outras coisas, primeiramente conhecer o público para quem vai apresentar esse conhecimento, o conteúdo, para assim elaborar os objetivos que deseja alcançar, elaborar seu planejamento: organizar as formas de desenvolver a aula, selecionar os recursos a serem utilizados, (re) avaliar o desenvolvimento da aula sobre diferentes perspectivas em face da realidade que se está atuando. O

cotidiano da sala de aula é sempre desafiador; não apenas pela habitual heterogeneidade da clientela, mas também por consequência dos desafios que nos diariamente chegam para interpretarmos situações.

Por essas considerações, estamos convencidos de que apenas dominar o conteúdo não é suficiente para desenvolver a prática docente, visto que tende a retirar a oportunidade de refletir de forma aprofundada, pois “o saber do *magister* não se resume apenas ao conhecimento da matéria” (GAUTHIER et al, 2013, p. 21).

**BASTA TER TALENTO?** É outra ideia recorrente no ofício docente. Sabemos que o talento é característica necessária para se desenvolver qualquer profissão, pois qualquer ofício precisa, requer que se tenha talento. Entretanto, apenas ter talento não é suficiente para desenvolver qualquer ofício. Em sua formação o docente pode até desenvolver/despertar talentos, mas não é esse o objetivo principal da formação docente, posto que à medida que o docente domina conteúdos, ele também elabora reflexões sobre esses conteúdos. Esse exercício sobre a ação docente pode levar à prática de habilidades específicas que concorrem para desenvolver talentos.

Nessa dinâmica, conteúdos que nos ensinaram e que ao aprendê-los os ensinamos a outrem, foram sistematizados ao longo da história e (re) avaliados para atender sua função social no contexto ao qual serve, de forma específica para garantir o alcance dos objetivos pretendidos.

Tudo isso atende ao propósito de disseminar às novas gerações o conhecimento através de formas específicas adquiridas primordialmente na formação inicial. Creditar apenas ao talento a condição suficiente para desenvolver o ofício docente é privilegiar o ensino apenas àqueles que possuem esse diferencial e que, em sendo algo individual, é fato que o referido atributo apenas sobreviveria enquanto seu portador estivesse em vida. Além do mais, como a educação escolar demanda que muitos profissionais exerçam seus ofícios, assim posto, apenas os talentosos não atenderiam à demanda existente. Também, limitar o desenvolvimento do ofício docente apenas aos talentosos é, no mínimo, privar os qualificados de desenvolver seus ofícios, suas práticas docentes, por não possuírem o mencionado distintivo.

**BASTA TER BOM SENSO?** É outra ideia equivocada para o desenvolvimento do ofício docente. Este critério tem sido atribuído à Pedagogia

apenas a ideia do bom, aquilo que é partilhado por algumas opiniões, mas que pode estar a serviço de poucos. Pesquisando em Abbagnano (2012, p. 129), encontramos que a ideia do bom senso foi criada por Descartes como sinônimo de razão e, como o ato de julgar passou a designar técnica específica para este fim. Hoje não se pode admitir essa relação de sinonímia entre bom senso e razão. “[...], o bom senso continuou designando certo equilíbrio e certa moderação no juízo dos problemas comuns da vida e no comportamento cotidiano”.

Como a educação escolar acontece no contexto do seu tempo, é necessário reconhecer que são os conflitos advindos das dinâmicas escolares que alimentam o senso, o juízo; do contrário, seria elaborar uma perspectiva de formação para uma escola sem sujeitos, sem questionamentos, sem perspectivas para resolver conflitos. Além do mais, a ideia de que usar apenas o bom senso é o suficiente para desenvolver o ofício docente demonstra não haver necessidade de conhecimentos para se sustentar. Argumentar dessa forma, em favor do bom senso, segundo Gauthier *et al* (2013, p. 22), é “insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício do magistério, e que basta simplesmente usar o seu discernimento, como se o discernimento não precisasse de conhecimentos para se apoiar”. Em síntese, para ter bom senso é fundamental que tenhamos primeiro conhecimento para refletirmos sobre ele.

**BASTA SEGUIR A SUA INTUIÇÃO?** Também esta ideia é cercada de vazios de conhecimento, e assim concordamos com Gauthier *et al* (2013, p. 22) quando ele admite que a intuição é “uma imagem à parte do saber docente”, pois a intuição encontra-se na negação do saber. Nesta pesquisa, constatamos uma situação no mínimo incomum quando perguntamos à Docente nº 2 o que a levou a priorizar no PROEJA a leitura: “Escolhi aleatoriamente explorar a leitura, mais do que a gramática”. Primeiramente, ela afirmou que, ao ministrar os conteúdos de gramática, percebia que os alunos não se mostravam interessados nas aulas. Entretanto, quando apresentou as obras literárias aos alunos “os olhos deles brilhavam” (Docente nº2). Assim, a intuição é mesmo, como escreve o autor, “ouvir as mensagens de sua consciência, arriscando-se a ir de encontro à sua própria razão” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 22-3). Na entrevista, compreendemos que a docente não quis seguir sozinha e arriscar-se, optou por compartilhar sua primeira experiência com a pedagoga responsável pelo curso de Eletrotécnica e, nesse

diálogo com o pedagógico, a docente relata que obteve não apenas a aprovação, mas também a ajuda da pedagoga. “Ela [a pedagoga] pesquisava materiais, recorte de jornais, revistas para nos auxiliar na aprendizagem dos alunos.” (DOCENTE Nº2). Esta relata que era mediante os textos literários que extraía as dificuldades dos educandos em Língua Portuguesa e assim chegava até a gramática. Ou seja, ela não seguiu apenas a intuição sem conhecimento; mas, ao refletir sobre sua prática e buscar fundamentação com a pedagoga, percebeu outras possibilidades para melhor desenvolvê-la. Neste caso narrado pela docente, ela extraiu da dificuldade dos educandos e do apoio pedagógico uma reflexão que a motivou em busca de nova solução para formar os educandos no Programa.

O autor desautoriza utilizar apenas a intuição, por compreendê-la como uma “imagem sem pensamento”. Significa que não há uma razão, ou seja, técnica que justifique esta ou aquela tomada de decisão por parte do docente. Gauthier *et al*, (2013, p. 23) “É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado”. Chama atenção para o fato de que a intuição impossibilita o ensino de revelar-se e, assim, também o desenvolvimento dos saberes necessários ao ofício docente que deve ser para além das ideias preconcebidas.

Por isso, concordamos com Gauthier *et al* (2013, p. 22), quando admite que a intuição “é uma imagem à parte do saber docente”, pois a encontra-se na negação do saber, e acrescenta que a intuição é “ouvir a mensagem de sua consciência, arriscando-se a ir de encontro a sua própria razão”. Diferente das advertências do autor, para não cairmos nas ideias preconcebidas sobre o ofício docente, na entrevista, a professora enuncia:

Partir da literatura para chegar até as dificuldades dos alunos com a Língua Portuguesa foi um caminho que teve o apoio da pedagoga do curso sendo que ela também me ajudava, ela selecionava materiais para promover a aprendizagem dos alunos. (Docente nº 2).

Os demais entrevistados mencionaram, de forma exitosa, a experiência da professora com o uso de Literatura.

Queremos ressaltar, com o autor, que na intenção de realizar algo interior, se os fundamentos de técnicas específicas param de fundamentar a prática, isso nos impossibilita de fundamentar nosso ofício que ainda se desenvolve de forma privada.

BASTA TER EXPERIÊNCIA? É outra compreensão suficiente para aqueles que pensam que “ensinar se aprende na prática, errando e acertando”. Este erro também ainda persiste sobre o ofício docente que concorre para a ideia de um ofício sem saberes. É certo que a prática profissional concorre para um dos aspectos do aperfeiçoamento do ensino e daí decorre sua importância.

A opinião de que basta ter experiências para desenvolver o ofício docente liga-se àquilo que o define como o excesso etnográfico apoiado no construtivismo; “consiste em transformar tudo em saber, isto é, tratar toda produção simbólica, todo construto discursivo, toda prática orientada e até toda forma humana de vida se procedessem ao saber” (TARDIF, 2012, p. 192).

Entretanto, sem querermos diminuir a importância da experiência, atribuir apenas ao saber da experiência a totalidade do saber docente é ignorar o saber sistematizado, já que o saber da experiência “precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 24). Este conhecimento anterior não pode ser adquirido apenas pela experiência.

Chamamos a atenção quanto aos perigos de testar nos educandos experiências que possam ser desenvolvidas na prática docente sob o risco de produzir efeitos negativos sobre eles.

BASTA TER CULTURA? Apenas esta aquisição não é suficiente para poder ensinar. “Conhecer os clássicos permitiria, por não sei que mecanismo misterioso, ensinar bem” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 25). Conhecer as referências culturais só tem serventia quando sabemos como utilizá-las nas atividades do ensino.

Tal como ter conhecimento da disciplina e ter experiência, o saber cultural é importante para a prática docente, mas, tê-lo como exclusivo é restringir a complexidade do ofício de docente e prejudicar sua profissionalização.

Contudo, ter a formação mínima exigida para desenvolver o ofício docente não garante que este ofício será desenvolvido de forma satisfatória. É que o ofício de ensinar sempre requisita saberes pedagógicos específicos que podem não ter sido adquiridos na formação inicial. Contrapondo-se a essas considerações, a disposição contrária também ainda ocorre, ou seja, formaliza o ofício de ensinar. Todavia, reduzir sua complexidade à dimensão técnica do conhecimento ou também

daquelas inspiradas na Psicologia Humanista, “Confundi-se, assim, o contexto coletivo do ensino com o contexto individual da relação terapêutica (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 26). Já aquelas ligadas à tradição piagetiana como se o ensino se desenvolvesse numa relação clínica com o educando, desconsidera, dessa forma, que o ensino é desenvolvido em uma realidade concreta do ser vivo é suscetível a conflitos. Esse ideário técnico de tratar o conhecimento

[...], esfriou consideravelmente de muitos anos para cá, principalmente após as críticas epistemológicas formuladas por Shon (1994) em relação à racionalidade técnica, a qual segundo apresenta o defeito de não levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 27).

Os equívocos impedem o surgimento de um saber profissional que ocorre nas ideias preconcebidas de um ofício sem saberes e por isso impossibilitam a constituição da dimensão técnica do saber; negam a complexidade do ensino e, por consequência,

É como se, fugindo de um mal para cair em outro, tivemos passado, de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula [...] (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 27).

Neste caso, é como se o saber científico sobre o ensino não tivesse relação com a realidade. Longe de pretendermos elaborar um receituário de como desenvolver o ofício docente ou de como ensinar; indicamos naquilo que Gauthier *et al* (2013) denominou de um ofício feito de saberes, uma orientação que nos parece uma alternativa possível para interpretar o cotidiano da sala de aula.

Lembramos que a formação docente é a preparação para a profissionalização do ofício docente, e é nesta que adquirimos os saberes para não cairmos no vazio do ofício sem saberes e no formalismo dos saberes sem ofício. Ciente desses perigos, e de posse dos saberes adquiridos na formação inicial (acadêmica), é necessário tratá-los de forma contextualizada, refletindo sobre os conflitos que são próprios da complexidade da prática docente quando atentos ao seu entorno.

Guiamo-nos por “um ofício feito de saberes”, conforme nos foi apresentado por autores, como Tardif e Lessard (2014), Tardif (2012), Gauthier *et al* (2013) e Lima (2001) por compreendermos a insuficiência do saber adquirido na

formação inicial, não apenas porque a formação docente está em constante mudança, mas por compreendermos, como os autores Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2012), que para desenvolvermos a prática docente, mobilizamos um “reservatório de saberes”. É deste reservatório que nos servimos para responder e interpretar as necessidades específicas das nossas práticas docentes.

No quadro encontrado em Gauthier *et al* (2013, p. 29), tem destaque a origem dos saberes:

**Quadro 7 - Reservatório de saberes**

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (a matéria)	Curriculares (programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (o uso)	Experienciais (Jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (O reservatório de saberes do ensino ou a jurisprudência pública validada)

**Fonte:** Gauthier *et al* (2013, p. 29).

Sobre os saberes dos professores, Tardif (2012, p. 64) refere que vários deles são, de certo modo, “exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita”. Eles provêm dos saberes pessoais dos docentes da formação escolar anterior, da formação escolar para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e de outros saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula.

Detalhando a origem dos saberes que compõem o repertório do quadro em destaque, o autor define que os saberes disciplinares são aqueles advindos das pesquisas científicas que estão disponíveis à sociedade e que se encontram elencados nas disciplinas universitárias, de diferentes formas. “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrair o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 29).

Ainda sobre os saberes disciplinares, a matéria propriamente dita, cabe uma pergunta bastante comum na cultura escolar: O que significa o docente

conhecer a matéria? Como todo ponto de vista é a visão de um ponto, assim também é necessário localizarmos em que lugar estará o docente para contextualizarmos a possível resposta. De forma geral, dominar a matéria consiste em conhecer pedagogicamente o assunto. Já dominar a matéria num contexto de aprendizagem, ou seja, na relação ensino-aprendizagem requer que ele mobilize o dito reservatório de saberes para fazer com que os alunos não sejam apenas ouvintes, mas percebam a importância das interpretações sobre o conteúdo disciplinar; a matéria para chegar aos objetivos pretendidos pela dada matéria.

Os saberes curriculares, para se tornarem um programa de ensino, passam por adequações para atender ao perfil profissional ao qual se destinam. O professor deve ter sido preparado em sua formação e, assim, conhecer o programa. “É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 31).

Quanto ao saber curricular, o autor nos apresenta algumas interrogações: Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial ou o que foi transformado pelas editoras? Ele conserva todos os elementos ou faz uma seleção? Baseado em que critério?

Sem a pretensão de responder as perguntas apresentadas por Gauthier *et al* (2013, p. 31), mas indicar, para o momento, algumas ponderações. Reconhecemos que o docente raramente conhecerá o programa oficial de um currículo, visto que não tem sido função cultural docente participar do diálogo para decidir quais conteúdos e em que condições irão ser escolhidos para compor um currículo escolar. Esta definição tem sido usada entre os técnicos do governo e as editoras. Já o programa que foi transformado implica mudar uma coisa para outra. Transformar é “vtd. 1. dar nova forma, feição ou caráter a; mudar, modificar, transfigurar. 2. converter. p.3 mudar de estado, posição, condição, forma, etc.”. (FERREIRA, 2010, p. 750). Com esses esclarecimentos, acreditamos não ser possível transformar um programa, mas adequá-lo, em alguma medida, aos interesses a serem alcançados.

O segundo questionamento trata das transformações do Programa, elaboradas pelo professor. Sabemos que a prática docente é singular e, por isso, naturalmente, desenvolve o conteúdo com o seu “reservatório de saberes”. Quanto aos critérios para selecionar o programa no caso da prática docente na escola

pública, isto pode ser mais livre ainda. É desprovida de controle no sentido de definir o fazer docente na sala de aula.

Saber das ciências da educação corresponde a um conjunto de saberes a respeito da escola, que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões Gauthier *et al* (2013, p. 31); compreende que esses saberes como são referentes ao “sistema escolar, um conselho escolar, um sindicato” não estão diretamente relacionados com a área pedagógica, mas serve como aporte para o professor se posicionar profissionalmente.

O saber da tradição pedagógica é advindo das escolas cristãs do século XVII. A história foi mantendo a tradição que se fixou em grande parte no cotidiano das escolas. Diferentemente dos demais professores, “cada um tem uma representação na escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 32).

O saber experiencial não é adquirido na formação docente. Apenas admitimos os saberes experienciais quando do exercício do ofício docente. Esses saberes não encontram eco socialmente por não serem verificados através de métodos científicos. O saber experiencial passa a ser saber da ação pedagógica, ou seja, o saber experiencial dos professores que foram testados pelas pesquisas desenvolvidas na sala de aula. Estas considerações, neste espaço dedicado à formação docente, são para chamar a atenção de que ao nos formarmos, na universidade principalmente, é necessário que não descuidemos de fazer registros das nossas práticas, para que assim possamos favorecer outros docentes. Nesse modo particular, Gauthier *et al* (2013, p. 34) escreve que “cada professor, isolado em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que ‘funcionam’ ou que ele acredita que funcionam”. Enfatizamos que esses saberes não têm utilidade na formação de professores no geral, pois tendem a se perder quando o professor deixa de exercer seu ofício.

Queremos ressaltar que os saberes da ação pedagógica, validados pelas pesquisas acadêmicas, são fundamentais na formação docente. Isso posto, são esses saberes que nos qualificam para a profissionalização. Mesmo assim, na prática, é necessário também atentarmos para o contexto em que se desenvolve a ação docente.

Indicamos caminhos para o desenvolvimento do ofício do professor e destacamos a formação de professores à luz das definições contidas nas políticas educacionais.

### 3.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PÓS-LEI nº 9.394/96<sup>18</sup>

Com o objetivo de situar o leitor sobre o tema da formação de professores, elaboramos um apanhado sobre a legislação educacional e as políticas de formação de professores após a Nova LDBEN. Princípios pelo que definiu a Constituição de 1988, que prevê a criação de uma lei específica para regulamentar a educação escolar. É com a Lei nº 9.294/96, Brasil (1996), que foi homologado, a nova LDBEN, Lei nº 9.394/96, que, no Título I, traz o conceito amplo de educação e define:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Destacamos que o intervalo entre as intenções e as ações do Poder Público é, não raro, muito grande; isto também se observa com a política de formação de professores. Na escola pública, a formação de professores é uma política educacional. Esta expressão é suscetível de entendimentos diversos. Consideramos, porém, que as políticas referem-se a intenções e ações desenvolvidas pelo poder público e demais agentes através de diferentes iniciativas. As determinações do poder público para o Ensino Médio estão na Lei nº 9.394/1996, Brasil (1996), que trata da educação escolar nacional, a qual define no Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, no art. 62, como segue:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...]. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

---

<sup>18</sup> A nossa pesquisa, quando apresentou as políticas de formação docente, principiou pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Nova LDBEN- Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Lei nº 13.005/ 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, especialmente as metas (15 a 18) e suas estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da Educação Básica; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 11/12, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A União assume a responsabilidade pelo incentivo de qualificação de professores leigos, conforme Título IX, que trata das Disposições Transitórias, art. 87. Foi instituída a Década da Educação, que teve início um ano após a publicação da LDBEN em 1996. O art. 87, § 4º define que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Também é a União quem organiza os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para a Educação Básica e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Quanto aos Institutos Superiores de que trata a LDBEN no art. 63, identificamos que eles manterão, dentre outras atribuições:

- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (...). (BRASIL, p. 1996).

Nesta Lei, a oferta de que trata o art. 63 tem relação com o art. 62, que trata da qualificação mínima exigida para atuar na educação básica. A contar do que define a LDBEN, Lei nº 9.394/96, no art. 13, sobre a incumbência dos docentes, significa que a formação docente deve prepará-los também para:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, p. 1996).

Dessa forma, a nova LDBEN promove uma espécie de chamada àqueles docentes que não possuem diploma de curso superior com licenciatura ou equivalente. Logo que definida essa nova determinação, Estados e Municípios promoveram cursos de licenciatura que se desenvolviam inclusive nas férias dos docentes e em finais de semana.

No Maranhão, com essa definição da Lei nº 9.394/96, as Universidades Estadual e Federal ampliaram seus programas de formação docente para atender

aos convênios celebrados entre governos dos estados e prefeituras municipais, para qualificar os professores das redes.

Numa perspectiva mais abrangente da formação, esta é alimentada na prática docente. Em outras palavras, o espaço da sala de aula constitui-se também em oportunidade de formação contínua. Esta constatação foi possível após ouvirmos os relatos dos docentes sobre suas práticas no PROEJA. Eles relatam experiências em diferentes contextos da docência que lhes favoreceram desenvolver suas práticas no Programa. Como demonstrado nesta passagem:

A minha prática no PROEJA não é desassociada da minha prática nos demais cursos e níveis de ensino, em todas as instâncias que passei na minha experiência na EJA com adultos em 92, 93 no colégio CIMA, com o ensino médio noturno no Estado (do MA) em 1994 até 1998, com os alunos do SENAI nos cursos de qualificação profissional. Vejo que em todas estas etapas me qualifiquei para trabalhar com alunos deste perfil mas também com outros. (DOCENTE Nº 1).

Importante é ressaltar que as formações, por si mesma, não garantem a mudança do docente diante do conhecimento. É necessário que ele reflita sobre os sentidos da formação para que, desse modo, reconheça a necessidade de promover mudanças em seu fazer docente. Sabemos que mudar nem sempre é fácil, mesmo quando necessário. No caso específico dos professores em sua prática, pouco sabemos até que ponto ter a formação é condição para seu uso; como mencionado, o que acontece em sala de aula pouco se conhece.

A nosso ver, ainda que busquemos uma prática docente superadora, que promova no educando a curiosidade, a reflexão e o motive à descoberta, sem a formação inicial e continuada que qualifique o docente a esse tratamento não há apoios para interpretar qualquer dificuldade. E assim, lembramos, com Gauthier *et al* (2013), que profissionais, de posse do conteúdo, podem ser bons locutores animadores. Porém, se não tiverem a preparação específica para a finalidade a que se destina, cairão nos vazios dos saberes sem ofício; serão meros instrumentadores da matéria e assim não contribuirão em nada com a interpretação da realidade.

Considerando então a necessidade da formação de professores, a União cria um Sistema Nacional de Educação a Distância com a finalidade de ampliar a quantidade de docentes para atuarem na educação escolar.

### 3.3.1 A formação docente via EaD

Para ampliar a oferta de formação inicial e continuada de professores, como havia uma previsão no art. 80 da Lei nº 9394/96, Brasil (1996), “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Para tanto, define que as instituições que irão fazer a oferta serão credenciadas pela União.

O Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394/96, e no Capítulo I, que trata das disposições gerais e estabelece:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Ainda em Brasil (2005)<sup>19</sup> destacamos, em particular, o previsto em seu art. 2º: a abrangência da EaD a ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades de ensino: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, técnico, de nível médio; e tecnológico, de nível superior; educação superior em cursos sequências e em graduação plena, de especialização, de mestrado e de doutorado.

O que menos nos preocupa não é o fato de a educação a distância ser reconhecida como modalidade de ensino, posto que seu alcance é importante em um país de dimensões continentais como o Brasil, e a universidade pública ainda não está implantada em todos os municípios. Nossa preocupação diz respeito, sim, à qualidade necessária aos cursos de formação de professores oferecidos pela EaD, visto que há uma proliferação dos citados cursos no País. Para constatar isso, basta consultar o sítio do governo federal.

No contexto em que as universidades públicas perdem em investimentos para as IES privadas e, em reflexo a este cenário, também não tem havido

---

<sup>19</sup> Em Brasil (2005), no art. 1º §, a exigência de que os exames, os estágios obrigatórios, atividades relacionadas a laboratórios de ensino e as avaliações de trabalhos de final de cursos sejam presenciais. No art. 3º, § 1, ficou regulamentada que os cursos à distância devem ter idêntica duração definida os cursos presenciais.

concursos nas universidades para suportar a demanda reprimida em cursos de licenciaturas, ditas regulares, principalmente, e, muito menos, para atender à expansão crescente de curso de formação de professores em EaD.

### **3.3.2 DCNs para formação de professor**

Mesmo sem ter cumprido seus objetivos, a Resolução CNE/CO Nº 1/2002, instituiu as DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Mediante a Lei nº 9.394/96, em 2015, foram homologadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais com a Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. (BRASIL, 2015).

Brasil (2015) apresenta no Capítulo I, que trata das disposições gerais para a formação inicial e continuada de profissionais do Magistério para a Educação Básica,

[...] deliberando sobre princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015).

No texto, é reconhecido que a prática pedagógica envolve diferentes dimensões para tratar o conhecimento, a exemplo, o uso de tecnologia, a ética, e, dessa forma, para que se tenha, o adequado “domínio e manejo de conteúdos e metodologias” é necessário que a formação inicial e continuada se destinem a essas necessidades da prática docente.

Estados e Municípios são chamados a preencher essa lacuna. Recomendam que as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos docentes devem observar as

Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de

uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015).

Como posto, a formação pretendida parece estar mais ajustada com um projeto nacional que com o cotidiano da escola.

As DCNs para formação de professores indicaram caminhos à formação docente. Também no Plano Nacional de Educação – PNE, encontramos a preocupação quanto ao tema da formação nas metas a serem alcançadas.

Para alguns, a formação inicial dos docentes da EP pode estar nas novas DCNs Brasil (2015), quando trata dos cursos de formação pedagógica destinados àqueles que já são graduados, mas não são licenciados. Conforme o art. 14:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (BRASIL, 2015).

A medida em destaque deve ser cumprida no prazo máximo de 5 (cinco) anos e consta ainda do necessário diálogo entre o Ministério da Educação com os sistemas de ensino, fóruns estaduais permanentes de apoio à formação, mas as entidades proponentes devem elaborar a avaliação do andamento dos cursos de formação ofertados para que assim seja definido o término da oferta.

Verificamos que realizar essa espécie de ajustamento de condutas ajudaria àqueles professores que, mesmo em efetivo exercício da docência, ainda não possuem os requisitos mínimos necessários para desenvolver o ofício profissional, como é o caso dos Bacharéis nos IFETs.

A atenção à formação de professores também é interesse do Plano Nacional de Educação (PNE); é um planejamento para a educação escolar e para o sistema de ensino que tem vigência de 10 anos.

### **3.3.3 A formação de professor no PNE**

Em atenção à Lei nº 9.394/96, no que trata o art. 9º, inciso I, consta:” art. 9º. A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação - PNE, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;”. BRASIL (1995).

Citamos Brasil (2005) na Lei nº 13.005/14, que aprova o PNE para o período de 2014/2024 e inicia novas expectativas para as políticas educacionais no Brasil. O Plano busca maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024 e apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, incluindo critérios educacionais relativos à e qualidade, ao financiamento, à avaliação, à gestão e à valorização dos profissionais da educação.

No conjunto das metas, destacamos as metas 15, 16,17 e 18 e algumas das suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, por estabelecerem articulações com as políticas educacionais que devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior, e portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. Listamos algumas metas e estratégias referentes aos cursos de formação:

- Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- Estratégias: 15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente **diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação** e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; [...]
- Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
- Estratégias: 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas [...]. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Após a aprovação do PNE em 2014, como uma referência às demais políticas educacionais no tempo em que se propõe neste Plano, evidenciam as estratégias voltadas à valorização do magistério, dentre elas, a formação docente

via diagnóstico das necessidades da educação escolar em diferentes etapas e a meta de ampliar a qualificação dos professores da educação básica até 2024, e assim (re) qualificar a prática docente.

Esperamos que, conjunto das metas e estratégias do Plano, não sejam apenas mais um planejamento para a sociedade, sem que haja o compromisso dos Poderes, mas seja um planejamento regado pelo olhar daqueles que veem na educação escolar a oportunidade para pessoas potencializarem seus talentos.

Como o ofício docente tende a se aperfeiçoar com as necessidades que lhes são requeridas, é fato que as mudanças desenvolvidas na sociedade atual, a contar das reformas educacionais, ressoam sobre a educação escolar, principalmente a EP<sup>20</sup>, que precisou redimensionar suas práticas para, de alguma forma, contribuir com o novo perfil definido.

Para finalizar esta construção sobre política educacional, de forma macro, examinando a formação de professores para a educação básica pós Lei nº 9.394/96, à luz das políticas públicas, é inegável que houve melhoria na formação docente no Brasil. A maioria dos professores que estão na Rede pública de Educação Básica possui nível superior. Este quadro, apesar de animador, é insuficiente se focarmos na formação docente para a EP, que mesmo inserida na oferta de educação regular, trata-se de uma forma específica de oferta, e, por isso, é necessário que esses profissionais estejam preparados para essas necessidades.

O PNE, aprovado para o período de 2014/2024, aponta em direção a um diagnóstico da escola. Com a participação da União, dos Estados e Municípios, tem na política de formação de professores medida que implica melhoria da qualidade da educação escolar.

Apresentado esse panorama sobre a formação de professores para a Educação Básica, mesmo com a quantidade de leis, pareceres e decretos além de outras medidas homologadas após a Lei nº 9.393/96, não encontramos na letra desta Lei determinação quanto à garantia da formação continuada dos docentes que estão na rede pública de Educação Básica. Referimo-nos principalmente à formação continuada daqueles que estão desenvolvendo suas práticas no Ensino Médio em suas diferentes formas de oferta, dispondo apenas da formação inicial.

---

<sup>20</sup> Para aprofundar o percurso cronológico da educação profissional, indicamos o Portal do Mec. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

Ainda que no art. 40, este defina que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996). Nos subitens seguintes, tratamos de forma mais específica da formação docente para na EP destinando aos docentes que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos IFETs.

### **3.3.4 Políticas para formação de professores na educação profissional (EP)**

Nesta seção, tratamos sobre a formação de professores da EP após a década de 1990, com o objetivo de destacar as mudanças ocorridas nesta oferta da educação escolar, evidenciando a complexidade das novas propostas sobre a prática docente nos IFETs, visto que são principalmente os professores e demais executores das políticas educacionais que devem ser qualificados para desenvolvê-las.

