



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS**
CAMPUS MANAUS CENTRO
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL: OS SENTIDOS QUE EMERGEM DAS
HISTÓRIAS DE VIDA DE DISCENTES DO PROEJA**

**Manaus – AM
2020**

JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL: OS SENTIDOS QUE EMERGEM DAS
HISTÓRIAS DE VIDA DE DISCENTES DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Oliveira Marins Azevedo

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

**Manaus – AM
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48f Oliveira, Jordane Lima Dias.

Formação profissional: os sentidos que emergem das histórias de vida de discentes do PROEJA. / Jordane Lima Dias Oliveira. – Manaus, 2020. 145 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo.

1. Educação profissional. 2. Formação profissional. 3. PROEJA. I. Azevedo, Rosa Oliveira Marins. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE
NACIONAL



JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: OS SENTIDOS QUE EMERGEM DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE DISCENTES DO PROEJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Oliveira Marins Azevedo.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 15 de junho de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CAMPUS MANAUS CENTRO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE
NACIONAL



JORDANE LIMA DIAS OLIVEIRA

HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROEJA: UMA PROPOSTA FORMATIVA

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Oliveira Marins Azevedo.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 15 de junho de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Deus da minha vida, escritor da minha história, amigo em todas as horas, pois somente Ele para me abençoar com a realização deste sonho.

Quero também agradecer aos meus amados avós, Judith Dias e Elias Dias, por terem me criado e me concedido todo amor de pai e de mãe. Nunca vou esquecer de seus ensinamentos bíblicos e conselhos para a vida. Obrigada por sempre acreditarem na minha educação, não medindo esforços e sacrifícios financeiros para custear o melhor que podiam. Vocês mudaram a minha vida!

Ao meu gentil esposo Jefferson, pela compreensão, companheirismo, força e por sempre acreditar nos meus objetivos, por me dar palavras de esperança nos momentos mais doloridos e nunca me deixar desanimar. Obrigada por entender minhas ausências e preocupações nos momentos em que as exigências apertaram. Essas pequenas linhas não são suficientes para expressar a minha gratidão pela ajuda e cada gesto de amor dados a mim em todos esses anos juntos.

Agradeço à minha família, em especial aos meus irmãos Lorena e Gilberto e às minhas tias Jédida e Simone. Sei que apesar da distância física, vocês estiveram orando por mim e rogando a Deus que tudo desse certo.

Aos meus amigos, professores e técnicos do Instituto Federal do Pará, Miranilde Oliveira, Adriana Moura, Marley Silva, Pâmela Neri, Eleazar Venâncio e Tirzá, minha imensa gratidão por me ajudarem com indicações teóricas, sugestões, palavras de força e conforto.

Agradeço ainda a todos do *Campus* Tucuruí que direta ou indiretamente me ajudaram nessa jornada que, por vezes, parecia ser impossível!

Quero dedicar também um agradecimento muito especial à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rosa Oliveira Marins Azevedo. Seu profissionalismo me inspira! Posso dizer que me sinto honrada e orgulhosa de ter sido sua orientanda. Sua forma de conduzir a pesquisa, com esmero, paciência em ensinar, carinho e capricho nos mínimos detalhes, desperta em mim o desejo de ser uma professora como você. Obrigada!

Agradeço a todos os nossos mestres, professores do programa, que nos ensinaram com amor e grande valor.

À nossa coordenadora, Prof.^a Deuzilene Salazar, obrigada por nos atender, direcionar, estar sempre próxima de nós.

A todos os meus colegas de turma, especialmente àqueles que mais convivi e que se tornaram grandes amigos nesta caminhada: Márcio, Érika e Evandro, obrigada pelas aprendizagens mútuas.

Aos meus queridos alunos do Curso Técnico em Aquicultura. Nada poderia dar certo sem vocês. Obrigada a cada um por me ajudar, compartilhando experiências, por se dedicarem às nossas atividades formativas, por me abraçarem em todos os nossos encontros. Saibam que vocês são os meus “professores da vida” e eu jamais irei esquecer o rosto de cada um, nem as palavras de força e agradecimento que me deram. Quero levar o que aprendi com vocês a todas as turmas de EJA pelas quais passar.

Toca Tocantins

Toca Tocantins
Tuas águas para o mar
Os meios não são os fins
Por que vão te matar?

Por que te transformar
Em águas assassinas
E nelas afogar a vida?

Toca Tocantins
Tuas águas para o mar
É lá o teu destino
Aqui não é teu lugar
Que viva o açazeiro
A arara e o tamuatá
Não matem o mato inteiro
Não morra o rio Guamá
Toca Tocantins
Tuas águas para o mar...

Nilson Chaves

RESUMO

O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, teve por objetivo investigar os sentidos de formação profissional que emergem das Histórias de Vida de discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como fundamento para uma proposta de formação. A pesquisa-formação com História de Vida orientou o percurso metodológico, organizado em quatro fases, com base em Josso (2010), renomeadas como: Introdução à Construção da História de Vida; O “Caminhar Para Si” como Proposta de Reflexão sobre a Trajetória de Vida e Formação Profissional; O que minha História de Vida revela sobre a minha formação?; e Balanço do processo formativo. Participam da pesquisa quatorze discentes do Curso Técnico Integrado em Aquicultura do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Tucuruí. Utilizou como fonte para a construção dos dados a entrevista narrativa em grupo, e como instrumentos, as notas de campo, gravações em áudio e vídeo e produção textual da História de Vida dos quatorze participantes. A análise dos dados ocorreu sob a orientação da Análise Interpretativa-compreensiva, proposta por Souza (2006), em três tempos: Pré-análise e Leitura cruzada; Leitura temática; Leitura Interpretativa-compreensiva. Da análise, emergiram três categorias: 1) Memórias sobre a infância; 2) Êxodo, perspectivas educativas e juventudes e 3) Formação Profissional: mudança de vida, realização pessoal/profissional e projetos de vida. A partir disso, surgiram os sentidos dados à formação profissional no Curso Técnico em Aquicultura e as contribuições da reflexão proporcionada pela História de Vida para a formação dos participantes, a saber: formação profissional assumindo sentidos de perspectivas de mudança de vida pelo retorno aos estudos no curso técnico; realização pessoal, como concretização de um sonho, estudar no IFPA; realização profissional; e aprimoramento profissional. Enquanto contribuições para a formação profissional, a História de Vida ofereceu aos participantes oportunidades de tomada de consciência de sua própria formação; descobertas de aptidões; aprendizagens relacionais e mudança na visão de si mesmos e dos outros. Da pesquisa resultou o produto educacional: História de Vida e Formação Profissional no PROEJA: uma proposta formativa, organizado em três partes: Parte I, Aprender com o viver: História de Vida como formação de si; Parte II, Formação com História de Vida no PROEJA: roteiros de Trabalho; Parte III, História de Vida de estudantes do PROEJA: possibilidades formativas. O produto, mediante avaliação de uma comissão composta por cinco (5) profissionais da educação, todos com experiência em turmas do PROEJA, recebeu parecer favorável, sendo validado em seu objetivo de colaborar com a formação profissional de estudantes do PROEJA, por meio do trabalho reflexivo proporcionado pela História de Vida, contribuindo com práticas educativas inovadoras nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional.

Palavras-chave: PROEJA. Formação profissional. História de Vida.

ABSTRACT

The present study, linked to the line of research Educational Practices in Professional and Technological Education, aimed to investigate the meanings of professional education that emerge from the Life Stories of students of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in Education Modality Youth and Adults (PROEJA), as the basis for a training proposal. The research-formation with Life History guided the methodological path, organized in four phases, based on Josso (2010), renamed as: Introduction to the Construction of Life History; The “Walk for You” as a Proposal for Reflection on the Trajectory of Life and Professional Training; What does my Life Story reveal about my education ?; and Balance of the training process. Fourteen students from the PROEJA Integrated Technical Course in Aquaculture from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará, Campus Tucuruí, participated in the research. The group narrative interview was used as the source for the construction of the data, and the field notes, audio and video recordings and textual production of the Life Story of the fourteen participants were used as instruments. Data analysis took place under the guidance of the Interpretative-Comprehensive Analysis, proposed by Souza (2006), in three stages: Pre-analysis and Cross-reading; Thematic reading; Interpretive-comprehensive reading. Three categories emerged from the analysis: 1) Memories about childhood; 2) Exodus, educational perspectives and youth and 3) Professional training: life change, personal / professional fulfillment and life projects. From this, the meanings given to professional training in the Technical Course in Aquaculture emerged and the contributions of reflection provided by Life History to the training of participants, namely: professional training assuming meanings of life-changing perspectives by returning to studies in the technical course; personal fulfillment, as a dream come true, studying at IFPA; professional achievement; and professional improvement. As contributions to professional training, Life History offered participants opportunities to become aware of their own training; skill discoveries; relational learning and change in the vision of themselves and others. The research resulted in the educational product: Life History and Professional Training at PROEJA: a formative proposal, organized in three parts: Part I, Learning from living: Life History as self-formation; Part II, Training with Life History at PROEJA: Work scripts; Part III, Life Story of PROEJA students: formative possibilities. The product, upon evaluation by a committee composed of five (5) education professionals, all with experience in PROEJA classes, received a favorable opinion, being validated in its objective of collaborating with the professional training of PROEJA students, through work reflective provided by the History of Life, contributing with innovative educational practices in the institutions of the Federal Professional Education Network.

Keywords: PROEJA. Professional qualification. Life's history.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processos que envolvem a pesquisa-formação com História de Vida.....	46
Figura 2 – Representação das quatro fases da pesquisa-formação com História de Vida	47
Figura 3 – Campus Tucuruí do Instituto Federal do Pará	51
Figura 4 – Usina Hidrelétrica de Tucuruí	52
Figura 5 – Técnica e instrumentos para a coleta das fontes.....	63
Figura 6 – Primeiro encontro de entrevistas narrativas em grupo	66
Figura 7 – Organização do espaço para o encontro 2.....	67
Figura 8 – Processo de construção da História de Vida	69
Figura 9 – Organização da atividade.....	71
Figura 10 – Primeiro momento da fase de balanço	73
Figura 11 – Três tempos da Análise interpretativa-compreensiva	76
Figura 12 – Capa do produto educacional.....	102
Figura 13 – Estrutura do Produto Educacional	103
Figura 14 – Descrição da Parte I.....	104
Figura 15 – Descrição da Parte II.....	105
Figura 16 – Roteiros Formativos na Parte II.....	105
Figura 17 – Roteiro 01 do produto educacional.....	106
Figura 18 – Descrição da Parte III.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	39
Quadro 2 – Busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	40
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas nos dois portais de busca utilizados	41
Quadro 4 – Desenho Curricular do Curso Técnico Integrado em Aquicultura – PROEJA	54
Quadro 5 – Configuração das turmas do PROEJA no momento da pesquisa.....	55
Quadro 6 – Caracterização dos participantes da pesquisa	56
Quadro 7 – Fases de execução da pesquisa com base na Metodologia História de Vida em nossa pesquisa	62
Quadro 8 – Fontes utilizadas na análise da pesquisa	76
Quadro 9 – Perfil biográfico dos participantes	77
Quadro 10 – Unidades de Análise Temática	78
Quadro 11 – Informações acadêmicas e profissionais dos avaliadores	107
Quadro 12 – Estrutura da Ficha de Avaliação do Produto Educacional	109
Quadro 13 – Considerações sobre o item "Apresentação"	110
Quadro 14 – Considerações sobre o item “Objetivos”	111
Quadro 15 – Considerações sobre o item “Metodologia da proposta”	112
Quadro 16 – Considerações sobre o item “Parte I – História de vida como formação de si”	113
Quadro 17 – Avaliações do Roteiro formativo do professor	114
Quadro 18 – Avaliações dos Roteiros para a formação com História de Vida no PROEJA	115
Quadro 19 – Considerações sobre o item “Parte III”	117
Quadro 20 – Considerações sobre o item “Apêndices”	118
Quadro 21 – Considerações sobre o item “Avaliação geral da proposta formativa”	118
Quadro 22 – Pareceres dos avaliadores	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional

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

PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA.....	15
1 INICIANDO A VIAGEM PELAS ÁGUAS DO TOCANTINS: A BUSCA PELOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EJA E NO PROEJA.....	20
1.1 Primeira margem: os sentidos da formação profissional	21
1.2 Segunda margem: Educação de Jovens e Adultos no Brasil: das políticas públicas à oferta de formação profissional.....	25
1.3 Terceira margem: O PROEJA e a formação profissional	31
2 OS TRAJETOS NAVEGADOS	38
2.1 Formação Profissional, História de Vida e PROEJA: margens percorridas por outros viajantes	38
2.2 História de Vida: formação e os percursos do ser aprendente	44
2.2.1 Introdução à construção da narrativa de vida	47
2.2.2 Elaboração da narrativa oral e escrita	48
2.2.3 Compreensão e interpretação da narrativa escrita	49
2.2.4 Fase de balanço dos formadores e dos participantes.....	49
2.3 Os meios encontrados para navegar pelo Tocantins: técnica e instrumentos para a construção de dados.....	50
2.4 Esse rio é a minha rua: contexto da pesquisa	51
2.5 Conhecendo os viajantes do Tocantins	55
2.6 Pensar o passado, o presente e o futuro: a construção do “Caminhar para si”	61
2.6.1 Fase 1: Introdução à construção da História de Vida	64
2.6.2 Fase 2: O “Caminhar para Si” como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e formação profissional.....	64
2.6.2.1 Encontro 1 – O “Caminhar para Si”: primeiras aproximações	65
2.6.2.2 Encontro 2 - No Caminhar de minha vida, como me formo?	66
2.6.3 Fase 3: O que minha História de Vida revela sobre minha formação?	69

2.6.3.1 Encontro: O compartilhar das experiências	70
2.6.4 Fase 4: Balanço do processo formativo	72
2.6.4.1 Encontro: Eu me formo assim... ..	72
2.7 Identidades nas Histórias de Vida do PROEJA: o singular-plural de cada viajante	75
3 HISTÓRIAS CONTADAS PELOS VIAJANTES	80
3.1. Memórias sobre a infância	80
3.2. Êxodo, perspectivas educativas e juventudes.....	87
3.3 Formação profissional no PROEJA: mudança de vida, realização pessoal/profissional e projetos de vida	93
4 DESTINO: PRODUTO EDUCACIONAL HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROEJA	102
4.1 Produto Educacional: organização da proposta de formação com História de vida	103
4.2 Comissão para Avaliação do Produto Educacional e Instrumento de Avaliação	107
4.3 Resultados da avaliação do produto educacional.....	110
4.3.1 Parte 1: Avaliação específica da proposta formativa	110
4.3.2 Parte 2: Avaliação geral da proposta formativa	118
4.3.3 Parte 3: Parecer sobre a proposta formativa	120
PONTO DE CHEGADA	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	134

PONTO DE PARTIDA

Este é um estudo que trata de pessoas, jovens e adultos, homens e mulheres, que retornaram à escola em busca de uma formação profissional após anos distantes de contextos de escolarização. Com vivências marcadas por dificuldades, renúncias, recomeços, superações e anseios de futuro, vimos nas Histórias de Vida dessas pessoas tão singulares, mas ao mesmo tempo tão plurais, a motivação para o que pretendemos nesta pesquisa.

Para apresentar o estudo desenvolvido, planejamos uma viagem por um rio. Porém, não é uma simples metáfora. Este rio tem um nome, Tocantins, e suas diversas margens, a saber Marabá, Cametá, Breu Branco e Tucuruí, trazem as Histórias de Vida que aqui serão contadas. Histórias distintas, que têm em comum, muitas vezes, o mesmo ponto de embarque. Outras vezes, o mesmo destino. Em outras, as histórias se cruzam, se tocam e se misturam, mas todas se fixam em um mesmo destino: a margem do Tocantins em Tucuruí.

Escolhemos como embarcação o “marabaense”, barco construído artesanalmente por moradores da região, especificamente nas proximidades de Cametá, por volta dos anos de 1970. Os “marabaenses” ¹desbravavam as águas do Tocantins transportando castanha-do-pará, babaçu, algodão, entre outras, até Tucuruí, e em seguida escoavam as mercadorias até a capital do estado, Belém.

Conhecer esse rio é conhecer as histórias dos participantes dessa viagem, pois em suas narrativas descobrimos como se constituíram as escolhas de vida, as motivações que os atraíram até a chegada na localidade e os contextos de busca por condições favoráveis de vida e de uma formação.

Mas, antes de narrarmos esses acontecimentos, pretendemos contar um pouco da própria História de Vida e formação desta pesquisadora, pois assim como os que embarcaram, a nossa história também é marcada por partidas e chegadas às margens do rio da Vida. A docência para nós se constituiu como o ponto inicial de uma viagem que teve como destino a cidade de Tucuruí.

O ponto de embarque e início de nossa trajetória foi por volta dos 23 anos, na

¹ Com a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, essas embarcações artesanais deixaram de existir, mas permanecem no imaginário local e algumas encontram-se encalhadas em pontos de municípios banhados pelo Tocantins (LAREDO, 2006).

Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, no Sistema de Organização Modular de Ensino, com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Desafio grandioso para uma iniciante na docência, visto que nesse sistema os professores se deslocam aos longínquos rincões onde uma grande parcela dos estudantes vive no Estado do Pará, comunidades situadas nas zonas rurais, fixando-se por um período de dois meses em alojamentos e casas cedidos pelas prefeituras de cada município. Findado cada módulo, os docentes migram a outras comunidades.

Seguimos nosso curso atuando no Sistema Modular nos municípios de Irituia, Mãe do Rio, Aurora do Pará, Ipixuna e Paragominas, de 2010 a 2015, ministrando as disciplinas Espanhol e Língua Portuguesa, visto que temos a dupla formação. Mesmo estando distante das cidades durante a semana, aproveitamos os finais de semana para buscarmos novas formas de qualificação continuada *lato sensu* e cursos de capacitação a fim de aprimorar o fazer docente.

A cansativa rotina de viagens ao interior, a falta de estrutura básica para ministrar as aulas e os alojamentos precários destinados aos professores foram as razões que nos fizeram querer buscar outras oportunidades de trabalho. Com as dificuldades enfrentadas no dia a dia docente nas zonas rurais, encontramos a motivação para galgar outros patamares. Desejávamos mais valorização de nosso trabalho, espaços mais adequados, enfim, fazer mais como docente.

Mudamos nossa rota em 2016, ao nos submeter-nos ao Concurso Público para professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA e fomos aprovados. No mesmo ano, optamos pela exoneração na SEDUC. Vimos que nos institutos poderíamos desenvolver atividades com mais qualidade e continuar empenhados em defender a educação aos discentes da EJA. Assim, deixamos a SEDUC e nos mudamos para o município de Tucuruí, onde se localiza o *campus* de aprovação do concurso.

Assim, nosso desembarque aconteceu. Na chegada nos deparamos com uma visão esplendorosa, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, sobre o imenso Rio Tocantins, rio este mais de uma vez referenciado pelo escritor paraense Salomão Laredo como “o rio mais bonito do mundo”, com suas águas límpidas a formar um gigante lago azul.

Se a cidade muito nos surpreendia pelas belezas cuidadosamente planejadas pelo grande empreendimento ali existente, o *Campus* Tucuruí do IFPA carecia de grandiosidade ainda, pois o local de funcionamento era pequeno. Tudo mudou com a inauguração de um novo *campus* meses depois de nossa chegada, com os contornos

que a beleza da paisagem local tem, à beira do lago da Usina Hidrelétrica.

No instituto percebemos algumas diferenças em comparação à SEDUC, seja em estrutura física para ministrar aulas, seja na organização curricular dos cursos. Dentre as sensações que marcaram a nossa entrada na instituição, recordamos com carinho a primeira turma que recebemos para ministrar as aulas, justamente o público com que já havíamos acostumado e sabíamos como lidar: jovens e adultos. O público era o mesmo da SEDUC, porém, no IFPA, tinha propósitos distintos: além da formação geral, buscava a formação profissional. Isso se construía como novidade para nós, recém-ingressantes no Serviço Público Federal.

