

Descobrimo o trabalho docente no proeja: um caminho percorrido através do método documentário de interpretação de Wivian Weller e da pesquisa-formação na perspectiva de Marie-Christine Josso

Resumo

Esta comunicação tem como tema o trabalho docente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA a partir de estudos realizados no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia Sul-Riograndense, campus Sapucaia do Sul/RS. Tem como objetivo demonstrar através da utilização de metodologias combinadas a possibilidade de analisar características do exercício da docência na Educação Profissional de Jovens e Adultos no PROEJA. Para a coleta de dados foram utilizados os grupos de discussão, valendo-se dos estudos autobiográficos e das entrevistas narrativas tendo por base o método documentário de interpretação (Weller, 2005), bem como combinando a proposta autobiográfica da pesquisa formação orientada por Marie-Christine Josso (1999, 2004 e 2010). Através da combinação das metodologias utilizadas evidenciou-se que os docentes percebem a necessidade de formação específica para atuar com a EJA. Nas vivências relatadas pelos docentes surgem experiências que, uma vez refletidas, tornam-se formadoras e suas trajetórias os tornam mais suscetíveis à adesão ao programa. Foram relatadas algumas causas de resistência e adesão ao programa.

Palavras-chave: PROEJA, docência, educação profissional, pesquisa-participante.

Gisele Lopes Heckler

Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul
hgisele@gmail.com

INTRODUÇÃO

Criado através do Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, que ampliou a abrangência da proposta inicial do Decreto 5.478/2005 o PROEJA é uma política do Governo Federal voltado ao público de jovens e adultos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas. O olhar investigativo está direcionado para as peculiaridades que envolvem esta proposta de integração entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho docente é investigado nesse tema dentro de um Instituto Federal (IF), local privilegiado de implantação deste programa, a fim de perceber a docência diante dessas experiências. O estudo focaliza um grupo de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul/RS.

Na primeira parte deste trabalho estão evidenciadas as opções teórico-metodológicas e destacadas a problematização e os objetivos propostos, bem como a opção metodológica da coleta dos dados através dos grupos de discussão por meio da experimentação dos estudos do método documentário de interpretação com base em Wivian Weller (2005, 2006 e 2010) e da utilização do referencial de Marie-Christine Josso (1999, 2004 e 2010) e a pesquisa-formação para contribuir com a análise dos dados.

Na sequência são apresentadas as impressões dos encontros com os grupos de discussão, as percepções do trabalho docente no PROEJA e as percepções das especificidades do público do PROEJA.

Por fim são evidenciados os resultados da pesquisa, esperando dar voz a seus atores – os docentes, “linha de frente” deste programa e de qualquer nível ou modalidade de ensino.

Questões teórico-metodológicas

Entendemos a docência como o trabalho dos professores e possuidora de peculiaridades, como indicam Tardif e Lessard (2005, p. 8),

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

Esse estudo pesquisa a atividade docente em uma das mais recentes políticas para a educação profissional com elevação de escolaridade, o PROEJA, localiza-se, portanto, em uma imbricação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, cada qual com suas especificidades, e que ao articularem-se formam um novo desafio, convidando seus professores e professoras a pensar um novo exercício da docência.

A problemática envolvida neste trabalho se define na questão de como os docentes do PROEJA percebem sua docência diante das novas experiências entre a EJA e a Educação Profissional? A partir desta questão apontamos para o objetivo que é o de demonstrar através da utilização de metodologias combinadas a possibilidade de analisar características do exercício da docência na Educação Profissional de Jovens e Adultos no PROEJA.

A opção pelo local de pesquisa justifica-se pelo histórico da instituição, que oferece turmas de PROEJA desde o lançamento do programa em 2006.