Nossa reflexão foca na formação docente para EP em geral e, em particular, nos professores que atuam na EP, em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio como nos cursos oferecidos ao PROEJA, visto que aquela da EP exige uma prática que difere do Ensino Médio dito regular. Assim, fizemos uma pesquisa sobre a EP no tocante à formação dos professores a partir de Brasil (1996) e de autores que estudam a Educação Profissional, como também as pesquisas disponíveis no sítio da ANPED, no grupo de trabalho sobre formação de professor, no período de 2007 a 2015 e na Revista Educação & Sociedade.

Iniciamos nos interrogando: Que dizem as políticas sobre formação docente na EP?

As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho tendem a refletir inclusive na EP, a contar da expansão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia-IFETs. A educação tecnológica tem sido prioridade das atuais políticas de EP no Brasil e vem atraindo profissionais para ingresso nesses Institutos.

Também, a exigência de curso superior para ingresso na carreira dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EDBT), nos Institutos, por via de concurso público de provas e títulos ainda a garantia de estabilidade pode até refletir em melhorias no ambiente organizacional dos IFETs.

Pelas especificidades dos cursos técnicos oferecidos na EP, ingressam na carreira EDBT profissionais com diferentes formações, como: os licenciados, os bacharéis e os tecnólogos, e a deles é esperado que estejam aptos a desenvolver suas práticas, mesmo com

[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores de Ensino Básico, complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos da Educação Profissional, com conhecimentos e práticas científico--tecnológicas e sócio-históricas, que integram a área a ser ensinada. (KUENZER, 2011).

Neste cenário, comecemos por nos lembrar do requisito mínimo para o ingresso na carreira do magistério, como definido em Brasil (1996), o mesmo exigido para a carreira EDBT, ainda que os docentes para esta carreira devem atuar principalmente em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ou nas formas subsequentes ou concomitantes.

Feitos esses esclarecimentos, destacamos o que está escrito na Lei 9.293/96 sobre a EP, e encontramos no Capítulo III, que trata da Educação Profissional, o que segue:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. [...]

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 1996).

Mesmo sendo diferente a oferta na EP, esta foi integrada à educação regular. Com a pretendida articulação, determinada nos arts. 39 e 40, tanto as disciplinas do Núcleo Comum como História e Geografia, precisam de condições para contribuir com os cursos técnicos integrados quanto as disciplinas das áreas técnicas e ainda as das engenharias e demais áreas técnicas, para que haja esse encontro nos cursos.

Nesta situação dos cursos técnicos nos IFETs, cuja finalidade é a formação profissional, é fundamental que haja uma formação que favoreça o docente na apropriação dos princípios e diretrizes que fundamentam a EP, o que compreende os projetos dos cursos e demais possibilidades para estabelecer as

conexões necessárias entre essas áreas de conhecimento e a formação profissional de forma articulado aos objetivos dos cursos.

A considerar a visibilidade da EP depois da Lei nº 11.892/08, que criou os IFETs e expandiu<sup>21</sup> a EP, até 2015, registram-se 562 unidades. Esta nova institucionalidade, liga-se à consolidação em torno de uma visão que supere a perspectiva mecanicista até então relacionada à Educação Profissional.

A Lei nº 11.741/2008 alterou dispositivos da Lei nº 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e Tecnológica. Os arts. 37, § 3º e art. 39 passaram a vigorar com a seguinte redação:

Art. 37, § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, [...].

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996).

Pela nova determinação, a modalidade EJA insere-se na Educação Profissional, que tem no currículo integrado a justificativa legal para o foco de sua prática.

O Ensino Médio na EP deve ser desenvolvido em na articulação entre ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo. Este novo perfil focado no empreendedorismo, na autogestão e na pedagogia das competências,<sup>22</sup> voltada ao processo de aprendizagem do educando, foi inicialmente solução encontrada para atender ao requisito da integração curricular proposto à Educação Profissional. Para dar conta da abrangência da proposta e amplidão de objetivos, essa multirreferencialidade constitui, a nosso ver, grande desafio à prática docente em qualquer nível e modalidade de ensino, principalmente por serem os IFETs instituições formadoras de profissionais. De acordo com Brasil, (2008), no art. 7º, inciso VI, item b) os IFETs devem destinar,

[...] no mínimo, 50% das vagas para educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, 20% das vagas para "cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à na formação de

<sup>21</sup> Para maiores informações sobre a expansão dos IFETs sugerimos acessar: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>

<sup>22</sup> Para maiores informações sobre a pedagogia das competências, indicamos a leitura de RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. (BRASIL, 2008).

Como a maioria das vagas é destinada aos cursos da educação profissional técnica, acreditamos ser para esses docentes as primeiras ações de formação que o nível exige. Pois, como é sabido, historicamente a EP é fundamentada nas necessidades do mundo do trabalho. Dessa forma, a formação docente também tende a se articular a essa lógica. Basta nos atermos aos objetivos do ensino médio para a EP. Ademais, essa lógica vem se ampliando em direção a uma formação mais abrangente, que vai além da ideia de mercado como princípio fundador.

Ciente de que o professor é o mediador entre as políticas públicas e suas práticas e que a formação em serviço é condição necessária para refletirmos sobre nossa ação de formar, é nessa reflexão que a formação contínua se desenvolve entre o conhecimento ministrado na prática e sua leitura, para que assim seja possível uma tomada de consciência que promova a melhoria da prática docente.

Pensando assim, buscamos conhecer as políticas de formação docente para a EP para o Ensino Médio.

### 3.4 PERFIL DESEJADO DOS PROFESSORES DA EP<sup>23</sup>

A formação docente se constitui um processo em construção, por isso é desejável que também os perfis desses profissionais para atuarem na EP estejam adequados às necessidades de atender ao perfil profissional requerido para esses cursos. Diferente do que ocorre no Ensino Médio dito regular, que não tem como objetivo a formação profissional, mas o preparo do educando para que possa ingressar em cursos superiores, os docentes da EP são, por natureza, professores formadores, já que devem qualificar pessoas para o mercado de trabalho. Dito isto, reconhecemos que a identidade para desenvolver o ofício docente na EP está em constantes revisões numa pluralidade de saberes do professor e a necessidade do

---

<sup>23</sup> No regimento da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em Brasília de 05 a 08/11 de 2006, não há registro sobre formação de professores da referida modalidade educacional.

mundo do trabalho. O Decreto nº 5.154/2004, Brasil (2004), estabelece o currículo integrado<sup>24</sup> para o Ensino Médio na EP.

Não distante do que está posto na Lei nº 9.394/96 Brasil (1996), no que se refere à condução dos conhecimentos para a oferta do Ensino Médio dito regular, quanto aos novos desafios para a EP integrada, encontramos em Ramos (2005) uma síntese disposta em 4 momentos da integração pretendida, ou seja:

- 1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para o, qual se pretende formar.
- 2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência.
- 3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.
- 4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. (RAMOS, 2005, p. 122-123).

Pela síntese de Ramos (2005), trata-se bem mais que o encontro dos conhecimentos da formação geral com os da formação técnica; refere-se ao entendimento amplo sobre a forma profissional num diálogo entre teoria e prática, além de romper com a objetividade da EP e da distância entre esta e a educação geral propedêutica.

O que se deseja integrar e qual o sentido da integração pretendida nos cursos técnicos de Ensino Médio? Mediante (CIAVATTA, 2005), encontramos em Brasil, (2009, p. 42) os argumentos que explicam a integração requerida por.

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005. IN: BRASIL, 2009, p.42).

---

<sup>24</sup> Para maiores informações sobre o currículo integrado, indicamos a leitura de MACHADO, Lucília Regina S. **Organização do Currículo integrado**: desafios à elaboração e implementação. Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do Ensino Médio. Brasília, 9 dez. 2005.

O quadro 8 encontrado em Lima; Costa; Holanda (2012) apresenta diferentes perspectivas para compreendermos o termo integração e contribui com o nosso entendimento acerca da integração sugerida pela EP, no contexto do Decreto nº 5.154/2004.

Pelo exposto na caracterização, exige-se bem mais que aquisição de técnicas didáticas na ministração de conteúdos. O objetivo é mais amplo e deve privilegiar a formação alinhada com as políticas públicas educacionais, em direção à superação do modelo de desenvolvimento global.

Na prática, relacionar essas três dimensões indicadas no quadro reforça nossa compreensão quanto à complexidade do trabalho docente a ser desenvolvido nos cursos de ensino médio integrado nos IFETs. Reconhecemos que o alcance da educação integrada encontra seu limite da formação docente que não os preparou para transpor tamanho desafio. A capacidade docente de formar pessoas jovens e adultos para o mundo do trabalho numa perspectiva integral, articulação entre conhecimentos gerais, dimensão técnica e trabalho como princípio educativo e científico, é desafio que ainda ressoa na prática docente nos IFETs.

#### **Quadro 8 - Caracterização das dimensões de integração**

(continua)

<b>Dimensões</b>	<b>Elementos integrados</b>	<b>Âmbito</b>
Epistemológica	Teoria e prática.	Conhecimento.
Laboral	Trabalho manual e trabalho intelectual.	Mundo do trabalho.
Educacional	Educação geral e educação profissional.	Políticas educacionais.
Curricular	Disciplinas propedêuticas e disciplinas técnicas.	Projeto político pedagógico.
Holística	Disciplinas.	Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade e Multidisciplinaridade.

**Quadro 8 - Caracterização das dimensões de integração**

(conclusão)

<b>Dimensões</b>	<b>Elementos integrados</b>	<b>Âmbito</b>
Produtiva	Academias e empresas.	Inovação tecnológica.
Social	Escola e sociedade.	Extensão acadêmica.
Ética	Religião, ciência, moral e política.	Homens e suas relações (com Estado, o outro, o conhecimento, consigo mesmo e com Deus).
Humanista	Ricos e pobres; gênios, superdotados, medianos e portadores de deficiências.	O ideal utópico.

**Fonte:** Lima; Costa; Holanda (2012, p. 74).

Para que os professores da EP possam desenvolver suas práticas docentes de forma integrada, concordamos com Lima; Costa; Holanda (2012, p. 74) que afirmam: “Hoje o desafio é exatamente agir coletivamente e dar vida a projetos de formação que promovam o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimentos, proporcionando o alargamento da visão de mundo dos alunos e dos próprios professores”.

Pensando assim, essa problemática vai além do território da EP e, como nos aponta Moura (2008),

Avança na formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. Acontece que tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim. (MOURA, 2008, p. 32).

A contar desses desafios, destacamos a necessidade de se definir uma identidade para a EP que contemple as diferentes perspectivas de integração do ponto de vista do desenvolvimento das práticas de ensino, à preparação requerida aos educandos que buscam na EP, um processo educativo atento as necessidades de formar cidadãos críticos, humano e solidário no exercício profissional.

Preparar os educandos com esse perfil não é tarefa fácil. É necessário que os docentes também estejam preparados com esse foco. Para tanto, precisam conhecer Leis, Diretrizes, Resoluções e Pareceres, o Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político-Pedagógico, projetos de curso e demais documentos. Só assim, de posse da compreensão desses documentos, será possível se apropriarem do tipo de formação pretendida no que tange à visão de mundo, concepção de homem, educação e sociedade, valores e crenças, ou seja, os princípios que norteiam a Política Educacional.

O Decreto nº 5.154/ 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96,<sup>25</sup> Brasil (1996).

Pelo Decreto nº 5.154/ 2004, Brasil (2004), conforme o art. 2º, a educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo;
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2004).

Na sequência, Brasil (2004), de acordo com o art. 4º, estabelece na Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, considerando que:

- § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
  - II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio[...].
  - III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Mediante os desafios aqui apresentados sobre a reforma da EP depois da lei nº 9.394/96, resta-nos saber como os professores estão sendo formados para preparar os educandos na EP, nessa modalidade de ensino.

---

<sup>25</sup> O Decreto nº 5.154/04 altera o art 40 da Lei nº 9.394/96, que passa a ter a seguinte redação: art. 40: A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Como já referido, acreditamos na formação continuada como uma possibilidade para que os professores desenvolvam suas formações contínuas e promovam seu desenvolvimento profissional, visto ser fundamental considerar, ao menos no que diz respeito à formação dos professores da EP, para os licenciados e os graduados, mas sem a licenciatura, uma formação específica para essa realidade. Por último, também aos futuros profissionais que já estão em formação inicial (acadêmica).

No caso dos professores que já estão atuando na EP, para o seu bom desempenho, “[...] é fundamental que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja impulsionada também pelas necessidades institucionais” (MOURA, 2008, p. 31).

O Parecer CNE/CEB nº 11/12, Brasil (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tem uma passagem que muito nos interessou, qual seja:

Em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais. (BRASIL, 2012, p. 55).

Reconhecemos que o cenário descrito na passagem do documento Brasil (2012) reflete um problema estrutural do sistema educacional brasileiro na EP, em que as políticas educacionais parecem não chegar até as necessidades dos profissionais que atuam nesses cursos.

Na sequência da leitura, Brasil (2012), no Título IV, que trata da formação docente, no art. 40, a formação inicial para a docência na EP Técnica de Nível Médio, realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura, e, ou outras formas, como segue:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em

processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012).

Brasil (2012) define novas formas de certificar docentes e reconhece os saberes profissionais, para efeito de formação. Em nossa compreensão, medidas assim também podem retirar da docência a oportunidade de uma formação comprometida com a função social da escola visto que, como posto, a experiência profissional pode ser equivalente ao curso de licenciatura. Pensando assim, a União cria uma Rede específica para legitimar esta orientação em destaque.

Geralmente, a legislação é construída a partir dos costumes como também quando das necessidades de regras para garantir a ordem. Dito isso, ao se elaborar uma diretriz para resolver desvio de conduta na Educação escolar deve ser por motivos óbvios: foram permitidas exceções à regra no ingresso desses profissionais. Diante disso, resta ao próprio poder, que permitiu o erro, agora fazer o acerto. Compreendemos, como Moura (2008, p.11) que:

[...] enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor. (MOURA, 2008, p.11).

Quando tratamos dos equívocos de saberes sem ofício, Gauthier *et al* (2013), nos reportamos a situações como a exemplificada por Moura (2008). Percebemos quão necessário é a formação docente, inclusive na EP, em toda sua extensão, para o exercício adequado da prática. É urgente a formação inicial e continuada dos professores para tratar coletivamente os problemas da escola e assim favorecer a relação ensino-aprendizagem.

Ainda que tenha priorizado a leitura dos documentos oficiais para compor uma interpretação sobre a Política da EP, acreditamos que não teria sido possível seguir adiante nesta escrita sem pesquisar o que dizem as produções encontradas sobre a Formação de professores à Educação Profissional na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED, como também as

publicações da revista Educação & Sociedade disponível na plataforma Scielo como segue:

**Quadro 9 - Estudos publicados pela ANPED e Revista Educação & Sociedade no período de 2007-2015**

<b>Periódico</b>	<b>GT pesquisado</b>	<b>Produções encontradas</b>	<b>Trabalhos encontrados sobre formação de professor da EP</b>
ANPED	Gt 8- formação de professor	248	2
Revista Educação e Sociedade	Qualis A1	402	3
<b>Total</b>		650	5 trabalhos

**Fonte:** Elaborado pela autora, baseada nos bancos de dados da Revista ANPED e Revista Educação e Sociedade (2017).

Após a leitura dos dois trabalhos encontrados sobre formação de professor da EP, no sítio da ANPED, destacamos que a docência na educação profissional vê-se diante do grande desafio de construir políticas de formação inicial e continuada para preencher essa lacuna de qualificar esses profissionais. Burnier (2006, p. 1) destaca que “Nunca existiu uma política sistematizada, coerente e duradoura para essa questão”. Já em trabalho intitulado “Formação de professores nos institutos federais: uma identidade por construir”, Flach; Forster (2015) apresenta outra problemática na EP, e ressaltam a dificuldade de elaborar cursos de Licenciatura nos IFETs. Estudam o caso do IFMG, em que os professores relatam a dificuldade elaborar os projetos de cursos de licenciatura, alegando não haver uma identidade.

Quanto à Revista Educação & Sociedade, três<sup>26</sup> artigos sobre formação de professores inventariados na base Scielo. Nos artigos, a discussão central sobre a

<sup>26</sup>Encontramos também MACHADO, Lucília Regina de Sousa. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. IN. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. IN. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011.

formação docente para EP liga-se ao currículo integrado em que os autores se reportam ao Decreto nº 5.154/04 que estabelece o princípio da integração na EP. O principal problema apresentado é que a Educação Profissional é comprometida com a herança da educação técnica e daí a falta de habilitação na integração pretendida, essa herança compromete aderência ao novo perfil da EP pela via currículo integrado posto não haver uma política sistemática de formação continuada. Carvalho; Souza (2014, p. 6) declaram que “as discussões atuais acerca da docência para a EPT identificam um histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica na prática de muitos desses professores”.

Diante do exposto, também ensejamos como na legislação uma formação docente articulada à formação geral e formação específica; formação de professores para a educação profissional e formação de professores em geral; formação profissional e acadêmica, dentre outras, para que seja possível o alcance entre aquilo que está posto na letra da Lei e a realidade da prática na EP, preconizado no Decreto n. 5.154/04 e demais referências que almejam a sonhada integração na EP.

Acreditamos que as novas DCNs podem inaugurar um momento na educação escolar em que, após ampliação numérica da oferta na EP possamos seguir em direção à qualidade com a formação adequada dos professores.

Feita essa exposição de ideias, passamos agora a tratar sobre a formação docente para os professores que também atuam no PROEJA.

### 3.5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROEJA

Uma das características dos educandos do PROEJA é que eles têm perfil heterogêneo; diferente dos demais educandos dos Institutos Federais que estão matriculados no ensino médio dito regular. Considerando essa realidade, estudamos as políticas de formação de professores para os docentes dos IFETs que também atuam no PROEJA.

Pensando assim, buscamos na legislação referente ao Programa como está definida a formação para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio.

Segundo Brasil (2009), a oferta do PROEJA “vem compor com experiências inovadoras na oferta da EJA no Brasil, integrando a educação básica à

formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral”. (BRASIL, 2009, p. 74).

Como já apresentado, em relação às atualizações sobre a política de EP, encontramos que a modalidade EJA foi inserida no § 3º do art. 37 da Nova LDBEN, Brasil (1996) definindo que “a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”.

Como já mencionados, foi ampliada<sup>27</sup> a inclusão do PROEJA com a Educação Profissional para Educação Básica e pode ser realizada por iniciativa das escolas, oferecendo cursos, no Ensino Fundamental e Médio.

Vale salientar ser necessário que se ampliem as oportunidades de acesso ao PROEJA, mas sem perder de vista a qualidade. Concordamos com Almeida (2006) quando afirma que

Dos professores é exigido cada vez mais um ensino que responda à multiplicidade de demandas postas pelas características dos alunos, pelo projeto da escola, pelas normas do sistema de ensino. Mas não lhes são asseguradas as condições para tanto. As tão proclamadas condições de profissionalização não se concretizam em diretrizes políticas, em alterações da realidade escolar. (ALMEIDA, 2006, p. 100).

Para compreendermos quão necessária é esta formação que atenda a essas necessidades, basta lembrarmos que a maioria dos professores que trabalham na Rede Federal de EP tiveram uma formação ainda pautada no modelo academicista, sem considerar aspectos importantes para interpretar o conteúdo como contextualização ou alguma formação com esses interesses globais. As mencionadas necessidades não são apenas necessidades específicas da docência na EP, mas de uma sociedade que não pode mais ignorar os imperativos do seu tempo.

No caso do PROEJA, encontramos em Brasil (2009, p. 60) que a formação continuada de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Para tanto, o documento base orienta que seja elaborado o planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências

---

<sup>27</sup> O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”) [...]. (BRASIL, 2009).

vivenciadas pelas turmas. E destaca que para alcançar esse objetivo “[...] é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC” (BRASIL, 2009, p. 62). Além disso,

As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo:

- a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
- b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
- c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa.

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

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
- b) articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA. (BRASIL, 2009, p. 60-1).

Pelos documentos-base do PROEJA, existe um compromisso em implantar uma política indicando suas condições. Ainda assim, os docentes entrevistados nesta pesquisa informaram que não tiveram formação continuada para desenvolver as suas práticas no PROEJA para atuar no Programa no campus pesquisado. E que também a formação inicial não os qualificou para atuarem na modalidade EJA.

As providências a serem tomadas para oferta do PROEJA foram, de alguma forma, avaliadas pelos docentes entrevistados nesta pesquisa, quando perguntados: Na sua formação acadêmica (a graduação) quais as vivências que você considera que o qualificaram para o trabalho no PROEJA?

E tivemos as seguintes declarações: “Na graduação, não. Por volta da década de 80, ainda cursando Letras, tive a minha primeira experiência com o trabalho Jovens e Adultos. Foi num curso chamado Edurural /Imperatiz – MA”. (Docente nº 2).

Opinião semelhante, também pode ser observada neste relato:

Na graduação não. Mas com todo o arcabouço de conhecimento que se adquire ao longo da vivência, no meu caso, no CIMA, SENAI, o curso técnico que fiz no CEFET, a passagem pela UFMA. Nesse meio (profissional), desde 1992 (aos dias atuais), você não é produto só de uma formação, você adquiriu formas de lidar com o conhecimento, você adquiriu outros olhares. (DOCENTE nº1).

Eles demonstram que a formação inicial não os qualificou para trabalharem com a modalidade EJA, conforme os seguintes depoimentos.

Não tive na época da graduação, a minha formação foi de maneira global. Na minha época, quando eu me formei hoje tenho 42 anos de magistério, não tinha essa modalidade de ensino [a EJA] que nos qualifique, aí porque se cai no mercado de trabalho vai vendo as divergências; [...]. (DOCENTE nº3).

Olha, fiz curso de Licenciatura em Eletricidade, [...] na verdade, eu não tive nenhuma qualificação para o PROEJA. [...] Compreendo que o engenheiro não foi feito para ministrar aulas, assim, eu sentia a necessidade de me aperfeiçoar. (DOCENTE nº 5).

“Não, não fiz nenhuma licenciatura. Sou formada em Química com ênfase em Tecnologia. [...] não tive nenhuma formação para a finalidade do PROEJA”. (DOCENTE nº 4).

Por esses fragmentos retirados das entrevistas tanto os licenciados quanto os bacharéis relatam que a formação inicial não os qualificou para formar os educandos no PROEJA.

O Documento Base do PROEJA indica ações a serem desenvolvidas no Programar, como segue na passagem abaixo:

Diversas outras ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Entre essas ações destacam-se a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando à materialização de redes de colaboração acadêmica. Diversos outros planos estão em andamento: qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático. (BRASIL (2007, p. 8).

Passados sete anos, essas ações para os docentes entrevistados ainda não saíram dos documentos.

Pela leitura dos documentos, reconhecemos que o PROEJA é organizado em princípios e condições de ser desenvolvido de forma organizada e assim colaborar com aqueles jovens e adultos que precisam voltar à escola.

Entretanto, na prática, essas ações destacadas no Documento não foram desenvolvidas, ou foram desenvolvidas mas não chegaram até as pessoas interessadas. Pelas narrativas apresentadas, uma de nossas constatações é que os profissionais exercitam suas práticas no PROEJA. Como se trata de uma modalidade, é necessário que eles se especializem para atuar, com alguma propriedade, na área em que atuam no Programa. Assim, identificamos que, além da formação inicial, outros saberes os docentes utilizam para formar no PROEJA.

Mesmo sabendo que a prática docente possui desafios, reconhecemos que as modalidades já trazem consigo a marca da dificuldade pela especificidade que as comporta e também por não serem estas o foco da formação inicial dos cursos de licenciatura.

As bases de dados consultados nos ajudam a demonstrar a carência de publicações disponíveis sobre formação de professores em EP, considerando a ampliação da oferta nesta modalidade educacional. Portanto a pesquisa que se debruça sobre essa problemática pode ajudar àqueles que, como nós buscamos colaborar com o tema.

Para tanto, basta lembrar que os educandos beberam de várias fontes e nos desafiam a interpretar esses conhecimentos que não param de crescer. É a prática motivando a teoria.

Em Brasil (2007), estão postos os princípios do Programa que tratam sobre a inclusão da EJA na oferta educacional. O segundo princípio, que decorre do primeiro, trata da inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. O terceiro princípio discorre sobre a universalização do Ensino Médio. Já o quarto compreende o trabalho como princípio educativo e vincula a escola média com a perspectiva do trabalho no PROEJA. Brasil (2009) acrescenta:

O **quinto princípio** define a **pesquisa como fundamento da formação** do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos.

O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL,2009, p. 30).

Chama nossa atenção na passagem em destaque que dos professores é exigido cada vez mais que sejam capazes de abarcar, pelo ensino, a pluralidade que chega até a escola. Retomando os relatos dos docentes do PROEJA, não lhes foram asseguradas as condições para atender às exigências do Programa. As determinações das demandas não encontram eco nas políticas educacionais, o que, por consequência, também não deve acontecer nas condições de profissionalização, em ações de formação dos docentes.

Por exemplo, a IV Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA), mesmo tematizando a aprendizagem, não se ateve a uma política de EJA para formação docente como algo urgente e necessário à aprendizagem.

Os desafios das escolas recaem sobre a prática docente e nos desafiam a atender essas complexas responsabilidades. Na sequência, espera-se demais do professor e por isso recaem sobre ele excessivas cobranças para muitos das quais ele não foi preparado. Parece não haver conexão entre os dois lados da realidade em destaque: de um lado, a política oficial colocando ao docente que ele é responsável por sua formação; já do outro lado, está o docente, que, mesmo reconhecendo a necessidade de mudanças na realidade educacional, ainda assim, tem dificuldades, mediante os novos desafios de superar a distância entre o que pensa sobre sua prática e o que é possível. De fato, ele se depara na sala de aula com o que estudou em sua formação acadêmica e a realidade da escola, e situa-se entre o que desejaria ser capaz de fazer e o que consegue realizar concretamente.

Além disso, no percurso da educação escolar, a formação docente segue vários passos anteriores às necessidades da relação ensino-aprendizagem. Esta necessidade, já histórica, revela-se mais crítica na fase atual do conhecimento, visto exigir que a docência se aproprie de multirreferencialidades.

Certos de que a formação inicial de professores é condição *sine qua non* para o exercício da prática docente, mesmo assim, os cursos de licenciatura não os preparam, no todos, para desenvolver tais práticas nas modalidades de ensino. Concordamos com Tardif (2013), quando afirma que “[...] noções tão vastas como pedagogia, didática, aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos

o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente” (TARDIF, 2013, p. 115). Contamos apenas com a formação inicial para a prática docente é estarmos desprovidos das condições para interpretar, com mais segurança, a realidade que desejamos alcançar. Arriscamo-nos a desenvolver um ofício sem saberes. Indicamos para esses obstáculos a criação de grupos de pesquisa que tenham como finalidade refletir sobre os problemas da escola, como um espaço de trocas, uma vez que a formação continuada é força que movimenta um ofício feito de saberes, levando-nos por uma formação contínua.

Em pesquisa desenvolvida sobre “Formação continuada em EJA no IFCE” Oliveira (2014) analisa os dados divulgados pelo INEP divulgada no ano 2005, revelam que

Novo cenário destacando o aumento, ainda que mínimo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: assim, das 612 anotadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%). (OLIVEIRA, 2014, p. 89).

A Lei nº 9.394/96 trouxe organicidade à educação quanto à definição da formação inicial, o requisito mínimo para ingresso na carreira docente. Quanto à formação de professores para atender à EP, em particular, almejamos outros desfechos, principalmente da esquecida formação continuada em geral e para a modalidade EJA em particular.

Compreendemos que pode haver resistências e adesões no desenvolvimento de qualquer política, como a de formação de professores. Compreender que na formação de professores para EP não é diferente. No caso da formação para o PROEJA, trata-se de inserir uma nova mentalidade dos IFETs no que concerne à prática docente para a modalidade EJA.

Para nos aproximarmos ao espaço da pesquisa empírica, passemos então a conhecer o histórico do atual IFMA, campus São Luís - Monte Castelo e suas experiências Na prática docente com o PROEJA.

#### **4 ASPECTOS HISTÓRICOS DO IFMA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES QUE TRABALHAM NO PROEJA NO *CAMPUS* SÃO LUÍS – MONTE CASTELO**

Quem é o atual IFMA e como este Instituto preparou seus docentes para formar os educandos do PROEJA no IFMA *Campus* São Luís – Monte Castelo? Essa foi uma das perguntas que nos guiou no desenvolvimento deste capítulo

Caracterizamos o atual IFMA no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, suas condições para implantar o PROEJA, enfatizando a formação e as práticas docentes no *Campus* São Luís Monte Castelo.

Utilizamos uma visão retrospectiva, a fim de compreendermos a trajetória atual do IFMA. Reportamo-nos aos anos de 1909, no contexto da criação da Escola de Aprendizes Artífices. Na busca desta caminhada repleta de mudanças legais, ao então CEFET foi determinada a oferta do PROEJA, momento em que descrevemos a implantação, a implementação e o desenvolvimento do Programa. Foi no conjunto dessas novas experiências que procuramos conhecer como os docentes foram formados para trabalhar no Programa.