Nossa identificação com a turma inserida no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi instantânea. Quisemos conhecer mais o programa e, mais do que isso, que experiências constituíam um público tão diverso: logo percebemos variadas faixas etárias convivendo, interagindo, formando-se...

Até aquele momento, não pensávamos em torná-los colaboradores de uma pesquisa como a nossa, mas já compreendíamos que esses sujeitos tinham vozes e que elas precisavam ser ouvidas e suas histórias contadas.

Ao submeter-nos ao processo de seleção ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, em 2018, vimos a oportunidade de aprofundar os estudos nesta modalidade, de tentar responder às indagações que nos povoavam, de propor soluções, propostas pedagógicas de trabalho com o PROEJA e tentar compreender cada discente a partir de suas experiências de vida.

Após a aprovação no programa de mestrado, no decorrer da primeira disciplina, conhecemos a metodologia História de Vida, dentro da pesquisa-formação. Sentimos que finalmente poderíamos delinear um estudo com o PROEJA, em que os participantes seriam também os atores de sua própria história.

No processo de concepção da temática, foi preciso antes de tudo nos voltarmos para a nossa própria trajetória de vida e profissão, um “caminhar para si mesmo” como estudante que fomos – e continuamos a ser –, mulher, docente e pesquisadora. Ao escrever nosso memorial de vida e formação em uma das disciplinas, entendemos a importância de conhecer a nós mesmos e rememorar as experiências que nos constituem como pessoa e professora.

Depois daquela experiência, não fomos mais os mesmos. Na medida em que passamos a compreender a formação profissional além de conteúdos escolares ou

técnicos, perguntávamo-nos se o trabalho com Histórias de Vida poderia tornar-se uma proposta de formação. O olhar voltou-se então aos discentes do PROEJA, especificamente no Curso Técnico em Aquicultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Tucuruí, e a resposta a nossa indagação só poderia ser respondida quando nos lançássemos nessas águas.

Enquanto refletíamos sobre os discentes do curso e a formação profissional ofertada na instituição, inicialmente pensamos no seguinte problema de pesquisa: quais os sentidos dados ao Curso Técnico em Aquicultura no IFPA – *Campus* Tucuruí pelos estudantes do PROEJA e de que forma a reflexão sobre esses sentidos pode contribuir na formação desses sujeitos?

Por se tratar de um mestrado profissional, que exige como resultado da pesquisa um produto educacional, planejamos elaborar uma proposta formativa para o trabalho com os estudantes do PROEJA, utilizando a História de Vida, tendo em vista considerar as trajetórias desses estudantes. Em vista disso, ajustamos nosso problema de pesquisa, que passou a ser o seguinte: quais os sentidos de formação profissional que emergem das Histórias de Vida de discentes do PROEJA e como constituí-los em fundamento para uma proposta de formação?

A partir daí, elaboramos os objetivos da pesquisa, sendo o objetivo geral: investigar os sentidos de formação profissional que emergem das Histórias de Vida de discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como fundamento para uma proposta de formação. Definimos como objetivos específicos: a) Entender o que é a Formação Profissional nos contextos da EJA e do PROEJA no Brasil; b) Conhecer os sentidos de formação profissional de discentes do PROEJA, por meio de Histórias de Vida; c) Explicitar os sentidos da formação profissional, como fundamento para uma proposta formativa com Histórias de Vida de discente do PROEJA.

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo, dentro da abordagem dos estudos biográficos das Histórias de Vida como metodologia de pesquisa, organizada em quatro fases, de acordo com Josso (2010) e renomeadas em nosso percurso como: 1) Introdução à construção da História de Vida; 2) O “caminhar para si” como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e formação profissional; 3) O que minha História de Vida revela sobre a minha formação?; e 4) Balanço do processo formativo.

Os participantes foram quatorze (14) discentes do Curso Técnico em

Aquicultura Integrado do PROEJA: dois (2) discentes do 3.º ano; oito (8) do 4.º ano e; quatro (4) concluintes matriculados na disciplina denominada Projeto Integrador.

Utilizamos como fonte para a construção dos dados a entrevista narrativa em grupo e como instrumentos, as notas de campo, gravações em áudio e vídeo e produção textual da História de Vida dos quatorze participantes.

Para estudo das fontes, utilizamos a Análise Interpretativa-compreensiva em três tempos, com base em Souza (2006): Pré-análise e Leitura cruzada, Leitura temática e Leitura Interpretativa-compreensiva.

A dissertação resultante deste estudo está organizada em quatro capítulos, sem contar com a Introdução e com as considerações finais.

No primeiro capítulo, “Iniciando a viagem pelas águas do Tocantins: a busca pelos sentidos da formação profissional na EJA e no PROEJA”, objetivamos entender o que é a formação profissional no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tal, discutimos os conceitos de formação profissional em contextos econômicos vigentes no Brasil, traçamos historicamente as principais políticas públicas em EJA até a criação do PROEJA.

No segundo capítulo, “Os trajetos navegados”, explicitamos o percurso metodológico da pesquisa com História de Vida. Realizamos um levantamento de pesquisas que abordam a metodologia, descrevemos o local onde realizamos a pesquisa, os participantes, a técnica e instrumentos utilizados para coleta e a análise das fontes.

No terceiro capítulo, denominado “Histórias contadas pelos viajantes”, trazemos as compreensões emanadas das leituras das Histórias de Vida dos participantes e apresentamos as categorias emergidas.

No quarto e último capítulo, que chamamos de “Destino”, apresentamos o que resultou de nossa pesquisa, o Produto Educacional: “História de Vida e Formação Profissional no PROEJA: uma proposta formativa”, em suas três partes, bem como a avaliação do produto, realizada por uma comissão de 05 (cinco) profissionais, a saber, 04 (quatro) professores e 01 (um) pedagogo, todos integrantes do quadro efetivo do Instituto Federal do Pará, com experiência no PROEJA.

Esperamos que esta viagem contribua para a promoção de processos formativos que perdurem ao longo da vida pessoal e profissional de discentes imersos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no PROEJA.

1 INICIANDO A VIAGEM PELAS ÁGUAS DO TOCANTINS: A BUSCA PELOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EJA E NO PROEJA

O rio Tocantins sempre foi monumental. Para mim, o mais bonito do mundo, rio de água doce que deixava esses bóingues (embarcações) deslizarem em seu dorso e eram chamados de heróis porque enfrentavam as cachoeiras perigosíssimas como, por exemplo, Capitariquara, Cachoeira de Santa Maria e as “pancadas de fumaça” da memorável Itaboca (hoje coberta pelo grande lago da hidrelétrica de Tucuruí) [...].

(Salomão Laredo, 2006)

Pela imensidão de águas azuis, espelhando o céu, iniciamos uma viagem por um dos mais belos e extensos rios que cortam o Pará, o Tocantins. A embarcação é pequena se comparada com o espaço ao seu redor, porém grande por carregar a cultura, a subsistência, os sonhos e as resistências de pessoas que buscam o alimento, a calmaria, a simplicidade, a novidade de vida nas correntezas desse rio.

Não viajamos sozinhos, tivemos ótimas companhias. Nós, os viajantes dos “marabaenses” que singraram por essas águas, somos pessoas, mães, pais, jovens, estudantes, trabalhadores... O que almejamos? O que temos em comum? E de diferente? O que trouxemos na bagagem? Onde realizamos a última paragem e atracamos a pequena embarcação? Pois bem, as respostas às indagações virão no decorrer do percurso.

Para não ficarmos à deriva, contamos com a orientação de alguns amigos que nos ajudaram no traçado de um curso: ao contar-lhes o relato de nossa viagem, descreveremos, no primeiro capítulo dessa história, a nossa busca por compreender o que é a Formação Profissional e como ela se deu nos contextos da Educação de Jovens e Adultos até a criação do PROEJA, atracando em três margens do Tocantins: na primeira, a busca pelos sentidos da formação profissional; na segunda, as políticas públicas implementadas no Brasil voltadas à EJA e como a formação profissional assumiu papel relevante para a elevação da escolarização e inserção dos jovens e adultos no mundo do trabalho; na terceira, o PROEJA, sua função e seu lugar na formação humana dos sujeitos.

Seguiremos então em direção à paragem inicial de nosso percurso.

1.1 Primeira margem: os sentidos da formação profissional

Na primeira margem do rio Tocantins em que atracamos, procuramos conhecer quais os sentidos da Formação Profissional nos contextos econômicos vigentes no Brasil. Sabemos que, de maneira geral, a formação está relacionada em nosso contexto à ideia de “frequentar” cursos, seja de formação inicial ou continuada.

A fim de compreender melhor tal conceito, buscamos a ajuda de Ferreira (2010, p. 23), que define a formação profissional como:

[...] um processo através do qual o indivíduo se prepara para o exercício de uma actividade profissional através do desenvolvimento de conhecimentos e competências necessários e adequados à actividade que pretende vir a desempenhar no mercado de trabalho e à sua progressão profissional de forma sustentada.

Corroborando com a definição da autora, entendemos que a formação profissional compreende conceitos como: competência, normas e atitudes a serem adquiridas por quem se submete a tal processo e está estritamente relacionada ao desempenho de profissões dentro da sociedade.

Ainda na busca de melhor compreender como se dá a formação profissional, Castro e Amorim (2015, p. 38) apresentam a definição de formação inicial e formação continuada, educação inicial ou educação continuada, terminologias essas que surgiram a partir de movimentos de educação de adultos após a Segunda Guerra Mundial, e que, “associados à universalização da oferta de educação escolar às crianças e jovens, passam a integrar, nem sempre articuladamente, o processo de democratização da educação como bem social”, usadas indistintamente na literatura e entre programas de formação.

Os referidos autores elevaram o conceito para um universo ainda mais amplo, em que a escolha por um ou outro termo (educação ou formação) pode variar, inclusive para a definição de objetivos no processo de formação, visto que, no contexto brasileiro, visões de educação e formação estão em constante embate:

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 40).

De um lado, há a concepção globalista de educação, de caráter mercadológico e centralizador, sustentando programas que visam à qualificação de

trabalhadores para o mercado de trabalho, em um cenário com cada vez menos vagas; e de outro, uma formação que busque outros valores: solidariedade, defesa de direitos humanos coletivos, de respeito a diversidades e de estímulo à formação crítica e emancipatória.

Com a globalização da economia, as consequências dos interesses de submissão da educação ao mercado vão além de dimensões meramente econômicas. Elas atingem questões sociais, políticas e culturais, trazem transformações nos processos de produção da sociedade, influenciam diretamente no papel da educação e da formação profissional como principal responsável pela inserção ocupacional dos jovens e adultos na vida produtiva.

Mais preocupante ainda são as novas formas de organização do trabalho advindas desse modelo: flexibilização das dinâmicas trabalhistas, precarização do trabalho, desemprego estrutural, exclusão de trabalhadores do mercado formal e crescente segmentação da força de trabalho, dividida em trabalhadores formais, informais, qualificados, não-qualificados, terceirizados, subcontratados, dentre outros (ANTUNES; ALVES; 2004).

Os jovens e adultos, trabalhadores dessa sociedade, são impactados por tais transformações das relações de trabalho. Como não são os detentores dos meios de produção, podem ser enquadrados no conceito de classe-que-vive-do-trabalho. Em uma análise marxista, os que compõem essa classe, segundo Antunes (2007, p. 103), são “[...] todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital”.

A educação, nesse cenário, torna-se palco de disputas dos planos econômicos globais e exige-se dela que forme um trabalhador “polivalente e multifuncional” (ANTUNES; ALVES; 2004), que adquiriu na escola ampla base de educação geral para desenvolver suas funções, variadas, inclusive, num mesmo posto. Se antes, no modo de produção do fordismo, predominava a especialização em apenas uma etapa da confecção de certo produto, com a informatização e a ampliação da gama de informações disponíveis, exige-se que o trabalhador esteja apto a desenvolver múltiplas tarefas.

Seguindo a mesma linha de análise, Deluiz (2004, p. 2) afirma que o trabalho, dessa maneira, tem-se tornado mais abstrato, complexo e intelectualizado, exigindo para o exercício de cada função, o domínio, pelo trabalhador, de ampla bagagem de

informações, “signos”, linguagens simbólicas. Para ela, “O próprio objeto do trabalho torna-se imaterial”.

Nessa perspectiva, os investimentos na educação e/ou na formação profissional estão ligados à “qualificação, competências e conhecimentos que os indivíduos adquirem, bem como às oportunidades e capacidades disponíveis para essa aquisição” (LOURENÇO, 2015, p.1). Logo, a formação pode ser compreendida como qualificação para o mercado de trabalho. Se o sujeito não dispõe de qualificação, logo não terá chances de empregabilidade.

A qualificação aqui é entendida como um conjunto de habilidades e competências, saberes e conhecimentos, constituídos a partir da formação geral, da formação profissional e da experiência do saber tácito, das vivências sociais (DELUIZ, 2004): competências organizacionais e metódicas (capacidade de auto-organização), competências comunicativas (capacidade comunicativa e de saberes hierárquicos, relacionamentos interpessoais), competências sociais (usar seus próprios conhecimentos em situações do mundo do trabalho) e competências comportamentais (iniciativa, criatividade, aprendizagem, ser favorável a mudanças, adaptações etc.). O trabalhador “flexível” deve buscar comportar todas essas competências a fim de servir ao sistema produtivo.

Entretanto, a valorização de tais competências não considera o fator primordial da formação desse trabalhador: a ampliação das suas potencialidades humanas para promover a emancipação individual e coletiva, que vise à transformação social. Para que isso ocorra, a formação profissional do sujeito deve estar assentada em uma competência política, que o leve à problematizar a realidade.

A formação tendo o trabalho como princípio educativo, assentada na perspectiva da emancipação e autonomia humana, se aproxima do conceito de politecnia, que, segundo Simões (2010, p. 113),

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionado aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação.

Sabemos que historicamente a educação no Brasil tem sido concebida de forma dual. De acordo com Saviani (1994), o advento da Revolução Industrial provocou uma Revolução na Educação, forçando-a a ligar-se ao mundo produtivo. A

dualidade estrutural então materializou-se na coexistência de escolas de formação geral e escolas profissionais e o impacto dessa separação recaiu principalmente sobre a classe trabalhadora, pois, para estes, eram destinadas escolas profissionais de tarefas mais ou menos simplificadas, enquanto para a classe dos futuros dirigentes, “escolas de ciências e humanidades”, as quais visavam prepará-los para assumir funções que correspondem as suas condições sociais.

Os postos de trabalhos ocupados também seguiam a mesma lógica: trabalhos simplificados aos trabalhadores com pouca formação e trabalhos complexos a quem detém formação e qualificação profissional adquirida no decorrer de trajetos educativos mais amplos.

Como forma de superação, Ramos (2010) defende uma lógica distinta do que se concebeu até aqui: a necessária vinculação entre a educação e a prática social por meio de dimensões fundamentais da vida; formação que tenha como base de sustentação o trabalho, a ciência e a cultura. Tal projeto implicaria

Retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e colocá-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais na perspectiva de emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído (RAMOS, 2010, p. 48).

Entendemos o trabalho com base na concepção de Ramos (2010): inserido num projeto de formação integral dos homens, em dois sentidos: o primeiro, ontológico, como parte do ser de todos, pois todo homem “trabalha” ao modificar a natureza para sua subsistência. Nesse sentido, o trabalho é entendido como princípio educativo, antes de ser uma prática econômica. O segundo sentido é histórico, que sob o sistema econômico capitalista toma a forma de trabalho assalariado, e também é princípio educativo, porque propõe a formação para exercícios de profissões no sistema educativo e conscientiza os demais de que todos somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura.

Concebemos a ciência também como base dessa formação, pois esta parte dos conhecimentos apreendidos e produzidos pela humanidade, na busca pela compreensão e transformação dos fenômenos sociais e naturais. A ciência permite o exercício de apreender novos conhecimentos e repassá-los a outras gerações, ao mesmo tempo em que permite modificá-los, conforme se produzam outras

descobertas.

A cultura, como forma de se manifestarem os valores, as normas de conduta e as ações, o modo de vida de uma sociedade, é entendida também como parte significativa, podendo ser percebida nas dimensões ética e estética da sociedade. Pela cultura podem-se compreender os conhecimentos produzidos na sociedade, em determinado período histórico, e avançar na resolução de problemas comuns a ela. (RAMOS, 2008).

Por essa perspectiva, a formação dos jovens e adultos não pode ser concebida somente com fim de reparação ou qualificação, cuja única finalidade é a inserção, de maneira precarizada, no mercado de trabalho, mas deve cumprir objetivos sociais amplos. Ademais, a formação deve desvincular-se das noções de competência propostos dentro dos moldes de uma visão economicista de educação. Para Ramos (2010, p. 50),

A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos. Para essa finalidade, a noção de competência deve ser também superada, por reduzir a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas.

Logo, é na integração de objetivos que reside um projeto de formação defendido por estudiosos do trabalho e educação. Ao integrar os conhecimentos básicos aos conhecimentos de áreas específicas, tendo o trabalho como princípio educativo, acrescentando elementos já citados – ciência, tecnologia e cultura – atende-se às necessidades sociais, culturais e econômicas dos jovens e adultos trabalhadores: “[...] queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com a classe trabalhadora” (RAMOS, 2010, p. 50). Vislumbra-se, com essa forma de conceber o conhecimento, uma formação humana integral e emancipadora.

Como a formação profissional pode ser concebida na Educação de Jovens e Adultos no Brasil? É o que discorreremos na próxima margem em que atracamos.

1.2 Segunda margem: Educação de Jovens e Adultos no Brasil: das políticas públicas à oferta de formação profissional

Com o que desbravamos na primeira expedição pelo Tocantins, embarcamos novamente, confiantes na busca de mais descobertas. Rumamos em direção à

segunda margem. Em nossa embarcação, seguiram a bordo a partir de então Jovens e Adultos em busca de conquistas. A educação é uma delas. Os viajantes tinham a compreensão de que ela é um direito e pode ser o passaporte para a melhoria de suas vidas.

Ao chegarmos à segunda margem, descemos de nossa embarcação e mergulhamos na breve história sobre as políticas públicas responsáveis pela valorização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Seguimos na expedição com Lemos (2010) e descobrimos que a Educação de Jovens e Adultos foi implementada como uma política pública que visava erradicar de início e, principalmente, o analfabetismo no país. As primeiras iniciativas se deram a partir da estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, por volta de 1947.

Como toda política pública, esta apresentou momentos contínuos e descontínuos, até sua concepção mais contemporânea: a Educação de Jovens e Adultos não se resume à alfabetização, mas, ao contrário, ampliam-se os horizontes à oferta de Ensino Fundamental e Médio, à produção do conhecimento nos diversos espaços de convívio social e cultural em que jovens e adultos estão inseridos e às questões ligadas ao mundo do trabalho.

Nesses termos, apresentamos as principais políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos implementadas no Brasil a partir de 1940 e como elas modificaram-se ao longo do tempo, passando não somente a cumprir funções de reparação social, mas a requerer a elevação da qualificação dos estudantes para adentrarem no mundo do trabalho.

De início, traçamos historicamente as principais políticas que buscaram garantir a educação básica aos sujeitos que a ela não tiveram acesso. Em seguida, apresentamos a oferta de formação profissional, entendida como uma das vias de inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Os primeiros sinais de preocupação com a escolarização de jovens e adultos surgiram a partir de 1940, quando 55% da população ainda era analfabeta no país. Os primeiros movimentos em direção à construção de políticas públicas voltadas aos jovens e adultos visavam, expressamente, a alfabetização, a fim de que esse público obtivesse direitos como o de votar (LEMOS, 2010).

A partir dos anos de 1960, entretanto, começam a emergir movimentos sociais mais sólidos. Podemos destacar, dentre eles, o Movimento de Educação de Base

patrocinado pelo governo federal, o Movimento de Cultura Popular do Recife, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal e os Centros Populares de Cultura (UNESCO, 2008). Gadotti (2011, p. 35) descreveu os movimentos como “[...] organizações de base, lutando pela extensão da educação para todos e especialmente pela alfabetização e pela educação de adultos”.