No segundo semestre de 2011 o IFSul, campus Sapucaia do Sul/RS, oferece o PROEJA através do Curso Técnico em Administração de Empresas integrado ao Ensino Médio, registrava 153 matrículas, perfazendo 11,78% do total de alunos da instituição

A pesquisa consistiu no estudo bibliográfico, na coleta de dados, na observação participante e nos encontros planejados para as entrevistas coletivas que chamaremos de grupos de discussão, com base nos estudos de Wivian Weller (2005, 2006 e 2010). A opção pela pesquisa qualitativa nessa pesquisa utiliza os grupos de discussão para a coleta dos dados, valendo-se dos estudos autobiográficos e das entrevistas narrativas tendo por base o método documentário de interpretação (Weller, 2005), bem como combinando a proposta autobiográfica da pesquisa-formação praticada por Marie-Christine Josso (1999, 2004 e 2010).

Grupos de discussão e método documentário de interpretação

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

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

Já o método documentário de interpretação tem sido introduzido na área de educação pela professora Wivian Weller (2006), com base em Ralf Bohnsack, sociólogo alemão que retomou as ideias de Karl Mannheim (1893-1947), que produziu o método documentário de interpretação que utilizamos para a análise dos dados coletados nos encontros dos grupos de discussão.

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

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

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

Já a interpretação refletida implica uma observação de segunda ordem, na qual são realizadas as interpretações d@ pesquisador@. Enquanto a interpretação formulada analisa a estrutura básica de um texto (organização temática), a interpretação refletida busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência”, que

orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por trás dessas ações.

A pesquisa-formação de Josso

De acordo com Josso (2010, p.100) a concepção de pesquisa-formação foi adiantada por Pineau num número da revista “Education Permanente” sobre o tema da pesquisa em formação(1985).

Trabalhada por Josso (2010, p. 101) a pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação.

O referencial de Josso agrega à interpretação refletida de Weller pelo forte teor autobiográfico das narrativas dos grupos de discussão ao analisarem seu processo de formação e constituição como docentes do PROEJA.

A pesquisadora Marie-Christine Josso (2004, p.48) distingue experiências de vivências afirmando que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências e estas atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” Para Josso, há três modos de compreender a experiência: “ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência” (Josso, 2004, p. 51).

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

(modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b).

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

Percepção do trabalho docente no PROEJA

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

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

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

O professor comenta que sempre quis ser professor, que apesar de possuir pouca experiência (dois semestres) como docente do PROEJA, no geral já possui treze anos de atuação na docência em outros níveis de ensino, desde a juventude, já aos quatorze anos de idade, atuava como professor de crianças em uma escola da amiga da mãe, depois em cursinhos, quando decidiu seguir carreira de docente, mesmo a contragosto do pai, que não queria que ele fosse professor, desde então sempre tem feito cursos de formação de professores. (Docente 4, Grupo “B”, segundo encontro)

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

A ideia de ser professor eventualmente vinha a sua cabeça, sua avó foi professora e foi uma figura proeminente em sua vida. Fez curso técnico, tentou três vezes o vestibular e não passou, passou no processo de seleção do IF e fez o curso de tecnólogo. A partir daí, sua trajetória profissional foi a de trabalhar no Pólo petroquímico, na parte de logística de uma empresa e como trainee em uma rede de lancherias, com treinamento de funcionários. Depois deu um semestre de aula em um curso técnico de logística e finalmente foi contratado como professor substituto no IF. (Docente 5, Grupo “B”, segundo encontro).

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

O professor descreve sua própria trajetória escolar interrompida, sua origem rural, seu afastamento da escola, seu retorno em cursos supletivos até a faculdade e o mestrado. Comenta ainda que durante o tempo em que auxiliava os professores no cursinho pré-vestibular tomou gosto pela atividade docente e decidiu ser professor. (Docente 6, Grupo “B”, segundo encontro)

Através das narrativas foi possível identificar experiências formadoras nas trajetórias dos docentes no que diz respeito a como se tornaram professores. A experiência de lecionar na escola da amiga da mãe, o que certamente lhe oportunizou reconhecimento, a identificação com a avó professora, a quem estava muito ligado, e finalmente a oportunidade de experimentar o exercício docente e a satisfação que isso

lhe proporcionava. Essas vivências geraram uma boa autoestima junto ao sentimento de satisfação, o que indica uma forte influência na escolha de tornar-se docente.