Elaboramos esse percurso, primeiramente com os documentos oficiais, com pesquisas em dissertações e teses e, sempre que possível, apresentamos relatos dos seis docentes entrevistados, sobre sua formação e, também, sobre as dificuldades para desenvolverem suas disciplinas no Programa.

O documento base do PROEJA preceitua que é “fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes [...]” (BRASIL, 2006, p. 34). Pensando assim, nossa compreensão sobre formação continuada de professor apoia-se em Lima (2005), para quem a formação docente apropria-se nos pressupostos da ciência que irá ministrar, e ganha, no campo da prática profissional, os contornos da formação continuada, visto que é das necessidades das práticas docentes que se devem os temas da formação continuada, para que, nessa sequência, o docente possa desenvolver sua formação contínua.

No estudo dessas informações, não deixamos também de indicar divergências e ambiguidades que ainda persistem, de forma latente ou velada, nos

discursos e práticas presentes nesta pesquisa. Ao final, fazemos algumas considerações que julgamos importantes para o entendimento do percurso desta seção da tese.

#### 4.1 O ATUAL IFMA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MARANHÃO

Fazendo um passeio pela história da Educação Profissional (EP) no Maranhão, encontramos em Brasil (2010), que foi através do Decreto nº 7.566, de 1909, que o presidente Nilo Peçanha cria, nas capitais dos Estados, as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. “À semelhança de 17 outras, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi instalada em 1910, no dia 16 de janeiro, com o objetivo de formar operários e contramestres” (BRASIL, 2010, p. 13).

Nesse caminhar, encontramos em Brasil (2008), Ribeiro *et al* (2009) e Brasil (2010), que em São Luís-MA, entre os anos de 1910 a 1936, a citada escola permaneceu, na época, em uma edificação imprópria, localizada no bairro industrial denominado Diamante, que fora construída em 1813. A mudança de endereço ocorreu no ano de 1936, quando foi lançada a pedra fundamental da Escola que, desde então, encontra-se localizada na Avenida Getúlio Vargas, bairro Monte Castelo, até então vinculada ao Ministério da Agricultura.

Foi com a “Revolução de 30” que ocorreu a primeira iniciativa, no campo educacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e das Secretarias de Educação dos Estados. Em 1937, a Escola de Aprendizes passou a se chamar Liceu Industrial. Conforme Brasil (2010, p. 14), com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073/1942, os referidos Liceus passaram a ser chamados Escola Industrial ou Técnica, passando a oferecer educação profissional em nível do ensino secundário, possibilitando aos diplomados em cursos técnicos o ingresso em escolas superiores. Assim, foram criadas as Escolas Técnicas Federais, dentre elas a Escola Técnica Federal de São Luís-MA. No mesmo ano, o Decreto-Lei nº 4.127 estabeleceu a organização da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial, e foram instituídas as escolas técnicas federais, incluindo esta Escola. Em 1942, funcionavam na Escola os seguintes cursos:

Mecânica de Máquinas, Máquinas e Instalações Elétricas, Serralheria, Marcenaria, Alfaiataria e Artes do Couro. Quanto aos Cursos Industriais Técnicos, já funcionaram os seguintes: Construção de Máquinas e Motores, Eletrotécnica, Edificações, Desenho de Arquitetura e de Móveis, Desenho de Máquinas e de Eletrotécnica. (BRASIL, 2010, p. 14).

Em 1959, as Escolas Industriais ou Técnicas foram transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Em 1965, a instituição passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Maranhão. Com a Lei nº 7.863/1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET), tendo como objetivos:

- I - Ministrando ensino em grau superior:
  1. de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
  2. de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico.

Em 1989, criou-se, como extensão do referido CEFET-MA, a Unidade de Educação Descentralizada (UNED) de Imperatriz CEFET-MA, UNED Imperatriz, na segunda maior cidade do Maranhão.

Com a promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, foram incluídos alguns princípios propostos pelo Fórum da Educação, na Constituinte, tal como a busca por uma educação democrática. Em articulação com os novos princípios constitucionais, o referido centro expandiu suas atividades, em 2007, para os municípios de Buriticupu e Zé Doca-MA, respectivamente CEFET-MA, UNED Zé Doca e UNED Buriticupu.

Por último, em 28 de dezembro de 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica, com as Escolas Agrotécnicas Federais, juntaram-se para formar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), conforme a Lei nº 11.892/ 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dando outras providências (BRASIL, 2008). Encontramos, na seção III, art 7º, que os objetivos dos Institutos Federais (IFETs) são:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a

atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão, de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; [...]

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Assim, estes Institutos podem oferecer vagas em todos os níveis de ensino e, por disporem de estrutura, também podem fazer a formação continuada dos docentes do seu quadro.

No Maranhão, o IFET foi denominado IFMA. Em Brasil (2008), o art. 2º define que os Institutos Federais são:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008).

Registra-se que a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou 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 EP técnica de nível médio, da EJA e da Educação Profissional e tecnológica, como encontrado nos arts. 37, 39, 41 e 42 da nova LDBEN, Lei nº 9.293/96.

Atualmente, além do *Campus* São Luís - Monte Castelo, o IFMA comporta 26 *campi*, 3 *campi* em implantação, 3 núcleos avançados, 2 Centros de Vocação Tecnológica (CVT) e 33 pontos de apoio para cursos de educação a distância – EAD, e uma reitoria, conforme demonstra o mapa de expansão IFMA (ANEXO I), de modo que a Rede Federal de Educação Tecnológica possui mais de 642 pontos de presença em todo o Brasil, conforme (ANEXO IV) mapa da Rede Federal de Educação de Educação Tecnológica.

O IFMA tem como missão “promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão, com foco na

formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável”. E como visão, “ser reconhecido como uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia, formadora de cidadãos críticos, promotores da transformação social (BRASIL, PDI, 2014, p. 5). De acordo com o PDI do IFMA, são alguns dos objetivos deste Instituto:

- Ampliar a oferta de um ensino gratuito e de qualidade, oferecendo cursos presenciais e na modalidade a distância, articulados com a realidade local e regional, de modo a promover o desenvolvimento socioeconômico;
- Fomentar a política descentralizada de eventos, cursos e projetos de extensão, no sentido de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico dos municípios no entorno dos *campus* do IFMA [...];
- Promover o ensino integrado à pesquisa aplicada e à extensão tecnológica;
- Ampliar a articulação com sistemas públicos de educação básica e superior na definição de ofertas educacionais;
- Ampliar quantitativa e qualitativamente a produção científica institucional;
- Implantar e estruturar o(s) Programa(s) de Pós-Graduação e estimular a criação de novos cursos Lato e Stricto Sensu, presenciais e na modalidade a distância;
- Empregar nova política de empreendedorismo através de parcerias institucionais e empresariais, considerando o aprimoramento das políticas de cooperação técnica, transferência de tecnologia, estágio e política de egressos;
- Capacitar e Qualificar os servidores (Técnico-Administrativos e Docentes) do Instituto Federal do Maranhão – IFMA – nas mais diferentes áreas de atuação profissional (BRASIL, PDI, 2014, p. 20-5).

Analisando os objetivos do IFMA, vimos que o mesmo prioriza a expansão da oferta, a formação dos profissionais e a qualidade dos serviços.

Agora que destacamos alguns objetivos da Instituição, é momento de apresentarmos alguns indicadores sobre ações, principalmente relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão neste Instituto. Afinal, que é o IFMA?

#### 4.2 IMPACTOS DO ATUAL IFMA NO ESTADO DO MARANHÃO

Para efeito de conhecimento, destacamos, nesta seção, alguns indicadores sobre o IFMA, que foram encontrados no Relatório de Gestão de 2014, Brasil (2014) no Relatório Parcial de Autoavaliação do ano base 2015, Brasil (2015)

que teve sua elaboração de acordo com a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65, cujo objetivo foi fornecer um Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional, de modo a acompanhar e verificar o posicionamento da instituição frente aos resultados de avaliação interna e externa.

É que, logo após a criação do Instituto Federal do Maranhão, a instituição experimentou um rápido crescimento, estimulado pelo Programa de Expansão Federal. Como já apresentado, o IFMA conta com 26 *campi*, 3 *campi* avançados e 2 Centros de Vocação Tecnológica distribuídos no estado do Maranhão, e uma Reitoria localizada em São Luís-MA, que engloba os *campi* São Luís - Monte Castelo, São Luís – Maracanã, Codó, Imperatriz, Açailândia, Alcântara, São Luís - Centro Histórico, Buriticupu, Santa Inês, Zé Doca, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Caxias, Pinheiro, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Coelho Neto, Araiões, Itapecuru-Mirim, Presidente Dutra, São José de Ribamar, Pedreiras, Grajaú, Viana. Além desses, o Instituto conta, ainda, com 3 *campi* avançados: Porto Franco, Carolina e Rosário; e 2 Centros de Vocação Tecnológica: Aldeias Altas e Josias.

O IFMA atua em diversos segmentos, de acordo com os arranjos produtivos locais e as potencialidades regionais, abrangendo, em seus cursos, desde as áreas Eletrotécnica-Eletrônica-Automação-Mecânica, Indústria Química e Turismo à Agropecuária e Licenciaturas.

Diante dessa expansão, a Resolução nº 121 A/2010, de 12 de novembro de 2010, que trata do Regimento Interno da CPA do IFMA, a central da Comissão Permanente de Avaliação (CPDA), localizada na Reitoria, em São Luís-MA, e as Comissões Próprias de Avaliação Local (CPA-Local), localizadas nas cidades que possuem *campus* com oferta de cursos superiores para a comunidade. Estas CPDAs trabalham na operacionalização da coleta de dados e no levantamento das ações administrativas, em decorrência de autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito de um curso, e servem de norteadoras para o processo de avaliação de uma Instituição de Ensino Superior.

Assim, apresentamos alguns indicadores do IFMA referentes ao desenvolvimento institucional, principalmente no que tange às ações de ensino, pesquisa e extensão, a contar da evolução da oferta dos cursos de graduação, conforme Brasil (2015). Ou seja, num período de 10 anos: 2004 a 2014, houve um

crescimento significativo, pois da oferta de apenas 1 curso em 2004, houve um salto para 38 cursos em 2014 “verifica-se que dentre os 26 cursos avaliados no período de 2014-2015, 100% tiveram conceito satisfatório nas avaliações externas, sendo 73% com conceito 3 (bom) e 27% com conceito muito bom (BRASIL, 2015, p. 26).

No levantamento da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) referente ao período 2014-2015, encontramos o registro de ações que foram desenvolvidas, tais como:

### **Prêmio IFMA**

Concedido aos pesquisadores e estudantes que realizam pesquisas relevantes para o desenvolvimento do Maranhão. São contempladas as seguintes categorias: pesquisador iniciação científica Jr., pesquisador iniciação científica, inovação, professor pesquisador, *campus* destaque em pesquisa, prêmio dissertação, prêmio tese e prêmio projeto destaque.

### **Programas – Projetos – Bolsas**

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO) (BRASIL, 2015, p. 27);

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR);

Programa de Apoio a Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE);

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);

Programa de Educação Tutorial (PET);

Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA).

### **Programas Estratégicos**

Pesquisa Aplicada – identifica e fomenta Projetos de Pesquisa Aplicada de interesse institucional que proporcionarão possíveis resoluções de problemas da sociedade.

## **Programas de pós-graduação**

### *Lato Sensu*

Diversidade Cultural na Educação

Educação no Campo

### *Stricto Sensu:*

Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Materiais – PPGEM;

Programa de Mestrado Nacional Profissional em ensino de Física –  
MNPEF;

Programa de Pós-Graduação em Química – PPGQ.

MINTER e DINTER – Em implementação

MINTER em Memória: Linguagem e Sociedade, em parceria com a  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB;

MINTER em Agronomia / Produção Vegetal, em parceria com a  
Universidade Estadual Paulista – UNESP / Jaboticabal;

DINTER em Família na Sociedade Contemporânea, em parceria com a  
Universidade Católica de Salvador – UCSAL.

MINTER e DINTER – Em execução

MINTER em Turismo e Hotelaria, em parceria com a Universidade do Vale  
do Itajaí – UNIVALI – 25 servidores capacitados;

MINTER em Saúde Pública e Meio Ambiente, em parceria com a  
Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ – 20 servidores capacitados;

DINTER em Engenharia e Ciências de Alimentos, em parceria com a  
Universidade Estadual Paulista – UNESP / São José do Rio Preto – 15  
servidores capacitados;

DINTER em Ciência Animal, em parceria com a Universidade Estadual de  
Londrina – UEL – 20 servidores capacitados.

MINTER e DINTER – encerrados:

MINTER em Ciência e Tecnologia de Alimentos, em parceria com a  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – 16 servidores  
capacitados;

DINTER em Engenharia Mecânica, em parceria com a Universidade  
Federal de Uberlândia – UFU – 20 servidores capacitados;

DINTER em Física, em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC – 20 servidores capacitados;

DINTER em Ciências e Engenharia de Materiais, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e o Instituto Federal do Ceará – IFCE – 20 servidores capacitados;

DINTER em Engenharia Elétrica, em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – 4 servidores capacitados;

DINTER em Ciências do Solo, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e a Universidade Estadual Paulista – UNESP / Jaboticabal – 4 servidores capacitados;

DINTER em Linguística, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e a Universidade Federal do Ceará – UFC – 4 servidores capacitados.

### **Bolsas**

Bolsas de Iniciação Científica: PIBIC Ensino Médio / CNPq e PIBIC Jr; PIBIC CNPq / FAPEMA/IFMA;

Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação: PIBITI CNPq / IFMA; PIBITI Jr.;

Bolsa de Desenvolvimento Institucional – BDI;

Bolsa PROQUALIS de Mestrado e Doutorado;

Bolsa de Produtividade Científica.

Encontramos, em Brasil (2015, p. 30), que “dentre os programas mencionados acima, o PIBIC Superior/PIBIC Ensino Médio e o PIBID possuem um alto grau de interiorização, atingindo uma quantidade expressiva de estudantes nos Campi”. Apresentaremos os dados para ilustrar a interiorização no IFMA. Seguem informações referentes à quantidade de bolsas de dois *campi*: o *Campus* Codó, com 55 bolsas do PIBIC; 160 no PIBID; 15 de Monitoria, num total de 230 bolsas, como encontramos no relatório CPA Codó (2015), em Brasil (2015, p. 30).

Os números do *Campus* Bacabal encontrados em Brasil (2015), referentes a bolsas de pesquisa, extensão e monitoria, estão dispostos no quadro 10, que segue.

**Quadro 10 - Número de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria no campus Bacabal**

Iniciação científica (Campus Bacabal).			
<b>Participantes/bolsas</b>	<b>2013/14</b>	<b>2014/15</b>	<b>2015/16</b>
Quantidade de projetos	07	03	06
Quantidade de professores	04	01	03
Quantidade de alunos bolsistas	07	05	06
Quantidade de alunos voluntários	02	01	-
Bolsas FAPEMA	01	03	05
Bolsas IFMA	06	02	01
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>21</b>

**Fonte:** Relatório CPA Bacabal/2015 (BRASIL, 2015, p. 28-30).

Segundo Brasil (2014, p. 140), no ensino a distância o IFMA teve aumento significativo na oferta de cursos e, conseqüentemente, matrículas, por meio da Rede Escola Técnica do Brasil (Rede E-Tec Brasil), atualmente com 23 polos do IFMA no estado do Maranhão e 3.977 alunos matriculados. E do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), atualmente com 10 polos do IFMA no estado do Maranhão e 321 alunos, como destacado no demonstrativo de Matrículas na Modalidade a Distância no IFMA EaD, totalizando 4.298 alunos matriculados na modalidade a distância, conforme demonstra o Relatório de Gestão IFMA (BRASIL, 2014). Nos demais documentos a que tivemos acesso, não encontramos o total de alunos matriculados no IFMA.

Encontramos, em Brasil (2014, p. 140), a política de inclusão social de estudantes de baixa renda, por meio de cotas nos processos seletivos e do acesso a programas institucionais de assistência ao estudante,

Para cujo desenvolvimento vêm sendo alocados crescentes recursos orçamentários e cujos resultados podem se verificar pelos êxitos dos estudantes do IFMA nas várias olimpíadas do conhecimento, exames vestibulares e processos seletivos para ingresso em níveis superiores da educação. Como exemplo, podemos citar que o Instituto Federal do Maranhão foi contemplado na 10ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP 2014 com duas medalhas de bronze e 56 menções honrosas concedidas a alunos de nove *Campi*. Ao todo, 18.187.971 estudantes de 46.712 escolas, localizadas em 5.533 municípios (99.41 % do total) se inscreveram para a competição em 2014 (BRASIL, 2014, p. 140).

Em Brasil (2014, p. 141), destacamos as parcerias nacionais e internacionais que o IFMA vem mantendo, de forma a garantir seus programas e projetos no tripé ensino, pesquisa e extensão, com parcerias externas, como:

Via Mundo Intercâmbio e Turismo Ltda. Intercâmbio de alunos do exterior  
 ABIPE/IAESTE Intercâmbio Profissional e Estudantil  
 Brasil-Exterior e Exterior-Brasil  
 FAPEMA Apoio ao Programa CsF  
 UNIVERSIA/CONIF/SANTANDER Cooperação Técnica Nacional e  
 Internacional e ensino a Distância  
 CAPES/CNPq Adesão ao Programa Ciência sem Fronteiras - PCsF  
 MASTERTEST – Certificação Internacional  
 Adesão como Centro Aplicador do teste de proficiência em língua inglesa  
 TOEFL ITP

Parceria com outros países, principiando com o Canadá, com projetos, como: Cegep Regional de Lanaudiere; Red River College, Institut de Technologie Agroalimentaire – ITA; John Abbott College; Sault College, intercâmbio acadêmico e cultural através de cooperação mútua nas áreas de ensino e pesquisa; Camosun College Memorando de Entendimento (ME); New Brunswick College of Craft and Design.

Com a França, encontramos os seguintes parceiros: a Université d’Orleans, pesquisa conjunta, intercâmbio de alunos e professores- pesquisadores, intercâmbio acadêmico e intercâmbio científico, cultural e de publicações acadêmicas.

Com Portugal, celebrou-se o convênio com a Universidade do Porto para Intercâmbio de alunos e professores-pesquisadores nas áreas do ensino, pesquisa, extensão, e gestão universitária; intercâmbio científico, cultural e de publicações acadêmicas, Universidade do Aveiro; Acordos bilaterais e multilaterais de cooperação técnica; Instituto Politécnico do Porto – IPP.

Com o Reino Unido, através da University of East London, intercâmbio de alunos e professores-pesquisadores, intercâmbio de pesquisas e desenvolvimento de pesquisa conjunta. Os acordos com interveniência: Acordo Brasil-México/Agência Brasileira de Cooperação (ABC) - Ministério das Relações Exteriores/SETEC-MEC.

Acordo de Cooperação Técnica para o Projeto: Apoio ao Fortalecimento da Educação Técnica e Profissional do México nas áreas de Aeronáutica, Energias Renováveis, Telecomunicações e Educação a Distância, Memorando de Entendimento (ME) /CONIF / Institutos de Tecnologia da Irlanda – IOTI Cooperação acadêmica, mobilidade de docentes e discentes, fomento à pesquisa conjunta, Memorando de Entendimento (ME) / CONIF / Conselho Britânico, aplicação do teste de proficiência em língua inglesa IELTS; Memorando de Entendimento (ME) /CONIF / Associação de Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC) /SETEC/MEC Colaboração e ações conjuntas na área da educação profissional, científica e tecnológica, intercâmbio de conhecimentos e informações, apoio técnico da ACCC ao projeto bilateral Mulheres Mil, dentre outros, que não comportariam nesta seção, mas que podem ser encontrados no Relatório de Gestão do IFMA referente ao exercício 2014 (BRASIL, 2014).

Como destacado nos documentos, as ações do IFMA na educação escolar são muitas, mas ainda verificamos a necessidade de nos voltarmos ao PROEJA, visto que sistematicamente não temos encontrado ações específicas para o Programa, mesmo demonstrando as condições propícias a uma formação continuada de docentes, a contar do que dispõe o organograma do *Campus*, com uma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAP, com profissionais técnicos especializados, Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais, em condições de atender a essa necessidade prevista nos documentos a que tivemos acesso.

Após elaborarmos uma descrição histórica sobre a trajetória legislativa do atual IFMA, tratamos da criação, implementação e do desenvolvimento do PROEJA.

Denominado, inicialmente, de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, expôs a decisão governamental de atender, dentre outras situações, a demanda de jovens e adultos pela oferta de EP técnica de nível médio, da qual, geralmente, os educandos da modalidade EJA são excluídos.

### 4.3 CONTEXTO DO PROEJA

Como as políticas da EP foram iniciadas pela gestão que se principiou em 1995 e terminou em janeiro de 2003, a reforma da EP da década de 90 atendeu às novas exigências do mercado de trabalho, num cenário de reestruturação produtiva, de políticas neoliberais e seus reflexos.

Nessas orientações, as políticas públicas, a exemplo das educacionais, seguem a lógica da flexibilidade da gestão, da racionalização dos custos, orientadas pela descentralização, com a justificativa de resolver a crise da qualidade da oferta falta de oferta na educação escolar e ampliar a quantidade de vagas na escola.

É nesse contexto que foi promulgado o Decreto Nº 5.154/2004, definindo a integração entre o ensino médio e o profissional/técnico e, por consequência, alterando o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. De acordo com o art. 3º § 2º, os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores [...] “articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (BRASIL, 1996).

Nesta seção, objetivamos apresentar as condições que motivaram a criação, a implementação e o desenvolvimento do PROEJA. Apoiamo-nos em documentos base do Programa Brasil (2005; 2006; 2007; 2009), e atentos aos objetivos desta pesquisa, destacamos as concepções e os princípios que orientam o Programa, como também a formação dos docentes exigida pelo Programa.

O PROEJA<sup>28</sup> é oriundo da Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que estabelecia, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, “as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de jovens e adultos – EJA”. (BRASIL, 2005).

O PROEJA tornou-se um Programa pela promulgação do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, ao estabelecer que “a partir de uma ampla discussão com diversos atores envolvidos na oferta de educação profissional, educação de

---

<sup>28</sup> Informando que a descrição acerca do discurso sobre a implantação, implementação e desenvolvimento do PROEJA complementa as apresentadas no Capítulo II desta tese.

jovens e adultos e educação básica, verificou-se a necessidade de alteração em suas diretrizes” (BRASIL, 2005, p. 4).

Situando a legislação sobre o PROEJA, seguimos apresentando o percurso de criação e desenvolvimento desse Programa.

#### **4.3.1 PROEJA: criação, implementação e desenvolvimento**

Apresentamos as bases legais que motivaram a criação do Programa e suas concepções e princípios. Inicialmente, utilizamos o Decreto nº 5.478/2005, que instituiu, 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 (revogado). E, em seguida, trataremos da implementação do Programa, com o Decreto nº 5.840/ 2006.

- PROEJA: Ensino Médio na rede de instituições federais de EP. É pelo Decreto nº 5.478/2005, a EP, o ensino médio e a modalidade.

EJA deve proporcionar o “acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas [...]” (BRASIL, 2006, p. 5), objetivando a elevação da oferta escolar para a modalidade EJA, tendo como pressuposto “assumir condição humanizadora da educação”.

Reconhecemos que o Programa foi criado no contexto de vários desafios, como destacamos, o desafio pedagógico de integrar três campos da educação escolar historicamente distantes, ou seja, o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a modalidade EJA. Estes desafios indicam outras dificuldades e, por conseguinte, necessitam de ações para que possam ser atendidos os objetivos do Programa.

Também ressaltamos o desafio inicial do Programa, a oferta impositiva, quando obriga as escolas da Rede Federal de EP e Tecnológica, sem experiência na modalidade EJA, a oferecerem cursos no Programa, como destacado em Brasil (2006, p. 31):

O exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o

oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional. **Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA**, cabe [...] promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2006, p. 31, grifo nosso).

A passagem acima confirma que até então a Rede Federal não possuía experiência para formar os educandos na modalidade EJA; logo, não deveria ter profissionais formados com tal finalidade. Também, como já posto, a integração pretendida representa uma inovação no currículo da EP, pois trata-se de uma inovação educacional e, como toda inovação, exige que se faça a formação dos profissionais que irão atuar na citada oferta. Concordamos com Gandin (2000), quando adverte que

[...] os profissionais da educação são desafiados constantemente pelo desconhecido, e a renovação de suas práticas educacionais torna-se uma questão de sobrevivência da escola. Porém esta renovação é complexa, primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com a vontade política de mudar; e terceiro, porque os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico concreto. (GANDIN, 2000, p. 35).

Porém, nem sempre as mudanças estão de acordo com as possibilidades do professor. Nessas condições, não podemos ignorar a insuficiência da formação inicial de grande parte dos professores, a qual, às vezes, impossibilita o exercício de atualizar seus conhecimentos. Para o exercício de suas práticas, ainda que eles reconheçam essas necessidades.

Após conhecermos a legalidade sobre a implantação do Programa, a abrangência e seus objetivos, passemos agora às concepções e aos princípios do PROEJA, extraídos do documento base, conforme especificado no quadro seguinte:

### Quadro 11 - Concepções e princípios do PROEJA

(continua)

CONCEPÇÕES	PRINCÍPIOS
Uma formação que se constitua efetivamente direito de todos.	O primeiro princípio diz respeito ao papel e ao compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais

### Quadro 11 - Concepções e princípios do PROEJA

(conclusão)

CONCEPÇÕES	PRINCÍPIOS
Educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior, entre outras possibilidades educativas ao longo da vida.	O segundo princípio consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.
Educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior, entre outras possibilidades educativas ao longo da vida.	O segundo princípio consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.
O rompimento com a dualidade estrutural cultural geral <i>versus</i> cultura técnica.	O terceiro princípio trata da ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio.
A concepção de uma política cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.	O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo.
Uma educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação integral do educando.	O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política.
<p><b>Por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera.</b></p> <p><b>Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes (grifos nosso).</b></p>	O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Brasil (2006).

Quanto ao quadro síntese, este destaca diferentes temas contidos nos discursos dos anos 90 (noventa), em que os textos justificavam as mudanças na esfera educacional apoiadas nas demandas do mercado. Neste documento, o foco do Programa é a inclusão social através da educação integral, na formação continuada de docentes e na pesquisa como fundamento da prática.

Identificamos, no documento base Brasil (2006), que a integração curricular no PROEJA é defendida pelos pressupostos gramscianos de escola única e politécnica, assim reunindo os pressupostos da LDBEN (BRASIL, 1996) e do discurso para o ingresso no mundo do trabalho.

Quanto ao destaque feito no quadro síntese, está posta a necessidade de uma “sólida formação continuada dos docentes”, o que confirma ser a formação continuada ação institucional, neste caso, indispensável para que ocorra a implantação do Programa. No mesmo trecho é acrescentado:

(...) assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 28).

Na passagem destacada, é importante que, tanto as necessidades da aprendizagem dos docentes quanto dos discentes, sejam consideradas na aprendizagem dos sujeitos envolvidos na modalidade EJA. A esse respeito, os docentes entrevistados relatam a necessidade de fazer uma espécie de diagnóstico daquilo que os educandos sabem, referentes aos conteúdos escolares, para só assim iniciar o processo de escolarização. Os docentes entrevistados informaram sobre a necessidade de revisar conteúdos que deveriam ter sido apreendidos no Ensino Fundamental, mas, com essa defasagem, os educandos tendem a não concluir os conteúdos exigidos para a série em que estão matriculados.

Também nas concepções e princípios, a necessidade de uma prática docente que apresente uma inovação que reúna tríplice desempenho: EJA integrada à educação profissional, a pesquisa como fundamento da formação e o trabalho

como princípio educativo. Pelo documento base (BRASIL, 2007), as concepções que consolidam os fundamentos do PROEJA são demandas da formação continuada dos docentes para atuarem no Programa que almeja uma formação integral.

A integração da EJA à EP faz a necessária articulação educacional com uma clientela com perfil diferenciado, se comparado ao tipo de aluno que a Rede Federal de Educação Tecnológica tem experiência em formar.

À pesquisa, como fundamento da formação, articula-se à necessidade de resolver os desafios que se apresentam diante do novo perfil, pois em sendo uma oferta na EP, é fato que os docentes devem ser preparados para os desafios que vierem a surgir ao longo da prática. A pesquisa é solução possível para responder as dúvidas, trazer respostas e, ainda, gerar outros questionamentos.

O trabalho como princípio educativo, ou seja, “[...] ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2007, p. 40), o trabalho sendo princípio é onde começa e termina a prática no PROEJA. Na verdade, esses princípios estão dialeticamente articulados. Quanto à pesquisa como princípio da docência,

Considerando a indissociabilidade que existe entre ensinar e pesquisar, acreditamos que ser professor é viver cotidianamente em ação de pesquisador. [...] O cientista é filho da dúvida com o senso do fracasso [...] Demonstração sem problema é fixação de verdades e assassina do espírito científico. (MAGALHÃES JUNIOR, 2009, p. 121).