Nesse contexto, o educador Paulo Freire delineava um novo método de alfabetização, partindo dos conhecimentos do senso comum a uma educação como ato político; o autor defendia a ação de aprender sob a perspectiva da reflexão crítica, servindo para conscientizar, libertar os educandos das amarras dos sistemas opressores (GADOTTI, 2011).

Após o golpe civil-militar ocorrido em 1964, as ações empreendidas por Freire foram interrompidas e o educador enviado ao exílio por alguns anos. Naquela nova configuração governamental, a Educação de Jovens e Adultos ganhou outros contornos, com implementação do ensino supletivo, por volta de 1971, e da campanha conhecida como Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (UNESCO, 2008). Essa iniciativa espalhou-se por todo o país, com promessas de erradicação do analfabetismo a partir de técnicas de leitura e cálculo. Contudo, sem sucesso.

Após a transição para o regime democrático, houve a extinção do Mobral e posteriormente sua substituição pela chamada Fundação Educar, de proposta mais democrática, entretanto sem o volume de recursos que o movimento anterior dispunha (GADOTTI, 2011).

Quando a Constituição de 1988 foi aprovada, trouxe garantias aos jovens e adultos, ao firmar no Artigo 208 o dever do Estado com a educação mediante a garantia de “[...] Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; e “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988).

Porém, mesmo com o efervescer dos debates a respeito da nova constituição e dos ganhos quanto à garantia de educação, podemos dizer que a década de 1990 esteve marcada pela interrupção de direitos educacionais dos jovens e adultos, principalmente porque no governo vigente priorizou-se a educação de faixas etárias específicas: o Ensino Fundamental de estudantes de 7 a 14 anos. Tal primazia significou ganhos de um lado, ao garantir que todas as crianças e adolescentes obrigatoriamente frequentassem a escola, e estagnação de outro: descontinuação de políticas da EJA, com fragmentação e descentralização das políticas, que foram

entregues a associações, organizações não-governamentais e empresas, dentre outras iniciativas (LEMOS, 2010).

Mais à frente, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF – por meio da Lei nº 9.424/96, manteve-se o esfriamento em relação à EJA, por meio do veto ao financiamento dessa modalidade de educação, o que, segundo Lemos (2010, p. 25), “comprova como o Estado ao assumir, de forma incipiente, sua responsabilidade com o direito à educação, só o reconhece para uma estreita parcela da população, ou seja, aos sujeitos em idade de 7 a 14 anos”.

No período em questão, 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), com dois de seus artigos (Art. 37 e 38) contemplando essa modalidade de educação. Entretanto, percebemos que tal instrumento legal, que viria para assegurar melhores políticas para a EJA, foi duramente criticado entre os educadores em razão do tratamento flexível dado, revelando a não prioridade aos adultos com baixa escolaridade e reforçando a equivocada lógica de que esses sujeitos não eram significativos do ponto de vista de políticas educacionais (RUMMERT, 2005).

Por outro lado, a fim de atender a interesses neoliberais durante a década de 1990, em específico no ano de 1995, criou-se o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR) com a oferta de cursos de qualificação e requalificação profissional, por meio de parcerias entre os setores público e privado. ONGs, sindicatos e “Sistema S” assumiram o programa, que objetivava oferecer qualificação profissional para aumentar a empregabilidade e possibilitar as condições de competitividade no mercado.

O PLANFOR apenas reafirmou a entrega da responsabilidade pela EJA, por parte do governo, para outras esferas institucionais, redimensionando as políticas para outros setores e iniciativas privadas.

Contudo, a partir dos anos 2000, reacenderam-se as discussões sobre a importância da EJA e, dessas discussões, em âmbitos municipais e estaduais, elaborou-se um documento com profunda potencialidade de valorização dessa modalidade de educação: o Parecer da Comissão Nacional de Educação – CEB 11/2000, que apresentou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). No documento, foram apontadas três funções da EJA, a saber:

- a) a função reparadora, com base no princípio da igualdade, buscando resgatar o direito à educação de qualidade, de acesso a bens simbolicamente importantes, como a leitura e a escrita; direito de acesso a bens ontológicos garantidos a todos, sem exceção;
- b) a função equalizadora, buscando promover políticas de acesso e permanência no sistema educativo àqueles que por algum motivo precisaram interromper o seu ciclo escolar, estendendo-se a trabalhadores, donas de casa, pessoas em situação de privação de liberdade, isto é, a distribuição de bens sociais a fim de possibilitar a igualdade no atendimento das demandas educacionais;
- c) a função qualificadora, com a premissa de que o homem é incompleto e possui potencial a ser desenvolvido a qualquer idade. Esse é o principal sentido da EJA, desenvolver vocações e preparar para atuação na sociedade. Atuar de maneira ética, cidadã com igualdade e liberdade.

Mesmo com a redação do Parecer, Di Pierro e Haddad (2015) destacam que no âmbito das políticas governamentais para a EJA, o período compreendido entre a década de 1990 a 2006 foi marcado por restrições de recursos financeiros por causa da priorização do acesso obrigatório de crianças e adolescentes à educação escolar.

Mudanças em direção à EJA, apenas começaram a ser percebidas a partir de 2004. Com a transição de um governo a outro, a EJA passou a ser compreendida na ótica de uma dívida social, dada a exclusão histórica que os estudantes sofreram, e no que concerne à inclusão educacional, o reconhecimento do direito de terem assegurados, por meio da educação, o exercício pleno da cidadania e condições de se qualificarem profissionalmente ou se requalificarem.

Nesse sentido, implementou-se uma série de rearranjos dentro do Ministério da Educação com a criação de secretarias específicas de alfabetização em EJA, criação de Programas, como PRONERA² e PROJOVEM URBANO³ e, em 2006, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na

² Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – objetiva promover educação de trabalhadores do campo e formação de professores para o campo.

³ Programa Nacional de Inclusão de Jovens – destina-se a jovens de 18 a 29 anos residentes em área urbana, excluídos da escolarização. Visa reintegrá-los ao processo educacional elevando a escolaridade e qualificá-los profissionalmente em um período de 18 meses.

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que passa a oferecer cursos integrados de elevação de escolaridade (fundamental ou média) e formação profissional (inicial ou técnica) na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Di Pierro e Haddad (2015) afirmam que os resultados esperados pela adoção dessas medidas ficaram aquém do previsto, mas, mesmo com pequenos avanços, pontos positivos podem ser elencados, sobretudo no que se refere ao resgate do Ensino Médio Integrado, que em 1997 fora suprimido pelo governo em exercício, e a expansão da rede de instituições federais a partir da criação dos Institutos Federais de Educação:

A criação do Proeja em 2006 foi o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000 e, embora tivesse pequeno porte e não ocupasse lugar de destaque na agenda da política nacional, o Programa mobilizou parcela significativa dos pesquisadores e educadores da EJA, que se engajaram na docência, formulação dos currículos, formação de educadores e monitoramento (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 211).

Essas foram as medidas que favoreceram a alteração do Art. 37 da LDB, por meio da Lei n.º 11.741 de 2008, estabelecendo que a EJA deva articular-se preferencialmente à educação profissional. Também, encontramos a ênfase na qualificação profissional dos jovens e adultos oriundos da EJA no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, em que as metas 9 e 10 referem-se à superação do analfabetismo e à universalização da educação básica. Destacamos, entretanto, o que diz o PNE na meta 10 a respeito da educação profissional para a EJA, que as instituições ofereçam, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

O desafio ainda está na garantia de que essas metas sejam realmente cumpridas, com compromisso social e permanência. Além disso, que esses programas sejam assumidos, realmente como políticas, visto que “Programas” têm tempo de vigência, e, com isso, brechas para descontinuidades. Políticas Públicas são contínuas, com garantia de oferta regular de educação inclusiva, igualitária, que é direito de toda a população, especificamente dos que não tiveram acesso em idade apropriada.

O PROEJA é um programa que vem sendo ofertado, predominantemente, na Rede Federal de Educação. Discorreremos mais a respeito na próxima paragem de nosso marabaense.

1.3 Terceira margem: O PROEJA e a formação profissional

A viagem continuou e nos deparamos com mais uma missão em nossa expedição: entender a formação profissional no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, discutindo a formação sob um viés distinto do que se concebeu em outros programas de formação: respeitando o estudante adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgatasse a importância de sua biografia e de sua História de Vida.

Na terceira margem, à beira do Tocantins em Tucuruí, observamos o entusiasmo dos viajantes com a possibilidade de formação profissional específica para eles nesse lugar. Os viajantes desceram da embarcação e agora buscavam conhecer melhor a oportunidade ofertada.

Ao conhecermos o PROEJA, descobrimos a gênese do programa no ano de 2005. A princípio, destinou-se a jovens, homens e mulheres maiores de 18 anos que não haviam concluído o Ensino Fundamental ou Médio, visando à elevação dos níveis de escolarização e a aprendizagem de uma profissão técnica.

Criado por meio do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, o primeiro PROEJA delineou-se como uma política educacional que aproximasse a escolarização e a profissionalização no Ensino Médio da Rede Federal de Educação. A finalidade principal do programa residia em promover a formação inicial e continuada de trabalhadores, de maneira integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O início da vigência do programa, no entanto, esteve marcado por divergências, apontadas, sobretudo, no que diz respeito ao caráter impositivo de sua implantação nas Instituições Federais, por meio da Portaria Nº 2. 080/2005 – MEC, que reservou, inclusive, 10% do total de suas vagas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Embora as instituições da Rede Federal fossem reconhecidas por seu histórico em oferecer Ensino Médio e Educação Profissional ao público de maneira geral, elas não foram preparadas para atuar na EJA (MOURA, 2007).

Além do mais, há de se destacar o caráter restritivo da portaria, ao permitir que somente a Rede Federal ofertasse o programa e, além disso, apenas no último nível da Educação Básica, o Ensino Médio. Afinal, um programa com impacto social como o PROEJA, para de fato obter os resultados esperados deveria abranger outras redes, como as estaduais e municipais, bem como atender a outros níveis de educação (GOUVEIA, 2011).

Outro ponto não considerado no momento em questão foi a carência de corpo docente em muitas das unidades da Rede para atuar no Ensino Médio propedêutico, resultado da redução de oferta de cursos técnicos na forma integrada em função do Decreto Nº 2.208/1997, pois dada a realidade de cada instituição, algumas optaram por extinguir o Ensino Médio.

Houve ainda o agravante da carência na formação docente específica para atuar na Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal. A esse respeito, Moura (2007, p. 21) destacou que

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, conforme mencionado inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar.

Todas essas questões causaram desconfortos na gênese do programa e demandou esforços para solucionar alguns desses entraves. Após intensos debates com variados atores da sociedade: universidades e conselhos, dentre outros, o Decreto n.º 5.478/2005 necessitou ser revogado e substituído pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), que ampliou não somente os horizontes de atuação do programa do Ensino Médio para a Educação Básica como também abriu a possibilidade de oferta pelos Municípios, Estados e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Ou seja, o “Sistema S” agora poderia aderir ao programa.

Dessa maneira, após debates no meio acadêmico e na própria secretaria que dirigia a Educação Profissional (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC), elaborou-se um Documento Base com as concepções e princípios do Programa e que assinala na direção de transformá-lo em política pública educacional.

Sobre a formação dos professores para atuar no PROEJA, destacamos a oferta de um curso de especialização voltado para a formação de profissionais do ensino público e do Edital PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e CEFETs. (MOURA, 2007).

Das concepções presentes no Documento Base, destacamos o de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral desses educandos, como um direito de todos. Mais do que isso, implica a concepção de uma educação que qualifica profissionalmente, ao mesmo tempo em que insere os estudantes na vida cultural, política, na ciência e na tecnologia, abrindo as portas para o mundo do trabalho, ou, se assim desejarem, ascender à educação superior (BRASIL, 2007).

De acordo com Rêses e Silva (2017, p. 18),

O PROEJA denota a intenção do Estado em romper com a ideia de suplência na EJA, ou seja, aquela que se preocupava apenas em repor a escolaridade perdida (cursos supletivos), caminhando para a concessão de um ensino de qualidade, com identidade própria e que possibilita o direito dessa parcela da população de seguir nos estudos e continuar a aprender [...].

As principais ressalvas em relação ao programa dizem respeito aos modelos de formação e aos objetivos a serem perseguidos nessa política de inclusão de jovens e adultos, principalmente na ênfase em que recai o PROEJA: no mercado de trabalho ou nos sujeitos; se se visa a um tipo de formação instrucional ou a uma formação educacional integrada de fato, de concepção politécnica, humanizadora. Dentro das instituições da rede federal esse tem sido o grande debate e desafio na construção dos projetos pedagógicos dos cursos.

A esse respeito, Moura (2014) chama-nos a atenção de que há um projeto hegemônico, que tenta parear ou submeter a educação na dimensão econômica, servindo aos interesses do capital. Nesse viés, a preparação para o mercado de trabalho é a finalidade da educação profissional, em especial, na educação de jovens e adultos. Contudo, há a possibilidade de se assumir um projeto contra-hegemônico, societário, de centralidade na pessoa humana, sem desprezar os conhecimentos técnicos necessários ao desempenho de funções:

A centralidade está nos sujeitos que podem ser competentes tecnicamente, mas que também compreendem a sociedade onde estão inseridos e percebem em que relações de poder fazem parte. Também sabem qual o

papel da ciência, e a quem interessa determinado tipo de produção do conhecimento, de ciência e tecnologia, a quem interessam as relações de poder e que dominação existe na sociedade (MOURA, 2014, p. 32).

Carvalho (2003 *apud* RÊSES; SILVA, 2017) aponta na mesma direção ao reafirmar a necessidade de dar maior ênfase ao trabalhador, colocando-o sob um novo modelo de formação profissional e escolar. O PROEJA vai ao encontro dessa necessidade, pois, à medida que integra a educação básica à formação profissional, constrói um novo conceito de cidadania no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil.

Para isso, prevê-se para o PROEJA um projeto pedagógico único, integrado. Para Ciavatta (2005), integrar é “tornar inteiro”, tornar inseparável a educação geral da educação profissional em um projeto de preparação para o mundo do trabalho,

[...] seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, como no ensino técnico, tecnológico ou superior. 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 [...] (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Dessa forma, não se pode negar que a categoria “trabalho” deve ser amplamente discutida no PROEJA, mas na acepção ampla, de satisfação de necessidades dos homens; e a formação, pensada no mundo do trabalho, aproximando-se do conceito de “educação do trabalho”. Nesse campo, o PROEJA contribui e muito, pois a maioria dos sujeitos que frequenta os cursos são adultos que trabalham e produzem materialmente a vida na sociedade, ou seja, “a categoria trabalho está posta para o sujeito adulto” (MOURA, 2014).

Nessa perspectiva, o currículo integrado pode ser o diferencial no atendimento das demandas dos sujeitos da EJA, principalmente porque considera suas especificidades e legitima seus espaços de construção de saber dentro da sociedade laboral, cultural e, principalmente, histórica. Assim,

[...] o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de Ensino Médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais (BRASIL, 2006, p. 43).

No currículo integrado, é de suma importância a articulação entre educação e trabalho, principalmente para a elevação da consciência de classe e para a superação

das contradições inerentes à divisão social do trabalho e do conhecimento e como uma possibilidade de proporcionar a emancipação dos sujeitos da EJA. Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo é uma das bases do currículo integrado (LOPES; OLIVEIRA; VALENTIN, 2010).

A definição de currículo integrado é explicitada no Documento Base do PROEJA como sendo

[...] um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional, a qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve (BRASIL, 2006, p. 48).

Para Lima e Almeida (2016, p. 173), a integração curricular

“[...] fortalece pedagogicamente a reciprocidade dos saberes do currículo, dando maior capacidade formativa ao ensino geral e mais fundamentação científica humanista, propiciando ao ensino técnico adensamento das relações entre os conteúdos teóricos e práticos, propedêuticos e técnicos”.

Na organização curricular, a construção coletiva, a abertura para a superação da fragmentação dos conhecimentos, de disciplinas rígidas, aliadas à contextualização frente à realidade dos educandos da EJA, por meio de uma abordagem inter/transdisciplinar, permite a ressignificação de práticas pedagógicas e a aproximação com uma formação omnilateral, tão defendida pelos estudiosos da educação e trabalho.

Por fim, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) deixa claro que a concepção de formação com os sujeitos da EJA não poderá ser nem exclusiva ao mundo do trabalho, nem apenas à educação, mas, sim, estar localizada na intersecção dos dois. Dessa forma, a qualificação não deverá se dar somente na dimensão técnica, nem apenas na dimensão social, mas “na *qualificação social e profissional* para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho” (p. 46, grifos do original).

Portanto, assumir o PROEJA em uma concepção única, de projeto pedagógico único, mas que ao mesmo tempo leva em consideração as especificidades dos discentes da EJA, significa garantir a educação como um direito a ser assegurado nas instituições de ensino.

Nesse viés, de uma formação que vá ao encontro das necessidades

específicas da formação dos jovens e adultos, entendemos ser importante um projeto de formação que considere a experiência de quem aprende. Dessa forma, abordar a formação em um ângulo distinto, a partir do ponto de vista dos próprios participantes desse processo, por meio da reflexão sobre a formação a partir de suas Histórias de Vida, pode ser um caminho promissor, “um trabalho transformador de si”, pois, segundo Josso (2007):

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se tanto a problemáticas de *posicionamento* na sua vida cotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações (JOSSO, 2007, p. 414, grifos da autora).

Corroboramos com a autora, como profissionais da educação, na constatação de que não é incomum nos espaços de formação reflexões por parte dos aprendentes, contendo temas ligados aos problemas familiares, questões políticas, laborais e de subsistências no âmbito social, os quais penetram nas disciplinas. Esses momentos são demonstrações de anseio por protagonismo, de aspirações sem adentrar as questões, através de suas vozes, de seus próprios grupos de convivência.

Contribuindo ainda com o conceito de formação, Souza (2006, p. 36) acrescenta que ela não está desvinculada das relações sociais que constituem as experiências simples e cotidianas, nem das atividades profissionais desenvolvidas, pois constituem a identidade de cada um. Por esse motivo, levar em conta o que os educandos do PROEJA trazem de bagagem de formação pessoal e as experiências laborais e de vida permite “a construção da identidade social, identidade pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença”.

Dessa forma, no PROEJA, como programa que objetiva a formação de um sujeito pleno de reflexão,

[...] um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de história de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão, [...] seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (JOSSO, 2007, p. 414).

Em simples palavras, interessa-nos uma função mais social para a formação profissional, permitida pelo trabalho de formação com histórias de vida, que permita aos aprendentes desenvolver outras possibilidades de refletir, criar, agir, desempenhar novos papéis na sociedade, os quais contribuam para promover mudanças significativas, que ultrapassem a concepção de “adquirir competências profissionais”.

Um projeto de formação que se aproxime de formações anteriormente adquiridas na vida ou no trajeto de escolarização dos aprendentes, gera novos projetos de vida, “*uma identidade evolutiva*, graças ao fato de levarem em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida e suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma [...]” (JOSSO, 2007, p. 415, grifo da autora).

Em vista de tal discussão, buscamos conhecer quais os sentidos de formação profissional emergem das histórias de vida de discentes do PROEJA de um determinado contexto educacional. Que trajetós são possíveis seguir para tal intento? É disso que tratamos a seguir.

2 OS TRAJETOS NAVEGADOS⁴

*Os rios que eu encontro
vão seguindo comigo.
[...]
Rios todos com nome
e que abraço como a amigos.
Uns com nome de gente,
outros com nome de bicho,
uns com nome de santo,
muitos só com apelido.
Mas todos como a gente
que por aqui tenho visto:
a gente cuja vida
se interrompe quando os rios.
(João Cabral de Melo Neto)*

Quais os trajetos navegados durante nossa expedição pelas águas do Tocantins? Como, enfim, conhecer os sentidos de formação profissional de discentes do PROEJA? O meio encontrado para responder tais indagações foram as Histórias de Vida desses viajantes.

Assim sendo, neste capítulo, exploramos os conceitos, a fundamentação teórico-metodológica da metodologia História de Vida e o que já se produziu a respeito no PROEJA. No trajeto, apresentamos o local e os participantes-viajantes de nossa embarcação, as rotas planejadas no desenvolvimento da pesquisa. Por fim, pretendemos explicitar as perspectivas de análise das Histórias de Vida dos participantes-viajantes, emergidas das experiências vividas por eles e que nos levaram a uma viagem que passou por três margens do Tocantins, até a chegada a Tucuruí, nosso destino final.