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

De uma forma geral, os professores não escolheram lecionar no PROEJA, após concurso ou processo seletivo simplificado¹. Os docentes são convidados, ou simplesmente alocados nos cursos em que há demanda, como o caso do PROEJA. É importante salientar que os professores, mesmo não optando livremente sobre tornarem-se docentes do PROEJA, demonstraram satisfação e identificação com o programa, seja por suas posições político-pedagógicas, seja por encontrarem, em suas experiências de vida, empatia com os educandos e a proposta do programa.

Para outro dos objetivos específicos: analisar características do exercício da docência no PROEJA foram duas as questões que direcionaram as discussões dos grupos:

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

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

Um dos professores fez uma crítica ao que ouviu de um outro colega de que o que havia planejado estaria bom para o PROEJA, como se para o PROEJA qualquer coisa servisse. Outro participante comentou que alguns docentes escolhem dar aula no PROEJA, pois assim acreditam não precisar planejar e preparar suas aulas como necessitam nos outros cursos, denotando o descaso com a educação dos alunos do PROEJA.

¹ No caso dos professores substitutos (contratos temporários).

Comenta, com indignação, que ouve comentários de professores iniciantes avaliando que está tudo bem em seu trabalho com o PROEJA, porém, que teve que “baixar o nível.” (Docente 2, grupo “B”, primeiro encontro).

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

Na sequência das discussões foi possível verificar que os professores percebem que é necessário dar significado ao que ensinam, demonstrando a relevância dos conteúdos e sua aplicabilidade, buscando fazer a relação com a construção do conhecimento. Relatam que em sua prática docente buscam relacionar o conteúdo ensinado com sua aplicação no trabalho e na vida, estabelecendo relação com o concreto. (Docentes 1, 2 e 3, grupo “A”, primeiro encontro)

Percepção das especificidades do público do PROEJA

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

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

Através da interpretação formulada das discussões do grupo de docentes foi identificado que os mesmos possuem sim uma percepção sobre as especificidades do público do programa, que foram: uma maior interação dos alunos entre eles e com os

professores; a faixa etária mais elevada que a dos cursos regulares de mesmo nível e o maior tempo de afastamento da escola. A maior afetividade por parte dos alunos, que demonstram reconhecimento e admiração pelos professores e ainda a utilização da expressão “brilhar o olho” em referência ao encantamento dos alunos pelo que é aprendido. Também foi percebida a dificuldade dos alunos em cumprir os horários da escola, com muitos atrasos na chegada e saídas antecipadas, que reduzem ainda mais o tempo das aulas e dificulta a relação entre o cumprimento da ementa e o tempo disponível. Este tema desafia os professores, em especial aos menos experientes, o que para Tardif e Lessard (2005) é um dos maiores problemas entre esses.

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

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

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

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

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

Adesão e resistência dos docentes ao PROEJA

Para a questão: Por que alguns professores aderem e outros resistem à docência no PROEJA? Encontramos no estudo de Andressa Aita Ivo (2010) um trabalho muito interessante sobre a resistência a se trabalhar com o PROEJA, e traz muitas informações sobre as questões de resistência e adesão ao programa. De acordo com sua pesquisa:

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

De modo empírico, foi possível perceber nas falas dos professores participantes que os mesmos aderem ao Programa, embora nas falas de um dos grupos de discussão tenha havido comentários sobre a resistência de outros colegas, manifestada através do reduzido número de docentes a realizar a formação oportunizada por meio do curso de especialização em PROEJA.