O autor referenciado nos possibilita compreender que a dúvida no ensino pode representar possibilidade de interrogar a prática e, nesse movimento, gerar perguntas que possam ser respondidas na pesquisa, ação docente.

No documento base (BRASIL, 2007) e atualizações, o currículo, como um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, deve evidenciar uma cultura escolar apoiada nas seguintes orientações:

- a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades [...];
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade, a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares [...];
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;

- h) A construção dinâmica e com participação;
- i) A prática de pesquisa. (BRASIL, 2007, p. 51).

Perspectiva integradora, saberes sociais extraescolares, autonomia, participação, interdisciplinaridade e prática de pesquisa são alguns aspectos necessários a serem desenvolvidos na prática do PROEJA. O documento base almeja, ainda, que “o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (BRASIL, 2006, p. 41).

Conhecemos o discurso referente à implantação do Programa, as concepções e os princípios, então, passemos agora à implementação do PROEJA.

#### ➤ PROEJA na Educação Básica em todas as redes e sistemas

Como já posto, a implementação do Programa foi instituída pelo Decreto nº 5.840/2006, e trouxe a ampliação da oferta e dos parceiros, transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, não mais limitando a abrangência dos cursos apenas ao ensino médio na EP técnica na Rede Federal. Assim, foi necessária a produção de novos documentos referenciais, bem como a revisão do documento base do PROEJA, já prevista, construída (a revisão) ainda na vigência do Decreto nº 5.478/2005. Em Brasil (2006, p.1) encontramos que

A implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de educação profissional [...] (BRASIL, 2006, p. 1).

Somando a esse discurso, além da extensão da oferta do Programa para a Educação Básica, dentre as principais mudanças, consta:

A ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2007, p. 14).

Além dessa providência, também há a oferta do PROEJA para cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na

modalidade EJA. Assim, a Rede Federal deixa de ser a única acolhedora do Programa.

As alterações trazidas pelo Decreto nº 5.840, de 2006, não alteram a essência do Programa, são mantidas as concepções, os princípios e as demais estruturas, sendo que os objetivos, na construção de novos documentos referenciais, seguem a revisão à luz desse ato normativo. O documento base já em circulação Brasil(2006) foi complementado com as alterações elaboradas nos documentos base PROEJA Brasil (2007; 2009), que, ampliando os horizontes do PROEJA, traz novos desafios para a construção e a consolidação desta proposta educacional (BRASIL, 2009), que se pretende base de uma política de formação de sujeitos jovens e adultos emancipados, com autonomia para atuar no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres, e com apreço ao meio social.

Em continuidade à leitura dos documentos-base, identificamos que os cursos e programas do PROEJA, segundo o Decreto nº 5.840, de 2006, podem ser ofertados em variadas formas da EP, como segue:

- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e
- II - educação profissional técnica de nível médio.
- I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e
- II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004. (BRASIL, 2007, p. 70).

Os cursos e programas do PROEJA, segundo o referido Decreto, devem ser oferecidos cumprindo as seguintes cargas horárias:

- Art. 3º os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:
- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral;
  - II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p. 71).

No art. 4º consta que os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas: I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva

habilitação profissional técnica [...] (BRASIL, 2007, p. 59), devemos ser observado o que define o Conselho Nacional de Educação para a EP técnica de nível médio, para o ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos.

Já quanto ao acompanhamento do Programa, consta em Brasil (2007, p. 45): “art. 9º o acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva”. No que concerne aos gestores das instituições, “espera-se o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global. Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades” (BRASIL, 2007, p. 55). Quanto ao docente, salienta que

A avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso. (BRASIL, 2007, p. 55).

Conhecendo o percurso legislativo do PROEJA, da criação ao desenvolvimento, passaremos a conhecer o que dizem as pesquisas de teses e dissertações encontradas no portal da CAPES sobre o Programa, para também verificarmos nesse universo a pertinência da nossa pesquisa de tese.

#### 4.4 PANORAMA SOBRE O PROEJA EM TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES<sup>29</sup>

Consideramos pertinente analisar o estado atual das pesquisas disponíveis sobre o PROEJA. Assim, inicialmente, buscamos nas teses e dissertações da CAPES, fazer um panorama sobre o Programa.

De natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, esta pesquisa teve como acervo o portal da CAPES. Buscamos identificar a contribuição dos professores que participaram das pesquisas de mestrado e doutorado sobre o Programa. Seleccionamos, para análise, as pesquisas que tinham como objeto as práticas docentes; como sujeito o professor, e como metodologia, a história oral. Dessa forma, elaboramos o Estado da Questão, uma maneira particular de o pesquisador entender e elaborar sua questão de pesquisa, mediante o acervo

<sup>29</sup> Pesquisa desenvolvida entre os dias 12 de abril e 5 de maio de 2014, às 22h, e atualizada um ano após. No portal da CAPES encontram-se disponíveis os arquivos referentes aos anos de 2012 e 2013. Pode ser pela reestruturação que o portal vem passando.

selecionado, como defende Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), para realizarmos a referida busca no portal, que contou com um total de 118 pesquisas encontradas: 49 teses e 69 dissertações.

Fizemos a leitura e sistematização dos resumos, a fim de demarcarmos o que neles foi mais recorrente. Para esta “caminhada” com os resumos, constatamos que, em geral, as pesquisas têm sido tratadas com a participação de autores como Antônio Flávio Moreira (1997; 2003), Gimeno Sacristán (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2009), pois foram sendo esses autores os mais presentes.

Nas pesquisas, a participação dos docentes liga-se em saber como eles desenvolvem suas disciplinas, em face do currículo integrado. Para os educandos, interessa a identidade deles no currículo do Programa, as dificuldades dos educandos no processo de ensino-aprendizagem e a avaliação sobre as ofertas dos cursos.

Nos casos em que os objetivos das pesquisas ligam-se à problemática do PROEJA atinente à relação capital e trabalho, as categorias utilizadas para explicar o objeto são: educação, princípio educativo, trabalho como princípio educativo, inclusão, mercado de trabalho, globalização, com ênfase na inclusão produtiva dos educandos do Programa. Com esses interesses, os autores mais citados são Karl Marx, Antônio Gramsci, Manacorda, Florestan Fernandes, Otávio Ianni. A pesquisa é qualitativa e documental, o método citado é o materialismo histórico e dialético, como encontrado em Castro (2011)<sup>30</sup>.

Em menor quantidade, subjetividades em produções literárias dos alunos, pedagogia da alternância (01 produção), e gênero, presença de mulheres no PROEJA (01 produção), foram temas também presentes.

Dos programas catalogados nas instituições, nas 118 produções não foi encontrada nenhuma na área de História; isso pode explicar a ausência de produções em que as vozes dos sujeitos pesquisados foram captadas pela história oral, ou até mesmo pelo viés da memória, ou outras formas similares. Entretanto, com a Nova História, foi possível o alargamento da pesquisa histórica, com a

---

<sup>30</sup> A tese de Castro (2011) vincula-se à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. É um estudo de caso sobre o processo de implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no período de 2006 a 2010, no atual Instituto Federal de Goiás, Campus Goiânia, sendo a orientação teórica do materialismo histórico dialético.

participação de novos objetos, conforme a obra “A escrita da História”, de Burke (1992). Constatamos, pelas pesquisas realizadas, que ainda não constituem interesse do discurso histórico contextos em que o docente do PROEJA apresenta sua opinião sobre este. A pesquisa na educação escolar parece estar atenta aos acervos escolares, às condições físicas, estruturas e sistemas de ensino, sem ainda ter percebido o quanto é grande a necessidade de conhecer a experiência dos sujeitos mediadores do conhecimento, os professores.

Da primeira leitura das pesquisas, foi possível constatar que a única aproximação possível com a nossa pesquisa foi quanto ao cenário de implantação, ou seja, o contexto do PROEJA. Foi preocupação constante dos pesquisadores situar o PROEJA pelos documentos, para contextualizar a implantação e a implementação deste Programa.

Superada a fase da leitura flutuante dos resumos, retomamos a condição para seleção com aproximações ao objeto. Com esse olhar, os achados mostraram que há um reduzido número de publicações que se aproximam do interesse temático já posto. Nessa busca, identificamos apenas 01 (uma) pesquisa que, desse universo, diverge pela metodologia como o PROEJA foi tratado.

A análise sobre a implantação, a implementação e o desenvolvimento do PROEJA, a partir da metodologia dos ciclos de política, trata-se da tese de Gouveia (2011), que utilizou a elaboração de Mainardes (2006) e Ball (1994) sobre a mencionada metodologia. Elaboramos uma síntese da tese no quadro 12.

Neste caso, percebemos que a leitura apenas do resumo da tese de Gouveia (2011) era insuficiente para nos apropriarmos da pesquisa em destaque. Logo, foi necessário proceder à leitura completa dessa tese. Sobre os professores, sujeitos da pesquisa, compreendemos que ela admite que, no PROEJA-IFPE Campus Recife

Houve rejeição da maioria dos sujeitos envolvidos devido, principalmente, à forma como as políticas têm sido formuladas e implementadas – através de Decretos, sem levar em conta a participação ativa dos que estão no ‘chão da escola’. (GOUVEIA, 2011, p. 259).

O aspecto mais citado pela autora para chegar a essa constatação é de que os professores não participaram da formação continuada ofertada na época da implantação do PROEJA, em 2007, desenvolvida pela instituição, em parceria com a

SETEC/MEC. Gouveia (2011) recorre às contribuições de Mainardes (2006) sobre os ciclos da política para a análise de políticas educacionais, mediante uma construção dialética em que diferentes contextos dialogam para, finalmente, ser admitida a construção do texto sobre o PROEJA. Trata-se de considerar a pertinência de três momentos interligados na construção de uma política, a saber: o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática.

**Quadro 12 – Síntese da tese de Gouveia (2011)**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>SUJEITO</b>
GOUVEIA Karla Reis	A política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica	Analisar a prática pedagógica docente em sua relação com a formação continuada docente e o currículo, a partir da recontextualização da política na prática, sob as influências dos textos políticos de diretrizes e de estratégias políticas do PROEJA e do contexto/texto institucional no IFPE – Campus Recife.	Qualitativa, do tipo bibliográfica e documental (questionários), entrevistas, documentos e observação da prática pedagógica docente. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise dos discursos da política, a partir do ciclo de políticas (BALL, 1994) e da análise de conteúdos à luz das categorias teóricas, recontextualização e discurso pedagógico (BERNSTEIN).	Coordenador de curso, pedagogo, professores e alunos.

Fonte: Elaboração própria.

Mainardes (2006) admite que o primeiro contexto seja o de influência em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos com acentuada participação dos grupos organizados. Tanto a sociedade civil quanto a política disputam influência para definir as finalidades sociais da educação. Este contexto tem relação simbiótica, porém, não evidente ou simples, com o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência normalmente está articulado com a linguagem dos interesses públicos mais gerais e, assim, podem ter articulações com textos legais oficiais.

No entanto, é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e à recriação, e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Assim, compreendemos que dentre os mais de 600 (seiscentos) pontos de presença da Rede Federal, a implantação do PROEJA em cada *campus* apresenta singularidades, mas sem perder sua identidade, enquanto programa com perfil específico, ou seja, com as concepções asseguradas no contexto da produção de texto, mas sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Assim, no estudo da legislação do PROEJA cabe-nos a advertência de que a escrita do documento passa também pela subjetividade de quem o elabora, e nele se manifesta a com articulação com as ideologias que se deseja garantir. As palavras são cheias de sentidos e de duplos sentidos, uma espécie de teia invisível que se constrói na sutileza dos termos; um limite tênue entre a objetividade e a subjetividade, em meio à(s) força(s) da(s) ideologia(s) que se pretende garantir. Portanto, prevalece a necessidade de saber questionar a função do documento.

Motivada por encontrar como o percurso da experiência docente em suas práticas pode deixar marcas positivas sobre sua trajetória, e sendo o docente um multiplicador, essas marcas ressoariam sobre os educandos. Encontramos nas leituras que a participação dos professores revela-os como avaliadores dos cursos, do Programa e dos educandos, conforme coloca Pereira (2012)<sup>31</sup>.

Não de todo convencidos, e com a preocupação de tratar a especificidade da pesquisa, principiamos nova busca, nos mesmos arquivos, para efeito de filtragem, e com o descritor Memórias de professores do PROEJA encontramos

<sup>31</sup> Pereira (2012) analisou “As Representações de Professores sobre o PROEJA e os desafios para a formação integrada de discentes”. Teve como *locus* o IFPE, Campus Recife. Realizamos uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, utilizando como procedimentos metodológicos a análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas.

apenas um registro, trata-se da dissertação de Lira (2011), “Marcas de subjetividade em crônicas produzidas por alunos do PROEJA IFPE”. Essa produção é parte do arquivo das 118 produções com resumos já lidos e que não foram selecionados, por não atenderem à metodologia elaborada para a pesquisa e terem como sujeito apenas alunos. Segue quadro demonstrativo das principais ideias:

**Quadro 13 – Síntese da tese de Lira (2011)**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>METOLOGIA</b>	<b>SUJEITO</b>
LIRA, Eliane Angelim	Marcas de subjetividade em crônicas produzidas por alunos do PROEJA IFPE	<b>Analisar as marcas de subjetividade nas crônicas produzidas pelos alunos dos cursos técnicos integrados do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ministrados no Instituto Federal de Educação de Pernambuco – IFPE, partindo da seguinte questão: de que modo a subjetividade desses alunos é evidenciada no gênero crônica?</b>	Através de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, constituiu-se um <i>corpus</i> , composto dos 50 textos, a partir de um modelo do gênero crônica, dos quais selecionou-se uma amostra de 10 crônicas, privilegiando-se, para a análise, categorias inerentes à crônica: tempo/espaço, memória, materialidade linguística,	Alunos dos cursos técnicos integrados do PROEJA ministrados no Instituto Federal de Educação de Pernambuco – IFPE.

Fonte: Elaborado própria.

Neste momento, percebemos tratar-se de um retorno aos arquivos já pesquisados. A constatação de já ter lido isto antes instigou-nos a retornar aos mesmos arquivos, com outro descritor, ao consultar os arquivos já lidos e sistematizados, e que foram descartados por não atenderem aos propósitos da metodologia elaborada.

A seção que tratou sobre o “Estado da Questão” tem a finalidade de evidenciar a contribuição das pesquisas ao tema investigado, e ao estudo como um todo, partindo da apresentação dos caminhos e das conclusões anteriormente registrados por outros estudiosos, ou pelo próprio estudante/pesquisador no seu modo próprio de argumentação, para elaborar sua proposição de busca e, assim, principiar o estudo das fontes inventariantes, com foco desvelando o horizonte que pretende atingir.

Considerando a importância dos diferentes tipos de pesquisa, com o uso do Estado da Questão- EQ, identificamos que diferentes paradigmas foram utilizados para estudar o PROEJA que, pelos escritos, trata-se de uma política pública que ainda carece de atenção aos participantes, aos docentes, aos educandos, para que assim possa atender aos objetivos do Programa. As práticas docentes foram apresentadas como deficiências dos educandos, o que pode indicar, também, a dificuldade do docente em se reconhecer no processo de ensino-aprendizagem.

Conhecendo os interesses das pesquisas sobre o PROEJA, passemos a apresentar a formação dos docentes do IFMA Campus São Luís- Monte Castelo que trabalham no Programa.

#### 4.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFMA PARA OS DOCENTES DO PROEJA

A fim de contribuir para o esclarecimento deste campo da formação na modalidade EJA, ainda pouco claro, parece-nos importante conhecer como os docentes foram formados para desenvolver suas práticas no Programa.

Iniciamos por informar que os docentes aqui entrevistados relataram que foram convidados pelo corpo pedagógico para trabalhar no PROEJA e que o convite justifica-se pelo perfil profissional desses docentes. Mas a Docente nº 2 nos informou que o convite ocorreu “porque os outros professores não queriam trabalhar

no Programa”, mesma opinião da Docente nº4 como também indicou a pesquisa de Gouveia (2011).

Como posto, os docentes por nós entrevistados informaram que não tiveram uma formação inicial relacionada à preparação para a modalidade EJA. Na sequência da entrevista, perguntamos que tipo de formação/preparação o docente havia adquirido no IFMA para trabalhar no PROEJA. Obtivemos as seguintes respostas:

A pedagoga fez uma série de reuniões para discutirmos os pressupostos da EJA, o perfil, palestra, foi antes do ingresso na turma, antes do processo seletivo para ingresso dos alunos. Além da pedagoga, tinha uma professora que ministrou uma palestra, ou seja, **houve um momento formativo inicial** [...]. Todos que participaram do curso de Eletrotécnica PROEJA, principalmente os que participaram no 1º ano do curso, fizeram esse momento formativo, **mas não há uma política do IFMA específica para formar os professores do PROEJA.** (DOCENTE Nº1, grifo nosso).

Seguindo o depoimento anterior, temos a seguinte afirmação: “para trabalhar no PROEJA no IFMA só tive aquela preparação com a pedagoga” (DOCENTE Nº 2).

Como os demais docentes entrevistados, também o Docente nº 3 relata ter havido

Vários encontros (com a Pedagoga) para discutir como seria a melhor sistemática de trabalho no PROEJA, no IFMA e, assim, foi uma atividade conjunta com todos os professores do PROEJA, aí surgiu esse denominador comum de que tudo seria trabalhado o tempo inteiro em sala de aula, não levar nada para casa”. (DOCENTE Nº 3).

Ao contrário dos demais docentes que trabalharam no curso de Eletrotécnica, a Docente nº 4, trabalhou apenas no curso de Alimentos, e quando perguntada sobre o assunto, informou-nos: “Não fiz nenhuma licenciatura [...]. No IFMA, não tive nenhum tipo de formação para essa finalidade”.

Como os encontros Pedagógicos citados pelos demais entrevistados ocorreram apenas no curso de Eletrotécnica, o Docente nº4 não participou. Diferentemente dos Docentes nº1, nº2 e nº4, quando perguntado sobre a formação continuada no IFMA para os professores do PROEJA, o Docente 5 nos fez a seguinte observação: “Olha, na verdade eu não tive nenhuma qualificação no IFMA para o PROEJA” (DOCENTE nº5).

Prosseguindo com a pergunta, o Docente nº 6 declarou que “no PROEJA o IFMA oportunizou **apenas o minicurso desenvolvido pela pedagoga**. Ela conseguiu trazer esses professores que já tinham experiência nesse tipo de formação [...]” (grifos). Sobre a presença dos docentes citados na passagem, a entrevistada nos informou que alguns professores do curso de Alimentos, oferecido ao PROEJA, participaram desses momentos, que ela chama de minicursos, nos quais apresentavam relatos sobre suas experiências no curso mencionado.

A informação de que houve, nas palavras do entrevistado, “um momento formativo inicial”, conduziu-nos a verificar qual o conteúdo do citado momento. Em solicitação ao Departamento de Eletroeletrônica, que coordenava o curso de Eletrotécnica, conseguimos o documento que fora encaminhado aos departamentos para que os professores participassem da citada oferta. Trata-se de um memorando (ANEXO V) Memo nº 2/2012 que informa sobre a Chamada para formação continuada para o curso de Eletrotécnica ao PROEJA.

O conteúdo do memorando menciona o documento base (2007) para que a gestão oferecesse aos servidores docentes e técnicos administrativos que trabalham no Programa e deveriam participar da Formação Continuada. O documento relaciona o nome de 17 servidores, com seus respectivos departamentos.

Em conversa informal com a Pedagoga do Departamento de Eletrotécnica, ela nos confirmou a ação e nos informou tratar-se de uma exigência do Programa, a mesma de que tratamos no terceiro momento, isto é, as instituições proponentes do Programa devem contemplar, em seu Plano de Trabalho, a “formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas” (BRASIL, 2007, p. 60). O mencionado documento (ANEXO V) formaliza a etapa prévia de implantação do projeto e tem os seguintes temas: Sujeitos da EJA; Diretrizes Curriculares para a EJA; Pedagogia Dialógica; Planejamento de ensino e aprendizagem na EJA; Avaliação de aprendizagem na EJA; o Portifólio como instrumento de aprendizagem e Avaliação. Quando recebemos o documento, a Pedagoga, com seu próprio punho, fez os seguintes acréscimos ao documento: Andragogia: como o adulto aprende; A Educação de Jovens e Adultos: perfil do professor; Projeto Didático e Formação em AVA.

Sobre o tema da formação em AVA, em conversa informal com a Pedagoga que acompanhou os docentes no curso Técnico em Eletrotécnica, ela justificou a importância do tema para a programação, em função da necessidade que os educandos tinham para utilizar os computadores e demais ferramentas de acesso às tecnologias.

Para efeito de síntese, elaboramos um quadro com indicadores extraídos da entrevista.

#### Quadro 14 – Quadro síntese da pesquisa

(continua)

<b>Participante/ tempo de experiência no PROEJA/ Regime de Trabalho</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>A formação inicial preparou para formar no PROEJA?</b>	<b>Formação continuada no IFMA para o PROEJA</b>	<b>Maiores dificuldades em formar no PROEJA</b>
<b>Docente 1:</b> 6 semestres (10 disciplinas). DE <sup>32</sup> . Ingressou em 2006/	Bacharel em engenharia Elétrica, complementação Pedagógica, Esquema I.	Não	A pedagoga fez uma série de reuniões para discutirmos os pressupostos da EJA.	Em termos de conteúdo [...] que eles (os alunos) não conheciam.
<b>Docente 2:</b> 6 semestres/ 6 disciplinas. DE. Ingressou em 1987.	Licenciatura, em Letras, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação.	Não	Só tive aquela preparação com a pedagoga.	Os alunos têm MEDO de não serem capazes de aprender.
<b>Docente 3:</b> 6 semestres/ 6 disciplinas. DE. Ingressou em 1993.	Licenciatura em Matemática, mestrado em andamento.	Não	Especificamente não. Foi a sistemática da pedagoga que ajudou a melhor desenvolver a prática no PROEJA	Ritmo de estudo. Eles estavam com 15 a 20 anos longe dos estudos.

<sup>32</sup> Nos IFETs, o regime de trabalho dedicação exclusiva (DE) implica que o servidor que fez opção por este regime de trabalho deve trabalhar apenas em uma instituição.

### Quadro 14 – Quadro síntese da pesquisa

(conclusão)

<b>Participante/ tempo de experiência no PROEJA/ Regime de Trabalho</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>A formação inicial preparou para formar no PROEJA?</b>	<b>Formação continuada no IFMA para o PROEJA</b>	<b>Maiores dificuldades em formar no PROEJA</b>
<b>Docente 5:</b> 4 disciplinas/ 4 semestres. DE. Ingresso em 2010.	Licenciatura em Eletricidade, Especialista em psicopedago gia.	Não	Não fiz nenhuma qualificação para trabalhar no PROEJA, mas houve, não sei por que não participei.	Deficiência na formação escolar dos alunos.
<b>Docente 6:</b> 4 semestres/ 4 disciplinas. Ingresso em 2010.	Licenciatura em Química, Mestrado em Química e Doutorado em Ciências.	Não	Só o minicurso desenvolvido pela pedagoga.	Tentar voltar o conteúdo [...] para o curso de Eletrotécnica.

Fonte: Elaborado própria.

Diante desse quadro, passaremos aos principais desafios narrados pelos docentes entrevistados para formar no PROEJA.

#### 4.6 NARRANDO AS DIFICULDADES PARA ATUAR NO PROEJA

“Tempo tempo tempo tempo

Vou te fazer um pedido [...]”

(Maria Gadú)

Os docentes relataram que não possuíam uma formação pedagógica específica para atuar no Programa. Assim, coube-nos pesquisar quais as principais

dificuldades que eles tinham para desenvolver suas práticas no Programa. Então, fizemos a seguinte pergunta: Quais as dificuldades encontradas por você como professor(a) para formar no PROEJA-IFMA?

A maior dificuldade foi em termos de conteúdo, o mais difícil foi trabalhar a disciplina [...], foi na verdade a introdução da disciplina, porque era necessário o domínio de números complexos, gráficos, multiplicação, divisão e transformação das duas formas: retangular e polar. [...] as outras dificuldades elencadas são dificuldade de permanência, perseverança frente aos desafios, dificuldade de conciliar estudo e trabalho, imaturidade, atitudes juvenis e terceiro fator seria falta de fundamentação. Esses três pilares dificultaram. (DOCENTE Nº1).

A falta que faz a educação escolar para os sujeitos do PROEJA foi relatado, pela Docente Nº 2, como segue:

Bem, sempre considerei que estes sujeitos geralmente já vivenciaram tentativas de aprender e fracassaram. Esse fracasso pode ter desencadeado no MEDO de não ser capaz de aprender. Então, senti que eles se subjugavam (alguns) e começavam a faltar pelo fato de não estar acompanhando. (DOCENTE Nº 2, grifo nosso).

Docente nº2 reconhece que, para o Educandos do PROEJA, o tempo de permanência na escola ainda é pouco com “carga horária muito pouco tempo para se querer dizer muita coisa. Primeira coisa que devemos repensar no IFMA para o PROEJA é a questão das Cargas Horárias das disciplinas da área de humanas é pequena”. A Docente nº3 relata que a

Maior dificuldade é o ritmo de estudo. Eles estavam com 15 a 20 anos longe dos estudos e aí para se adaptar a esse ritmo, o raciocínio lento [...]. As dificuldades são grandes, eles não têm tempo, porque trabalham: saem de casa cedo, não têm horários disponíveis para estudar, nem para vir para cá e nem tempo para estudar em casa, porque trabalham o dia todo. Chegando tarde e acordando cedo!! (DOCENTE Nº3).

Os relatos dos Docentes nº2 e nº3 referem-se ao precioso tempo transcorrido. Pouco tempo para ministrar muito conteúdo e muito tempo longe da escola. Essa síntese ampliou a dificuldade dos educandos em compreender os conteúdos.

Mantiveram a defesa de que a dificuldade para formar no Programa é do educando, como segue: “A principal dificuldade é deficiência na formação escolar dos alunos” (DOCENTE Nº5).

A maioria dos docentes entrevistados relatou não possuir dificuldades para formar os educandos no PROEJA. Entretanto, existe diferença entre ensinar e

os educandos aprenderem. Eles podem afirmar que não possuem dificuldade de ensinar, devido a sua prática ser voltada para um ensino focado na transmissão de conteúdos e não na aprendizagem dos educandos. Neste caso, não ter dificuldades em formar no Programa torna-se quase uma virtude do professor, que se reconhece apenas como transmissor de conteúdo, visto que, pelas narrativas, as dificuldades recaem sobre os educandos.

Historicamente, o professor é referendado como aquele que possui o conhecimento. Pensando assim, o discurso da maioria dos docentes entrevistados, de não ter dificuldade em formar no PROEJA, como todo senso comum, ele se mantém apoiado em um fundo de verdade. Os docentes dos IFETs compõem o quadro dos professores da “Denotada Rede Federal”; esta marca também os define como preparados, tendo em vista, a contar a forma como eles foram selecionados, por concurso de provas e títulos, uma seleção mais rigorosa, se comparada às seleções para os demais professores das redes públicas de ensino. Tais exigências para ingresso lhes conferem uma espécie de distintivo, que os fazem diferentes dos demais; essa ideologia pode ajudar na afirmação desse discurso. Entretanto, o significado do discurso diverge dos fundamentos que o sustentam. As demais narrativas indicam que algumas premissas desses discursos, entretanto, merecem uma análise mais atenta.

Diferente dos demais, no curso de Técnico em Alimentos “faltou estrutura, construção coletiva na elaboração do projeto e perfil adequado de professores” (DOCENTE N°4).

Também a Docente n° 6, que ministrou aulas nos dois cursos ofertados ao PROEJA, narra sua dificuldade em adequar o conteúdo de sua disciplina para uma área específica no PROEJA, no caso a Eletrotécnica, como segue:

A minha maior dificuldade foi tentar voltar o conteúdo de Química para o curso de Eletrotécnica. Eu já conhecia o perfil dos alunos, eu já tinha uma péssima experiência no curso de Alimentos PROEJA, mas desta vez a disciplina era da minha área. Porém, era um curso de técnico em Eletrotécnica, mas que fugia do meu domínio de aplicação, não o domínio da Química. (DOCENTE N°6).

O relato da Docente n° 6 destaca, em contraste, que para exercer sua prática, além de dominar o conteúdo, é necessário considerarmos a especificidade do perfil profissional que estamos formando. Mesmo sendo uma experiência sobre a

modalidade EJA, compreendemos que esse relato tem relação com a necessidade de qualquer profissional e, principalmente, na EP, haja vista que estamos formando futuros profissionais. Compreendemos que, ao docente, trata-se de definir previamente a importância de estudar conteúdo X em um curso Y, e qual a melhor forma de sua ministração.