Iniciemos, pois, o trajeto, pelas pesquisas já realizadas.

2.1 Formação Profissional, História de Vida e PROEJA: margens percorridas por outros viajantes

A fim de construir nosso percurso metodológico com Histórias de Vida, iniciamos a busca por pesquisas que abordavam a relação entre a metodologia e formação profissional no PROEJA. Na primeira busca, ainda na construção de uma

⁴ Esse capítulo corresponde ao percurso metodológico da pesquisa, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Parecer n.º 3.318.810, de 10 de maio de 2019.

ideia de pesquisa, acessamos a página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sem delimitar um período específico, a partir do filtro Histórias de Vida PROEJA. Dessa maneira, encontramos 48 pesquisas entre dissertações e teses. Resolvemos, então, delimitar o período, compreendido entre 2013 a 2018; assim, o número de dissertações diminuiu para um total de 28. Mudando o descritor para Biografia Educativa PROEJA, não encontramos nenhum trabalho de pesquisa.

Realizamos mais uma busca para verificar pesquisas que retratassem mais especificamente Formação Profissional e PROEJA e ao utilizarmos os supracitados termos, obtivemos um total de 152 resultados. Tentamos então, delimitar um pouco mais. Na segunda, utilizamos Sentidos da Formação Profissional PROEJA e encontramos 41 resultados.

Quadro 1 – Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações				
Filtro	Período	Resultados encontrados	Resultados Incluídos	Resultados Excluídos
História de Vida PROEJA	-	48	1	46
História de Vida PROEJA	2013 a 2018	28	0	28
Biografia educativa PROEJA	2013 a 2018	0	0	0
Formação Profissional PROEJA	-	152	0	152
Sentidos da Formação Profissional PROEJA	-	41	1	40

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Da primeira busca, tecemos algumas considerações. Quando não definimos um período de buscas na página, encontramos um número considerável de trabalhos envolvendo o PROEJA e História de Vida. Dos achados, selecionamos uma tese e uma dissertação que se aproximavam da ideia de que estávamos construindo. Os trabalhos selecionados serviram de inspiração para o início do projeto de pesquisa. Ressaltamos, no entanto, que foram trabalhos defendidos nos anos de 2010 e 2011.

Na busca por pesquisas mais recentes, definimos o período de 2013 a 2018. Os resultados encontrados diminuíram, porém, a maioria deles ficou mais distante do objetivo de pesquisa. Boa parte das pesquisas focavam apenas no PROEJA, sem haver relação com História de Vida. Importante salientar ainda que grande parte dos achados era voltada para a História de Vida na formação de professores.

Na busca com enfoque nos sentidos da Formação Profissional no PROEJA,

encontramos uma tese que decidimos incluir, por abordar significados de formação profissional para os estudantes do PROEJA de determinada instituição. Ressaltamos que na pesquisa em questão não se utilizaram referenciais teóricos dos estudos biográficos com História de Vida. O critério de exclusão dos demais estudos foi a ausência de relação com os nossos objetivos.

No dia 28 de janeiro de 2019, após concatenar melhor o projeto de pesquisa, realizamos mais uma busca. Dessa vez, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Encontramos um número expressivo de trabalhos abordando História de Vida.

O primeiro descritor utilizado foi: História de vida e PROEJA. Obtivemos um total inicial de 14.271 trabalhos, no período de 2014 a 2017. Ao refinar a busca selecionando o Nome do Programa, o total encontrado foi de 11.415.

Com um número tão expressivo ainda de dissertações, resolvemos, então, pesquisar pelo descritor Narrativas Autobiográficas. O total diminuiu para 721. Porém ainda era um número bastante expressivo.

Após intensa busca, ainda não satisfeitas com os resultados, tentamos então o descritor “PROEJA”, no período de 2012 a 2017. O total de registros diminuiu consideravelmente para 88 dissertações. Ao verificar apenas os primeiros trabalhos disponíveis, dois nos chamaram bastante a atenção. Decidimos então incluí-los na pesquisa e descartar as outras páginas.

No quadro a seguir, apresentamos uma visão geral da busca realizada no banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 2 – Busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Catálogo de Teses e Dissertações – Capes					
Período 2014 a 2017					
Descritores	Grande Área do Conhecimento	Área do conhecimento	Resultados encontrados	Resultados Incluídos	Resultados excluídos
História de Vida PROEJA	Ciências Humanas	Educação	11.415	0	11.415
Narrativas Autobiográficas	Ciências Humanas	Educação	721	0	721
Período 2012 a 2017					
PROEJA	Ciências Humanas	Educação	88	2	86

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Dos 88 resultados, escolhemos 2 (dois). O principal critério de exclusão foi a

aplicação da pesquisa com discentes do PROEJA na perspectiva da História de Vida.

A partir das buscas nos dois portais e da seleção de quatro trabalhos, esboçamos um quadro síntese com as pesquisas que envolvem a categoria “História de Vida, PROEJA, Formação Profissional”. O Quadro 3 descreve os trabalhos incluídos.

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas nos dois portais de busca utilizados

Nº	Categoria	Títulos	Autor(a)	Ano
01	Tese	Alunos do PROEJA – Histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, <i>Campus</i> Sapucaia do Sul	André Boccasius Siqueira	2010
02	Dissertação	Da Formação do Sujeito ao Sujeito da Formação: Saberes e Experiências dos jovens e adultos do Proeja	Márcia Simões de Almeida	2011
03	Dissertação	A Constituição do <i>Ethos</i> de Alunas do Proeja em Histórias de Vida	Amilde Martins da Fonseca	2012
04	Tese	Significado da Formação e Inserção no Mundo do Trabalho para os jovens do PROEJA	Nadir de Fatima Borges Bittencourt	2013

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Ao iniciarmos as leituras das pesquisas encontradas, chamou-nos a atenção a tese “Alunos do PROEJA – Histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, *Campus* Sapucaia do Sul”, apresentada por Siqueira (2010). O pesquisador teve como objetivo compreender as trajetórias de estudantes trabalhadores que retomaram os estudos, após anos de interrupção, no Curso Técnico em Processos Administrativos e verificar como o PROEJA tem contribuído para a formação do sujeito cidadão. A pesquisa, de cunho qualitativa, apesar de não utilizar como referenciais teóricos os autores da corrente História de Vida, contribuiu na perspectiva de entender os sujeitos do PROEJA.

O pesquisador, que situou sua pesquisa no método da História oral, realizou entrevistas com nove estudantes e obteve como resultados a confirmação de que o programa, como política afirmativa, auxilia na formação dos estudantes para o mundo do trabalho e, aliado à formação cultural, contribui para o exercício pleno da cidadania.

A pesquisa empreendida por Almeida (2011) trouxe contribuições

significativas a esta pesquisa, pois foi a mais próxima do objetivo construído em nosso estudo. A autora propôs-se a investigar os percursos formativos dos sujeitos trabalhadores do PROEJA no IFBA e compreender como a valorização dos saberes da experiência pode contribuir em seus processos formativos. A partir de conceitos como formação, saberes, experiência e saberes da experiência, utilizou a História de vida e formação, partindo do pressuposto de que o exercício de pensar sobre si favorece a autonomia, a criticidade e a criatividade. Como resultados da pesquisa, considerou questões de interrupção escolar como marcas das Histórias de Vida, a necessidade de ajudar no sustento da família e o retorno à escola, relacionado ao desejo de apoiar a família, ajudar e servir de exemplo aos filhos. Ressaltou a relevância para a escola de valorizar as experiências de vida dos sujeitos do PROEJA.

Também no sentido de valorizar os discentes do PROEJA, Fonseca (2012) buscou investigar e analisar a imagem de si, o *ethos*, nas Histórias de Vida de alunas do PROEJA/IFRN do *Campus* Pau de Ferros. A pesquisadora embasou-se nos conceitos da Teoria da Argumentação para a análise discursiva de produções textuais de quatro Histórias de Vida de mulheres. As Histórias de Vida foram a composição do espaço em que o sujeito argumenta (*logos*) em favor de esboçar no discurso sua História de Vida e a imagem de si (*ethos*), com a intenção de conquistar a credibilidade do seu interlocutor, na pesquisa tratado como “auditório”. O conceito de *ethos* foi direcionado ao caráter que o orador (narrador) assume para conquistar o auditório ao qual se dirige.

Para a análise das Histórias de Vida foram selecionadas as dimensões do discurso, a saber: os valores apresentados diante do auditório; os lugares da argumentação; as teses e a natureza dos argumentos empregados. O resultado demonstrou que o argumento de sacrifício foi usado unanimemente por todas as alunas. Outros argumentos também emergiram variando de orador para orador: o modelo, o exemplo, a calma, a hipotipose e a superação. Sobre o *ethos*, as discentes dialogaram mais com o auditório particular, apresentando *ethos* variados: mulheres simples, trabalhadoras, persistentes e corajosas, dentre outros.

Bittencourt (2013) abordou em sua tese de doutoramento os significados da formação no PROEJA. O estudo teve como objetivo analisar os significados da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA/IFMT/Cuiabá. Por meio de entrevistas individuais a dez (10) jovens, apreendeu os principais sentidos que emergiram da investigação: o trabalho perpassa a vida desses jovens desde a

adolescência, e a principal razão de retorno à escola é obter qualificação profissional.

Após breve síntese dos objetivos de cada pesquisa, importa fazer algumas considerações. Importante reafirmar o quanto a pesquisa desenvolvida por Almeida (2011) converge na mesma direção de nossa pesquisa, ressaltando a motivação por nós adquirida quando escolhemos nosso objeto de estudo e as possibilidades a serem alcançadas por meio da escuta das experiências de vida dos estudantes da EJA:

[...] investir na capacidade reflexiva dos estudantes é de fundamental importância quando se objetiva que estes se tornem sujeitos autônomos, capazes de compreender que não são apenas vítimas do processo de exclusão social, mas que podem começar a mudar sua história, a partir do despertar para quem são, para a compreensão da sociedade na qual estão inseridos e para a capacidade que possuem de lutar por aquilo em que acreditam (ALMEIDA, 2011, p. 15) .

Através da leitura e análise das pesquisas no âmbito do PROEJA, pudemos inferir pontos convergentes quanto à valorização das trajetórias e experiências desses educandos, ressaltando que eles têm um lugar, uma voz que precisa ser ouvida e compreendida, colocando os sujeitos num lugar de destaque em seu próprio processo educativo. Como percebeu Fonseca (2012, p. 50), trabalhar com Histórias de Vida permitiu que as discentes entendessem

[...] que apenas deveriam escrever sobre si mesmas, sem se incomodar com o certo ou errado, no que haviam vivido, ou na qualidade técnica do texto. Elas simplesmente se dispuseram a reconstituir seus percursos. Algumas reviveram suas dores e metaforicamente sangraram. Mas de bom grado entregaram seus relatos como se dissessem: a heroína da história sou eu.

A pesquisa de Siqueira (2010) coaduna com a de Fonseca (2012), na medida em que reforça o quanto nós, educadores, precisamos saber mais sobre os sujeitos em formação, pois “sabemos pouco sobre as trajetórias escolares dos setores populares, porque ignoramos suas trajetórias sociais, de classe, de gênero, raça e idade’, incluindo-se aí os estudantes que convivem conosco por um período letivo inteiro, no decorrer de semestres e mesmo no andar dos anos” (p. 232). Às vezes a instituição escolar está tão empenhada em repassar conteúdos, que deixa de lado o sujeito-aluno que possui uma trajetória e é peça primordial nesse processo.

Ao compararmos os objetivos desenvolvidos pelos estudos citados com a pesquisa realizada por nós, pudemos inferir pontos semelhantes e distintos entre eles, o que convém destacarmos nos parágrafos que seguem.

Ao verificar os objetivos propostos por Siqueira (2010), pudemos concluir que eles convergem quando buscam pensar o PROEJA como contribuição para a formação dos sujeitos que estavam afastados da escola. Contudo, a pesquisa não tem o objetivo de refletir sobre as Histórias de Vida desses mesmos sujeitos como processo de conhecimento e formação, na perspectiva de uma investigação-formação, que foi o intento de nosso estudo.

A pesquisa de Fonseca (2012), assim como o estudo que desenvolvemos, coloca os sujeitos da pesquisa no centro, dando vez e voz aos discursos advindos das Histórias de Vida. Os fundamentos da metodologia com História de Vida não são o enfoque da pesquisa, mas, sim, a teoria da Argumentação e a análise do discurso. Nesse aspecto, afastou-se dos objetivos de nosso trabalho.

O trabalho de pesquisa de Bittencourt (2013) colaborou principalmente no embasamento teórico sobre EJA e PROEJA, e convergiu para um dos objetivos de nossa pesquisa quando intentou compreender os sentidos dessa formação na vida dos discentes.

Por fim, a pesquisa de Almeida (2011), como ressaltado anteriormente, ao investigar os percursos formativos com vistas a contribuir com o processo de formação dos discentes do PROEJA, embasada na abordagem História de Vida, apontou para um dos objetivos de nossa pesquisa e muito contribuiu para a delimitação. A distinção se encontra no desenvolver do percurso metodológico, pois, na referida pesquisa, Almeida (2011) realizou entrevistas individuais e em grupo somente como registro de dados para análise das Histórias de Vida. Em compensação, os objetivos que apontamos foram além, pois utilizamos as fases da metodologia História de Vida como proposta para a formação profissional de discentes do PROEJA.

Portanto, pelas pesquisas expostas até aqui, consideramos que foi relevante o trabalho com História de vida no PROEJA, de forma que nosso estudo poderá acrescentar ainda mais ao que pesquisas correlatas desenvolveram até aqui.

Desse modo, passamos a apresentar nosso percurso metodológico com História de Vida na perspectiva da pesquisa-formação.

2.2 História de Vida: formação e os percursos do ser aprendente

O interesse pela História de Vida deu-se por conta do contexto em que pensamos a pesquisa, o público participante e, principalmente, objetivos que se quer

alcançar. Ao estarmos inseridos no ambiente profissional em que a pesquisa acontece, em pleno contato com os participantes, pois atuamos como docente de Língua Portuguesa no curso, percebemos que a metodologia História de Vida nos permite o desenvolvimento de uma “pesquisa-formação”, em que cada etapa é pesquisa e, ao mesmo tempo, formação para o público adulto, valorizando suas experiências e percursos de vida. De acordo com Josso (2010, p. 32),

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Dessa forma, corroborando com a referida autora, adotamos a metodologia por compreender que ela conduz os educandos a uma tomada de consciência individual e coletiva, na medida em que há um esforço em rememorar explicitamente uma trajetória pessoal, resultante do caminho percorrido em nossa proposta formativa.

Nessa perspectiva de formação, não há um sujeito a formar o outro, mas, como princípio básico “[...] a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p. 168).

Em nossa pesquisa com discentes da Educação Profissional, as Histórias de Vida encontram-se entrelaçadas à “teoria da formação” proposta por Josso (2010). Com base na referida autora, propomo-nos a desenvolver um trabalho de formação contínua, em que a reflexão sobre as experiências formadoras é o objetivo principal da construção de um “projeto de si auto-orientado”. Nesse método de trabalhar com os adultos, buscamos torná-los sujeitos mais conscientes de sua autonomia nos processos formativos a que são submetidos durante suas trajetórias educativas:

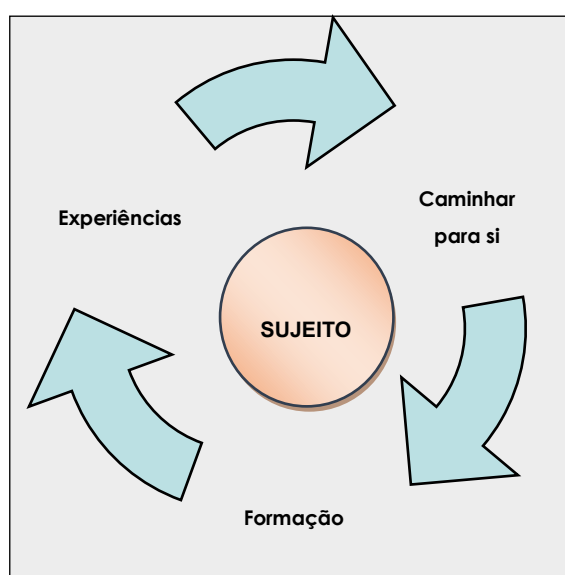
O que está em jogo nesse conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que esse reconhecimento de si como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, conforme as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida [...] na base de uma auto-orientação possível [...]. (JOSSO, 2010, p. 84).

A formação com História de Vida pode abarcar a totalidade da vida ou parte dela, dividindo-se em duas abordagens: biográfica ou experiencial, conforme esclarece Souza (2006). Enquadramo-nos na segunda abordagem, pois intentamos

direcionar as temáticas a partir das experiências que contribuíram para a formação profissional durante a trajetória educacional dos sujeitos.

Nesse olhar sobre a formação, a partir de experiências, concebemos o conhecimento como parte do processo surgido no ato de narrar-se, no rememorar o que pode ser formador. Esse processo envolve, de forma sintética: o sujeito aprendente, redirecionando-o ao centro do processo de aprendizagem, suas experiências, o “caminhar para si” através da narrativa de sua História de Vida e a consequente formação. Vejamos na figura abaixo essa relação:

Figura 1 – Processos que envolvem a pesquisa-formação com História de Vida



Fonte: Elaboração própria, com base em Josso (2010).

Experiências – as experiências vivenciadas são evocadas durante a construção da narrativa de vida e exprimem atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, os sentimentos dentro de subjetividades dos sujeitos da pesquisa, revelando suas identidades.

Caminhar para si – demonstra o reconhecimento de si e constrói-se em um projeto de conhecimento autorreflexivo: olhar retrospectivo de si, olhar prospectivo, autointerpretação crítica, tomada de consciência social, histórica e cultural, culminando em um projeto auto-orientado de si (JOSSO, 2010).

Formação – é o consequente resultado desse processo: “*Formar-se* é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...] (JOSSO, 2010, p. 35, grifo da autora).

Em se tratando dos procedimentos para o desenvolvimento de nossa

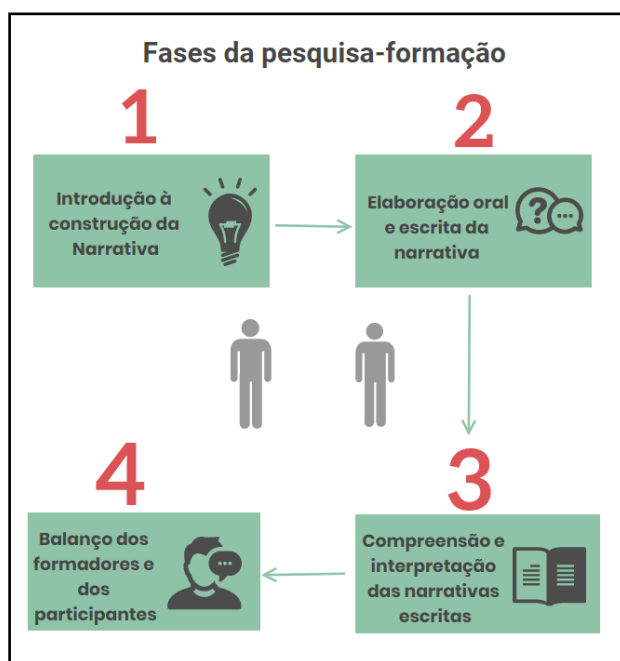
pesquisa, utilizaremos a História de Vida conforme as fases empreendidas por Josso (2010, p. 71) em sua própria pesquisa. Segundo a autora, a metodologia se insere na abordagem pesquisa-formação, a qual

[...] contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual.

Para atingir os objetivos propostos, Josso (2010) explica as quatro fases reflexivas de sua pesquisa-formação: introdução à construção da narrativa de vida, elaboração da narrativa oral e escrita, compreensão e interpretação da narrativa escrita e balanço dos formadores e dos participantes.