Para o curso de especialização em PROEJA oferecido pela instituição, somente dois ou três professores do IF aderiram, as vagas restantes foram ocupadas por professores da rede municipal e estadual. Outro participante enfatizou que existe resistência por parte de muitos docentes e que a formação pedagógica deveria ser reeditada de tempos em tempos. Esse docente relatou ainda que a maior resistência ocorre entre professores da área técnica (Docentes 2, grupo “A”, primeiro encontro)

Uma forma de resistência identificada pelos docentes é a de colegas que não querem dar aula no PROEJA. Esta última fica realçada pela ampla inclusão de professores

substitutos trabalhando no programa, os quais, segundo os próprios docentes, são colocados para dar aula em qualquer curso para o qual tenham habilitação sem ter muita oportunidade de escolha.

Os docentes declararam que muitos colegas não querem trabalhar para o PROEJA porque acreditam que sua formação de mestres e doutores não foi para dar aula para a EJA, eles anseiam trabalhar com a graduação e a pós-graduação. Outro fator de resistência é não haver concurso específico para professor do PROEJA, sequer consta nos editais esta possibilidade de atuação. De maneira que o professor entra com a perspectiva muito mais acadêmica de atuação nas graduações e especializações. Outro comentário é de que quando o docente não tem formação pedagógica a resistência é maior ainda e tal formação faz mais falta. (Docentes 1, 2, 3 e 5, grupos “A” e “B”, encontros 1 e 2).

Essa percepção é evidenciada também nos estudos de Ivo (2010, p. 67) em que há a constatação de que,

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

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

Políticas públicas e precarização do trabalho docente

Embora não estivessem previstas na proposta original desta pesquisa, outros temas surgiram durante as narrativas dos docentes durante a realização dos encontros

dos grupos de discussão e que são importantes influenciadores no trabalho docente neste programa, bem como na própria implantação e funcionamento do mesmo. São eles as políticas públicas e a precarização do trabalho docente.

As políticas públicas, no entender dos professores, não consideram em suas propostas as especificidades da EJA e oportunizam uma carga horária insuficiente. Os professores comentam a grande preocupação com a pouca carga horária, uma vez que o curso de PROEJA oferecido pela instituição é integrado, propõe-se a integrar Ensino Médio e Curso técnico. Porém, a diferença de carga horária entre o curso do PROEJA e o curso integrado regular é de um ano, ou seja, enquanto o regular é oferecido em quatro anos o curso do PROEJA é oferecido em três anos.

Existe também interesse destes profissionais em participar dos fóruns de discussão, enquanto que no entender dos mesmos quem monopoliza este debate é a universidade, que não é a instituição que efetivamente trabalha com o PROEJA. Um professor declara que considera profundamente importante a inserção dos Institutos Federais nos fóruns de discussão das políticas públicas para a educação profissional, pois o sentimento hoje é de que são meros executores destas políticas (Docente 3, grupo “A”, primeiro encontro).

Outra situação que acabou chamando a atenção foi a quantidade de professores substitutos que tem contrato temporário de trabalho, o que pode caracterizar uma condição de precarização do trabalho docente.

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

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

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

Um segundo fator está na estabilidade do grupo de professores. Para que haja colaboração é igualmente necessário que exista uma certa estabilidade na equipe escolar. Quando os professores mudam de colegas todo ano, as relações entre eles são difíceis de estabelecer e de manter. (p.186)

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

Além disso, o depoimento do professor demonstra a situação dos professores substitutos no IFSUL. Esses professores chegam e são “espalhados” pelos cursos, e isso é ‘normal’. Outro professor relata que apesar de ser efetivo tem moral de substituto, pois o jogam para tudo quanto é curso. Os professores substitutos normalmente trabalham em todos ou em quase todos os cursos da escola. (Docentes 4, 5 e 6, grupo “B”, segundo encontro).

Considerações finais

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

A investigação aponta que os docentes percebem a necessidade de formação específica para atuar com a EJA, haja vista as peculiaridades deste público, das quais intuem principalmente, a questão de alunos trabalhadores, a situação econômico-social dos mesmos, a dificuldade dos estudantes em realizar as tarefas extracurriculares no prazo.