O docente também aprende ao se relacionar com os saberes dos educandos e, nesse movimento, pode reelaborar os conhecimentos adquiridos até então. Do mesmo jeito, com o educando, para que se queira apresentar algo a alguém, é necessário oferecermos condições que permitam levar ao aprendizado daquilo que desejamos transmitir. No mínimo, é necessário conhecermos o nível de desenvolvimento do educando. Na Psicologia do Desenvolvimento, conhecemos como Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), ou seja, aquilo que o educando sabe para, de posse desse diagnóstico, chegarmos ao nível de desenvolvimento que ele precisa saber, isto é, chegarmos à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Relembrando que o diagnóstico do educando foi previsto no documento base, conforme relatado na passagem abaixo:

Aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo, àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados [...]. (BRASIL, 2007, p. 37).

Dos seis relatos, apenas **um dos participantes** (16,66%) **reconhece que teve dificuldades para formar no PROEJA**, e outro informou que a dificuldade está na estrutura do curso (16,66%). Isso equivale a dizer que 83,34%, a maioria relata não possuir dificuldade para formar no Programa.

Quanto à opinião da maioria, de não ter dificuldades, pode ter relação com a qualificação e experiência demonstrada em seus currículos, e com essa denotada formação eles confiam que não têm dificuldades para desenvolver suas práticas.

Em retrospecto, a formação inicial e continuada, como demonstrado nesta seção, não preparou os docentes entrevistados para formar no PROEJA. Mas quando examinamos os objetivos dos IFETs e o PPP do *Campus locus* da pesquisa,

verificamos que existia sincronia quanto à necessidade de qualificar os servidores, proporcionando formação continuada. Com essas constatações, fez-se necessário conhecermos a formação continuada ofertada pelo IFMA para preparar os professores que desenvolvem suas práticas no Programa. Seguimos para a formação continuada no IFMA aos docentes do PROEJA.

Após apresentarmos uma descrição da trajetória do atual IFMA, *Campus São Luís - Monte Castelo*, elaboramos um retrospecto sobre o PROEJA, apresentamos o campo da pesquisa e o perfil dos participantes desta pesquisa. Descrevendo uma síntese sobre as entrevistas, fazemos a análise sobre os achados e apresentamos nossas considerações sobre este momento da tese.

Tentamos, ao longo deste escrito, relacionar as mudanças que ocorreram nas políticas de EP para o Ensino Médio, com a necessidade de formação continuada, para que o professor possa interpretar os discursos que chegam em forma de demandas no processo de ensino-aprendizagem, e que sempre é exigido que o docente seja capaz de ‘cumprir’ com as expectativas que lhes são (im) postas.

Refletindo sobre o atual IFMA *Campus São Luís - Monte Castelo*, em seu perfil institucional, trata-se de uma instituição reconhecida por sua importância na oferta da EP no estado do Maranhão, mas que em face de tamanha expansão, parece ainda estar recompondo sua identidade, em meio a tantas mudanças. De forma geral, este Instituto possui histórico de experientes professores, a contar pelo perfil profissional que eles demonstram ter.

Com autonomia pedagógica, financeira e pedagógica, isso confere aos IFETs as condições para elaborar sua política interna de formação continuada de professores, inclusive para os do PROEJA, visto a necessidade de formação fartamente demonstrada nesta tese.

A título de informação, o Docente nº1, o coordenador do curso de Eletrotécnica ofertado ao PROEJA, nos informou na entrevista que “... foram matriculados 40 alunos e só iniciaram 39. Destes 20, chegaram ao sexto semestre”.

O PROEJA, considerando a implantação, a implementação e o desenvolvimento, ainda necessita ampliar a discussão, envolvendo órgãos reguladores da Modalidade EJA específica para a EP, em vista das alterações que ocorreram num breve espaço de tempo, elaboradas, majoritariamente, por via de Decreto. Deveriam propor decretos que estabelecessem a ampla divulgação dessas

propostas e da formação continuada sistemática aos docentes que trabalham no PROEJA.

Legalmente, não existe obrigatoriedade para que o docente tenha a formação específica para trabalhar no Programa. Entretanto, a instituição proponente pode fazer a formação continuada desses profissionais. Se a finalidade do ensino no PROEJA, como definido na legislação, é a preparação do futuro profissional para atuação profissional, é necessário que o docente formador seja qualificado com as devidas condições, para que possibilite ao educando adquirir e desenvolver capacidades e atitudes, tendo em vista esse perfil.

No caso do IFMA, o esforço já empreendido em relação à oferta da formação continuada dos docentes do curso de Eletrotécnica ofertado ao PROEJA, reconhecemos, por sua importância no trato sobre a EJA, na definição, contextualização e sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos do Programa que desse modo, cria condições para uma prática atenta ao perfil dos educandos do Programa. Mesmo assim, as evidências encontradas na pesquisa empírica demonstram **não haver uma política sistemática de formação continuada para os professores do IFMA que atuam no PROEJA.**

No *Campus*, apenas uma iniciativa isolada de formação específica para o Programa foi desenvolvida no curso de Eletrotécnica. Como definido em Brasil (2006), foi oferecida apenas a etapa prévia etapa no início do projeto de, no mínimo, 40 horas; numa formação continuada que deveria contemplar 120 horas, como encontramos nesta pesquisa. A mencionada etapa foi a única ação de formação continuada ofertada ao Programa no curso de Eletrotécnica e mencionado, pelos docentes que participaram desta pesquisa.

Para ministrarem aulas nos cursos ofertados ao PROEJA no *Campus*, os docentes foram convidados pelo corpo técnico dos cursos, apoiados pelo perfil desses docentes.

Mesmo sem terem a formação continuada, os docentes entrevistados relataram que não têm dificuldades para ensinar. A maior dificuldade consiste na falta de base dos educandos, falta de domínio de conteúdos adquiridos no ensino fundamental, e que esse fator dificulta para o aluno compreender os conteúdos necessários para a série em que eles estão matriculados no Programa.

O fato de o docente não ter dificuldade de ensinar não garante aprendizagem dos educandos. Concordamos com Gauthier *et al* (2013), quando defende que apenas ter experiência e conhecer o conteúdo não é suficiente para saber ensinar. Outros saberes, habilidades e atitudes concorrem para se exercer o ofício docente.

Acreditamos que, pela complexidade do relato, afinal trata-se de emitir sua opinião sobre sua conduta profissional institucionalizada e ainda para uma colega de profissão, isto nos fez considerar que os docentes por nós entrevistados podem ter-se sentido limitados na sua liberdade da fala, o agora que avalia conduta institucionais do passado.

Pensando assim, precisamos conhecer como os professores, mesmo não possuindo a formação específica, estão desenvolvendo suas práticas no Programa.

## 5 RELATOS SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NO PROEJA: IFMA CAMPUS SÃO LUÍS - MONTE CASTELO

“O passado é uma invenção do presente.  
Por isso é tão bonito sempre,  
Ainda quando foi uma lástima. A memória  
tem uma bela  
Caixa de lápis de cor.”

(Mario Quintana<sup>33</sup>1997)

Para a elaboração do tema sobre as práticas docentes no PROEJA, cerne desta pesquisa, partimos da premissa de que toda manifestação oral ou escrita é obra do seu autor individual, mas exprime seus lugares no tecido social. Daí inferirmos que os relatos dos docentes sobre suas práticas devem ser compreendidos em suas relações com esses lugares que lhes conferem conteúdo e sentido, afinal os dados nos fornecem os indícios, eles não falam por si. Para sua compreensão, é necessária a mediação do pesquisador, sua interpretação subsidiada por uma teoria e demais caminhos que o auxiliem na direção do caminhar.

Assim, para estudar essas relações, atentamos ao lugar da fala e à propriedade do falante e isso nos leva a concordar com Pollak (1989, p. 11), que essas memórias tendem a “assegurar a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade”, num discurso que pode conter, ainda, conflitos e contradições, na tentativa de afirmar seu lugar profissional, social e individual.

Ao longo desta tese informamos que a história oral, segundo Thompson (1998), oportuniza também a participação de pessoas excluídas do discurso historiográfico. No caso dos docentes entrevistados, não se trata de pessoas simples, sem acesso ao conhecimento e seus meios, trata-se de profissionais da comunicação, especialistas, mestres e doutores com qualificação comprovada para emitirem opiniões fundamentadas logo; não se trata de pessoas simples.

Como apresentamos na introdução desta pesquisa, os temas detectados durante a pesquisa compõem as relações da memória com a formação de

---

<sup>33</sup> QUINTANA, Mario. **Ontologia poética**. Porto Alegre: L&P, 1997.

professores, saberes e as práticas docentes no PROEJA-IFMA. Priorizamos sistematizar os relatos em função do maior tempo de experiência no Programa, mas também reunindo as narrativas com opiniões que se aproximam, que divergem e aquelas que indicam outras possibilidades interpretativas.

Feitos esses esclarecimentos, optamos pela técnica de análise de conteúdo, para analisar as temáticas destacadas, por compreendermos que esta técnica, dedicada à análise de comunicações, interpreta inúmeros sentidos das informações. Gomes (2013, p. 84) diz que “em outras palavras, através da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Como existem várias maneiras de analisar conteúdos de pesquisa, optamos, dentro da análise de conteúdo, pela “análise temática”. A contar do próprio nome, é focada no tema. Esse conceito central, conforme Gomes (2013, p. 85), “comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”.

Ao longo desta tese, buscamos nas experiências narradas nas entrevistas os núcleos de sentidos, na intenção de relacionar essas mensagens com objetivos analíticos desta pesquisa. Após reafirmar nossas opções para esta pesquisa, apresentamos os relatos dos docentes sobre suas práticas no Programa. Narrando os desafios de atuar no Programa na contramão, por não terem a formação específica para atuar na modalidade EJA e ainda disporem de pouco tempo para ministrar os conteúdos, neste contexto adverso, descrevemos como os docentes entrevistados atuaram no Programa. Agindo sobre os desafios, individualmente, relataram como foram formados para atuar no PROEJA.

Nesta tese, estivemos na “companhia inspiradora” de Guilherme Augusto, Fox (1984), no desabrochar das memórias na escrita literária, e de autores que nos indicaram possibilidades para compreender quão valiosa é conhecer experiências, elaborar pontos de vista. Nesta pesquisa, primordial foi ouvir os narradores docentes sobre suas práticas, na intenção de ajudarmos principalmente àqueles que estão em situações similares como docentes do IFMA que atuam no PROEJA.

Realizando as entrevistas com os docentes para compor nosso quadro empírico, constatamos que os entrevistados não têm a formação específica para atuar no PROEJA e também não tiveram a formação continuada no IFMA. Com

essas constatações, buscamos saber como eles desenvolveram suas práticas docentes neste Programa. No tratamento da pesquisa empírica, conforme informamos na introdução, analisamos o conteúdo das narrativas de seis docentes, selecionados num total de 54 docentes que atuaram nos cursos de Alimentos e Eletrotécnica no Período de 2007 a 2014 no PROEJA.

A maioria dos entrevistados relatou que desenvolveu suas práticas no PROEJA com os saberes que adquiriu ao longo da vida, mas, principalmente, com experiências escolares como alunos da EP, ao tempo em que estudaram na antiga Escola Técnica Federal do Maranhão e no CEFET-MA, e que como professores, aprenderam com educandos que tinham o perfil similar ao dos educandos do PROEJA, e em experiências profissionais em empresas. Para o entrevistados esses foram os meios pelos quais eles afirmam ter se formado para atuar no Programa.

Mesmo sendo um argumento esperado, considerar a própria experiência como fundamento para a prática docente, este discurso desconsidera a complexidade que envolve a prática docente no contexto da EP. A educação escolar atende a uma função específica, na qual deve ser garantido, ao educando a aquisição do conhecimento. Sendo assim, o docente precisa estar efetivamente qualificado por critérios definidos para sua atuação na prática profissional.

Repetimos: apagar uma memória não é tarefa fácil. Nos discursos pode ter havido omissão e esquecimento no intuito de preservar a memória oficial, contida nos documentos, a institucional do IFMA e, por conseguinte, a memória de sua classe. Nos discursos dos docentes sobre suas práticas no PROEJA-IFMA, encontramos opiniões que se aproximam mas que também se afastam. Dai concluímos que por entender que não existe um ponto de contato entre elas, as memórias entram em disputa.

Na compreensão das categorias a serem tratadas no tema sobre as práticas docentes no PROEJA, para analisar o conteúdo das entrevistas, elegemos a seguinte sistemática:

Memória (o que é?) - Relato das lembranças sobre como, para formar os educandos no PROEJA-IFMA no *Campus* São Luís-Monte Castelo.

Saberes docentes (como?) – Aquisições para desenvolvimento das práticas docentes.

Práticas docentes (de que forma?) – A quais experiências (saberes) os docentes se reportaram quando atuaram no PROEJA.

### 5.1 REAFIRMANDO A OPÇÃO PELA MEMÓRIA

A memória é bem mais que um depositário de informações; ela nos favorece possibilidades de entendimento da história. A memória comporta indivíduo, sociedade, público privado, o pessoal e o coletivo. Como essas representações, dentre estas, a memória as seleciona do passado para avaliar o presente. De tal modo, concordamos com Pollak (1989), quando afirma que nem tudo fica guardado na memória, uma vez que.

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdade, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações, que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (POLLAK, 1989, p. 4).

O autor explica que este caráter seletivo da memória consiste em uma espécie de trabalho, isto é, rememorar. Dito de outro modo, o indivíduo executa-o mediante as necessidades do presente, selecionado algo que deve ser mais significativo, ajudando-o a justificar sua presença em seu meio.

Pollak (1989) argumenta que manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum são as duas funções essenciais da memória comum. Tais constatações significam fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. Para o autor, é adequado nos referirmos ao enquadramento de memória. Mas, adverte Pollak (1989, p. 9), “todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação”. Além do mais, escreve Pollak (1989, p. 10), “[...] esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado, em função dos combates do presente e do futuro.”

Manter a coesão e defender a fronteira exige justificativas que “limitam a falsificação pura e simples do passado” afinal,

O trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos. Toda organização política [...], veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode mudar de direção e de

imagem brutalmente, a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar [...]. O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo (POLLAK, 1989, p. 10).

As perguntas apresentadas por nós não encontrariam respostas nos documentos escritos. Em face da necessidade de ouvir os professores sobre suas práticas no PROEJA no IFMA, recorremos ao uso da história oral. É que, em se tratando de múltiplos testemunhos sobre o mesmo tema, a prática docente no PROEJA-IFMA proporcionou também vários pontos de vista e, assim, a ampliação de nossa compreensão sobre o assunto. Essas possibilidades, não encontraríamos nos documentos escritos. Assim, com o uso da história oral é possível complementar pontos de vista encontrados da participação de novos testemunhos que tendem a lançar luzes sobre novas pesquisas. Essas luzes acendam também com o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, como ainda com os silêncios importantes que ocorrem em contextos de pesquisa. Pode ser porque “a História oral e as memórias não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas, sim, um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias”, pois, o que

... vemos na História Oral é mais a memória que cada ser humano tem individualmente. Essa memória é um produto social, porque todos nós falamos um idioma, que é um produto social. Nossa experiência é uma experiência social, mas não se pode submeter completamente a memória de nenhum indivíduo sob um marco de memória coletiva. Cada pessoa tem uma memória, de alguma forma, diferente de todas as demais. Então, o que vemos, mais que uma memória coletiva, é que há um horizonte de memórias possíveis. (PORTELLI, 2014, p. 201).

Pensando assim, a história oral foi compreendida por nós para além da coleta de dados para pesquisa social, daí o esforço de articulação da memória e da reflexão sobre os temas que dela podemos apreender.

Apresentando nossas considerações sobre a conceituação utilizada acerca da memória, seguimos revisitando os conceitos de formação docente.

## 5.2 REVISITANDO O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como apresentamos nos temas anteriores, consideramos que o tipo de formação inicial dos docentes da EP, sem a devida formação pedagógica, em nossa compreensão, não seria suficiente para atender à especificidade do PROEJA.

Declarada a necessidade da formação continuada, mesmo não sendo legalmente definida, daí decorre seu caráter desafiador. Ou seja, não pode ser complementação pedagógica, atualização, reciclagem, treinamentos ou qualquer outra ação que objetive apenas acumular conhecimento e ou instrumentalizar o docente de técnicas pedagógicas para adequação paradigmática.

Entendemos, pelos dados coletados da pesquisa, nos quais a maioria dos docentes entrevistados acredita não ter dificuldade, visto que as dificuldades são dos educandos, que, não precisam de formação continuada para desenvolver suas práticas no Programa. Entretanto, “pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 20-1).

Ocorre que, como defendemos, a formação continuada trata-se de uma formação que discute possibilidades para a prática docente em contexto específico de aprendizagem, para desempenho de suas atribuições em sua nova realidade. A citada formação é processo de desenvolvimento humano e profissional, e daí decorre seu caráter permanente, por tanto, formação contínua (LIMA, 2001).

### 5.3 OS SABERES DO PROFESSOR NO ENCONTRO COM A PRÁTICA DOCENTE

O docente é alguém que sabe determinado assunto e tem como função transmitir esse saber. Mesmo assim, a construção que parece habitual e fácil pode ficar complexa quando relacionamos a dinamicidade da educação escolar, haja vista a natureza específica das interações que os docentes estabelecem com os saberes. Tardif (2012, p. 11) lembra que

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com suas experiências de vida, e com a sua história profissional (...) Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivo do trabalho docente.

Sobre a dinâmica de tratar os saberes docentes, Tardif (2012, p. 45), apresentando elementos explicativos sobre os saberes, escreve que “(...) saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar”.

Há o entendimento de que cada indivíduo, particularmente e socialmente, e ao seu tempo, extrai memórias de vários grupos; mas também pode compartilhar

com eles suas experiências, visto que cada indivíduo tem algo a contribuir com a história da sociedade.

No caso dos professores, diferente das demais profissões, eles já possuem experiências advindas dos seus percursos escolares. Dessa forma, concebem que ensinar é reproduzir tais experiências.

A esse assunto, Tardif (2012, p. 75) apresenta uma hipótese que também nos ajudou a compreender as práticas docentes no PROEJA. Ele defende que

A rotinização do ensino, na medida em que tende a reproduzir os comportamentos e as atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado do professor, ou seja, a visão tradicionalista de ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário. (TARDIF, 2012, p. 75).

O autor pondera que nem sempre o fato de saber implica em saber ensinar. “O saber-ensinar seria a coincidência perfeita entre a personalidade do autor e o papel do agente, ambos justificando-se assim mutuamente” (TARDIF, 2012, p. 74). Por esse entendimento, as práticas docentes ocorrem numa mediação entre a história de vida dos professores e os papéis que eles devem desenvolver institucionalmente, discursos construídos como aluno e como professor.

Mas, na prática, a realidade é cheia de trilhas. O discurso pedagógico do PROEJA são dois: o oficial, contido nos decretos e demais documentos; e o local, contido nos relatos dos docentes sobre suas práticas no Programa. Aquele baseado em princípios e fundamentos, normas e regras para dar legitimidade ao Programa. Já o discurso local, sobre a prática pedagógica dos docentes no *Campus*, indica a necessidade da formação continuada de professores para atuar do Programa.

Feitos esses esclarecimentos, passemos a apresentar os relatos narrados pelos docentes sobre os desafios de formar os educandos no PROEJA-IFMA, conforme segue.

#### 5.4 NARRANDO OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NO PROEJA

“(...) o passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar.

Mas o conhecimento sobre o passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa.”

(BLOCH, 2001, p. 55).

Nesta seção, apresentamos os principais desafios narrados pelos professores em sua atuação no PROEJA<sup>34</sup>. Sempre que possível, iniciamos pela ordem de maior tempo de experiência no grupo. Nessa organização, principiamos pelo Docente nº 1, que ministrou 10 disciplinas no curso de Eletrotécnica, atuando em 6 semestres, e foi também coordenador do mencionado curso oferecido ao PROEJA. De forma geral, a opção pelos cursos técnicos,

Já é difícil para o aluno que vem da escola dita regular. É uma novidade nos cursos técnicos; o aluno do EJA já tem uma quebra natural no aprendizado anterior. Para o aluno que não teve uma formação mais sólida fica mais difícil ainda. (DOCENTE Nº 1).

O Docente nº 1 explica que “em termos de conteúdo, o mais difícil foi trabalhar a disciplina Análise de Circuito de Corrente Alternada.” [...] porque para se fazer análise de corrente alternada era necessário domínio de números complexos [...]”. Ele acrescenta, a essa dificuldade inerente aos cursos técnicos, que os educandos do Programa “era uma clientela muito heterogênea, tinha aluno de Projovem, alunos que não frequentavam a escola há mais de 15 anos essa era a clientela do PROEJA aqui no curso”. (DOCENTE Nº 1).

Quanto aos cursos técnicos a que o Docente nº 1 se refere, é que, diferentemente dos cursos técnicos ditos regulares, que são oferecidos nas demais redes, os IFETs oferecem curso técnicos integrados ao ensino médio. Trata-se de cursos que possuem em seu currículo as mesmas disciplinas do Ensino Médio, dito regular, mais as disciplinas específicas da formação técnica.

Já a Docente nº 2 nos relatou que

---

<sup>34</sup> Até o tempo da pesquisa, no IFMA campus São Luís - Monte Castelo, uma nova turma só iniciava quando a anterior concluía, ou seja, só havia oferta de vaga no Programa a cada 3 anos.

Uma carga horária ínfima, 40 h semestral, 80 no ano letivo é muito pouca para o PROEJA, que difere muito da carga horária do Técnico integrado. No Técnico integrado a primeira série tem 80 h semestral para o ensino médio dito regular é uma defasagem de 40 h. (DOCENTE Nº 2).

E na oportunidade, perguntamos: Isso é desafio para você? Ela nos respondeu o seguinte:

Muito. Isso foi o que mais me angustiou no PROEJA, foi essa questão da carga horária eu não tive tempo, eu queria ter tempo de trabalhar a literatura como eu gostaria, eu queria ter tempo para trabalhar com eles e eles a vontade. (DOCENTE Nº 2).

Também reconhecendo as dificuldades, a Docente nº 2 relatou tratar-se de “alunos completamente heterogêneos: Uns aplicados, outros sem compromisso algum. Mas eu caminhava, com dificuldade, mas caminhava. Muitos entraves assim”. (DOCENTE Nº 2).

Na entrevista com o Docente nº 3, pedimos para falar sobre o PROEJA, e o mesmo relatou que havia sido um convite da pedagoga, "**convidou porque os outros professores não queriam**. Ela procurava um professor de Matemática. Aí quando ela falou o porquê do convite, eu nunca tinha trabalhado no PROEJA, [...] “. (DOCENTE Nº 3, grifo nosso).

Quando pedimos que os docentes relatassem situações difíceis que já vivenciaram no PROEJA, admitiram que dentre as maiores dificuldades, para o Docente nº 3 foi que “eles estavam com 15 a 20 anos longe dos estudos e aí para se adaptar a esse ritmo, o raciocínio lento, mas depois eles embalaram, graças a Deus!!” (DOCENTE nº 3).

A Docente nº 4 atuou no PROEJA apenas no curso de Alimentos, foi a convite da pedagoga: “**Ela convidou porque os outros professores não queriam**” (DOCENTE nº 4, grifo nosso). Após o primeiro ano da oferta do curso, avaliou que o curso foi mal elaborado e esses conflitos não foram, de todo, resolvidos:

Não souberam administrar [...]. Disciplinas tipo toxicologia de alimentos, com 90 horas, era muito avançado para eles. Esta proposta foi algo que só vi no mestrado, mas não era essa a carga horária toda. Aí comecei a dar um jeito, adaptei a disciplina aos anseios deles e assim comecei a dá mais motivação para eles. [...] A minha disciplina foi enxertada com cardápio de cozinha maranhense, cardápio regional aplicado à indústria. (DOCENTE Nº4).

Avaliou que o curso de Alimentos ofertado ao PROEJA foi elaborado para atuação na indústria de alimentos, mas os alunos esperavam um curso que os

qualificassem para atuarem em lanchonetes e similares, como também para montarem seus próprios negócios. “Aí comecei a dar um jeito, adaptei a disciplina aos anseios deles, e assim comecei a dar mais motivação para eles” (DOCENTE nº 4).

A Docente nº 4 indica também que os educandos eram desmotivados: “Eles tinham baixa autoestima; os alunos deveriam ter acompanhamento psicológico”. Ela nos diz que esse fator dificultou seu trabalho no Programa.

Diferente do discurso dos demais, os Docentes nº 3 e nº 4 declararam que não há aceitação dos professores do *Campus* ao PROEJA. Eles disseram que “os outros professores não queriam” atuar no Programa. Esses pontos de vista indicam não haver o mesmo entendimento quanto à atuação no Programa. Essa negação pode ser em função de que os professores não foram formados para tal finalidade, e/ou também por ser uma política implantada via Decreto: Cumpra-se!

Sobre as dificuldades, o Docente nº 5 diz que “a principal dificuldade é deficiência na formação escolar dos alunos. Capacidade de interpretar, muita deficiência em Língua Portuguesa e Matemática, mesmo tendo o nivelamento”<sup>35</sup>. O Docente nº 5 enfatiza o seguinte:

Quando se usa a teoria, o cálculo mais apurado eles mostram muita dificuldade. [E segue explicando que] (...) eles não percebem a articulação da teoria com a prática, então, quando você não percebe, surgem os questionamentos: então, como eu vou articular essa teoria, para que isso serve, como vou aplicar isso tão chato? (DOCENTE nº 5).

O Docente nº 5, além de indicar a importância dos conhecimentos prévios dos educandos para compreender os novos conteúdos, avalia que também o professor precisa estar qualificado para atuar nessa situação.

Os alunos do Programa estão há 10-15 anos longe da escola; não é fácil para eles e, assim, os professores precisam estar atentos a como chegar a essa realidade. O professor precisa se qualificar para desenvolver sua prática no Programa; para não desmotivar os alunos; rever o programa da disciplina e reavaliar se é possível sua aplicação. Mas a melhor maneira é se qualificar mesmo, buscar qualificação (DOCENTE Nº 5).

A necessidade de qualificação específica para esses docentes é um indicador. Pelo que relata, ajudaria a melhor desenvolver os conhecimentos,

<sup>35</sup> Sobre o nivelamento mencionado, em conversa informal com a pedagoga do curso de Eletrotécnica oferecido ao PROEJA, fui informada de que antes que fosse iniciado o semestre, com as disciplinas previstas, os professores de Língua Portuguesa e Matemática fizeram uma espécie de nivelamento, para que assim os demais professores iniciassem com as demais disciplinas.

considerando as necessidades dos educandos. Isso reforça a nossa defesa sobre a importância da formação continuada para promover maior segurança para tratar os problemas da prática docente.

Ao contrário dos demais professores, a Docente nº 6 estava ingressando profissionalmente na instituição, em estágio probatório. Embalagem foi sua primeira disciplina. Ela atuou nos cursos de Alimentos e Eletrotécnica oferecidos ao PROEJA. Ela relatou que quando iniciou no *Campus* os demais professores estavam de férias. “Primeiro contato com o PROEJA, quando assumi em janeiro de 2010, foi no curso Técnico em Alimentos. Já tinha só 25% dos alunos que ingressaram”. (DOCENTE Nº6). A docente foi concursada para a disciplina de Química, mas,

A pedagoga do curso técnico em Alimentos atribuiu-me a disciplina de Técnicas de Embalagem. (...). Eu fui concursada para ministrar disciplinas na área de Química, e estranhamente a primeira disciplina atribuída foi de técnicas de Embalagem (Risos). Eu fiquei olhando para a ementa, e disse: e agora? Afinal, os alunos não tinham culpa de nada daquilo que estava acontecendo. Eles só precisavam do meu empenho. Qualquer que fosse a minha dificuldade, eles não precisavam ter conhecimento. Eu estava iniciando, desconhecia a realidade do curso, da turma. Desconhecia o motivo pelo qual os demais alunos haviam abandonado o curso (...). (DOCENTE Nº 6).

Pelo relato da Docente nº6, deu-se com ela o uso do poder institucional sobre o servidor em situação desfavorável, visto que também estava ainda em estágio probatório, intervalo de três anos no qual um servidor público concursado efetivo passa por um processo de avaliação quanto à sua adaptação para ocupar determinado cargo. Entendemos que nessa situação houve uma imposição institucional. A citada docente, para manter sua adaptação institucional e também sua identidade profissional, optou por assumir a disciplina sem a qualificação devida no intuito de evitar conflitos, considerando sua situação vulnerável. Sobre essa situação, ela indicou que tal dificuldade ressoou sobre sua prática docente no Programa. No momento que assumiu a disciplina, disse: “A minha preocupação era o conteúdo da ementa”. Porém, aos poucos ela reconheceu que “era um alunado que tinha muitas deficiências”. Nesse momento, percebemos, pela fisionomia e também pelo relato, que a docente mostrava um tom de acanhamento, desconcerto; parecia selecionar palavras para expor algo a lhe incomoda, uma situação que ficou mal resolvida. Isto foi tão marcante para ela, que chegou a afirmar:

Uma experiência que me serviu como lição. Mais na frente, atuando como coordenadora do curso de Química, durante as distribuições de disciplinas, nos horários dos cursos técnicos e superiores, eu tentava atribuir disciplinas da área específica dos professores. (DOCENTE Nº6).