Na figura a seguir, sintetizamos cada fase da metodologia História de Vida:

Figura 2 – Representação das quatro fases da pesquisa-formação com História de Vida



Fonte: Elaboração própria com base em Josso (2010).

Explicitaremos melhor cada uma dessas fases a seguir, a fim de que se compreendam os contornos das pesquisas que utilizam essa metodologia.

2.2.1 Introdução à construção da narrativa de vida

A primeira fase do trabalho é a de planejamento e preparação individual do

percurso de vida. Nela, formadores e participantes planejam o que irão narrar. Pensam nos momentos significativos que mereçam ser compartilhados no grupo. Esse trabalho vem acompanhado dos momentos-charneiras⁵. Os participantes podem esboçar um primeiro rascunho a ser usado na fase de socialização oral e que serve como base para a condução da narrativa.

Nessa introdução, para o formador, é possível apresentar as questões teóricas motivantes pelo interesse no trabalho com História de Vida. Além disso, na exposição aos participantes, firmam-se os contratos que regerão o trabalho formativo com o grupo.

2.2.2 Elaboração da narrativa oral e escrita

A segunda fase estabelece-se na interação oral e escrita. Nela, socializa-se a primeira narrativa de formação orientada pela rememoração de experiências consideradas significativas durante a vida dos participantes, desde as escolhas e projetos, intenções e valores, “*ato de tomar a palavra de si sobre si*” diante de uma ou várias pessoas” no exercício de rememorar as experiências e contá-las, evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional e a outras aprendizagens organizadas, incluindo aí, finalmente, as experiências de vida que o autor considera terem deixado uma marca formadora. Os participantes saem de seu papel de estudantes e passam a *autores-contadores* da narrativa de vida (JOSSO, 2010).

O momento de exposição oral conduz às primeiras tomadas de consciência na medida em que os participantes se identificam como sujeitos, com uma história significativa e encontram semelhanças e diferenças nas narrativas dos outros participantes imersos também nesse processo de conhecimento de si.

Na sequência, os participantes são incumbidos de transformar a narrativa oral em uma narrativa escrita. É um trabalho que se constitui de forma solitária, porque cada um transmite ao papel a narrativa oral em outros espaços e tempos, fora dos ambientes institucionais.

O desafio aqui é a articulação entre a história narrada oralmente e a escrita.

⁵ Termo que designa os momentos importantes de mudança de uma etapa de vida para outra. Para Sanches (2010, p. 114), os momentos-charneira representam “pontos de ruptura ou transformação da vida do sujeito”, os quais emergem na rememoração de sua própria narrativa e na escuta de outras, em um “processo espiral de compreensão de si e do outro”.

Passam de autores-contadores a *autores-escritores*⁶, selecionando os fatos, articulando e se posicionando em comparação à singularidade de sua narrativa com relação às outras ouvidas.

2.2.3 Compreensão e interpretação da narrativa escrita

Na fase de compreensão e interpretação da narrativa escrita, os participantes assumem o papel de leitores de sua narrativa e dos demais. Lembra Josso (2010) que nessa fase há um “jogo de forças” intersubjetivas, que veem à tona por um lado no potencial plural das experiências e, por outro, nas subjetividades manifestadas. Esse momento propicia o compartilhar das experiências e as interpretações ocorrem de forma reflexiva. As discussões colocam os atores do processo em primeiro plano, isto é, no centro de suas narrativas.

2.2.4 Fase de balanço dos formadores e dos participantes

Na última fase, fez-se um balanço dos encontros. É o instante em que emergem o que se conseguiu conhecer e aprender durante o processo de reflexão sobre si mesmo e sobre as experiências formadoras.

Nessa fase, tanto participantes como pesquisador tomam a consciência de que a atividade de reflexão sobre si pode ser uma fonte nova de conhecimentos e o ponto de partida para novos projetos de vida.

Questões podem ser organizadas na condução do momento formativo. Josso (2010) organizou a fase de balanço em torno de duas questões: “em que a experiência foi formadora para mim?” e “O que aprendi com essa experiência?”. Além das duas questões, particularmente, a autora define três pontos de vista a serem considerados na reflexão: o de ser psicossomático, o de formadora e o de pesquisadora.

Em relação à aprendizagem durante a fase de balanço, a autora utilizou três categorias sobre “o que é aprender”: aprender a (saber-fazer), aprender que (receber informações) e aprender a dar sentido (elaborar uma significação). Nessa perspectiva, na fase de balanço é possível pensar a aprendizagem mediante novos conhecimentos adquiridos durante o processo, consolidar as aprendizagens já adquiridas durante a vida e abrir portas para novas reflexões, ou seja, o passado, o presente e o futuro

⁶ Termo utilizado por Josso (2010).

inter-relacionados no processo de aprendizagem.

Como constatamos nas fases metodológicas propostas por Josso (2010), inúmeras podem ser as contribuições no trabalho com a metodologia História de Vida, dentre as quais podemos destacar outra concepção de formação, por meio da tomada de consciência das experiências de vida de cada um dos discentes.

Vejamos então a técnica e os instrumentos de coleta de dados em cada fase de desenvolvimento da pesquisa.

2.3 Os meios encontrados para navegar pelo Tocantins: técnica e instrumentos para a construção de dados

Durante as fases de desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como técnica para a construção dos dados a Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 93), as entrevistas narrativas visam “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”. Na entrevista narrativa, os entrevistados narram acontecimentos das Histórias de Vida considerados relevantes, sem interrupções do entrevistador. Procuramos seguir as recomendações no momento da aplicação, conforme orientações dos autores, não interferindo ou, quando necessário, interferindo minimamente na narrativa.

Como instrumentos para a construção de dados, utilizamos gravações em áudio e vídeo, narrativas escritas e notas de campo. Consideramos importante a realização do registro visual por meio de gravações em vídeo dos encontros com a devida autorização dos participantes, pois, segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 152), a gravação em vídeo pode ser um “conjunto amigável de registro de anotações de pesquisa de campo”. Além disso, as gravações em vídeo possibilitam ao pesquisador retornar aos momentos não registrados na memória ou nas notas de campo e resgatar aspectos não verbais, como movimentos do corpo, expressões faciais, posturas corporais, dentre outras, de cada participante quando narram suas histórias.

As narrativas escritas são informações produzidas pelos participantes solicitados pelo próprio pesquisador, utilizadas em pesquisas participantes ou entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em nossa pesquisa, os participantes foram convidados a escreverem uma narrativa de vida e formação, com base nas entrevistas

narrativas.

As notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), feitas pela pesquisadora em forma de relato depois de cada encontro, contendo as primeiras impressões das fases desenvolvidas, as descrições dos participantes, do espaço e dos acontecimentos narrados, foram ferramentas importantes nesse processo.

Explicitadas a técnica e instrumentos usados na coleta e registro dos dados, torna-se relevante a caracterização do lugar em que aconteceram as fases do estudo e quais foram os participantes. É o que encontraremos a seguir.

2.4 Esse rio é a minha rua⁷: contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, *Campus* Tucuruí. Nessa instituição são ofertados seis cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a saber, Agrimensura, Eletrotécnica, Edificações, Manutenção e Suporte em Informática, Saneamento e Meio Ambiente. Dois cursos subsequentes abrem vagas semestralmente: Técnico em Meio Ambiente e Aquicultura. São ofertados também três cursos superiores: Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Engenharia Sanitária e Ambiental e Tecnologia em Redes de Computadores. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oferece-se o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Aquicultura.⁸

Figura 3 – *Campus* Tucuruí do Instituto Federal do Pará



Fonte: Printscreen do canal no Youtube IFPA Notícias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NzoET30NIKo>. Acesso em 29 maio 2019.

⁷ Referência à música “Esse rio é minha rua”, composição de Paulo André Barata.

⁸ Informações com base no endereço eletrônico: <http://tucuruui.ifpa.edu.br/cursos/78-cursos-tecnicos/cursos-tecnicos-subsequentes>. Acesso em: 19 abr. 2019.

O *campus* está localizado em Tucuruí⁹, município situado a 480 km da capital Belém, no Estado do Pará. A cidade, banhada pelo Rio Tocantins, recebeu no ano de 1957 os primeiros estudos para a construção da grandiosa Usina Hidrelétrica (UHE) de Tucuruí, com inauguração da primeira fase no dia 22 de novembro de 1984 e da segunda fase por volta de 2002. A construção do empreendimento modificou completamente a paisagem e a economia local, incentivando ainda intensa migração de moradores de outros municípios do Baixo Tocantins (Cametá, Mocajuba, Marabá, Baião, Abaetetuba, entre outros) em razão das oportunidades de trabalho que a usina trouxe. Muitos residem ainda em Tucuruí desde aquela época.

Figura 4 – Usina Hidrelétrica de Tucuruí



Fonte: Site O Globo, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/hidreletricas-polemica-envolve-volta-de-reservatorios-5764763>. Acesso em 23 ago. 2019.

Os incentivos recebidos pela produção de energia e o desenvolvimento urbano trazido pela construção da usina criaram a necessidade de mão de obra especializada para trabalhar nas empresas que atendiam a região, dentre as quais podemos citar Eletrobrás, Camargo Corrêa Metais S/A e Companhia Vale do Rio Doce. Visando atender a essa semana, em 10 de abril de 1995 o município recebeu a Unidade de Ensino Descentralizada de Tucuruí, vinculada ao Cefet/PA, por meio da Portaria n.º 1.769. A partir de 2008, a UNED passou a ser chamada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Tucuruí.

O interesse em ofertar o Curso Técnico de Nível Médio em Aquicultura deu-

⁹ Texto organizado com base nas informações disponíveis em: <http://tucuruui.pa.gov.br/nossa-historia/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

se pelo fato de a região do Lago da Usina Hidrelétrica do município ter vocação natural forte para a aquicultura. O local dispõe de água doce em abundância, que propicia êxito no cultivo de peixes, atividade que também pode representar uma fonte de renda sustentável para os ribeirinhos habitantes do entorno. Além disso, a aquicultura é considerada uma atividade ainda em expansão na região (PPC, 2016).

O curso passou a ser ofertado a partir de 2013, tendo neste mesmo ano sua primeira turma. Atualmente constam regularmente matriculados no PROEJA um total de 36 alunos. Esse é o único curso ofertado nessa modalidade de educação em Tucuruí.

Inicialmente estruturou-se o curso para formar discentes no período de sete semestres, ou três anos e meio, com 100% da carga horária sendo ministrada presencialmente, totalizando 2555 horas, em consonância com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, fundamentado no Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, Portaria n.º 870, de 16 de julho de 2008, do Ministério da Educação. Além disso, o curso pertence ao eixo tecnológico recursos naturais. Conforme descrito no primeiro Projeto Pedagógico do Curso – PPC, “inclui, ainda, tecnologia de máquinas e implementos, estruturada e aplicada de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos envolvidos, visando à qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social” (PPC, 2013, p. 14).

O PPC passou por reformulação em 2016, com base na resolução n.º 217/2015 do Conselho Superior – CONSUP. Com isso, modificações ocorreram no que se refere ao tempo para conclusão e quanto aos objetivos do curso. Assim, a nova carga horária total é de 2499,79 horas/relógio. A partir desse momento, o curso passa a ter 3 anos de duração.

A forma de ingresso ocorre por meio de Processo Seletivo dividido em duas etapas: análise documental, com análise socioeconômica dos candidatos inscritos, e entrevista. São ofertadas anualmente 30 vagas, em turno vespertino ou noturno, com primeiro requisito de acesso ser portador de Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental ou documento equivalente.

A estrutura organizacional do currículo está dividida em três núcleos: a) Núcleo de disciplinas de formação geral: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; b) Núcleo de disciplinas da formação técnica de nível médio: disciplinas técnicas de aquicultura e disciplinas complementares, voltadas para maior compreensão das

relações existentes no mundo do trabalho e para articulação entre este e os conhecimentos acadêmicos; e c) Núcleo de atividades acadêmicas específicas: estágio supervisionado e atividades complementares (IFPA, 2016), conforme se observa no quadro 4.

Quadro 4 – Desenho Curricular do Curso Técnico Integrado em Aquicultura – PROEJA

Núcleos do perfil de formação do curso	
Núcleo de disciplinas de formação geral	Compõem as disciplinas do Ensino Médio, voltadas para a formação humana integral dos estudantes.
Núcleo de disciplinas da formação técnica em Aquicultura	Compõem as disciplinas técnicas da área de aquicultura e disciplinas complementares.
Núcleo de atividades acadêmicas específicas	Fazem parte deste núcleo o estágio supervisionado e atividades complementares (atividades extracurriculares e Projeto Integrador).

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2016).

O desenho curricular do curso está organizado com base na premissa de que a formação geral e a formação técnica sejam interligadas e inseparáveis, objetivando superar uma visão fragmentada de sujeito e de sociedade produtiva que impunha à educação a tarefa de preparar ou para atividades intelectuais ou para serem mão de obra para o mercado de trabalho. O trabalho, nessa proposta de formação, é princípio educativo que não se pauta tão somente na ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e, ao mesmo tempo, pela ação do trabalho, transformam o mundo e a si próprios. Ademais, “visa oferecer ao jovem e adulto o direito a uma educação completa, apropriando-se dos conhecimentos científicos e tecnológicos construídos pela humanidade, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho” (PPC, 2016, p. 19).

Dos saberes oferecidos no curso, o discente concluinte é habilitado para o manejo de espécies de peixes, camarões, ostras, mexilhões, rãs e algas; na preparação de tanques e viveiros para o cultivo dessas espécies e no desenvolvimento de produtos e subprodutos que utilizem essas espécies como matéria prima. Profissionalmente, poderá atuar em instituições públicas e privadas do setor aquícola, empresas de produção e beneficiamento de pescado e laboratórios de reprodução, larvicultura e engorda ou, além disso, trabalhar de forma autônoma.

Uma vez caracterizado o contexto em que desenvolvemos nossa pesquisa, passamos à descrição dos participantes.

2.5 Conhecendo os viajantes do Tocantins

Os participantes da pesquisa totalizam quatorze discentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Aquicultura na modalidade PROEJA. Destes, 10 são do sexo feminino e 4, do sexo masculino.

Os discentes receberam o convite para participar da pesquisa durante as aulas de Língua Portuguesa as quais ministramos nas três turmas no curso, que conta, no momento da pesquisa, com um total de trinta e seis alunos matriculados. Como percebemos neles profundo interesse em se engajarem nos projetos ofertados na instituição, seja de ensino, pesquisa ou extensão, realizamos o convite e obtivemos o aceite de quatorze deles, os quais compareceram ao primeiro encontro após o convite. Aqueles que não mostraram interesse, justificaram não disporem de horário, devido a circunstâncias laborais e por contar somente com o horário noturno para assistir às aulas do curso.

Os participantes pertencem a turmas de séries distintas: 3.º ano, 4.º ano e uma turma de formandos matriculados apenas na disciplina de orientação para conclusão do curso, denominada de Projeto Integrador. Descrevemos no quadro 5 como estão distribuídas as matrículas no momento da pesquisa.

Quadro 5 – Configuração das turmas do PROEJA no momento da pesquisa

Turmas do PROEJA – Integrado	Total de alunos matriculados em 2019	Total de aceites para participar do projeto
3º ano	13 discentes	2 aceites
4º ano	12 discentes	8 aceites
Turma concluinte: Projeto Integrador	11 discentes	4 aceites
Total:	36 discentes	14 aceites

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento realizado via SIGAA¹⁰, 2019.

É válido ressaltar que no ano de 2018 não houve turma de 1.º ano ingressante por questões internas da coordenação do curso. Além das turmas relacionadas, há uma turma de subsequente do mesmo curso, mas optamos por direcionar a pesquisa

¹⁰ Disponível em: https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/alunos.jsf?lc=pt_BR&id=31589. Acesso em: 23 ago. 2019. No SIGAA consta um total de 78 alunos matriculados, contudo constatamos entre esse total que há desistentes em situação irregular na secretaria acadêmica do curso. Dessa maneira, realizamos um trabalho de levantamento das frequências nas turmas pelo próprio SIGAA, que temos acesso.

apenas aos matriculados no técnico integrado.

Com os aceites, constituímos o grupo para as discussões. O grupo ficou composto por 2 participantes do 3.º ano, 8 do 4.º ano, e 4 participantes matriculados na disciplina Projeto Integrador.

Todos se conhecem e realizam atividades de integração: visitas técnicas, viagens e projetos de pesquisa no *campus*. Contudo, não havia uma maior aproximação quanto às histórias e trajetórias de vida, oportunidade essa, que por meio do projeto foi possível proporcionar e, além disso, estabelecer laços maiores de solidariedade, afeto e companheirismo.

A proximidade que temos com os discentes, pois ministramos a disciplina desde a entrada deles no curso, em 2016, facilitou o interesse e a confiança no trabalho desenvolvido. Além disso, ao contar-lhes sobre os objetivos da pesquisa com História de Vida, da perspectiva do Produto Educacional composto das próprias experiências dos participantes, aguçamos ainda mais a curiosidade e o desejo de envolverem-se no estudo.

Caracterizamos no quadro 6 cada um dos participantes da pesquisa. Todos receberam nomes fictícios com o intuito de preservar as identidades.

Quadro 6 – Caracterização dos participantes da pesquisa¹¹

Nome	Trajétória de Vida e formação	Trechos das entrevistas narrativas
Luana	Luana tem 48 anos, é mãe de um filho e tem dois netos. Nasceu em Cametá, interior do Pará, local onde viveu até os 13 anos de idade. Filha de pescador e com poucos recursos disponíveis no interior, quando criança ela estudou até a 4.ª série do Ensino Fundamental. Com o intuito de conseguir melhores condições de vida, Luana migrou para Tucuruí, vindo morar na casa de uma irmã e, assim, concluir o Ensino Fundamental. Aos 17 anos iniciou o Ensino Médio, mas logo engravidou e teve que interromper os estudos durante 5 anos. Retornou e concluiu o Ensino Médio. Kursou o Magistério, mas não se interessou pela área, ficando após o término sem dar continuidade aos estudos por pelo menos 16 anos. Incentivada por uma sobrinha recém-formada em Assistência Social, que se informava constantemente sobre cursos, Luana retornou aos estudos no PROEJA Aquicultura.	“Não posso dizer que foi o filho, porque ele não me dava trabalho. Foi falta mesmo de apoio, de orientação. Depois que minha sobrinha se formou, ela é assistente social, com 22 anos... Ela começou a prestar atenção no que a gente fazia. Ela achava, assim, que a gente estava muito parado, que a gente tinha que fazer alguma coisa; ela se preocupa muito. Eu praticamente não tinha incentivo de ninguém pra estudar. A minha irmã casou, também, mas aí ela fez só o Ensino Médio. [...] Aí não tinha incentivo de ninguém. Meus pais moram no interior até hoje”.

¹¹ Nomes fictícios.