Os professores percebem ainda o dilema em realizar o que planejaram para as aulas ou responder às perguntas dos alunos, ainda com o tempo que acaba sendo insuficiente devido tanto à dificuldade dos estudantes em cumprirem horários quanto à própria carga horária do curso, que é muito inferior à dos cursos regulares.

Esta última percepção é mais evidenciada no grupo de professores iniciantes, ou com menor tempo de EJA/PROEJA do que no grupo de docentes mais experientes em EJA. É preciso acrescentar que os docentes percebem no público deste programa maiores dificuldades de aprendizagem do que nos alunos dos outros cursos de mesmo nível.

Identificamos que nas trajetórias dos docentes participantes surgem experiências que, uma vez refletidas, tornam-se formadoras, ou seja, influenciam nas escolhas e práticas dos docentes. No entanto, não pudemos evidenciar se estas experiências lhes subsidiam os melhores caminhos para atender as especificidades da EJA. É perceptível, porém, o fato de que suas trajetórias os tornam mais suscetíveis à adesão ao programa. Observamos práticas pedagógicas tais como a utilização de exemplos e problemas do dia-a-dia para trabalhar os conteúdos e torná-los mais concretos e compreensíveis por meio da significação dos mesmos. Os professores também relataram a adaptação de instrumentos para evidenciar os principais conceitos de suas disciplinas, num verdadeiro trabalho artesanal. Em alguns relatos, porém, verificamos que esta ação não é fruto de uma formação pedagógica ou de estudos sobre estratégias de ensino.

Percebemos que as razões de adesão e/ou resistência dos docentes ao Programa foram apreendidas pelos participantes com algumas resistências. Entre as razões identificadas pelos docentes está a ideia de que o PROEJA é um ensino de segunda classe, com necessidades inferiores à formação acadêmica. Nesse sentido, ainda de acordo com os relatos de quem foi entrevistado na pesquisa, existem docentes que afirmam não

terem feito mestrado e doutorado para dar aula para o PROEJA e sim, para atuar na graduação e na pós-graduação.

Outra evidência é a diminuta adesão ao curso de especialização em PROEJA oportunizada pela instituição. Entre os mais resistentes encontram-se os professores das disciplinas técnicas. Entre as razões para a adesão, foi determinante a trajetória pessoal de cada docente, bem como seus posicionamentos políticos-pedagógicos.

A pesquisa também aponta para uma situação que contribui para o sucesso ou fracasso da implementação e funcionamento dessa política pública: a precarização do trabalho docente, evidenciada pela insuficiência de professores efetivos atuando no PROEJA, e a grande quantidade de professores substitutos. A precarização é caracterizada pelos contratos temporários aos quais os professores estão submetidos, o que lhes garante apenas dois anos na instituição. Estes professores então têm poucas chances de participar de programas de formação pedagógica, em especial dos cursos de especialização para o PROEJA, pois mesmo que a duração do curso coincidissem com o tempo de contrato do professor, qual o sentido de realizar um curso para atuar em um programa no qual não trabalhará no futuro?

Além disso, trazemos para reflexão o fato de que estes professores durante dois anos passam pela experiência da docência no PROEJA, constroem saberes que, ao final de seus contratos, levam consigo, sendo substituídos por novos contratados que precisarão recomeçar todo o processo. Nesse sentido, pensamos que as políticas públicas de contratação de recursos humanos estão desarticuladas das necessidades do programa. Das considerações realizadas é fundamental destacar que o processo de pesquisa, dentro de uma proposta de pesquisa-formação, forma e transforma o pesquisador e os pesquisados. Dando voz para quem é docente e às suas percepções sobre essa docência.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base. 2007

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em revista. Belo Horizonte. n. 47. p. 83-100, jun. 2008. In MACHADO, Maria Margarida. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília. SECAD/MEC. 2008.

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

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

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

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

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

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