Quanto à disciplina de Embalagem atribuída para ministração da professora, compreendemos que para resguardar a instituição, nos disse: “Os alunos não precisavam ter conhecimento”. Entretanto, resguardando os alunos de conhecerem o problema, a Docente nº 6 também, além de resguardar a instituição, o IFMA, também se resguardava em sua situação de classe que detém o conhecimento, como tradicionalmente é visto o professor. Além do que, trata-se de uma docente com título de doutorado, o que implica socialmente tratar-se de profissional com comprovada qualificação; logo, era de se esperar que deva ter a necessária competência para desenvolver seu ofício.

Após relatar suas dificuldades relacionadas à natureza da disciplina, ao desconhecimento da turma, em seguida, já sobre o curso técnico em Eletrotécnica ofertado ao PROEJA, nos apresenta outra dificuldade para ministrar conteúdos de sua área para uma finalidade específica.

Enquanto no curso técnico em Eletrotécnica, a minha maior dificuldade foi tentar voltar o conteúdo de Química para o curso de Eletrotécnica. Já tinha uma péssima experiência no curso de Alimentos PROEJA, mas desta vez a disciplina era da minha área. Porém, era um curso de técnico em Eletrotécnica, mas que fugia no meu domínio de aplicação, não o domínio da Química, mas da forma como eu poderia aplica na Química neste curso. Contudo, eu tive o apoio da pedagoga do curso. (DOCENTE Nº 6).

Pelo que relata, não basta apenas dominar o conteúdo da matéria que ministra. É necessário saber relacionar esse conhecimento com as necessidades do perfil em que esse conhecimento é inserido. São essas necessidades que podem ser tratadas na formação continuada dos professores, visto ser uma dificuldade da prática pedagógica. Isto pode ter reflexo na aprendizagem dos educandos.

Para além do discurso de que a dificuldade para ministrar os conteúdos das disciplinas está na falta de conhecimentos prévios dos educandos, compreendemos, pelos relatos dos docentes, que por trás desse discurso está a dificuldade para adequar suas aulas ao nível de conhecimento dos educandos. Pelo relato da maioria dos docentes, são os educandos que precisam se adequar às necessidades do professor, para que a aula transcorra normalmente. Assim ocorreria o desenvolvimento habitual e, se portanto, resolveria esse problema.

No caso do Docente nº1, para ministrar a disciplina Análise de Circuito de Corrente Alternada, ele explica ser necessário dominar, por exemplo, números complexos que são conteúdos matemáticos e, como posto, requisito para compreender uma disciplina do núcleo profissional do curso técnico integrado ao PROEJA. Ele identificou que os educandos não possuíam os conhecimentos prévios para compreender o conteúdo da disciplina previsto para a série do curso oferecido ao PROEJA. Assim sendo, apenas ministrar o conteúdo não é suficiente; seria necessário, ao professor, planejar sua aula voltada à realidade cognitiva dos educandos, com os saberes que eles possuem. No planejamento, devemos realizar o diagnóstico da situação e feito isto, e constatada a necessidade, é momento para (re) planejar objetivos da aula, assim como seus conteúdos.

Ministrar aulas para quem já tem conhecimento prévio para o entendimento do conteúdo não oferece desafio. Afinal, eles estão habituados a ministrar aulas para os educandos do IFMA, que já foram selecionados pelo domínio de conteúdo, desde a entrada na instituição. O ingresso dos demais educandos no IFMA ocorre por edital público, com prova de Português e Matemática, cujo critério para preenchimento das vagas é fazer o maior número de pontos nessas disciplinas, isto é, o candidato precisa demonstrar que domina o conteúdo.

Entretanto, diferente do ingresso dos demais alunos no IFMA, os critérios do PROEJA consistem em selecionar os educandos, mas é a instituição proponente que se responsabiliza pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. Assim,

As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso. (BRASIL, 2007, p. 61).

Como os educandos do PROEJA são relacionados por outros critérios, logo eles não possuem o mesmo perfil que os demais educandos do IFMA. Todavia, como relatado pela maioria dos docentes, sua prática está fundamentada no domínio de conteúdo. Isto posto, justifica-se por que a maioria dos docentes informou não ter problemas para formar o educando no PROEJA, já que eles dominam o conteúdo. Pelo que narram, são os educandos que têm problemas, por não possuírem os requisitos necessários para tal aquisição. E, ao se colocarem

desse modo, levam-nos a inferir que cabe apenas ao educando buscar soluções, para que sua dificuldade de aprendizagem.

Neste processo de feitura da tese, lendo e relendo a entrevista, lembrando-nos das conversas que tivemos com os professores no percurso da pesquisa empírica e pensando nas leituras que fizemos ao longo dessa caminhada, nesse movimento, sempre nos vem aquela dúvida sobre de quem é mesmo a “culpa” quando o educando não consegue aprender, considerando a expectativa que temos sobre a aprendizagem dele.

Compreendemos que quando o educando não aprende, na proporção esperada pelo professor, e ele não faz nada, passa a ser esta uma forma de sobreviver a esse tipo de problema, evitando, assim, que haja conflitos. Esta é uma tática que o docente utiliza para manter seu conforto mediante tal situação.

Face ao exposto, identificamo-nos com o ponto de vista de Charlot (2013) de que

Só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso, e portanto, ninguém pode aprender em vez do outro. Quando um aluno não entende as explicações, o professor tem vontade de poder entrar no cérebro dele para fazer o trabalho. O que é impossível pois, por mais semelhantes que sejam os seres humanos, são também singulares e, logo, diferentes. (CHARLOT, 2013, p. 107).

O autor ressalta que para que haja aprendizagem é necessário que haja disposição para querer aprender. “Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método da professora. Neste caso, quem será cobrado pelo fracasso? O próprio aluno, mas, igualmente, a professora”. (CHARLOT, 2013, p. 107).

Nesse caso, é necessário existir um diálogo entre as partes interessadas na aprendizagem. O docente, por sua representação nesse contexto, deve dispor de meios para motivar os educandos com novas abordagens aos conteúdos a serem ensinados, adaptando-os, assim, ao nível de sua aprendizagem, motivando o interesse do educando, sem renunciar à transmissão do saber. É fato que quando o educando não consegue aprender, é inevitável nos questionarmos para sabermos de quem é a culpa.

Compreendemos que, para além de indicar culpados, num quadro composto por tensões, pressões e conflitos, tal situação indica tratar-se de pessoas

que, num contexto de inovação, em busca de aprendizagem, precisam de intervenção pedagógica, de ouvir e serem ouvidas para, dessa forma, encontrarem maneiras de seguir em direção aos objetivos que os une, ou seja, serem sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Após destacar os principais desafios, passemos, então, às formas encontradas pelo narrador para resolver os desafios destacados.

## 5.5 TENTANDO SUPERAR OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO PROEJA

Nesta seção, tivemos o objetivo de conhecer principalmente as formas de resolver os desafios. Para essa finalidade, apresentamos como os docentes entrevistados relataram suas atuações no PROEJA, mediante as dificuldades apresentadas para ministrar os conteúdos. Nessa intenção, perguntamos como fizeram para resolver os problemas apresentados na seção anterior.

O Docente nº 1, referindo-se às dificuldades para ministrar a disciplina Análise de Circuito de Corrente Alternada, que precisava do domínio de conteúdos matemáticos, explica assim:

Como resolvemos isso: os vetores nós representávamos por réguas, eu lembro que tinha várias réguas: azul, transparente, de 30 cm, 60 cm. Eu ia desenhando e explicando as relações trigonométricas: triângulos, retângulos, cateto adjacente, cateto oposto e outros assuntos (...), era uma clientela muito heterogênea [...]. Entretanto, tem aluno do PROEJA que ainda hoje não compreende o conteúdo nesse nível de abstração. (DOCENTE nº 1).

O Docente nº 1 explica que “esse conteúdo foi revisado, com os exercícios, os gráficos, os procedimentos avaliativos e muitos alunos não fizeram, e ficaram com rendimento baixo”. Esse professor, ministrando a segunda parte dessa disciplina (em outro semestre), explica que os educandos tiveram introdução (a análise de circuitos CC), outro momento para aprender o que era (ligação) série, paralelo, etc. “Para eles diferenciarem esses conteúdos, até hoje, uma das estratégias é fazer revisões da parte teórica nos momentos de aulas prática” (DOCENTE Nº 1).

Para desenvolver essas práticas, ele diz: “Lembro das minhas aulas de Máquinas Elétricas, isso em 1987, e das aulas de Comandos Elétricos. É dessas aulas que eu repasso para os alunos, eu tenho uma memória muito boa”. Trata-se

de uma memória afetiva que, pelo que narra ainda resiste ao tempo, mesmo com novo paradigma, ensino integrado, o docente parece ainda conservar essas memórias no ensino técnico.

Quanto a ministração da disciplina, em sua avaliação, relata:

Essa experiência foi melindrosa, você tinha que ir muito devagar na hora de resolver os exercícios. E se percebia a angústia dos alunos para resolver estes exercícios, mas se percebia também o interesse desses alunos, a dificuldade é devida ao conteúdo. (DOCENTE Nº 1).

Pelas palavras do narrador, “a angústia”, que parece ter sido percebida pela expressão dos educandos, tornou-se um indicativo para ministrar a disciplina. Deste relato, inferimos não ter havido enfoque no diálogo e nas demais possibilidades, para assim identificar as dificuldades dos educandos e atuar sobre elas.

Retornando para colher a assinatura para autorização da entrevista, acabamos por aprofundar sobre as mencionadas aulas em de Máquinas Elétricas. Nessa oportunidade, o docente nos relatou que as aulas que ele se inspirava foram ministradas por um professor que conseguiu transpor de forma fácil algo que era difícil. De forma organizada, montava respostas que facilitavam o entendimento do conteúdo. Foi o que acrescentou o docente, com uma fisionomia de quem parecia ter voltado no tempo das aulas de Máquinas Elétricas. Ele falava, gesticulava com as mãos, como se estivesse fazendo uma espécie de mímica para montar um desenho no quadro. Ele ia descrevendo que o citado professor x ia montando com as régua uma situação difícil, mas que a seu jeito parecia fácil.

Lembrando que a Docente nº 2 foi a única do grupo a responder a entrevista por via e-mail, nosso encontro com a pauta da entrevista com a mencionada docente foi apenas para complementação de aspectos que julgamos necessários. Assim, decidimos por manter a grafia das palavras na forma como ela escreveu. Explicou que optou pela literatura para superar os desafios e, nessa decisão, “conversei com a pedagoga sobre a possibilidade da literatura”. Percebeu pela vontade da turma

Que quando eu entrava com a Linguagem eu percebi que eles não ficavam tão motivados. Já que quando eu entrava na literatura eu percebia a vontade, avidez; o fascínio eles gostavam mais eles viajavam, eu sentia que eles demonstravam mais vontade. **Escolhi aleatoriamente explorar a LEITURA, mas do que gramática com eles, haja vista da leitura vir a**

**LITERATURA.** [...] e assim, em virtude disso, eu optei pela literatura então **eu dei 3 anos de literatura e**, paulatinamente, mediante a necessidade que eles estavam escrevendo, das deficiências, das inadequações, eu ia trabalhando a parte da língua; aí eu fiz assim, penso que isso pode ter sido até uma deficiência minha, ter trabalhado mais literatura. Com muita dificuldade a gente conseguiu ir, eu dei até o modernismo. Não trabalhei mais língua, pois não tivemos tempo. (DOCENTE Nº 2, grifo nosso).

Os professores informaram que os educandos tinham dificuldades para interpretar textos. Até que ponto, optar pela literatura em prejuízo da gramática, ajudaria os educandos na compreensão e na interpretação dos demais textos das disciplinas do curso? Às vezes somos levados a seguir um caminho que nos agrada e, sendo assim, nos favorece na caminhada. Mas, como já definido, é necessário que, ao ministrarmos uma disciplina, não percamos de vista os objetivos, para não cairmos no erro de que só porque temos experiência podemos indicar o jeito mais fácil de caminharmos. Para os amantes da literatura, três anos de conteúdo sobre as escolas literárias de fato pode ser agradável, mas e quanto aos demais conteúdos também necessários a esses futuros profissionais?

O Docente nº 3 informa que a carga horária destinada aos cursos do PROEJA é irrisória, e como os alunos apresentavam dificuldades em interpretar os conteúdos matemáticos, procedeu da seguinte forma:

A gente veio do elementar, com a tabuada, mesmo tive que começar com a tabuada, as casas decimais, fácil, fácil! Aí a professora de Português fez um trabalho muito bom de interpretação com eles. Nós conversamos sobre como interpretar livros, textos e assim ajudou bastante. (DOCENTE Nº 3).

Na passagem, o Docente nº 3 relata ter iniciado os conteúdos a partir das dificuldades dos educandos identificadas pelo professor.

Alunos desmotivados e estrutura inadequada do projeto foram as dificuldades indicadas pela Docente nº 4. Perguntando-lhes quanto à falta de motivação dos educandos do curso de Cozinha, Docente nº 4, perguntamos o que fez para resolver?

Disse que eram para deixar de ser imaturos e que qualquer perda aqui era ganho, deveriam encarar a realidade para sobreviver. Um diploma do IFMA é chave que abre qualquer porta. Depois foram trabalhar no Mc Donalds e depois voltaram e agradeceram e eu digo: não disse para você que acreditasse!!! (DOCENTE Nº 4).

Na atuação da mencionada “baixa autoestima” dos educandos, além do encaminhamento psicológico, reportou-se a uma experiência que adquiriu na

iniciativa privada, anterior ao IFMA, que teve uma cliente que a Docente nº 4 considera similar à do PROEJA.

(...) Eu lembro que quando trabalhei em uma fábrica em Pedreiras-MA sempre dizia: Não baixe a cabeça! Levante o rosto! Você é um profissional como eu. Eles diziam: não doutora. Eu respondia: Não doutora, não. Até mesmo com os nossos alunos eu insisto nessa postura. (DOCENTE Nº 4).

Pela passagem, a experiência profissional de atuar em área da Química também ajudou a desenvolver a docência no PROEJA. Para fazer os educandos compreenderem a relação teoria e prática, “tentamos trabalhar os saberes práticos do cotidiano do aluno. (...). Mudar a abordagem, trazendo o dia a dia deles para a sala de aula [...], você não chama atenção, você precisa atrair o aluno, eles trabalham a maior parte do tempo”. Mas, reconhece o Docente nº 5 que

**(...), é o professor que precisa se motivar, é um desafio muito grande trabalhar com o PROEJA é por isso que eu te falo que ter paciência para adequar sua prática pedagógica ao contexto (...)** tem que ter essa afetividade entre professores e alunos, e sem essa aproximação é muito mais difícil desenvolver o trabalho docente (DOCENTE Nº 5, grifo nosso).

No discurso do Docente nº 5, ele afirma que, para resolver os desafios de atuar no Programa, o docente também precisa estar preparado, haja vista a necessidade de adequar a prática à realidade da clientela do Programa. Verificamos ser necessária, além da motivação, uma formação que subsidie a prática docente.

A Docente nº 6 explica que foi aluna da Educação Profissional na antiga Escola Técnica Federal do Maranhão, e nos relatou:

Os saberes adquiridos no curso técnico em Química foram marcantes e inesquecíveis. As práticas experimentais (laboratório) e a prática docente (dentro e fora da sala de aula) dos professores de Química e de outras áreas, como filosofia. As visitas técnicas e as viagens de estudo. (DOCENTE Nº 6).

E para resolver a dificuldade de adequar os conteúdos de Química ao curso de Eletrotécnica, utilizou, nos conteúdos de Química escolhidos para serem trabalhados,

Estrategicamente, por meio de artifícios didáticos e metodológicos, foram aqueles que tinham maior nível de relevância ao curso de eletrotécnica, como: Modelo Atômico, Tabela Periódica, Condutividade Elétrica, Ácidos e Bases, Reações de Oxirredução e Radioatividade. E foram explorados de modo contextualizado, após as respectivas aulas tradicionais, segundo as perspectivas do cotidiano dos alunos e de um técnico em eletrotécnica como: material lúdico, experimento investigativo e peça teatral. (Docente nº 6).

A professora relata ainda que, para o desenvolvimento destes materiais didáticos, selecionou duas alunas do curso de Licenciatura em Química. Sobre sua ter experiência afirmou que

Contribuiu para formação inicial destas futuras professoras de Química para a Educação Profissional Tecnológica. Pois sabemos que é extremamente relevante vivenciar práticas docentes inerentes à especificidade dos cursos técnicos integrados em modalidades Ensino Regular ou Educação de Jovens e Adultos. Esta atividade culminou em um belíssimo trabalho monográfico da aluna (X). (DOCENTE nº 6).

Os esforços que nos foram narrados e que, como dizem, foram importantes para o aprendizado dos conteúdos de Química, assim como das demais disciplinas, vejamos que, além do docente e dos educandos, também outros alunos podem ter se beneficiado nessa experiência do PROEJA no *Campus* Monte Castelo.

Compreendemos que não de forma totalmente inconsciente, os docentes desenvolveram alternativas para resolver os desafios, “angústia dos alunos”. Tais atitudes podem ter contribuído para ajudar na aprendizagem dos educandos. Como, entre os pressupostos, para ensinarmos é necessário tratar o conteúdo com as condições adequadas a essa finalidade, dentre elas dispor de possibilidades para garantir aprendizagem, pressupor que o público a quem estamos levando o conhecimento não o conhece é condição para que nós atentemos às possibilidades para sua compreensão, visto que só devemos tratar de um novo conteúdo quando os educandos já compreenderam o assunto de que estávamos tratando. Neste caso, no que diz respeito a uma oferta escolar para a Educação Profissional-EP, é necessário que se façam as conexões com o perfil profissional do egresso, para que assim eles também reconheçam a necessidade de determinados conteúdos. O Docente nº 1 informou ainda:

Outro procedimento que utilizei nos dois últimos semestres foi o laboratório individual. Levei essa mesma atitude para outras disciplinas, como Acionamentos de Máquinas, Medidas, Máquinas Elétricas. Atividades individualizadas foi uma estratégia utilizada para resolver este problema. (DOCENTE Nº 1).

Recordando que o Docente nº 1 foi o professor que mais ministrou disciplinas, num total de dez, nos três anos do desenvolvimento do curso de Eletrotécnica, supondo que com essa vivência poderia conhecer o ritmo de aprendizagem dos educandos do mencionado curso. Ele nos contou que para que

cada educando pudesse superar suas dificuldades e ter segurança no entendimento dos conteúdos nos últimos semestres, o Docente nº 1 optou por desenvolver aulas práticas no laboratório, de forma individualizada, em busca de que os educandos do Programa tivessem melhores resultados. Ele esclareceu que as atividades desenvolvidas com os educandos, individualmente, favorecem também a aproximação do professor, para ajudar na dificuldade específica de cada educando.

Explica que, tendo em vista a natureza do curso, o tempo para realizar cada atividade é requisito importante a ser considerado na aprendizagem. Porém, mesmo assim, é necessário que os educandos se apropriem dos fundamentos teóricos para executarem, no laboratório, a parte prática daquilo que foi adquirido nas disciplinas. Percebemos que esta decisão, além de exigir mais tempo disponível dos professores, implica também ocupar mais tempo e espaço no laboratório, e sua manutenção, considerando que os laboratórios do *Campus* são utilizados por vários cursos.

Outra implicação é quanto aos espaços nos laboratórios para mediar as atividades, visto que quanto aos laboratórios existentes, no geral eles estão em uso. Dessas experiências, é fato que a carga horária prevista no projeto do curso torna-se insuficiente para abarcar práticas como essa, que mesmo sendo eficientes e importantes para o PROEJA, não seriam possíveis em apenas três anos. Ou seja, para desenvolver um curso nesta modalidade, parece ser insuficiente.

Pelo que foi posto, cada docente, a seu modo, utilizando seus saberes, desenvolveu suas práticas no PROEJA. Assim, após conhecermos como os docentes atuaram mediante os desafios citados por eles para ministrar suas disciplinas no PROEJA, passemos a conhecer outras práticas desenvolvidas no PROEJA – IFMA *Campus* São Luís - Monte Castelo, e que foram consideradas, pelos docentes entrevistados, experiências importantes para formar os educandos no Programa.

O saber do professor está relacionado com sua identidade, suas experiências de vida. Passemos a descrever práticas docentes relatadas para atuar no PROEJA, IFMA *Campus* São Luís Monte Castelo.

## 5.6 RELATOS SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NO PROEJA: IFMA CAMPUS SÃO LUÍS - MONTE CASTELO

“A vida ensina muito!”

(DOCENTE 5)

Considerando que as políticas de EJA, por enfatizarem a educação como um direito de todos, também deveriam enfatizar que para, garantir a permanência dos educandos na escola, é necessário que essa tenha profissionais capacitados para tal, assim, para sabermos a quais experiências eles recorreram para desenvolver suas práticas docentes no Programa, perguntamos aos entrevistados quais lembranças de sua vida contribuíram para formar no PROEJA. Mas, precisamos compreender também

O papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 38).

No que tange às práticas docentes, quando perguntamos aos docentes sobre suas experiências para atuar no Programa, ouvimos várias opiniões. A Docente nº2, relatando sobre a utilização da literatura no PROEJA, disse:

E aí começamos. Fomos de 1189 estudando o trovadorismo, as cantigas, até começo do modernismo, por volta de 1900. Não terminamos, mas lemos, deste a “Farsa de Inês Pereira”, “Os Lusíadas” (forma compactada e em prosa), até Contos de Machado de Assis, e eu senti o brilho nos olhos dos alunos quando adentrávamos, ou viajávamos para um mundo passado. Terminamos, alguns seguiram seus caminhos, passando até para Direito na UFMA e outros querendo chegar até a porta da universidade. Hoje, quando os encontro sinto que eles querem ir para frente e só falam sobre ENEM. Menina, quando se inicia com literatura parece que abre a cabecinha deles, a aula flui [...]; é uma aula mais adulta, mais produtiva e com mais avidez. A exemplo do PROEJA na literatura tem mais avidez, mais adulta, realmente mais adulta mais produtiva. [...] A literatura foi importante, pois eu botei para ler tudo, tudo, tudo. Joguei Machado de Assis, Aluísio Azevedo, O teatro de Gil Vicente fui muito audaciosa, eles se extasiavam na literatura, eles viajavam na literatura. Menina eles leram, leram muito, eles se extasiavam com a literatura; era uma aula que eles viajavam. (DOCENTE Nº 2).

Dentre as inúmeras idas, sem sucesso, para a entrevista com a Docente nº 2, em seu departamento, em um fim de tarde ela havia me mostrado uma mesa com muitos cadernos. Quando nos encontramos para completar a entrevista que ela havia respondido por escrito, perguntei assim: Eu fui até sua sala, no departamento,

e a Senhora abriu a porta para mostrar cadernos que os alunos estavam deixando para correção. Era do PROEJA?

Com olhar cheio de si, fisionomia de quem tem uma boa história para contar, nos respondeu assim:

Sim, sim, eram sim! Porque, porque, inclusive essa turma agora eu já estou trabalhando. Eu trabalho o portfólio<sup>36</sup> no PROEJA e nos demais cursos do ensino médio. E eles têm um mimo muito grande de confeccionar esse portfólio, é uma preciosidade. Esse portfólio começa como? Um autorretrato deles, esse autorretrato já é literário, aí que eu chamo a questão da literatura. Graciliano Ramos fez um autorretrato quando tinha 57 anos, fez um autorretrato dele e lá colocou todas as suas preferências, várias coisas. Então eu pego o autorretrato de Graciliano Ramos e peço que eles façam o autorretrato deles, mas claro, baseado na própria realidade deles, dos alunos. (DOCENTE Nº 2).

Explicando a feitura do portfólio, relatou que os educandos se envolvem bastante nessa atividade.

... e fazem com muito esmero; bem parnasiano mesmo, essa é a palavra. No verso do caderno, que só pode ser um e deve custar em torno de R\$ 5,00. No verso da capa dura tem a fotografia da turma. Como eu trabalho com várias literaturas, eu peço para eles pregarem as fotografias de todos os autores que leram e atribua, com frases, cada um do seu estilo. Depois eu coloco o conteúdo programático e peço para eles avaliarem tudo que foi feito; eles avaliam, reavaliam fazendo avaliações mensais o que gostaram o que não gostaram e o que querem rever e checo na avaliação. (DOCENTE Nº 2).

Acrescentou-nos que esses cadernos todo mês os leva para casa, passa visto em tudo, coloca seu carimbo e ainda registra uma frase de estímulo. Afirma ser um trabalho que tem tido muito sucesso. Relatou que possui carimbo de professora com registro do MEC e coloca nos cadernos, “pois desse jeito eles já sabem que eu vi. [...] O autorretrato tem carimbo. O autorretrato<sup>37</sup> é feito na 3ª pessoa, narrador onisciente, é como ..... tipo assim: eles apresentam a leitura preferida. Eu registro muito bom!” (DOCENTE Nº 2).

---

<sup>36</sup> Explicando de forma pormenorizada, disse que Graciliano, ele colou lá em seu autorretrato que tinha 3 ternos, eles não vão colocar isso lá no deles. Eles fazem assim: em um caderno colocam um retrato colorido deles, fazendo aquilo que eles mais gostam; nesse caso a tecnologia ajuda muito hoje, eles colocam tocando violão, lendo.

<sup>37</sup> Com a elaboração do portfólio avaliou ser esse também uma possibilidade para conhecermos os alunos pelos autorretratos, portfólio. “Tinha uma aluna que não era do PROEJA e que a vontade dela era ter um revólver, não gostava de crianças e eu levei esse material para casa e, em seguida, levei até a CAP, e isso ajuda bastante a conhecer o aluno. Ela tinha 16 anos e por esse recurso do portfólio foi possível chegar a uma jovem que precisava de ajuda que até então não prevíamos.

Assim, perguntamos: Como adquiriu essas experiências para atuar no Programa? Logo nos foi relatado que na década de 80, ainda cursando Letras, teve sua primeira experiência com o trabalho de Jovens e Adultos:

Foi num curso chamado Edurural / Imperatiz - MA. Lá vivenciei uma clientela bem particular, talvez até mais heterogênea que o PROEJA IFMA, haja vista trabalhar/ ensinar/ efetivamente a alfabetização de adultos. Senti que, daí por diante, estava preparada para trabalhar com qualquer outro nível. Já a ideia do portfólio foi aprimorada quando fiz o mestrado em Educação em Brasília. No PROEJA, comecei a trabalhar em 2010, após conclusão do meu mestrado (...). (DOCENTE Nº 2).

A Docente nº 2 informou que o atual IFMA foi seu primeiro emprego. Destacou: “Minha mãe era costureira e meu pai, marceneiro, eles me ensinaram a humanização, valorização do outro”. Sobre o Edurural, afirmou: “Levei mais saber do Edurural para o PROEJA, foi a humanização mesmo, o ser ontológico da pessoa, ver a necessidade daquele ser, é saber ser humilde mesmo”.

Já o Docente nº 3, explicando-nos sobre sua prática no ensino de Matemática para o PROEJA, disse o seguinte: “Já aqui, nós é que temos de nos adaptar ao *modus vivendi* deles, o que fazem, profissão que desenvolvem, linguagem; eles têm uma interpretação diferente”. Reconhece ser necessário relacionar o conteúdo das disciplinas com os conhecimentos que os educandos trazem: “Para eles entender a Matemática com a linguagem que a gente fala e que eles não estão acostumados a ouvir, então a gente desce o nível, para depois subir junto” (Docente nº 3). E complementa:

O que muita gente se engana é que a Matemática não é o que atrapalha. Não, não são os números, são as letras: lê, mas não compreende o que ler. Em matemática significa uma coisa, e no dia a dia significa outra. As letras, por eles não conhecerem os termos que em Matemática, ex.: hipótese na vida pode ser ou não; já em Matemática hipótese é certo, tendo isso como hipótese é o certo. (DOCENTE Nº 3).

E, então, perguntamos como havia adquirido essa compreensão sobre a prática docente, informou ter sido em um curso de Metodologia do Ensino Superior, “ele me deu melhor embasamento disso que eu já tinha, melhor visão de como utilizar a contextualização”; mas também nos explicou ainda que

São as vivências (...). Eu comecei a trabalhar no curso supletivo que era algo bem parecido com o PROEJA. Comecei em 1972, na época chamava Madureza do Ginásio e Científico, era no turno noturno e a gente também aprendeu. Teve um fato pitoresco, eu falei: olha eu sou o cabra mais antigo

de vocês. Aí eu olhei para a turma e percebi que o mais jovem tinha o dobro da minha idade (risos). (DOCENTE Nº 3).

A Docente nº 4 é bacharel em Química Industrial, não possuía nem curso de Licenciatura nem formação específica para o Programa. Atuou no PROEJA apenas no curso de Alimentos. Avaliando sua prática, informou-nos que seu avô “ensinou um bairro a ler”, quando ela tinha uns 3 anos. Lembra que seu “pai cuidava da saúde bucal de uma comunidade indígena, [...] minha mãe ensinava mulheres indígenas a costurar, bordar, fazer crochê, artesanato...”; nessas experiências ela via similitude com o Programa e ajudaram-na atuar no PROEJA.