Maria Dominga	Maria Dominga tem 42 anos, é do interior de Cametá, conhecido como Juba. É mãe de dois filhos. Aos 9 anos de idade veio para a casa de uma tia que morava em Tucuruí para estudar. Sempre teve gosto pelos estudos e desde cedo percebeu que não seria fácil a busca por esse sonho, pois a família era humilde e numerosa, composta por 13 pessoas. O pai era bastante rígido, mas aceitou que a filha fosse embora com a tia para Tucuruí a fim de continuar seus estudos. Em Tucuruí, ela estudou até o primeiro ano do Ensino Médio, depois se casou e voltou a morar no interior de Cametá, próximo à família do esposo. Após uma gravidez de risco, teve que deixar o interior e morar na cidade de Cametá por recomendação médica. Quando estava já com dois filhos, em busca de melhores condições de vida, voltou à Tucuruí, onde arrumou um trabalho na colônia dos pescadores. Há 15 anos atuando no setor pesqueiro, interessou-se pelo Curso Técnico em Aquicultura.	“Eu sempre fui aquela pessoa que sempre quis estudar e quando a minha tia foi passear em Cametá... Eu sempre fui assim, inteligente, aí, ela observando, ela falou: - Gente, essa menina tem, assim, uma inteligência que vocês estão perdendo ela aqui no interior... Podia levar ela pra cidade...”
Carolina	Carolina é determinada, tem 37 anos, nasceu em Tucuruí. Foi mãe de sua primeira filha aos 15 anos. A menina nasceu com paralisia cerebral. Teve mais duas filhas e dedicou boa parte de sua vida à criação delas. Conseguiu terminar o Ensino Médio com muitas dificuldades. Desde então ficou afastada dos estudos por 15 anos. Uma das filhas soube a respeito do Curso Técnico em Aquicultura e incentivou a mãe a voltar a estudar. Desde então, Carolina vem estudando e se destacando. Não pretende mais parar. Para ela, o curso a trouxe de novo à vida.	“O curso... Eu hoje, sinceramente, até quando eu entrei, não sabia nada, agora minha visão vai muito além, quero buscar conhecimentos e não vou parar por aqui. Meu curso já está acabando e eu já estou com a minha cabeça lá na frente: eu preciso de um Superior, ele vai vir, provavelmente em julho eu já começo uma faculdade, porque eu não posso parar mais, tudo o que eu vivi aqui dentro do IF, colocar em uma gaveta... É inadmissível comigo mesma, todo o ensinamento que foi passado aqui pra mim, não é justo comigo mesma... Porque eu penso hoje que esse curso da área de Aquicultura... Eu entrei e me identifiquei tanto...”
Rodrigo	Rodrigo é o caçula de uma família com 10 irmãos. O pai era pescador e a mãe, dona de casa. Nascido no interior de Cametá, desde muito cedo ajudava o pai no ofício de pescador e na coleta de açai, uma das principais atividades do interior de Cametá. Estudou até a 4.ª série. Foi morar em Belém e estudou até a 7.ª série. Voltou para Cametá e, já casado e com uma filha, completou o 2.º grau num de um projeto chamado Vento Norte. Com a escassez de peixes no município de Cametá, veio para Tucuruí, lugar que apresentava fartura de peixes e condições de vida melhores. Além da pesca, trabalhou como motorista e atualmente como agente de trânsito na cidade. Soube do Curso Técnico	“Tô até hoje aqui estudando. Me interessa muito, é da minha área, é muito bom pela vasta experiência que eu tenho na área, não de criação, mas sim de pesca artesanal. Eu acredito que a única solução que a produção do pescado ainda tem aqui no nordeste do Estado é o criatório, envolver essas pessoas na riqueza que oferece esse lago”.

	em Aquicultura por meio de uma amiga e viu nele a oportunidade de voltar a estudar.	
João	João também nasceu no interior de Cametá, estudou até a 4. ^a série e lembra das dificuldades que tinha para se deslocar até a escola mais próxima: duas horas para ir e duas para voltar. Às vezes tinha que tirar o uniforme para atravessar pequenos rios. Desde novo ajudava os pais na pesca. Na juventude realizou outros ofícios: mexeu com serraria e dirigiu barco no trajeto Cametá-Belém. Matriculou-se em um curso no SENAI e obteve alguns certificados na área de mecânica, mas não chegou a concluir o Ensino Fundamental. Depois que casou, não voltou a estudar. Montou a própria oficina e desde então trabalha por conta própria. O desejo de estudar sempre esteve presente e um dia, ao escutar a rádio em casa, soube do PROEJA em Aquicultura. Prontamente se inscreveu e foi selecionado. Com muitas dificuldades, devido ao tempo longe da escola e ao trabalho pesado, relata que trabalhava até dia de domingo, contudo não deixava de vir à escola durante a semana, pois queria muito terminar o Ensino Médio e o técnico.	“[...] foi difícil, porque eu tinha separado, eu tinha que pagar o carro, tinha que pagar pensão, aluguel e luz... Eu trabalhava até dia de domingo, eu chegava daqui ainda trabalhava de noite, porque mesmo era só eu”.
Lúcia	Lúcia tem 44 anos, é casada e mãe de três filhos. É do interior de Cametá. Morou na localidade até os 10 anos e lembra com saudades da infância feliz que teve lá. Em Cametá estudou até a 4. ^a série. Mudou-se para Mocajuba e estudou a 5. ^a e a 6. ^a série. Quando chegou à 7. ^a série, retornou a Cametá. Na 8. ^a série mudou-se de novo, dessa vez, para Belém. cursou até o primeiro ano do Ensino Médio na capital do Estado. De férias em Cametá, conheceu um rapaz que morava em Marabá e passava as férias em Cametá. Casou-se com ele e o acompanhou. De lá vieram para Tucuruí, onde permanecem até hoje. Conseguiu terminar o Ensino Médio, mas nunca trabalhou. Dedicou-se inteiramente ao lar. Certo dia, uma de suas filhas, estudante de Biologia, soube do curso e incentivou a mãe. Relutante no começo, ela inscreveu-se e retornou à escola. A partir do curso, Lúcia relata ter um novo sentido de vida.	“[...] eu fui sempre dona de casa, porque eu parei os estudos. Deveria ter continuado, estudar, fazer uma faculdade, mas não, tive que cuidar dos filhos, na realidade eu me doe pra eles. Esqueci de mim. Quando eu voltei agora a estudar, eu comecei a me amar mais, a fazer as coisas que eu gostava: comecei a fazer aula de música, a buscar algo pra mim. Ainda dá tempo de fazer alguma coisa... De trabalhar... E eu tenho capacidade para isso. Os filhos já estão criados, donos de suas vidas, então eu falei que eu queria fazer algo pela minha vida”.
Marcela	Marcela é natural de Tucuruí. Casada, tem 31 anos e é mãe de 2 filhos. Como ela mesma relatou, nunca teve dificuldades para estudar e sempre foi incentivada pela família. O esposo é engenheiro e outros parentes já possuem diploma de curso superior. Em 2010 finalizou o Ensino Médio e começou um curso superior, contudo não se identificou com a área e desistiu. Sempre teve o sonho de estudar no Instituto Federal e viu no PROEJA a chance de realizar esse desejo.	“Todos os meus irmãos estudaram aqui. Eu pensava: ‘serei a única que não vou estudar no IF?’. Aí apareceu a oportunidade”.
Andreia	Andreia vem de uma família bastante humilde. Tem 40 anos e é casada. Filha de lavradores,	“Sou a quinta filha de onze filhos.

	nasceu no interior de Cametá e estudou até a 4.^a série no interior. Foi para a cidade quando sua mãe ganhou um terreno e construiu uma casa. Assim, puderam continuar os estudos. Ao completar 14 anos, ingressou no primeiro ano no SENAI, mas logo engravidou, abandonou os estudos e se casou. Durante a construção da Usina Hidrelétrica, almejando oportunidades de trabalho, mudaram-se para Tucuruí. Na nova localidade Andreia trabalhou como empregada doméstica em casas de família. Foi em uma dessas casas que ela escutou a chamada para ingressar no Curso Técnico em Aquicultura – PROEJA. Conseguiu ingressar no curso e está em busca dessa formação profissional.	Minha mãe é da roça. Meu pai abandonou a gente quando eu era criança e sumiu no mundo, era um caixeiro viajante e aparecia de ano em ano para deixar menino. Às vezes a gente tinha o que comer, às vezes não tinha. Um tio ajudava a minha mãe e como ele não era pai, não tinha aquela obrigação. Assim fomos vivendo... Os maiores tinham que vender chopp, pastel na rua, para sustentar os menores”.
Django	Django nasceu em Brasília, DF. Tem 34 anos e trabalha na Prefeitura Municipal de Tucuruí. Veio para este município aos nove anos e ficou morando na casa da avó. Teve uma infância de trabalho, por isso o estudo ficava em segundo plano. Mesmo assim, terminou o Ensino Fundamental. Cursou o Ensino Médio ao mesmo tempo em que trabalhava em uma empresa que prestava serviço na Usina Hidrelétrica. Serviu ao exército por um ano e a experiência foi um divisor de águas para ele, pois passou a enxergar uma futura carreira. Um dos colegas, ex-aluno do IFPA, o incentivou a fazer o Ensino Médio com o técnico no PROEJA. Assim, ele ingressou na instituição.	“Eu nunca planejava fazer um curso técnico, muito menos estudar no Instituto Federal. Antigamente a gente fazia cursinho para estudar aqui. Tanto que eu pensava que aqui era só para quem era funcionário da Eletronorte.
Luísa	Luísa nasceu em Imperatriz, no Maranhão, e é uma jovem mãe. Com 22 anos de idade, desde os 15 reside em Breu Branco, município que fica a 10 km de Tucuruí. Nesse município concluiu o Ensino Fundamental. Retornou a sua cidade natal e cursou o 1.^o ano do Ensino Médio e iniciou um Curso Técnico em Enfermagem. Entretanto, não conseguiu concluir e retornou a Breu Branco. De volta, casou-se e teve seu primeiro filho. Continuou os estudos e, quando estava no 2.^o ano do Ensino Médio, soube do PROEJA no IFPA. Relutante a princípio de ter que recomendar o 1.^o ano, pois o curso é na modalidade integrada, convenceu-se de que valeria a pena por sair com um certificado de técnica em Aquicultura.	“Para mim... Eu entrei, me inscrevi e não sabia do que se tratava o curso. Só pensei, ‘poxa, vou ter que cursar o Ensino Médio novamente’. Eu já estava no segundo ano. ‘Eu vou voltar tudo de novo para cursar?’. Mas aí eu iria sair com o técnico... Vai compensar. Não botava fé que ia conseguir, porque era uma instituição federal e eu sempre pensava que tinha pessoas melhores do que eu, então eu já tinha descartado as possibilidades. Comecei a cursar, não tinha interesse nenhum pela área, não queria, eu não gosto de peixe. Minha mente era fechada, mas eu consegui passar e estou em uma escola que tem um título melhor que a pública, eu vou cursar”.
Isabely	Isabely tem 32 anos, tem 2 filhas e nasceu em Tucuruí. Chegou a residir na capital, Belém, dos 6 aos 13 anos de idade, quando voltou a sua cidade natal. Isabely lembra com carinho a figura do pai como sendo aquele que tudo fez	“Eu nunca tinha pegado em um instrumento na minha vida. Comecei a vir todo dia, ensaiando. Aquilo começou a

	para que os filhos estudassem. Casou cedo, com 16 anos, e teve a primeira filha aos 17 anos. O período em que esteve casada é retratado por ela como sendo difícil. Mesmo assim, ao se separar enfrentou a depressão. Terminou o Ensino Médio, porém não deu continuidade a uma formação. Por 13 anos esteve longe dos estudos. Incentivada pela irmã e um amigo, encontrou forças para iniciar o PROEJA. Isabely conta que o curso mudou completamente sua vida, principalmente, porque ingressou na banda de música e encontrou um novo recomeço, novas amizades e gosto pelos estudos.	tirar um vazio de dentro de mim, pois eu ficava ocupada com o meu curso, ocupada com a música... Me identifiquei muito com o saxofone, minha mãe gosta muito, comecei a tocar, a ser bem recebida, e eu tô aqui todo o dia, mesmo quando tem novatos eu tô aqui aprendendo cada dia mais. Isso foi algo muito bom, tanto a parte da música, quanto da Aquicultura”.
Tom	Tom se diz “filho de Tucuruí”. Aos 34 anos, é casado e tem filhos. Vem de uma família humilde, com 4 irmãos. Desde os 16 anos precisou trabalhar e nunca parou. Concluiu o Ensino Fundamental, mas não tinha o Ensino Médio. Parou de estudar por vários anos, pois priorizava sempre o trabalho. Por volta de 2015 soube do curso. Fez a inscrição e, com muitas dificuldades, concilia trabalho e estudo. Já está concluindo o curso.	“Quando a gente veio ter uma noção do estudo, de uma qualificação, foi agora, recente, porque eu comecei a estudar... Parei várias vezes por questões de trabalho... Minha preocupação era só trabalhar, não tinha preocupação com o estudo, achava que não tinha nenhum fundamento. Depois de ter família eu vim abrir mais os olhos em questão da importância dos estudos”.
Marta	Marta nasceu em Araguatins, no Tocantins, tem 50 anos e é filha única. Foi criada na roça, na beira de rio. Começou a trabalhar aos 7 anos, ajudando os pais na roça, mas ela gostava. Com 9 anos mudou-se para Marabá e continuou estudando até um tempo. Quando o pai adoeceu, parou de estudar para trabalhar e ajudar a mãe. Casou-se e teve 2 filhos. Com o falecimento do primeiro esposo, casou-se novamente e teve mais 2 filhos. Veio para Tucuruí, onde conseguiu terminar o Ensino Médio. Trabalhou em uma empresa prestadora de serviços ambientais na cidade. Naquele período, conheceu duas técnicas em Aquicultura e Marta as auxiliava. Apaixonou-se pelo trabalho e foi incentivada por elas a buscar o curso no IFPA, onde estuda desde então.	“[...] (as técnicas) tiravam alevinos de um tanque pra outro, eram alevinos de pirarucu, de tambaqui, de curimatã e eu ajudava sempre elas, elas me ensinando... Na brincadeira da gente elas falaram: "Olha, vai estudar, no IFPA tem esse curso, vai estudar pra ti ser uma técnica também em Aquicultura"... Elas sempre conversando comigo e me incentivando, aí me interessei. Eu vim, me inscrevi, fiz a entrevista, aí passei. [...] Eu morava na beira do rio, mas não conhecia as espécies”.
Samara	Samara foi aluna da turma de 2016 e já havia trancado algumas disciplinas do curso. Decidiu retornar neste ano para concluir os estudos, por isso, estava em uma nova turma. Participou de dois encontros do projeto e não conseguiu terminar as entrevistas narrativas no grupo. Marcamos então um encontro individual, porque, apesar de não conseguir desenvolver-se oralmente na presença do grupo, ela não desejava abandonar o projeto. A participante também entregou a História de Vida escrita. Revelou que nasceu Tucuruí, mas sua família tem origens em Cametá. Eram 5 irmãos, mas perdeu uma irmã em 2012. Em 2000 viu a mãe se separar do pai, porque ele,	“A minha intenção não era fazer esse curso, nunca, a minha intenção era fazer Redes, sempre gostei de computador, essas coisas... Mas agora que comecei a fazer, comecei a gostar, conhecer pessoas muito legais da minha turma antigamente, conheci agora da turma que eu tô agora. Pretendo continuar, me formar. Ainda não tenho o que fazer, sempre trabalhei”.

	o pai, a maltratava fisicamente. Tem o Ensino Médio completo desde 2012, mas só conseguiu obter o certificado recentemente, devido ter que buscar o documento em outro Estado. Em 2015, soube do curso através de duas amigas que se formaram no IFPA. Assim, ela veio ao curso por meio dessas influências.	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria, com base na 2.^a fase de entrevistas narrativas, 2019.

Os encontros com o grupo aconteceram uma vez por semana, inicialmente às quintas-feiras, no horário das 17h00 às 19h00, em uma sala do *campus*. Nos últimos dois encontros, adaptamos para as sextas-feiras por conta da disponibilidade dos participantes. Entretanto, sempre marcamos antes do turno da noite, para facilitar a logística do deslocamento, visto que o *campus* é distante da cidade.

Para marcarmos os encontros, criou-se um grupo de WhatsApp com objetivos pré-concebidos: agilizar a troca de informações solicitadas, confirmar os horários dos encontros e aproximar os participantes ainda mais da pesquisa.

Após caracterizar os participantes da pesquisa, passemos a descrever o desenvolvimento dela.

2.6 Pensar o passado, o presente e o futuro: a construção do “Caminhar para si”

As leituras de Josso (2010) nos encaminharam para os objetivos com a pesquisa com Histórias de Vida. Assim, iniciamos o planejamento de cinco roteiros formativos (Apêndice A) para desenvolver com os participantes da pesquisa em cada encontro. Definimos a técnica e os instrumentos a serem utilizados na construção dos dados, reservamos o espaço e pensamos as dinâmicas que permitiriam o desenvolvimento das entrevistas de maneira a mais espontânea possível.

Cada participante vivenciou uma experiência dividida em quatro fases, com base em Josso (2010), trabalhadas em um total de seis encontros. Cada fase foi renomeada conforme os objetivos de formação planejados:

- 1) Introdução à construção da História de vida;
- 2) O “caminhar para si” como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e formação profissional”;
- 3) O Que Minha História de Vida revela sobre a minha formação? e
- 4) Balanço do processo formativo.

Dessa maneira, cada fase foi executada conforme descrito no Quadro 7. No

quadro em questão, apresentamos uma síntese, com a descrição das fases, os objetivos e a duração de cada um dos encontros formativos.

Quadro 7 – Fases de execução da pesquisa com base na Metodologia História de Vida em nossa pesquisa

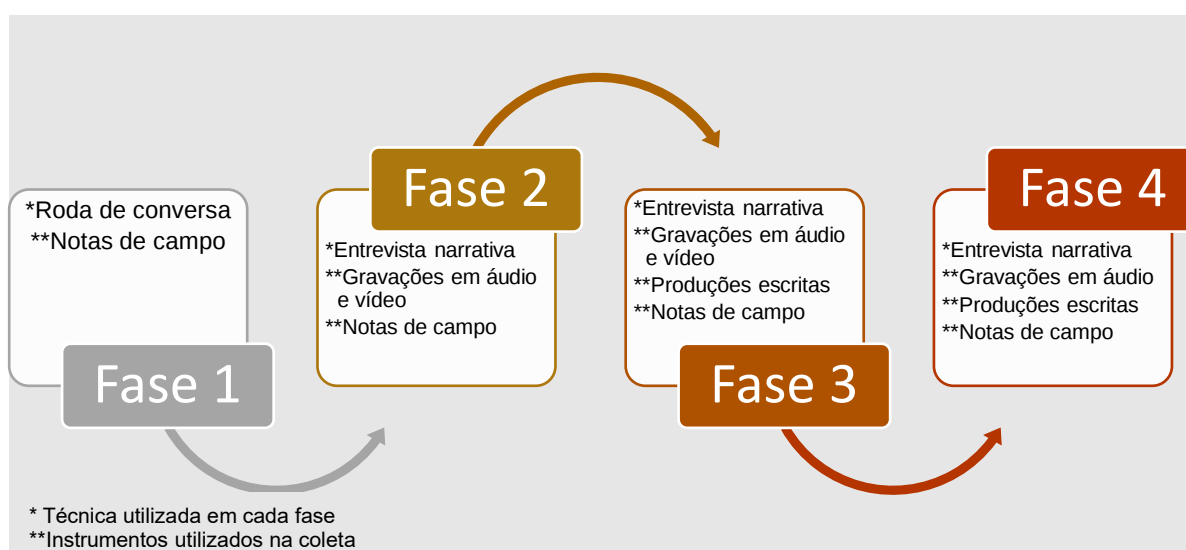
Fases	Duração	Roteiros	Objetivos
1 Introdução à construção da História de Vida	(1) encontro	Roteiro 1 Preparação à História de Vida	Apresentar a proposta de formação; Firmar o termo de compromisso com os participantes.
2 O “Caminhar para si” como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e Formação Profissional	(2) encontros	Roteiro 2 Encontro 1: O Caminhar Para Si: Primeiras Aproximações	Promover as primeiras reflexões a respeito das experiências de vida que levam os discentes à busca da formação profissional.
		Roteiro 3* Encontro 2: No caminhar de minha vida, como me formo?	Suscitar novas recordações a fim de aprofundar as questões relatadas no primeiro encontro dessa fase, encaminhando a História de Vida ao percurso de formação no Curso Técnico em Aquicultura.
	*Atividade individual de escrita da História de Vida Ao final do Encontro 2, do Roteiro 3, No caminhar de minha vida, como me formo?, retoma-se as questões iniciais: “Quais experiências de minha vida contribuíram para a minha chegada ao IFPA e minha formação no Curso Técnico em Aquicultura?”, “Qual o sentido que o PROEJA produziu/produz em sua vida?” e “O que você vislumbra para o seu futuro a partir do PROEJA?”, e solicita-se a produção da História de Vida escrita a ser realizada em espaço fora da instituição, de preferência, nas residências dos participantes. Após, passar para a fase 3.		
3 O que minha História de Vida revela sobre a minha formação?	(1) encontro	Roteiro 4 Encontro: O compartilhar das experiências	Desencadear um processo de reflexão sobre a formação de cada um, no compartilhar das leituras e comentários a respeito da História de Vida escrita uns dos outros.