O Docente nº 5 disse o seguinte:

Na minha área (...), nós pegávamos trena e medíamos a sala de aula para fazer cálculos. Fazíamos o desenvolvimento do conteúdo dentro da sala de aula, aí eu dizia: vamos calcular a área? Pergunto. O que é perímetro? É a soma dos lados! (DOCENTE Nº 5).

Como posto em Brasil (2007), a organização curricular do PROEJA não está dada *a priori*. Trata-se de uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa e deve ser contínua.

(...), considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. (BRASIL, 2007, p. 50).

Como destacou o Docente nº 5, “se não fizer essa articulação, o conteúdo fica solto para o aluno; eu pedia para eles trazerem aquilo que eles tinham mais dificuldade lá fora para discutir as problemáticas e envolver a turma”. Complementa informando ser necessária

A interdisciplinaridade para atacar os pontos fracos dos alunos, pedir que os professores reforcem, lembrem alguns conteúdos para que eu aplique; a minha área é aplicação prática. Se a turma tem dificuldade em matemática, eu preciso ir até este professor para falar sobre essa necessidade. A mesma coisa é a Língua Portuguesa, a elaboração dos relatórios e a interpretação. (DOCENTE Nº 5).

Lembrando que no Programa, Brasil (2007, p. 28), “a finalidade da formação integral é a superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática, e cultura geral versus cultura técnica”, então,

interroguei-o acerca onde ele havia aprendido acerca da interdisciplinaridade, nos respondeu assim:

Eu fiz um curso de especialização em Psicopedagogia em uma universidade particular; fiz para melhorar; minha prática. Nesse percurso, desde aluno eu observava algumas práticas aqui que eu observava, sendo que essa especialização me ajudou a resolver esses desafios, a melhorar minha prática pedagógica não foi o IFMA que me ofereceu. (DOCENTE Nº 5).

O Docente nº 5, reportando-se às suas experiências profissionais em atividades técnicas desenvolvidas antes do ingresso no atual instituto, quando ainda não era graduado, “já desenvolvia atividades de ensino como multiplicador nos centros de treinamento da Vale e Alumar para profissionais que mais se destacavam no grupo; ministrava minicursos para equipes”. Após especializar-se em Psicopedagogia e ter experiência na parte técnica de sua área, então concluiu dizendo: “Quando eu cheguei para dar aulas aqui só aperfeiçoei” (Docente nº 5).

Este professor informa que no curso de Eletrotécnica “a pedagoga marcava as reuniões entre as áreas a cada 3 ou 4 meses, e nessas oportunidades eu também já apresentava essas demandas”. Explicando como conseguiu desenvolver suas aulas, avalia que o planejamento deve ser flexível e relatou:

Quantas vezes eu tive que retomar, revisar, flexibilizar o conteúdo e até atrasá-lo. Depois uma satisfação: ver alunos que nem pensaram em chegar tão longe já entrando na graduação... É maravilhoso ver esses alunos que eram do PROEJA e tem aluno fazendo Direito. Eles ‘startaram’ e daí pronto, não querem mais parar!! Eles nem imaginaram na chegada aqui que teriam tantas oportunidades; é uma satisfação para mim vê-los com essas trajetórias. (DOCENTE Nº 5).

Como demonstrado, a aprendizagem não consiste apenas na ministração de conteúdos, mas na interação desses com os objetivos que desejamos alcançar, pautados em uma realidade. Nesses termos, reconhecemos a importância das experiências práticas em cursos técnicos no PROEJA que ocorreram fora do IFMA. De posse dessas informações, solicitamos que ele nos relatasse experiências com os alunos do Programa desenvolvidas fora do Instituto.

- Fora da escola também se aprende: relatos sobre visitas técnicas

Na leitura dos projetos dos cursos técnicos integrados de Alimentos e Eletrotécnica ofertados ao PROEJA, identificamos que dentre as atividades a serem

desenvolvidas constam as visitas técnicas. A proposta era experienciar situações inerentes ao campo profissional, sair do laboratório/escola e chegar à realidade da prática profissional. Trata-se de um projeto desenvolvido na periferia da cidade de São Luís-MA. Foi no final do semestre do ano de 2013; 3 finais de semana dedicados a esse projeto de instalação elétrica. E nos explica que essa experiência já havia sido testada no laboratório com eles, e foram para o campo para viver os desafios.

Foi cansativo, mas valeu a pena. Foram uns 10 a 15 alunos que participavam efetivamente da etapa da instalação, da experiência desenvolvida na casa. (...). Esta não tinha instalação e os donos não tinham condições de pagar um engenheiro. O proprietário comprou o material e durante três finais de semana nós concluímos o serviço. (DOCENTE Nº5).

Tentando compreender melhor a iniciativa, logo perguntamos: Como surgiu essa experiência, de quem foi a iniciativa?

A iniciativa foi minha, minha com os alunos, eu busquei a experiência e me disponibilizei nos finais de semana para me dedicar a esse projeto. Eu também me doejei, me retirei do convívio da família para estar com eles. Sábado é dia letivo, mas domingo não queremos descansar e nós estávamos lá na casa. (DOCENTE Nº 5).

Explicando o processo, informou que de início participou muito, esteve presente, mas percebendo o desenvolvimento dos educandos na experiência, assim se conduziu:

Eu deixei que eles tomassem de conta. Toda instalação, todas as lâmpadas, tomadas foram colocadas por eles. Foi maravilhoso para eles; voltaram com os olhos brilhando, convictos de que poderiam trabalhar naquilo para que estavam se preparando. Depois dessa experiência eles vieram outro universo profissional. (DOCENTE Nº 5).

Durante a entrevista, fazia questão de destacar que o educando não quer ficar só na teoria “Foi a mesma coisa que aconteceu com a viagem. Eles vieram com outro olhar, outra cabeça; ao conhecerem a hidroelétrica de Paulo Afonso, na Bahia, eles visualizaram outro mercado a ser conquistado”. (DOCENTE Nº 5).

Exatamente o que precisa o PROEJA: teoria aplicada à prática, o aluno não quer ficar só no teórico. A prática é o principal carro-chefe do PROEJA; o aluno espera muito da prática. Isso facilitou para mim: aplicação da teoria na prática, se a pessoa já tiver vivenciado essa teoria na prática, isso facilita muito, muitas vezes eu lembro da minha vivência e cito exemplos que estão em minha experiência de quase 20 anos. (DOCENTE Nº 5).

O relato do Docente nº 5 sobre a mencionada visita técnica se encontra com as lembranças do Docente nº 1 quando disse:

Recordo de uma viagem de estudos com os alunos (do PROEJA) (...) Para eles a viagem foi proveitosa, abriu seus horizontes, conheceram novos lugares e um mundo real para atuação na área. Contribuímos muito pouco nessas oportunidades, eles tiveram uma excelente oportunidade de se enxergarem nessa imensidão que é a geração (hidrelétrica e eólica) de energia, a transmissão através das grandes linhas e as subestações das usinas, etc. (DOCENTE Nº 1).

Outro aspecto reconhecido pelo Docente nº 1 foi quanto ao amadurecimento dos educandos, quando observou que “uns chegaram acabrunhados e se desenvolveram, se soltaram, participaram mais, falaram mais, interagiram bem melhor. Outros alunos nem tanto...”.

Sobre as visitas técnicas, a Docente nº 6, reportando-se à sua experiência como aluna da EP no CEFET-MA, recordando sobre aspectos importantes que viveu no antigo Segundo Grau, destacou que “as visitas técnicas foram suas primeiras experiências de sair sem a companhia da família, e que estas experiências, além promover um olhar sobre o campus profissional, também lhe motivava muita segurança”. (DOCENTE Nº 6).

Ainda sobre as experiências que foram utilizadas para atuar no PROEJA, eis que o Docente nº 1 nos relatou que foi aluno do curso Técnico em Eletrotécnica na Escola Técnica.

Em 1985, iniciei com o Pró-Técnico, e em 1986, no 1º ano básico, e fiquei até 1988. Informou ainda “a minha prática no PROEJA não é desassociada da minha prática nos demais cursos e níveis de ensino, em todas as instâncias que passei na minha experiência na EJA com adultos em 92, 93 no colégio CIMA, com o ensino médio noturno no Estado (do MA) em 1994 até 1998, com os alunos do SENAI nos cursos de qualificação profissional. Vejo que todas estas etapas me qualificaram para trabalhar com alunos deste perfil mas também com outros. (DOCENTE Nº 1).

Não mencionando a necessidade de uma formação docente específica para a modalidade EJA, destacou ainda:

Eu lembro das minhas aulas de Máquinas Elétricas lá de 1987 e também das aulas de Comandos Elétricos. É dessas aulas que eu repasso para os alunos eu, tenho uma lembrança muito boa. Eu fiz um curso no SENAI, em 1991, no Sindicato da Construção Civil ali no Diamante e a forma como desenvolvíamos as atividades, sem muitos recursos, equipamentos. Tínhamos que arrumar casas (de verdade) para desenvolver algumas práticas do curso. [...] Como aluno a maior lembrança que levei para minha

prática foi a que tive aqui na Escola Técnica, quando cursei o ensino médio. (DOCENTE Nº 1).

De modo geral, esses relatos têm relação com a defesa de Tardif (2013), quando afirma que os saberes docentes são advindos das experiências vivenciadas pelo professor ao longo de sua vida e não apenas aquela que adquirimos na formação acadêmica, para a finalidade específica de atuarmos na profissão. Os saberes dos professores são adquiridos socialmente por diferentes fontes de aquisição e, dessa forma, estas são plurais e não podem ser separadas da prática docente.

Pelo relato, o Docente nº 1<sup>38</sup> considerou que sua prática no Programa lembra sua vida escolar quando foi aluno da Escola Técnica Federal de São Luís, há mais de 30 anos, quando ainda cursava o antigo Segundo Grau. Lembra-se do seu ingresso no Pró-Técnico, curso que frequentou na antiga Escola Técnica Federal do Maranhão.

Tentando compreender como essas experiências ajudaram em sua atuação no PROEJA, o que o fez pensar que essas experiências o ajudaram a trabalhar no PROEJA, explica:

É porque nesses 20 e poucos anos de docência, em 92, 93, 94, quando eu trabalhava no CIMA era também curso técnico, os alunos eram adultos, o turno era noturno e depois mais 6 anos de experiência no SENAI. Quando entrei no SENAI eram cursos técnicos para qualificação ou do curso técnico em eletroeletrônica em 2000, esse foi muito importante viu, era só de alunos adultos que trabalhavam no ramo de manutenção Eletrônica. (DOCENTE Nº1)

Ele relatou que ministrou uma disciplina de Eletrônica para os donos de assistência técnica de aparelhos de São Luís-MA; a maioria consertava nossos aparelhos televisores, videocassete, e estavam lá sentados fazendo aquele curso para obtenção de CREA.

Registramos, desses relatos, que a forma de aquisição dos conteúdos adquiridos na graduação não foi mencionado pelo docente como algo que o favoreceu para desenvolver os citados conteúdos para a especificidade do Programa.

---

<sup>38</sup> Como o docente nos explicou, o curso Pró-Técnico era preparatório em Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas para ingressar na antiga Escola Técnica Federal do Maranhão. O citado curso representava uma possibilidade para ingresso no 1º ano na mencionada escola.

No relato das Docentes nº2 e nº4, verificamos ser a família a primeira educadora. Tanto pelos princípios quanto pelas ações; elas relatam que estas experiências vividas em famílias também as qualificaram para atuar no PROEJA.

Do mesmo jeito que o Docente nº 1, a Docente nº 6, falando sobre a influência dos seus professores da E. P demonstraram ter relação afetiva com esta memória que, em parte, ainda está preservada. A Docente nº6 nos repetiu: “Fui aluna do curso Técnico em Química aqui no CEFET”, destacou que era muito tímida e relatou: “Uma lembrança marcante que contribuiu para a minha prática docente foram os meus professores do curso do técnico (...) sempre recordava da atuação desses professores”.

Ela se lembrou de sua experiência no curso de Eletrotécnica:

Minha primeira aula com eles (a pedagoga sempre lembra), usei a estratégia da Química da vela. Eles aguardavam por uma aula tradicional, do tipo tabela periódica, cálculo estequiométrico, e eu iniciei com perguntas do tipo: O que eles estavam vendo? O que estava acontecendo? (DOCENTE Nº 6)

Ela disse que utilizando essas interrogações sobre o assunto, motivou os educandos a participarem da aula e que “aos poucos foram surgindo respostas interessantes, algumas equivocadas, mas que foram aproveitadas e reformuladas”. Acrescentou que os alunos aguardavam por uma aula tradicional, talvez em função da tradição da EP, em que a aula está centrada no conteúdo. Vemos que mesmo sendo “filha da EP”, seu argumento para motivar a aprendizagem dos educandos já não se apoia nos fundamentos os quais, outrora, respondiam a sua definição de aprender. A Docente nº 6 nos apresenta ser necessário enfatizar as características específicas dos educandos.

Por exemplo, para o curso de Técnico em Eletrotécnica, o primeiro questionamento onde eu fiz (para mim mesma) foi: Quais conteúdos de Química são mais importantes para o conhecimento de um profissional Técnico em Eletrotécnica? (DOCENTE nº 6).

Disse ainda que mediante as particularidades, o docente “poderá desenvolver metodologias que auxilie no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na construção do conhecimento científico. Levando-se em conta o lugar a partir do qual essas falas foram produzidas, essas experiências, compreendemos que a memória nos permite elaborar e avaliar conceitos, impressões e com as

experiências do presente, (re) qualificar pontos de vista acerca do vivido. Isso ocorre em virtude de que, quando nos reportamos às nossas experiências estamos elaborando também um exercício de avaliação. Assim, compreendemos que interrogar sobre a experiência no Programa foi uma espécie de “chave” para chegarmos até essas memórias. Pelo que compreendemos desses relatos, foram necessárias outras experiências para que a docente pudesse (re) avaliar, indicando-as como necessárias para desenvolver suas práticas no Programa.

Pensando assim, com a história oral foi possível elaborarmos pontos de vista, ouvir experiências individuais e interpretá-las, em conexão com o discurso institucional contido na Legislação sobre o Programa.

Pelo relato dos Docentes nº 1, nº2 e nº3, eles tiveram experiências com educandos com perfil de EJA, como as experiências do Docente nº 3, vividas há mais de 40 anos, em curso supletivo em 1972. Eles viram nessas experiências algo que também os favoreceu para atuar no PROEJA. Entretanto, mesmo ciente de que a experiência é importante para o desenvolvimento do trabalho docente, não podemos reduzir o saber ensinar principalmente à prática docente, visto que a maneira de ensinar é uma representação do tempo no contexto em que a prática se desenvolve.

Como mencionamos, uma das funções da memória é selecionar experiências vividas ou compartilhadas; essas que nos chegam pelo relato de outrem, que de alguma forma foram significativas para, em alguma situação, nos reportarmos a elas, por sua importância.

Após conhecermos alguns relatos dos docentes do *Campus* Monte Castelo sobre suas práticas no PROEJA-IFMA, há contradição entre essas narrativas, em relação ao discurso oficial, centrado na legislação do Programa. Afinal, o docente, mesmo não tendo a formação específica, está preparado para formar no PROEJA. Isso se confirma exatamente porque, pelo que define a Lei nº 9.394/96, ter a licenciatura – a formação inicial – prepara o docente para atuar na Educação Básica, na qual está a oferta do Programa. Mesmo tratando-se de uma inovação nos IFETS.

Nos relatos sobre as práticas no PROEJA, as lembranças sobre a atuação docente no IFMA no *Campus* Monte Castelo, os docentes relatam que a formação para o Programa foi desenvolvida em diferentes contextos, como por

exemplo na família, com os alunos em experiências com educandos jovens e adultos, nas experiências profissionais nas empresas. Essas constatações aqui narradas pelos seis docentes que participaram desta pesquisa confirmam nossa hipótese de tese de que **para resolver os desafios de formar no PROEJA-IFMA, no espaço específico da sala de aula, os docentes servem-se de saberes não necessariamente associados a políticas de formação docente institucionais do IFMA.**

Reconhecemos, pelos relatores, vários esforços dos docentes entrevistados para formar os educandos no Programa. Mesmo assim, como defendemos ao longo desta tese, compreendermos que esses esforços poderiam ter sido melhor desenvolvidos, caso os docentes tivessem a formação específica para a modalidade EJA.

O Docente nº 3 também destaca que os educandos do PROEJA têm interesse em aprender, e que para isso eles deixam coisas importantes, “limitam o tempo para ficar no convívio com a família. A vontade deles, porque querem aprender, se esforçando para chegar, para chegar a algum lugar, foi muito forte neles, um grupo que era presente e interessado”.

Ao longo desta tese foi indicado pelos docentes que os educandos têm dificuldades de compreender os conteúdos previstos para a série, por não possuírem os conhecimentos prévios necessários para tal necessidade. Reconhecemos que a narrativa deve ter dois lados. Aqui, pesquisamos apenas o lado do docente, fica, então, o outro lado da história: qual a dificuldade do educando para estudar no Programa? Fica a pergunta em aberto!

Pelos relatos dos professores sobre a prática docente, identificamos vários lugares sobre as práticas docentes no PROEJA descritas por seus agentes. Trata-se de uma síntese que reúne a identidade individual de cada professor, no cotidiano de seu ofício profissional. O saber do professor é plural e temporal Tardif (2013), uma vez que atende ao contexto da prática docente.

No PROEJA, não foi relatado, a contribuição dos educandos do Programa, prevaleceram no desenvolvimento do trabalho docente os saberes disciplinares e os saberes experienciais adquiridos no contexto da prática profissional, atuando para administrar a matéria.

Foi demonstrado que a família, a escola e os saberes provenientes da profissão na sala de aula foram os saberes mais importantes na atuação docente no PROEJA. Esse conjunto de representações foi a base para interpretar e orientar sua ação docente no Programa. Compreendemos trata-se de saberes de natureza dinâmica, logo, sujeitos às experiências de vida, pois refletem a dinamicidade do saber docente em seu meio, comportam a marca da identidade social, individual e profissional.

O discurso dos professores sobre sua prática pedagógica revela-a como uma ação reflexiva e pode ter relação com o objetivo de confirmar a visão institucional sobre o processo educacional como um todo, para que, assim, ele não se exponha a produzir fissuras sobre tal base do discurso institucional, sendo este o que está posto na legislação sobre o Programa. A exemplo do que disseram os Docente nº 3, nº 4 e nº 6 sobre suas experiências no Programa, definem conflitos que demonstram não haver ponto de encontro sobre o discurso institucional de que os IFETs teriam as melhores condições de desenvolver o Programa.

Os professores se reconhecem como sujeitos de muitos saberes. Entretanto, a maioria dos docentes entrevistados desconsidera o novo paradigma da EP para o Ensino Médio, cujo foco é o ensino integrado adotado pelos IFETs e compreende que ensinar se resume a dominar conteúdo. Assim, não percebem que, fazendo apenas isso, podem não mudar em nada a vida dos educandos visto que a prática docente pressupõe interação humana Tardif e Lessard (2013).

Reconhecemos que faltou formação continuada para orientá-los quanto à fundamentação para refletir na e sobre a ação do PROEJA no espaço da sala de aula. Desse modo, eles tiveram que tomar decisões para dar novo rumo às suas práticas, contando apenas com as experiências, errando e acreditando que estavam acertando, como eles destacaram.

Querendo acertar, esta pesquisa indicou, pelas falas dos docentes, que suas decisões foram tomadas baseadas apenas em suas experiências. De forma descritiva, focados na necessidade de agir, eles argumentam que a intenção da ação é resolver o imediato, como destacado na prática de laboratório individual nos relatos do Docente nº 1, na adoção da Literatura pela Docente nº 2 e na retomada da tabuada pelo Docente nº 3.

Tais práticas ratificam nossa hipótese de pesquisa, quanto à necessidade da formação continuada, para nortear a prática docente no Programa, e nos fornecem testemunhos para analisar a natureza dos saberes efetivamente mobilizados nessas práticas, na atuação desses professores.

Diante desses relatos, é fácil constatar que não havia e, até o momento desta entrevista, não houve, no IFMA *Campus* São Luís - Monte Castelo, um corpo de professores formados para atuar na modalidade EJA tampouco no PROEJA. Identificamos que no Brasil ainda não existem docentes formados para trabalhar nessa oferta, pois, como apresentamos no desenvolvimento desta tese, trata-se de uma inovação na educação escolar. Dessa forma, ainda não existe formação sistemática de professores para atuar nesta nova realidade.

Retomamos o caráter impositivo de um programa que deveria ter sido amplamente divulgado, estudado e discutido em vários espaços escolares e não escolares, sob o risco de se implantar uma política sem o adequado conhecimento de sua função. Isso se reflete nas memórias que se mostram divididas por seus pontos de vista e entram em disputa, por não comporem mais uma memória coletiva institucional acerca da atuação no Programa.

Considerando esse quadro, retomamos a nossa defesa sobre a necessidade de qualificação específica para os professores, agentes que atuam no PROEJA, com os fundamentos necessários para consolidar, de forma fundamentada, o aprendizado nesse Programa, haja vista que a citada formação de professores tende a ser medida necessária para contribuir com a melhoria da atuação docente no processo de ensino-aprendizagem.

Pela legislação, aos IFETs e ao PROEJA está posta uma educação escolar integrada, emancipatória, centrada no trabalho como princípio educativo, mas que encontra seu limite, por ainda não possuir uma política de formação de professores. Isso dificulta que os docentes dos Institutos superem a formação e as práticas de caráter tecnicistas, conteudista, portanto, assim, fragmentadas, sem conexão com o atual projeto educativo pretendido para esta nova institucionalidade.

Nessa perspectiva, o novo ideário de educação escolar, encontrado nos documentos do PROEJA, não encontra eco nas práticas desses professores. Em virtude disso, prevalecem na atuação desses docentes, para resolver os desafios

encontrados na prática do Programa, atitudes individuais fundamentadas na experiência de seus agentes.

Respaldamo-nos em autores, como Kuenzer (2007) e Lima (2001), que reconhecem que a escola ainda está em descompasso com a dinâmica social. Isso pode ser verificado se compreendermos que o conhecimento tem sido (re) interpretado constantemente pelas necessidades atuais, mas a escola ainda padece de uma tradição de que primeiro se implantam os projetos e, só depois, no percurso do seu desenvolvimento, é que se discutem suas execuções. Entretanto, por mais bem intencionada que seja a formação continuada, essa pode não dar conta de tantas atribuições, a contar da quantidade de reforma que aconteceu no curto espaço de tempo.

Com tantas expectativas que ressoam a partir do ensino, é razoável que o sistema educacional adote como medida precípua, preparar os agentes executores das políticas – os formadores. Só após cumprida essa etapa, será possível que tais agentes possam desenvolver suas práticas de forma mais adequada em meio às demandas escolares. É necessário, pois, haver definição de políticas públicas de formação de professores orientadas para a valorização do ensino em suas numerosas representações.

Ademais, para além de executar programas escolares, o docente é, primeiramente, sujeito único, mas socialmente pertencente a grupos. Nesses lugares, há sempre uma referência maior que justifica seu lugar no mundo. Como destacado nos relatos, a família, a escola, a cultura, as experiências profissionais foram demarcadas como componentes importantes na atuação pedagógica no Programa. Lembrando que dois Docentes nº 1 e nº 6, reportaram-se às suas experiências da EP, quando foram alunos da Escola Técnica e do CEFET. Experiências na iniciativa privada também ajudaram no trabalho dos Docentes nº 4 e nº 5. As experiências com pessoas jovens e adultas, em contexto de aprendizagem, também favoreceram o trabalho pedagógico dos Docentes nº 1, nº 2 e nº 3.

Suas identidades, mesmo que em tempos contemporâneos, estão por encontrar-se; ainda tendem a pertencer a algum lugar. Esse pertencimento teve relação com a memória coletiva dessa instituição, sua memória profissional docente, e suas atuações no processo de aprender.

Profissionalmente, o docente, em sua carreira, elabora sua identidade: Preparando-se do modo como deve ser. Nesse movimento, pode prevalecer no discurso daquilo que o docente pode ser em negação àquilo que ele é. Como o docente se vê; como ele vê o mundo e como ele é visto pelo mundo. Tudo isso está posto sobre a identidade do indivíduo. Na maioria das vezes, fazer parte significa também sentir parte. Neste caso, trata-se de um autoconhecimento de pertencer ao grupo, ser herdeiro dessa memória.

Pelos relatos aqui apresentados, os lugares das práticas docentes no PROEJA, descritas por seus agentes, professores que vivem de sua profissão e falam de um lugar institucional, são sínteses que reúnem a identidade individual no cotidiano do ofício profissional, mas também coletiva, à medida que fazem parte de um grupo social sobre o qual também está falando.

Em relação a essas experiências, ficou a lacuna referente à formação no IFMA, até então não preenchida. Demonstrado este vazio institucional, compreendemos haver uma espécie de acordo para preservar a memória desta instituição e, por consequência, do grupo que, em tese, deve estar imune a conflitos.

Ao final de cada entrevista, perguntávamos ao docente que indicações ele daria aos professores e futuros professores. A partir de suas práticas no PROEJA, que contribuição você daria para os demais professores do PROEJA que têm dificuldade em formar neste Programa? Responderam: Humildade, fazer diagnóstico, respeitar o ritmo dos educandos, adequar a ementa ao nível dos alunos do Programa; foram as orientações mais presentes. Apenas o Docente nº 5 indicou a necessidade de qualificação específica; e apenas a Docente nº 2 solicita a leitura dos documentos-base do PROEJA. Como na prática não houve a formação continuada para o Programa, isso pode explicar esta não ter sido mencionada dentre as orientações dos citados professores.

Como demonstrado, concordamos com Tardif e Lessard (2013, p. 10) quando defendem: “para mim, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”.

Tempo e experiência na profissão foram importantes na prática dos professores no Programa. Como demonstrado, o saber dos professores é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Este aprender a

ensinar foi construído progressivamente, através de suas experiências pessoais e profissionais de professor.

Também foi confirmado, ao longo dos relatos, que o saber do professor está relacionado à sua identidade, suas experiências de vida, passando inclusive por suas experiências profissionais e não se resumindo, especificamente, a estas.

Este saber é social, visto que é partilhado no espaço coletivo, ainda que cada indivíduo utilize a seu modo. E como foi aqui apresentado, esses saberes adquiridos pelo indivíduo ou na interação com o seu meio, também, de muitas formas, voltam à sociedade, através de instituições como as escolas.

## 6 CONCLUSÃO

Acerca das memórias de práticas docentes no PROEJA-IFMA *Campus* São Luís - Monte Castelo, com 6 (seis) docentes que ainda estão em exercício profissional no Programa, podemos expor algumas observações, neste momento conclusivo, que indicam encorajamentos e interrogações sobre a memória da educação brasileira e da formação e prática docente, em particular na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Maranhão.

Sem a pretensão de respondermos às perguntas lançadas no início deste estudo, apresentamos aqui alguns pontos de vista que forma construídos no percurso desta pesquisa:

Quando nos interrogamos, inicialmente, sobre o que leva os docentes a escolherem os seus caminhos, esta questão nos conduziu às demais perguntas.

Quando interrogamos a quais lembranças os professores recorrem para desenvolver suas práticas para atuarem no PROEJA, encontramos, no desenvolvimento da pesquisa, que essas práticas ligam-se a várias vivências, sendo a escola secundária citada como uma dessas experiências que contribuíram com a prática profissional deles, além das experiências profissionais, na extensão universitária e em experiências docentes com pessoas Jovens e Adultas.

Já sobre o que é o IFMA e o que é o PROEJA, as leituras nos fizeram compreender que o atual IFMA é herdeiro de uma tradição de mais de cem anos, prestada à Educação Profissional no Maranhão, e isso foi demonstrado no balanço atual sobre ensino, pesquisa e extensão no IFMA. Porém, pelos discursos dos docentes, o PROEJA ainda carece de melhores condições para seu desenvolvimento.

A articulação das categorias anunciadas nesta tese nos permite identificar, pelos discursos dos docentes, elementos construtivos do exercício da prática docente, relatados de forma a confirmar, principalmente, a competência social de classe, competência institucional, mas que deixa escapar falhas quanto à capacidade institucional de atender ao PROEJA. Apesar desse discurso, apelavam, de forma recorrente, para demonstrar que dominavam o conteúdo.

Entretanto, para uns, as bases da prática no PROEJA estavam asseguradas pela competência docente em dominar conteúdo; para outros, faltaram

providências institucionais, no sentido colaborar com melhores estruturas e, assim, melhorar a prática docente no Programa, visto ser este uma inovação na Rede Federal. Diante disso, concluímos que acontecimentos precisaram ser silenciados para não prejudicar a memória de uma instituição e, por consequência, de uma classe que, falando sobre si, almeja mostrar-se homogênea em seus princípios, que tende a esquivar-se de conflitos.

À guisa de conclusão, relembremos as falas dos Docentes nº 3 e nº 4 sobre o convite da pedagoga para atuar no Programa. Eles informaram que a pedagoga convidou-os porque os outros professores não queriam. Bem como, ainda, a atribuição ao Docente nº 6, de uma disciplina que não era específica, e que mesmo assim lhe foi atribuída. Tais discursos indicam não haver coesão entre o discurso institucional presente na legislação do PROEJA de que os IFETs teriam as reais condições de implantar o Programa. De um lado, docentes que afirmam não terem dificuldades em atuar no PROEJA, pois dominam a matéria, mas, de outro, aqueles que relatam as dificuldades para fazerem os educandos se apropriarem do conhecimento, alegando que precisam de condições pedagógicas para desenvolverem suas práticas no Programa.

Esses discursos de professores em seus ofícios demonstram que eles são detentores de múltiplos saberes e que estes saberes são utilizados no contexto de prática. A prática docente está fundamentada em saberes que, mesmo sem a necessária formação específica, os docentes tendem a refletir uma cultura profissional, com reflexos na confirmação dos princípios da educação escolar, verificados em decisões e ações adotadas para confirmar seu discurso institucional de classe.

Diante dos relatos, registramos a falta que fez a formação continuada ofertada pelo IFMA para levar esses docentes a desenvolverem sua formação contínua no Programa, haja vista a especificidade da modalidade EJA. Defendemos, como Lima (2001), que a formação continuada é medida importante em direção à autonomia e ao desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que aponta para uma concepção de prática mais segura, no complexo universo do trabalho docente, para além da certificação, mas orientado pela pesquisa como princípio científico, logo, educativo, em face dos problemas da prática. Afinal, o ofício docente pode ser compreendido como uma prática fundamentada em saberes que se relacionam com

a identidade profissional docente, mas que ainda precisa de condições que o credenciem para o exercício qualificado, fundamentado em critérios definidos para sua ação. Não sendo, portanto, suficiente para fundamentar a prática.

Pelos relatos, principiámos uma espécie de “viagem” em vários espaços e contextos temporais carregados de significados que, de muitas formas, marcaram vidas. Sobre como desenvolver seu ofício, entendemos que, mesmo na intenção de resguardar a identidade profissional dos conflitos, foi demonstrado que para chegar à atuação docente houve, por exemplo, coerção institucional e contradição no discurso sobre a prática. Enfim, se os educandos precisavam interpretar textos, ministrar três anos de literatura deve não ter sido a atuação mais adequada da Docente nº 2.

Certo é que a formação inicial é historicamente marcada pelo domínio de conteúdos específicos, com poucas articulações sobre a dinâmica de constituição e reconstituição do conhecimento. Ao concluir um curso de licenciatura e ter como campo de trabalho a docência na EP, logo é requerido do profissional que seja capaz de articular conteúdos específicos de sua área de conhecimento, com especificidade para que possa fazer compreender, nos educandos, a articulação dos conhecimentos ministrados para a consolidação da formação profissional dos cursos. Espera-se que o professor seja possuidor das condições requeridas para desenvolver nos educandos o gosto pelo aprender, a autonomia para concretizar seus objetivos.

As memórias narradas pelos docentes, sobre suas práticas no Programa, aproximam-se das conceituações e dos posicionamentos encontrados em Michael Pollak (1998), visto que, para este autor, memória e identidade são referências que compõem perfis sociais. A manipulação da memória por agentes em suas classes pode ocultar lembranças proibidas, silenciar conflitos, no intuito de não prejudicar a imagem que se almeja manter sobre si, sobre o grupo e seu lugar institucional. Pelos relatos, observa-se não haver coesão entre a memória institucional, a memória oficial presente nos Documentos do PROEJA, e o ideário de que a denotada Rede Federal é qualificada e competente para ofertar o PROEJA, já que os docentes narram que ainda faltam melhorias para qualificar as práticas docentes no Programa.

Nos relatos, 64 laudas transcritas com memórias contendo diferentes aquisições dos docentes para formar os educandos no PROEJA, eles descrevem situações que viveram dentro e fora da formação inicial e continuada, dentro e fora das escolas onde estudaram e ensinaram, como também em vários contextos de aprendizagem que lhes serviram para formar no PROEJA, mas sem a qualificação específica consoante ao que defende o discurso oficial.

Por esses relatos, percebemos não haver um modelo pedagógico específico, como consta no documento base do PROEJA (BRASIL, 2007), que orienta como tratar os alunos da EJA, e que não foi adotado pelos docentes para formar no Programa. Talvez porque eles relatam que não tiveram a formação específica, mesmo constando em Brasil (2007) que

A formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. (BRASIL, 2007, p. 35).

Como apresentado no tema que tratou sobre formação docente na EP para a modalidade EJA, não há obrigatoriedade para que a escola, no caso o IFMA, devesse oferecer uma formação específica para a modalidade. Como o PROEJA, ofertado aos cursos da E. P integrados ao Ensino Médio, a Lei prevê formação necessária – o curso de licenciatura é exigência mínima para atuar na Educação Básica.

É na legislação referente ao PROEJA que encontramos a definição quanto à necessidade de curso de formação continuada de 120h (BRASIL, 2007), que deve se iniciar antes da oferta das aulas no Programa. Como não era obrigatória a formação continuada para o Programa, eles não obtiveram essa preparação. Assim, coube ao docente atuar com o repertório que possuía.

Ao longo do texto desta tese, defendemos que, por se tratar de um programa emergente, ainda em construção, a atenção à formação mínima requerida para atuar na especificidade da EP ofertada ao PROEJA, é necessário que tenhamos bem mais que as condições mínimas para atuarmos com uma clientela com perfil heterogêneo como o Programa. Para tanto, devemos ter uma formação que principie pelos fundamentos e princípios da política educacional que devemos atuar.

Acreditamos ser condição *sine qua non* que, para que possamos atuar profissionalmente, em qualquer área do conhecimento, é necessária a qualificação adequada para o desenvolvimento da prática, privilegiando os aspectos inerentes ao objeto de atuação e objetivos a serem alcançados. Creditamos que com tal fundamentação possamos nos promover em nossa formação contínua, ou seja, o despertar consciente da nossa formação social no contexto em que atuamos.

A entidade que elabora as políticas públicas deve prever, dentre outras providências, as condições do seu funcionamento. É fato que o poder público, por seus entes, reconhece as necessidades de ter profissionais preparados para desenvolver atividades em qualquer campo do saber, com as devidas condições para que tais tarefas sejam desenvolvidas de forma satisfatória.

A polivalência atribuída aos professores é um atributo que ajuda na justificativa governamental de que ter um curso de Licenciatura, ainda que feito a distância, é suficiente para que o profissional possa desenvolver suas práticas em todos os níveis da Educação Básica.

Também foi ofertado pelo IFMA um curso de especialização priorizando os docentes do PROEJA, em conjunto com o Governo do Estado e o Município, mas dentre os 6 entrevistados, nenhum participou da mencionada chamada pública no curso de especialização. Isto pode justificar-se em função de que, como relatou a Docente nº 4, “os professores não querem ensinar no Programa”, e aqueles que querem, mesmo sem estarem qualificados, acabam por atuar em várias disciplinas, como foi o caso do Docente nº 1 que ministrou dez disciplinas. O que também pode ser explicado por seu lugar como coordenador do curso de Eletrotécnica ao PROEJA, ou seja, por seu lugar na instituição, que lhe conferia maior responsabilidade quanto ao andamento do curso.

Pelos relatos, ficamos sabendo que só houve acompanhamento pedagógico aos docentes para a segunda turma do PROEJA; foi o caso do curso técnico em Eletrotécnica. Também a escassez de cursos no campo da EJA, a contar da formação inicial, limita a formação de docentes no âmbito de programas no contexto da modalidade EJA.

Nas falas, não encontramos referência aos estudos sobre as concepções, princípios e fundamentos do Programa. Em não tendo formação inicial, a preparação específica para formar no PROEJA, como também não tiveram uma formação

continuada para formar no Programa, então, nesse contexto, eles recorrem aos saberes que adquiriram ao longo da vida, advindos de várias naturezas, para assim desenvolverem suas práticas docentes no Programa.

A metade dos narradores, isto é, 3 docentes, nos disseram que estudaram na EP, na antiga Escola Técnica Federal do Maranhão, no CEFET-MA, atualmente IFMA, e que muito do que aprenderam nesta instituição e passaram para seus alunos foi em decorrência desse aprendizado. Isso nos leva a acreditar que, resguardadas as devidas proporções, a escola de outrora ainda tem muito a contribuir com as novas gerações. Mas esta tentativa de perpetuação da memória institucional também indica que eles ainda precisam atentar para os novos desafios que recaem sobre a prática docente, em tempo de tantas mudanças. Os Docentes nº5 e 6 embora enalteçam a memória institucional, reconhecem a necessidade de providências pedagógicas para atuação no Programa, a fim de que não se perca de vista que fazer os educandos dominar conteúdo não é a única finalidade da prática docente.

Percebemos que as lembranças referentes às práticas docentes no Programa não podem ser as mesmas, como vivenciadas no passado, posto que não acreditamos ser possível experienciar a mesma situação, tal como ocorreu no princípio. De todo modo, encontramos, nos relatos, que as memórias sobre o percurso da docência comporta atualizações, desejos e sonhos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins fontes, 2012.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. 12. ed. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1990.

AGUIAR, Gina Maria Porto de. **PROEJA**: análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral de seus alunos. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ALBERTI, Verena. **Manual de História oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes dos professores de uma escola ciclada. In: SILVA, Aida Maria Monteiro. **Políticas educacionais, tecnologias e formação de professor**: repercussões sobre a didática e a prática de ensino. Recife: ENDIP, 2006.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

AMARAL, Walter. Juventude, educação e trabalho: teorizando a regulação de trajetórias educacionais e a transição escola-trabalho. In: JÚNIOR MACAMBIRA; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Trabalho e Formação profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, 2013.

BANDEIRA, Francisca Vera Celida Feitosa. **Concepções e práticas de leitura na educação de jovens e adultos o que revelam as memórias de estudantes do instituto federal da Paraíba - Campus de Cajazeiras**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75- 110, nov. 2003.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SETEC, 2006..

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SETEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 12 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Concepções e Diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, SETEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Resolução CNE/CEB nº 6, 20 de setembro de 2012. Brasília, 20 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o *Decreto* nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB nº 11/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jun. 2012. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**. 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de setembro de 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRECH, Bertold. **Perguntas de um operário que lê**. Disponível em: <[www.cecac.org.br](http://www.cecac.org.br)>. Acesso em: 26 jun. 2010.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales 1929-1989**: a Revolução Francesa da historiografia. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

BURNIER, Suzana. A docência na educação profissional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

CASTRO, Mad Ana Desire Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG campus Goiânia**: contradições, limites e perspectivas. 2011. 245 f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2011.

CATANI, Denice. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez: Cortez, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo e identidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: dicionário de língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FLACH, Ângel. FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Formação de professores nos Institutos Federais: uma identidade por construir. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GANDIN, Danilo. **A Prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre saberes docentes**. Trad. Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2013.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOUVEIA, Karla Reis. **A política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica**. 2011.302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 6. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 f. Tese

(Doutorado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisangela André da Silva; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Professores para a educação profissional e tecnológica no Ensino Médio: entre a qualidade do ensino e as necessidades formativas. In: HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; LEITINHO, Meirecele Calíope; Cunha, Gregório Maranguape da (org.). **A avaliação curricular iluminando os caminhos da educação profissional**. Fortaleza: UFC, 2013.

LIRA, Eliane Angelim. **Marcas de subjetividade em crônicas produzidas por alunos do PROEJA IFPE**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2011.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. **Vigilância, transgressão e “punição”**: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969). 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

\_\_\_\_\_. Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso: formação do professor pesquisado. In: SALES, José Albio Moreira; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2009.

\_\_\_\_\_. o tempo não espera: reflexões sobre história e memória através de um caso de relato perdido. In: MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Memórias no Plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARANHÃO. **Relatório de gestão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão**. São Luís: IFMA 2014. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br>>. Acesso em: 27 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório técnico parcial de autoavaliação institucional**. São Luís: IFMA 2015. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br>>. Acesso em: 22 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico IFMA campus São Luís Monte Castelo 2010**. São Luís: IFMA, 2010. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento institucional do IFMA:** vigência 2014- 2018. São Luís: IFMA, 2014. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br>. Acesso em 8 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto do curso Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** São Luís: IFMA, 2006.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular para o ensino técnico em Eletrotécnica -EJA.** São Luís: IFMA, 2012.

MARCOLLA, Valdinei. **As tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do curso técnico integrado do PROEJA.** 2011.169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

MORENO, Sandra Antonielle Garces. **PROEJA:** entre currículos e identidades. 2002.159 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2012.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 56-69, jun. 2008.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.15, n. 30, p. 5-16, jul/dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. v.1. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NÓVOA, Antonio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Portugal: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. Os professores e sua história de vida. In. NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Elinalva Alves de. **Formação continuada em EJA no Instituto Federal do Ceará-campus Fortaleza:** percepções e reflexões de egressos. 2014. 186 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014.

PEREIRA, Ruth Malafaia. **As representações dos professores sobre o PROEJA: desafios para formação integrada.** 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro. v. 2, n. 3, p. 03-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

\_\_\_\_\_. Memórias e diálogos: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indivisível ao “divisível”: In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimento com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, 1988.

\_\_\_\_\_. Relatos orais: do “indivisível ao “divisível”. **Ciência e Cultura.** v.39, n. 3. Editora da SBPC: março de 1987.

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Debora Camargo. **Juventude, educação e trabalho: um olhar para as histórias de vida de jovens participantes do PROEJA FIC.** 2012, 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **A implantação do ensino secundário público maranhense a partir do Liceu.** 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Luís. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

\_\_\_\_\_. A representação social do CEFET/IFMA no campus Zé Doca: percepção e memória da comunidade local. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE E NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 4, 2003, Belém. **Anais...** Belém: CONNEPI, 2009.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** 5. ed. Tradução: Alain François. Campinas: Unicamp, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VICENTINI, Paula Perin, LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE- A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

<b>NOME</b>	
<b>GRADUAÇÃO</b>	
<b>MODALIDADE</b>	<b>Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) ambos ( )</b>
<b>Pós- Graduação</b>	( ) Especialização em _____ ( ) Mestrado em _____ ( ) Doutorado em _____ ( ) Pós-Doutorado em _____
<b>Departamento a que pertence como docente</b>	
<b>Vinculação com o IFMA</b>	( ) Efetivo ( ) Substituto ( ) Outra Especifique _____
<b>Tempo que está na instituição (IFMA)</b>	( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 anos ( ) Mais de 21 anos

## APÊNDICE -B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



---

**ROTEIRO DE ENTREVISTA****MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES: O PROEJA IFMA, CAMPUS SÃO****LUÍS - MONTE CASTELO****Vânia Mondego Ribeiro (doutoranda)****Professor Doutor Antonio Germano Magalhães Junior (orientador)**

- 1) Por favor, você pode me contar sua experiência no PROEJA?
- 2) Na sua formação acadêmica, quais vivências você considera que o qualificaram para formar os alunos no PROEJA?
- 3) E nas experiências profissionais anteriores ao IFMA? E no IFMA?
- 4) A que outros saberes você recorre na sua prática docente para formar no PROEJ-IFMA, Campus Monte Castelo. Como os adquiriu?
- 5) Quais as dificuldades encontradas por você como professor (a) no PROEJA-IFMA e o que fez para enfrentá-las?
- 6) E quais as facilidades que você vê nesse tipo de trabalho no PROEJA?
- 7) O que o PROEJA representa para você?
- 8) Como você compara sua prática no PROEJA com suas demais vivências de ensino no IFMA?
- 9) Relate suas experiências mais significantes no PROEJA –IFMA.
- 10) O que você recomendaria para um(a) professor (a) que estivesse começando a trabalhar no PROEJA?



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

---



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado (a), você está sendo convidado (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: **“Memórias das práticas docentes: o PROEJA IFMA, Campus São Luís- Monte Castelo”**.

Por favor, leia atentamente as informações e termos abaixo:

A referida pesquisa versa sobre memória de práticas docentes, destaca a trajetória da formação docente e os saberes docentes, as experiências construídas pelos docentes em outros espaços além da formação docente acadêmica e que foram utilizados pelos professores para formar os alunos no PROEJA IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo. Através da metodologia História Oral pretendemos responder a questão: **Como a memória das práticas docentes ajuda a formar no PROEJA-IFMA, Campus São Luís-Monte Castelo?** Os resultados que serão obtidos pelo desenvolvimento da pesquisa servirão como contribuição para aqueles professores que têm dificuldades em desenvolver suas práticas no PROEJA. Consideramos, também, que esta pesquisa **representa uma possibilidade de apresentar as contribuições, inovações, indicações na relação teórico-prática, colaborando para demais práticas na modalidade EJA no Brasil.**

2. O objetivo geral da pesquisa é conhecer a memória dos professores sobre suas práticas docentes que foram utilizadas para resolver os desafios de formar os educandos do PROEJA, Campus São Luís - Monte Castelo.

Esta pesquisa está sendo orientada pelo Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior e desenvolvida pela pesquisadora doutoranda **Vânia Mondego Ribeiro** no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

3. Quanto à sua participação na pesquisa: você participará de um levantamento estruturado, contendo uma **entrevista individual do tipo aberta e previamente planejada em um formulário de dez perguntas** sobre o tema estudado. Embora não seja obrigatória sua participação, uma vez aceita é importante que você responda as perguntas para o alcance do objetivo da nossa pesquisa.

4. Desconforto e possíveis riscos: Conforme Resolução nº 466/2012 – CNS, você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Mesmo assim, a qualquer tempo, sua participação pode levar a desconfortos, incômodos que ressoem sobre seu equilíbrio de forma geral. Em atenção a essas possibilidades, saiba que o IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo, possui um setor de apoio psicológico com profissionais capacitados no assunto. Além disso, é importante que você saiba que existe um órgão público, **o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará** (localizado na Av. Dr Silas Munguba, n 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza – CE; telefone (085) 3101-9890; E-mail: cep@uece.br) que o protege e garante o direito às decisões acima mencionadas.

5. Sua contribuição trará benefícios para a sociedade e a comunidade acadêmica, na medida em que estaremos, através da pesquisa, apresentando como as práticas docentes se desenvolvem mediante estratégias articuladas a saberes advindos de várias experiências, além da formação acadêmica que se desenvolveram no cotidiano do PROEJA-IFMA, Campus São Luís- Monte Castelo, posto que o citado Programa padece de vários hiatos. Dessa forma, a nossa tese estuda as memórias do cotidiano das práticas docentes que possibilitaram resolver os desafios de formar os educandos no PROEJA -IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo, primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional do Maranhão, contribuindo com aqueles docentes que têm dificuldades de formar no PROEJA.

6. A metodologia utilizada na pesquisa é a História Oral, como fundamentada por Thompson (1998), Portellie (1998). Utilizam-se de métodos da análise de Conteúdo, Gomes (2013) técnicas específicas para reaver e iluminar as representações sociais que aparecem sob a forma verbal em textos escritos e falados, que consistem em o social vivido individualmente.

Os depoimentos serão coletados por meio de formulário de entrevista individual aplicada aos docentes do IFMA que trabalharam no PROEJA-IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo.

7. Acompanhamento e assistência: Será realizada pelo **orientador** Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior e pela **pesquisadora, doutoranda em educação, Vânia Mondego Ribeiro (e-mail mondegov@ifma.edu.br) – Celular (98) 98139-2574 ou (98) 98701-6162; Endereço: Av da Paz n° 05, Apt 304, Condomínio Shalon Plaza, Bairro: Parque Shalon, São Luís - MA Brasil.**

8. **Em nenhum momento sua identidade será revelada.** Os resultados da pesquisa serão apresentados e defendidos na Tese Doutoral posteriormente, apresentados em eventos educacionais e publicados em revista científica e periódicos garantindo o sigilo da identidade dos participantes.

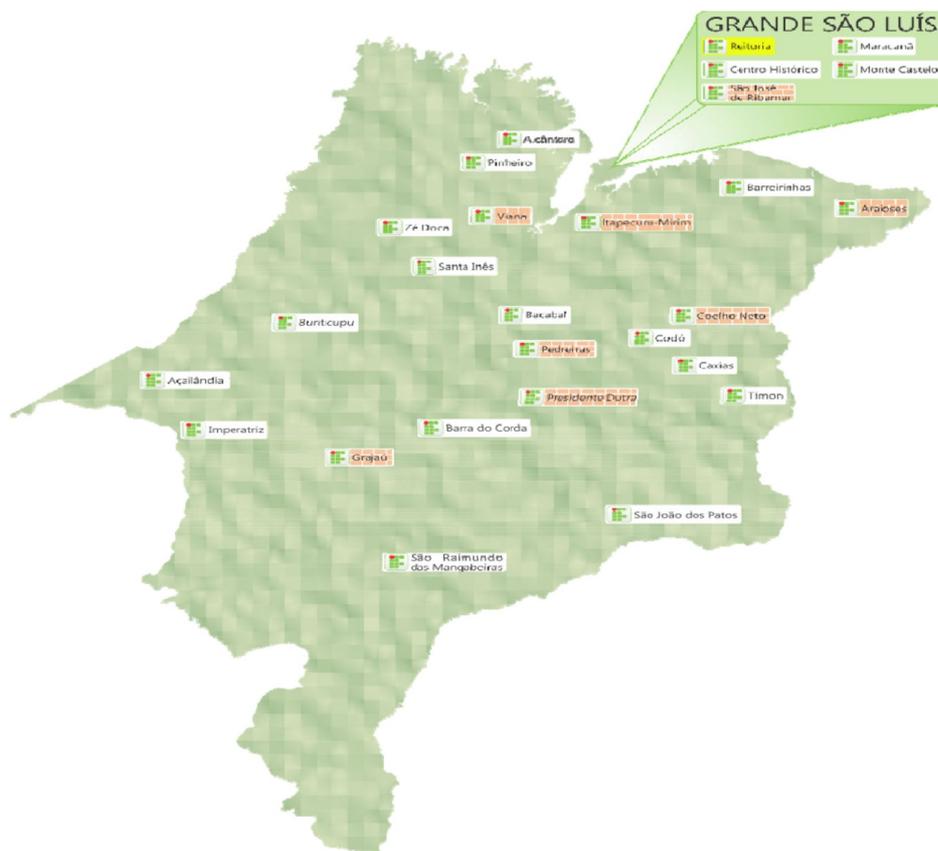
**Eu declaro** que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, podendo em qualquer momento solicitar novas informações ou retirar meu consentimento. **A pesquisadora certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.**

São Luís, MA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante da pesquisa

## **ANEXOS**

## ANEXO A- Mapa do IFMA



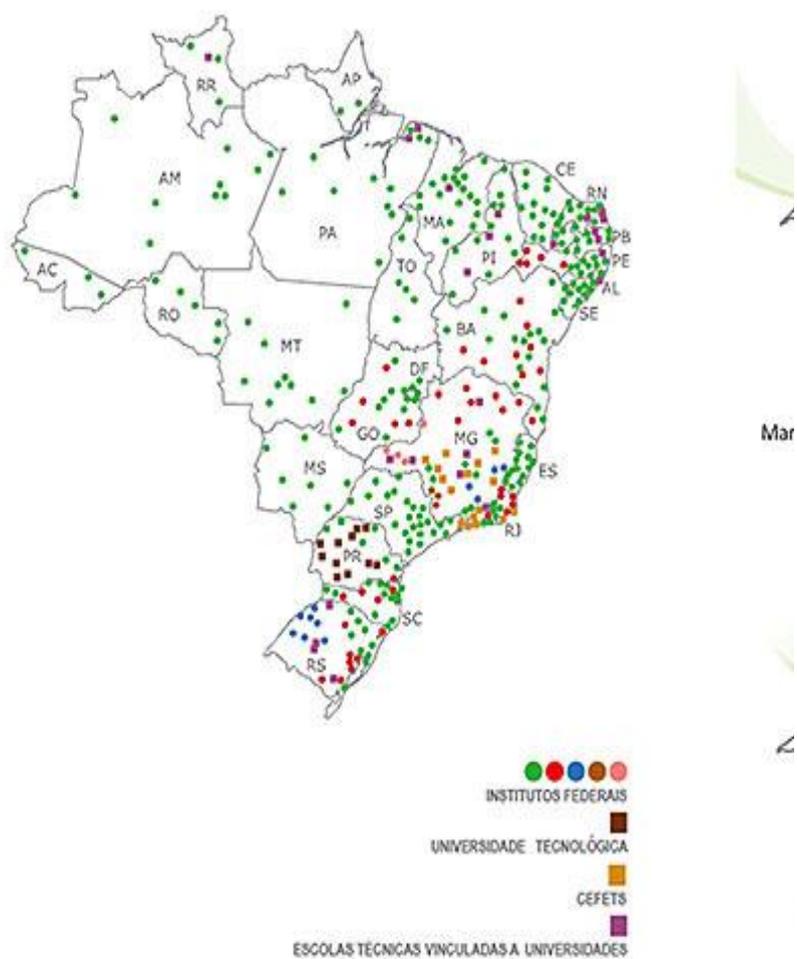
Fonte: [www.ifma.edu.br](http://www.ifma.edu.br). Acesso 17 maio 2016.



## ANEXO C– Cursos oferecido pelo IFMA- Campus Monte Castelo

<b>DUCAÇÃO PRESENCIAL</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTANCIA</b>
<b>Técnico (Concomitante)</b> Eletromecânica Eletrotécnica Informática Mecânica Metalurgia Química	
<b>Técnico (Integrado)</b> Comunicação Visual Cozinha Design de Móveis Edificações Eletromecânica Eletrônica Eletrotécnica Informática Metalurgia Química Segurança do Trabalho	
<b>Técnico (Subsequente)</b> Cozinha Edificações Eletromecânica Eletrônica Eletrotécnica Informática Mecânica Metalurgia Segurança do Trabalho	<b>Técnico (Subsequente)</b> Alimentação Escolar Infraestrutura Escolar Manutenção e Suporte em Informática Secretaria Escolar Segurança do Trabalho Serviço Público
<b>Graduação (Bacharelado)</b> Engenharia Civil Engenharia Elétrica Industrial Engenharia Mecânica Industrial Sistemas de Informação	
<b>Graduação (Licenciatura)</b> Biologia Física Matemática Química	<b>Graduação (Licenciatura)</b> Informática Química
<b>Pós-graduação (Lato Sensu)</b> Educação Ambiental e Gestão Participativa em Recursos Hídricos	<b>Pós-graduação (Lato Sensu)</b> Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
<b>Pós-graduação (Stricto Sensu)</b> Engenharia de Materiais	

## ANEXO D- Mapa da Rede Federal de Educação Tecnológica no Brasil



Fonte: Brasil, 2012

ANEXO E - Memo nº 04/2012 Chamada para formação continuada no curso de Eletrotécnica

DEPARTAMENTO DE ELETROTÉCNICA

São Luís, 04 de janeiro de 2012.

04/2012

23245 (115178/20)

28.02.12  
Ruam

Director (a),

O Departamento de Eletrotécnica ofertará neste ano o curso de eletrotécnica modalidade EJA - Via o programa PROEJA, sendo assim, em atenção ao documento instituiu esse programa solicitando a Vossa Senhoria gestão no sentido de que encaminhe aos docentes e técnico-administrativos que trabalharão com esses alunos um curso continuado em educação de jovens e adultos conforme dados descritos abaixo.

Temas	Participantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviços da EJA</li> <li>• Diretrizes Curriculares para a EJA</li> <li>• Pedagogia Dialogica</li> <li>• Planejamento do ensino e Aprendizagem na EJA</li> <li>• Avaliação da Aprendizagem na EJA</li> <li>• O Portfólio como instrumento de Aprendizagem e Avaliação.</li> </ul> <p><i>Andragogia: como o adulto aprende e a Educação de Jovens e Adultos; Perfil do Professor; Projeto de Didático Formação em AVA.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaine de Jesus (DAL)</li> <li>• Lina Carla Gomes (DAL)</li> <li>• Jorge Antônio Sousa Leão (DHC)</li> <li>• Fábio Sales (DAF)</li> <li>• Klanny (DAQ)</li> <li>• Luis Henrique (DAB)</li> <li>• Ailton Augusto dos Anjos (DEE)</li> <li>• Fernando Antônio Tocantins (DEF)</li> <li>• Danubia Soares Pires (DEL)</li> <li>• Renciles Mendes (DEF)</li> <li>• Washington Luis (DEE)</li> <li>• Lídia Santos Coelho (CAP/DEE)</li> <li>• M<sup>te</sup> de Fatima Pavão (CAP/DEE)</li> <li>• Apamariana Soares (DEE)</li> <li>• Evandro Gomes (DEF)</li> <li>• Alanildo (DHS)</li> <li>• Andréa (DIEE)</li> </ul> <p>Obs.: As outras vagas serão oferecidas nos Departamentos deste Campus.</p>

Atenciosamente,

*04/02/12*

*Tg*

*Evandro de Carvalho Gomes*  
 Evandro de Carvalho Gomes  
 Chefe do DEE/IFMA  
 Matrícula: 1465816