4 Balanco do processo formativo	(2) encontros	Roteiro 5 Encontro: Eu me formo Assim...	Avaliar o trabalho formativo com História de Vida.
--	---------------	---	--

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Desenvolver cada uma das fases demandou o uso de técnica e instrumentos de acordo com cada objetivo formulado. A técnica usada para coleta foi a entrevista narrativa. Os instrumentos usados foram as notas de campo, gravações em áudio e vídeo e produções escritas dos participantes. Vejamos na figura a seguir como utilizamos a técnica e instrumentos em cada uma das fases acima citadas.

Figura 5 – Técnica e instrumentos para a coleta das fontes



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Na fase 1, realizamos um encontro, com uma roda de conversa para o convite e notas de campo;

Na fase 2, utilizamos a entrevista narrativa como técnica e as gravações em áudio e vídeo foram os instrumentos para registro, além de notas de campo;

Na fase 3, seguimos com entrevista narrativa e gravações de áudio e vídeo como instrumentos, acrescidos do registro de produções escritas pelos participantes e notas de campo.

Na fase 4, fizemos a entrevista narrativa, registro de produções escritas pelos participantes, gravações em áudio e notas de campo. Realizamos dois encontros para o balanço das aprendizagens.

Feita a síntese do planejamento da pesquisa, da técnica e dos instrumentos

para o registro das fontes, explicitaremos, na sequência, como se deu cada uma das fases.

2.6.1 Fase 1: Introdução à construção da História de Vida

No dia 1.º de abril de 2019, realizamos o contato inicial com o grupo que participaria do projeto. Era o primeiro dia de aula do semestre letivo de 2019 e, como recebemos a disciplina de Língua Portuguesa e já tínhamos formulados dois roteiros, bem como os termos para o acordo com os participantes, aproveitamos o miniauditório do *campus* para levar as turmas e realizar o convite.

No espaço reservado, iniciamos a apresentação do projeto aos participantes que se dispuseram a ir. Explicitamos os objetivos e os instigamos a pensarem em sua formação e como poderiam narrar suas histórias de vida (APÊNDICE A – ROTEIRO 1).

Inicialmente foi perceptível a preocupação dos estudantes, refletida em perguntas como “O que vou falar?”, ou “Minha história tem importância para a pesquisadora? E para meus colegas?” Observamos também temores sobre a escrita, devidos às dificuldades próprias desse público na composição de alguns gêneros textuais.

Realizamos a leitura de uma História de Vida retirada da obra intitulada “Histórias que merecem ser contadas”¹². A seguir, surgiram comentários bastante positivos sobre a história lida e como seria interessante contar as próprias histórias.

Firmamos o contrato com o grupo e combinamos de marcar o encontro inicial pelo grupo de WhatsApp. Deixamo-los à vontade para escreverem algo que pudessem ajudar na entrevista narrativa. Saímos com boas expectativas para o início das atividades.

2.6.2 Fase 2: O “Caminhar para Si” como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e formação profissional

Com o grupo de WhatsApp formado, combinamos o segundo encontro para o dia 18 de abril de 2019, às 17h00, no miniauditório do *campus*. Na segunda fase, iniciamos de fato as Histórias de Vida contadas por meio de entrevistas narrativas. A

¹² ABREU, D. T. B. *et al.* (Org.). Histórias que merecem ser contadas. **Sapucaia do Sul**, RS, v. 4, n. 2, 2017.

princípio, planejamos um encontro presencial e uma atividade individual fora do âmbito da instituição. Contudo, como o grupo era composto de 14 participantes e contávamos com apenas duas horas para desenvolver as atividades, planejamos mais um encontro presencial, totalizando dois encontros presenciais e uma atividade individual de construção da História de Vida escrita.

2.6.2.1 Encontro 1 – O “Caminhar para Si”: primeiras aproximações

Do primeiro encontro da segunda fase participaram 11 discentes: Luana, Maria Dominga, Carolina, Rodrigo, João, Lúcia, Marcela, Andreia, Django, Luísa e Isabely, os quais se dispuseram em um semicírculo¹³.

Alguns participantes foram pontuais, outros demoraram a chegar e esse fato nos passou temores sobre se de fato conseguiríamos adesão suficiente para nossa proposta de formação com o PROEJA.

Passada meia hora do horário marcado, finalmente tínhamos um número suficiente para iniciar as entrevistas narrativas com os 11 participantes anteriormente descritos. No início, ao saberem que estavam sendo gravados, demonstraram nervosismo, mas ao iniciarem as narrativas, tranquilizaram-se de forma natural.

Iniciamos a partir de uma pergunta motivadora: *“Quais experiências de minha vida contribuíram para minha chegada ao IFPA e minha formação no Curso Técnico em Aquicultura?”*. E assim, cada um começou a contar sua História de Vida livremente.

Para finalizar cada História de Vida, propusemos mais duas perguntas: *Qual o sentido o PROEJA produziu/produz em sua vida?* e *O que você vislumbra para seu futuro a partir do PROEJA?* No Roteiro 2, presente no Apêndice A deste estudo, há um quadro síntese daquele momento.

Com a pergunta orientadora, a História de Vida fluiu de forma espontânea, às vezes iniciada com a chegada no curso, depois passando por recordações da infância e juventude; outros entenderam por bem contar as experiências do lugar da infância, da juventude e até os dias atuais.

Os discentes aparentemente tentaram não demonstrar resistências quanto ao falar de si, contudo, na forma de narrar ou de selecionar informações que deveriam

¹³ Devido ao posicionamento do equipamento de filmagem não capturar o círculo por inteiro no espaço escolhido, tivemos que optar por colocar alguns participantes atrás uns dos outros, o que não era nosso desejo. No encontro seguinte, utilizamos um equipamento maior e pudemos dispor os participantes de forma mais adequada aos objetivos de coleta.

ser compartilhadas, demonstraram tensões normais a uma primeira entrevista. Isso fez com que buscássemos para os demais encontros meios de estabelecer vínculos maiores de confiança.

Dentre os mais desenvolvidos, destacamos Maria Dominga, Lúcia, Carolina e Django. Luana e Marcela foram as que pouco revelaram de suas histórias. Os demais relataram o suficiente para o que se pedia na questão motivadora.

Após o encontro, fizemos algumas notas de campo para posterior leitura.

Figura 6 – Primeiro encontro de entrevistas narrativas em grupo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

2.6.2.2 Encontro 2 - No Caminhar de minha vida, como me formo?

O encontro 2 da segunda fase não aconteceu na semana seguinte ao primeiro, por coincidir com a semana de aulas do mestrado. Por esse motivo, marcamos para dia 09 de maio, às 17h00, no miniauditório do *campus*.

Para o segundo encontro desta fase, buscamos criar um ambiente mais favorável à escuta dos participantes. Selecionamos diversas imagens da turma em atividades do curso: visitas técnicas, aulas práticas, convivência nos espaços educativos da instituição. O objetivo era fazer com que evocassem memórias do processo de formação no curso técnico e durante a trajetória de vida, as quais não foram relatados no primeiro encontro. Ademais, também pretendíamos criar um ambiente mais aconchegante para estimular a narrativa de sentimentos, perspectivas e reflexões sobre cada lembrança.

Dispusemos as imagens em um painel. Escolhemos ainda alguns poemas de escritores da literatura brasileira sobre temas específicos: infância, saudade,

maternidade, perseverança, mudanças do tempo e amizade. Os textos foram impressos e espalhados pela sala onde seriam gravadas as entrevistas.

Figura 7 – Organização do espaço para o encontro 2



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Ao entrarem na sala, os participantes ficaram surpresos com a organização do ambiente. Puseram-se em frente ao painel com suas imagens, momento em que percebemos que estavam alegres. Ao mesmo tempo, surgiram conversas saudosas sobre os colegas que desistiram ao longo do caminho.

Do segundo encontro participaram 9 discentes: Luana, Carolina, Rodrigo, João, Lúcia, Isabely, Tom, Marta e Samara. Esses três últimos estavam ali pela primeira vez. Mesmo com uma semana de antecedência do agendamento para o segundo encontro, 5 participantes não puderam comparecer: Maria Dominga, Marcela, Andreia, Django e Luísa.

Um dos grandes desafios nessa fase da pesquisa concentrou-se justamente no fato de os estudantes do PROEJA exercerem outros papéis, que não apenas o de estudante. São mães e pais de família, trabalhadores durante o dia; possuem compromissos próprios das pessoas adultas e essas questões precisavam ser previamente discutidas e adaptadas visando à participação do maior número possível de pessoas.

Por conta das novas participações, iniciamos o encontro com a atividade desenvolvida anteriormente. Os participantes Tom, Marta e Samara contaram sua História de Vida, como os participantes do primeiro encontro fizeram. Tom pareceu nervoso, mas conseguiu narrar. Marta, bastante comunicativa, sentiu-se à vontade,

inclusive emocionando-se ao falar do pai. Samara, entretanto, não conseguiu relatar sua história. Cada vez que rememorava alguma experiência, chorava copiosamente. O pouco que relatou trouxe sofrimento por uma família em que o pai a maltratava muito. Samara pediu para não continuar e não insistimos; respeitamos o pedido. A participante desejou ficar até o final do encontro interagindo com as dinâmicas propostas.

Encerramos a primeira atividade com a História de Vida da pesquisadora. Destacamos que esse momento se desenrolou com profunda emoção, percebido por nós como um “divisor de águas” nesse processo. A narrativa, permeada de detalhes, reflexões e emocionada, remeteu alguns dos participantes à sua própria vida. Quando terminamos, alguns retomaram a palavra para exprimirem lembranças evocadas a partir da história de nossa história e perguntas sobre a narrativa compartilhada. Nesse momento, pudemos inferir que os participantes não se sentiam mais “objetos de pesquisa”, mas faziam parte de um processo maior, de uma formação construída por eles próprios.

Terminada essa parte, iniciamos o que planejamos para o encontro. Solicitamos que os participantes se dirigissem ao painel e escolhessem uma das imagens ali dispostas e, após, que escolhessem um dos textos estendidos pela sala.

A pergunta motivadora utilizada foi: “*O que essa imagem revela sobre a minha formação?*”. A intenção dessa dinâmica era fazer com que os participantes percebessem as mudanças ocorridas durante a vida e que todas as experiências fossem reconhecidas como formadoras para além do aprender a fazer, do adquirir habilidades.

Com as imagens e os textos nas mãos, os participantes começaram a narrar suas experiências. Nesse segundo momento vieram à tona as experiências mais pessoais ocultadas na primeira narrativa: doenças na família, que os tornaram mais fortes para seguir nos estudos; separações; reflexões sobre a infância, em comparação ao momento atual de vida; as alegrias sentidas ao retornarem aos estudos.

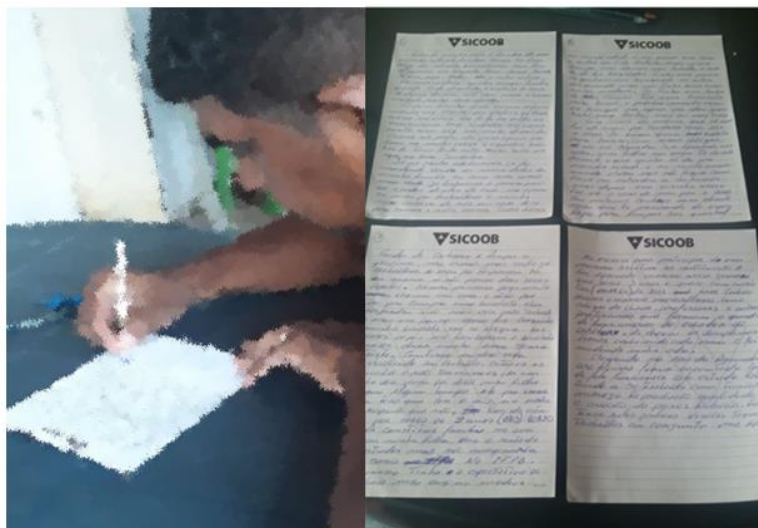
Convém ressaltar que esse encontro proporcionou muita comoção, choro e suscitou lembranças significativas. Sentimos que a tensão do encontro anterior não estava mais presente e conseguimos estabelecer vínculos de confiança. Os participantes comportaram-se de maneira mais espontânea.

Ao terminarmos, solicitamos que a História de Vida fosse escrita e levada para

o próximo encontro, tendo como base as questões iniciais: *“Quais experiências de minha vida contribuíram para minha chegada ao IFPA e minha formação no Curso Técnico em Aquicultura?”*, *“Qual o sentido que o PROEJA produziu/produz em sua vida?”* e *“O que você vislumbra para seu futuro a partir do PROEJA?”*. Denominamos essa atividade como: Atividade individual de escrita da História de Vida. Importante destacar que não houve nenhuma instrução. Deixamos os participantes livres para produzirem quantas páginas desejassem. Tais atividades estão descritas no Roteiro 3 ao final deste estudo (Apêndice A).

Durante a semana, alguns participantes compartilhavam o processo de escrita da História de Vida. Isso nos deixava satisfeitas por ver o empenho da turma no processo de formação.

Figura 8 – Processo de construção da História de Vida



Fonte: arquivo da pesquisa, 2019.

2.6.3 Fase 3: O que minha História de Vida revela sobre minha formação?

Demos aos participantes o prazo de uma semana para elaborar a História de Vida escrita. Na terceira fase, o desafio estava em passar ao papel o que haviam compartilhado oralmente. Segundo Josso (2010, p. 2014), esse momento impõe “uma pausa, um silêncio, em contraposição à espontaneidade inicial”, permitindo maior tomada de consciência sobre sua trajetória de formação. Por isso, consideramos esse momento solitário crucial para a pesquisa-formação.

Como nem tudo ocorre conforme planejado, quase remarcamos o encontro, pois alguns haviam esquecido de produzir a narrativa. Porém, ao recordar-lhes da

atividade, aqueles que não a haviam realizado conseguiram produzir um rascunho e assim, mantivemos a data programada. A seguir descrevemos o único encontro dessa fase, o qual denominamos “O compartilhar das experiências”.

2.6.3.1 Encontro: O compartilhar das experiências

O encontro da fase 3 aconteceu no dia 16 de maio de 2019. Compareceram 11 participantes: Luana, Carolina, Rodrigo, Lúcia, Samara, Marcela, Andreia, Django, Luísa, Tom e Marta. Ausentaram-se por imprevistos: Maria Dominga, João e Isabely.

Quase todos os participantes levaram a narrativa escrita, incluindo a pesquisadora. Samara, contudo, não conseguiu desenvolver nem um rascunho.

Começamos com a exibição do vídeo motivacional “Nunca pare de lutar”¹⁴. Depois da exibição do vídeo, indagamos os participantes sobre suas percepções do processo de escrita da narrativa. Alguns responderam sentir mais dificuldades, bem mais que durante a socialização oral. Outros acharam mais fácil escrever, pois poderiam organizar melhor as informações. Além disso, relataram que outras experiências foram evocadas no decorrer da escrita.

Planejamos que, ao iniciar, trocássemos as narrativas, cada um lendo a narrativa de outro participante. Isso, no entanto, não foi possível, porque os participantes acharam difícil compreender a escrita dos colegas.

A razão apresentada por eles foi plenamente compreendida pela pesquisadora, pois, como se sabe, o público do PROEJA tem especificidades, principalmente em relação à escrita de textos. Dessa maneira, acordamos que quando cada um acabasse de ler seu próprio texto, os demais poderiam tirar dúvidas, elogiar, perguntar, interagir.

Essa etapa foi bastante significativa. Todos que leram suas próprias narrativas se emocionaram, mais até que na fase de exposição oral.

Quando cada um lia, os outros praticavam a escuta atenta. Reservamos o final da exposição para que os participantes fizessem perguntas, expressassem a admiração pelas histórias uns dos outros. Interessante pontuar que, mesmo com a narrativa escrita em mãos, alguns abandonavam a leitura e complementavam as reflexões oralmente, acrescentando lembranças ao relato, depois retomavam a leitura.

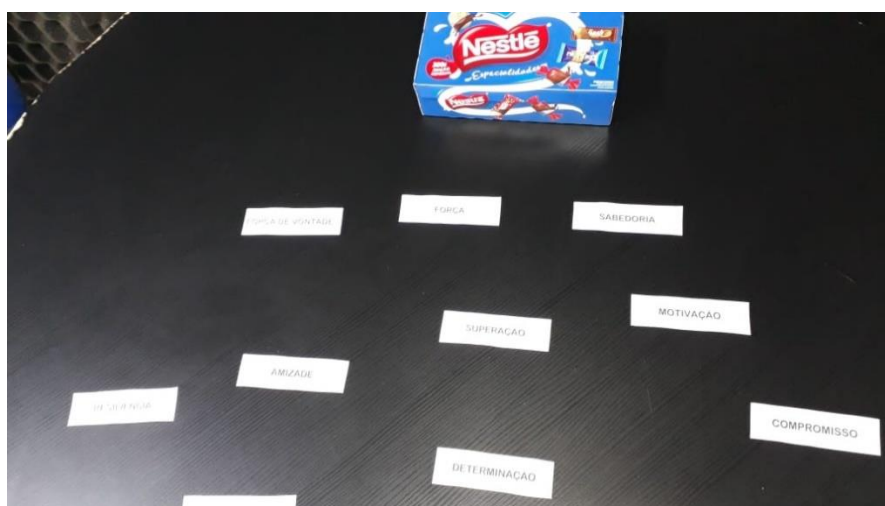
¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hUErhmcwkyY>. Acesso em: 10 maio 2019.

Outros apenas leram o que conseguiram expor de forma escrita. Alguns nem queriam ler o que estava no papel, que serviu apenas como base para uma nova narrativa oral.

A atividade deu-se de forma rica, emocionante, revelando valores, bem como semelhanças e diferenças entre os percursos de vida dos participantes. As idas e vindas entre as narrativas apenas ampliaram a compreensão do processo de formação de cada um.

Apoiados em uma dinâmica, selecionamos algumas palavras, como: resiliência, compromisso, gratidão, aceitação, alegria, perseverança, força de vontade, amor, paciência, dentre outras.

Figura 9 – Organização da atividade



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Demos aos participantes alguns minutos para escolherem uma das palavras pensando em uma das histórias de vida dos presentes e, também, um dos bombons sobre a mesa. Após escolherem, pedimos que justificassem a escolha da palavra e entregassem-na a um dos presentes, juntamente com o bombom. Nesse momento, expressaram admiração, prestaram homenagens e proferiam palavras de incentivo em relação aos estudos e à formação acadêmica. As atividades desse encontro estão resumidas no Roteiro 4. (Apêndice A).

Encerramos esse encontro com uma sensação de alívio, pois mesmo com dificuldades financeiras para o deslocamento até o *campus*, com problemas familiares relatados por alguns e imprevistos, os participantes assumiram o compromisso e conseguimos concluir mais um momento de entrevistas. Apenas Django entregou a narrativa escrita nesse dia. Os demais solicitaram que se estendesse o prazo em uma

semana para melhorar o texto. Acatamos o pedido e recebemos os textos na semana seguinte, no dia de aula com as turmas.

2.6.4 Fase 4: Balanço do processo formativo

Essa fase, denominada Balanço do processo formativo, foi dividida em dois momentos. O primeiro, voltado para a reflexão escrita do que foi formador durante todo o percurso dos encontros utilizando a metodologia História de Vida e sobre a formação no curso técnico; o segundo, após a escrita, o momento de compartilhar oralmente as respostas.

Elaboramos para a avaliação do percurso quatro perguntas: 1) Pensar e narrar a sua História de Vida foi formador? 2) Você considera importante ter participado desse projeto? O que você aprendeu com essa experiência? 3) Qual dos encontros você considerou mais significativo? 4) Você considera estar tendo um boa formação no Curso Técnico em Aquicultura?

Planejamos que esse momento ocorreria num único encontro em nossa pesquisa, denominado “Eu me formo assim...”, porém, conforme descreveremos a seguir, por causa de situações imprevistas surgidas no horário do encontro, concluímos essa fase em dois momentos.

2.6.4.1 Encontro: Eu me formo assim...

O primeiro encontro da fase 4 ocorreu no dia 10 de junho de 2019, às 17h00, em uma sala de aula do *campus*, pois o local em que ocorreram os demais estava reservado para outra atividade.

Além desse imprevisto, outras dificuldades surgiram nesse dia específico. Era período de provas bimestrais e os participantes se desdobravam entre realizar trabalhos das disciplinas e estudar para as provas. Além disso, apenas quatro participantes compareceram no horário marcado, o que inviabilizava o início das atividades planejadas.

Como já estávamos aflitos com essas situações, resolvemos iniciar com as escritas das quatro perguntas antes das entrevistas. Estiveram presentes 9 (nove) participantes: Luana, Carolina, Rodrigo, Lúcia, Django, Luísa, Isabely, Tom e Marta.

Entregamos as folhas de papel contendo as quatro perguntas de balanço,

conforme a Figura 10.

Figura 10 – Primeiro momento da fase de balanço



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2019.

Assim, os participantes iniciaram a escrita de suas reflexões. As perguntas encontram-se disponíveis no formulário Perguntas Motivadoras para a Fase de Balanço do Processo Formativo (Apêndice B).

Não conseguimos avançar, no entanto, para o segundo momento planejado, que era o partilhar oralmente as respostas, por algumas razões. Percebemos que a mudança de local dos encontros influenciou na dinâmica planejada. Como o espaço que tínhamos disponível naquele dia ficava no bloco de sala de aulas, havia bastante ruído pelos corredores, atrapalhando a concentração dos participantes.

O atraso no início, de mais de uma hora, também influenciou. Com o horário já avançado, não conseguimos iniciar a entrevista para socializar as respostas oralmente. Logo, concordamos em retornar para mais um encontro de balanço, que ocorreu no dia 30 de agosto de 2019, às 17h00, no auditório do *campus*. Estavam presentes Django, Rodrigo, Marta, Carolina, Andreia e Maria Dominga. Logo que iniciamos, relembramos as perguntas respondidas no encontro anterior.

Iniciamos o encontro com cada um avaliando oralmente sua participação no projeto. Conseguimos iniciar no horário planejado e dedicamos bastante tempo para avaliar oralmente como foi para cada um essa experiência, por isso, consideramos esse momento bastante satisfatório, principalmente em relação à pergunta de número 4 (Como veem a formação profissional no Curso Técnico em Aquicultura). Diversas

reflexões surgiram no sentido de propor melhorias para o curso ou até mesmo mudar a nomenclatura específica para turmas futuras.

Os participantes que não puderam comparecer ao encontro entregaram sua avaliação por meio dos outros participantes, conseguindo, assim, cumprir com as quatro fases propostas em nosso estudo.

Finalizado o encontro, consideramos encerrada a etapa de recolha das fontes e agradecemos a participação, comprometendo-nos a compartilhar o produto a ser gerado, visto que foi uma construção coletiva. Registramos, além disso, nossas observações finais nas notas de campo.

A partir desse momento, iniciamos o processo de organizar o *corpus* da pesquisa: as transcrições dos áudios e vídeos, textos escritos pelos participantes.

Pensar em como analisar todas as informações recolhidas demandou tempo e, desse percurso, emanaram determinadas interrogações: Utilizamos todas as fontes no *corpus*? Alguma dessas fontes tornaram-se mais interessante aos nossos objetivos de pesquisa?

Essas e outras indagações emergiram. Quando atentamos para as entrevistas e a leitura dos textos escritos pelos participantes, percebermos que a) alguns retomaram a narrativa oral, acrescentando um ou outro elemento novo: profissão dos pais, uma pequena explicação; b) para outros, a narrativa escrita revelou-se menos importante, sendo reduzida a um resumo da entrevista oral; e c) os que oralmente já haviam relatado mais facilidade na escrita, apresentaram textos mais detalhados, complementando a narrativa oral.

Os pontos até aqui percebidos nos levaram a inferir que, em parte, houve uma nítida influência da primeira entrevista oral sobre a produção escrita, aquela servindo como um norteador para esta.

Para aqueles que apenas fizeram um resumo da entrevista oral, há de se considerarem as barreiras enfrentadas pelos alunos do PROEJA em relação à expressão escrita. White (2016, p. 23) chama atenção para a singularidade na escrita dos alunos do PROEJA, afirmando que

É possível compreender que o falar e o escrever dos estudantes do PROEJA sejam derivados do ambiente social por eles vivenciados. De acordo com levantamento sociodemográfico realizado pela coordenação, nessas turmas, todos os alunos são desfavorecidos social e economicamente, cedo tiveram que abdicar dos estudos e trabalhar para ajudar nas despesas da família.

A realidade vivenciada pela autora instigou-nos a tentar perceber se os nossos participantes partilharam de experiências semelhantes, algo evidenciado em parte considerável dos relatos expressos nas entrevistas narrativas e nos textos escritos. Quando não precisaram abdicar dos estudos, mantinham dupla jornada, escola-trabalho, não dedicando tempo suficiente para sanar possíveis deficiências.

De posse dessas reflexões e dados, definimos o *corpus* de pesquisa, as entrevistas narrativas e as escritas dos participantes, considerando todas as informações coletadas. Pela natureza das fontes, construídas e recolhidas no ambiente de formação profissional, refletindo trajetórias de vida e experiências subjetivas, optamos pela análise interpretativa-compreensiva.

2.7 Identidades nas Histórias de Vida do PROEJA: o singular-plural de cada viajante

Para conhecer mais profundamente os participantes desse trajeto, além de ouvi-los, foi necessário lê-los em suas construções escritas. Nas idas e vindas dessas leituras, emergiram fragmentos das identidades presentes nas Histórias de Vida. As singularidades deram lugar também às pluralidades, características do viver socialmente.

Tendo como embasamento teórico Souza (2006), sistematizamos a análise das Histórias de Vida nos tempos I, II e III da análise compreensiva-interpretativa proposta pelo autor, porquanto esta

busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais e escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p. 43).

Para proceder à análise, inicialmente realizamos a transcrição detalhada das entrevistas narrativas gravadas e a leitura dos textos produzidos. Organizamos, no Quadro 8, uma síntese das fontes, estabelecendo um código de identificação:

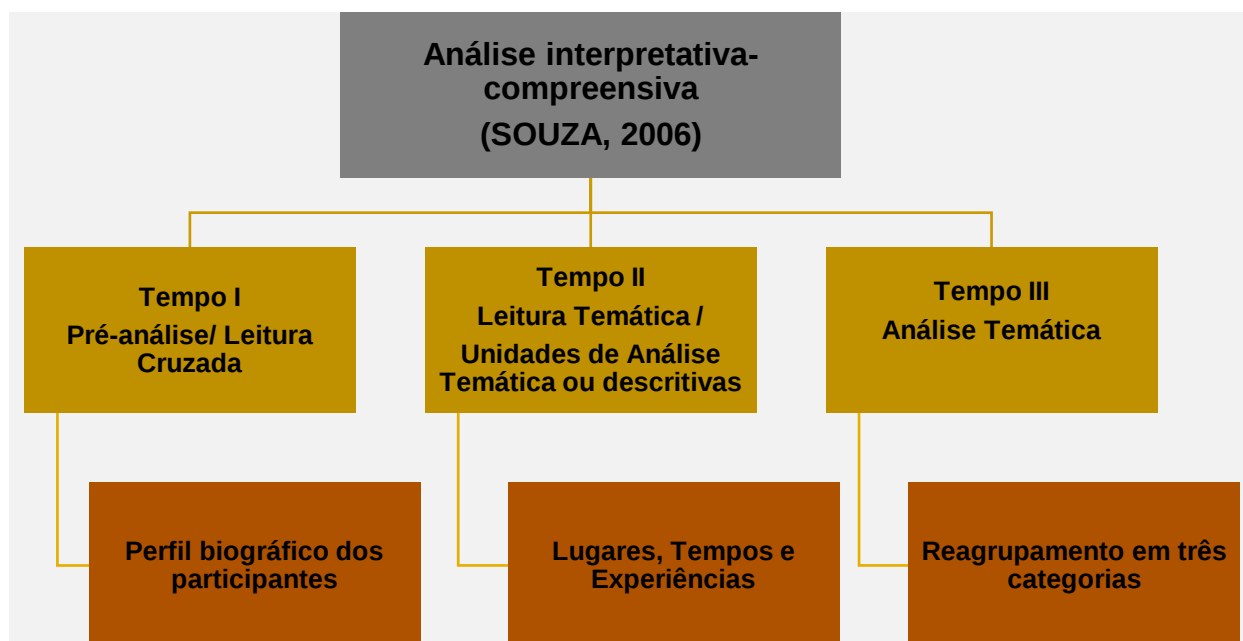
Quadro 8 – Fontes utilizadas na análise da pesquisa

FONTES	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Gravação em áudio e vídeo 1	ENC1
Gravação em áudio e vídeo 2	ENC2
Textos produzidos pelos participantes	TPP
Gravação em áudio e vídeo 3	ENC3
Gravação em áudio	ENCB

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Procedida a organização das fontes, iniciamos a leitura do material, buscando compreender a dimensão metodológica dos três tempos da análise interpretativa-compreensiva: *Tempo I* – Pré-análise e Leitura Cruzada, *Tempo II* – Leitura Temática/ Unidades de Análise Temática ou descritivas, e *Tempo III* – Análise Temática. Apresentamos, na figura 11, uma síntese do trabalho desenvolvido. Em seguida, explicitamos o resultado da análise em cada um dos tempos.

Figura 11 – Três tempos da Análise interpretativa-compreensiva



Fonte: Elaboração própria, 2019.

No primeiro momento, procuramos no *Tempo I* – Pré-análise e Leitura Cruzada, elaborar um perfil biográfico dos participantes da pesquisa, mediante a leitura das fontes coletadas. De acordo com Souza (2014, p. 43), essa organização permite “apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação”. Nesse processo, concebemos uma síntese do perfil

dos participantes da pesquisa (Quadro 9), com informações identificadas das fontes ENC1, ENC2 e TPP.

Quadro 9 – Perfil biográfico dos participantes

NOME	IDADE	FILHOS	ESTADO CIVIL	ESCOLARIDADE	OCUPAÇÃO	OCUPAÇÃO DOS PAIS
Luana	48	1	Divorciada	Ens. Médio – Magistério	Estudante	Pescadores
Maria Dominga	42	2	Casada	Ens. Fund. Completo	Presidente da Associação de pescadores	Pai – carpinteiro Mãe – dona de casa
Carolina	37	3	Casada	Ens. Médio Completo	Dona de casa e estudante	Pai – comerciante Mãe – técnica de enfermagem
Rodrigo	43	3	Casado	Ens. Médio Completo	Agente de trânsito	Pescadores
João	55	6	Divorciado	Ens. Fund. Completo	Mecânico e pescador	Pescadores
Lúcia	44	3	Casada	Ens. Médio Completo	Dona de Casa e estudante	Pescadores
Marcela	31	2	Casada	Ens. Médio Completo	Dona de Casa e estudante	Pai – pedreiro Mãe – técnica de enfermagem
Andreia	40	3	Casada	Ens. Fund. Completo	Dona de Casa e estudante	Pais – lavradores
Django	34	0	Solteiro	Ens. Médio Completo	Empresa terceirizada / serviços gerais	Avós – lavradores
Luísa	22	2	Divorciada	Ens. Fund. Completo	Estudante e dona de casa	Mãe – dona de casa
Isabely	32	2	Divorciada	Ens. Médio Completo	Estudante e dona de casa	Pai – ajudante de mecânico Mãe – manicure
Tom	35	1	Casado	Ens. Fund. Completo	Refrigeração automotiva	Pai – funcionário público, zelador Mãe – dona de casa, costureira
Marta	50	4	Solteira	Ens. Médio Completo	Auxiliar de pesca/ empresa terceirizada	Pais – trabalhadores rurais
Samara	28	0	Solteira	Ens. Médio Completo	Estudante	Mãe – empregada doméstica

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas narrativas, 2019.

A elaboração do quadro permitiu-nos reconhecer os aspectos particulares e gerais entre as experiências narradas de todos os participantes. Em relação à idade, a mais jovem é Luísa, com 22 anos; João, com 55 anos, é classificado como o de maior idade entre os demais. Este também detém o maior quantitativo de filhos no grupo, um total de 6. Apenas 3 participantes se consideram solteiros, os demais estão casados ou já estiveram em situação matrimonial. Em relação ao nível de escolaridade, chama a atenção que a maioria já possui o Ensino Médio Completo, somente 5 participantes ainda não concluíram. As ocupações, tanto dos participantes

como dos genitores apresentaram bastantes variações. De maneira geral, são ofícios sem prestígio social, os quais têm por objetivo garantir a subsistência, sem exigência de maiores qualificações.

Realizar a leitura cruzada das narrativas exigiu sucessivos retornos às fontes, a fim de agrupar as experiências formadoras dos participantes, as quais contribuíram para os sentidos que eles manifestaram sobre a formação profissional que estão recebendo.

Como os três tempos são indissociáveis, o Tempo I possibilitou a apreensão das unidades de análise temáticas ou descritivas do Tempo II – Leitura Temática. O Quadro 10 apresenta lugares, tempos e experiências emersos da leitura cruzada das narrativas e agrupados em unidades de análise temática.

Quadro 10 – Unidades de Análise Temática

LUGARES	TEMPOS	EXPERIÊNCIAS
Interior / Cidade	Infância	Experiências com os outros: família e amigos (brincadeiras, atividades, banho no rio); Experiências de trabalho: (vendas, apanhar açaí, pesca); Experiências escolares.
Cidade	Juventude	Mudanças de lugar de origem em busca de estudo; Chegada dos filhos; Experiências de interrupções dos estudos; Retomada dos estudos.
	Fase Adulta	Experiências profissionais; Busca de profissionalização; Chegada ao curso técnico.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A partir da leitura cruzada das fontes, identificamos as unidades temáticas, os lugares cidade e interior, vivenciadas de acordo com cada fase da vida. A infância é lembrada majoritariamente em experiências no interior. Mudanças do interior à cidade nas demais fases da vida.

Identificamos também os tempos infância, juventude – momento de transição –, e a fase adulta. As experiências marcam os eventos narrados como lembranças, não sendo descritos de forma detalhada ou densa, sendo, por esse motivo, em conformidade com Josso (2010) e Souza (2006), considerados como “experiências”.

As experiências foram retratadas de acordo com cada vivência singular. Assim, no tempo da infância, destacamos: experiências com os outros, experiências de trabalho e experiências escolares. Já no tempo juventude, destacamos: mudanças de lugar de origem em busca de estudo, chegada dos filhos, experiências de interrupções dos estudos, retomada dos estudos. Por último, na fase adulta,

emergiram as experiências profissionais, busca de profissionalização e chegada ao curso técnico.

A análise temática exigiu sucessivas leituras das fontes, buscando os sentidos e os significados revelados explicitamente ou apenas nas entrelinhas dos discursos. Souza (2014, p. 44) destaca que “a leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstruir o conjunto das narrativas no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível [...] que contém as fontes (auto)biográficas”.

No Tempo III, procedemos com o reagrupamento das unidades temáticas ou descritivas, intencionando “evidenciar as trajetórias formativas e os sentidos que cada sujeito atribui a sua vida ao narrar suas lembranças” (SOUZA, 2006, p 83). A partir de critérios e em conformidade com os objetivos de pesquisa, a leitura temática, interpretativa-compreensiva, ocorreu de acordo com as experiências de vida evocadas que se relacionavam com a formação dos sujeitos, as reflexões em torno das relações com a escola nas diversas fases da vida e as reflexões em torno da formação no curso técnico integrado. Desse reagrupamento, emergiram três categorias: 1) memórias sobre a infância; 2) êxodo, perspectivas educativas e juventudes; e 3) formação profissional: mudança de vida, realização pessoal/profissional e projetos de vida.

Passemos, então, no capítulo seguinte, a conhecer os sentidos da formação profissional revelados nas Histórias de Vida dos participantes, a partir das categorias que emergiram da análise das fontes.

3 HISTÓRIAS CONTADAS PELOS VIAJANTES

*Quando escrevo, repito o que já vivi antes.
E para estas duas vidas, um léxico só não é
suficiente.
Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo
vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser
um crocodilo porque amo os grandes rios,
pois são profundos como a alma de um homem.
[...]*

(Guimarães Rosa)

Durante a travessia das águas translúcidas e doces do Rio Tocantins, enfrentamos correntezas que pareciam, em certas horas, intensificar-se quando a embarcação se aproximava de quedas d'águas formadas no percurso do rio. Houve momentos de muita calma, quando enfim, o horizonte era como uma pista tranquila e lisa, escondendo a perigosa profundidade e os redemoinhos formados embaixo dessas águas. Mas havia também a beleza da paisagem que nos hipnotizava, nos acompanhada, além dos olhares curiosos de nativos da floresta: preguiças, macacos, pássaros, cobras e iguanas.

Alguns dos viajantes dessa expedição vieram de lugares distantes, como o Distrito Federal. Outros eram oriundos do Estado que dá nome ao rio, Tocantins. Boa parte veio mesmo de uma terra que significa, em língua indígena, “degrau do mato”, isto é, a cidade de Cametá. Havia, por fim, os nativos do rio, que esperavam os viajantes às margens e se uniram às suas aventuras, ensinando como viver na “terra dos gafanhotos”, Tucuui.

Encontraram-se aqui quatorze histórias que se cruzaram e se fizeram o alento do percurso, tornando-o mais prazeroso. As histórias falaram de pessoas das mais diferentes origens e propósitos, mas que rumaram ao mesmo destino. O que vieram buscar nessas águas? Perguntamos a cada um dos viajantes. E, assim, nasceram as narrativas que contamos, reunidas nessa viagem, organizadas nas três categorias que emergiram da análise: Memórias sobre a infância; Êxodo, perspectivas educativas e juventudes; Formação profissional: mudança de vida, realização pessoal/profissional e projetos de vida.

3.1. Memórias sobre a infância

O trabalho com a memória dos participantes dentro da abordagem da História de Vida implicou um ressignificar de fatos do passado, ou seja, uma releitura,

reconstruída por uma memória seletiva, podendo ser intencional ou não (ABRAHÃO, 2003). Queremos dizer assim que certas memórias ganharam significações mais relevantes e por isso, foram facilmente partilhadas pelos participantes enquanto outras permaneceram esquecidas ou omitidas.

Nesse sentido, trazemos o conceito de memória reconstrutiva utilizada por Soares (2001 apud ABRAHÃO, 2003, p. 87) ao afirmar que

A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto.

Dessa forma, apoiados no tempo presente, ou seja, provocados pelo momento narrativo, os participantes reconstruíram as representações do passado, uma dessas representações, a infância. Mas é importante destacar que, embora as experiências da infância tenham sido evocadas e compartilhadas, essa “reconstrução do passado” é apenas uma releitura: “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1979, p. 17)”.

Assim, Bosi (1979, p. 17) afirma que por mais aproximada que pareça a lembrança evocada de um fato antigo, ela não é a mesma situação vivenciada, pois “nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias [sic], nossos juízos de realidade e de valor”.

Nesse sentido, a memória tem profunda relação com o tempo e é ele que nos permite deslocarmo-nos sobre as nossas experiências do passado (SOUZA, 2006). Assim, tempo e a memória permitiram evocações de lembranças da infância, dos pais, das vivências nos espaços sociais, dos relacionamentos, entre outras recordações narradas.

Logo, é sob esses aspectos que apresentaremos as memórias da infância de nossos viajantes.

A infância foi algo constante e acolhedor, prazeroso de ser compartilhado e que despertou sentimentos de saudades de um tempo ao qual não se pode retornar. O universo familiar fez parte dessa infância: pais, mães, irmãos, avós e tios são personagens evocados nas Histórias de Vida dos participantes, conforme se desenrolava cada episódio dos itinerários de vida contados nas narrativas.

Desse universo familiar, trazemos um pouco de Tom, Carolina, Marta, Andreia, Luísa e Samara:

Na época só meu pai trabalhava e minha mãe cuidava de nós em casa. Dava para comer e vestir. Éramos todos felizes, na simplicidade, no amor um com o outro.

(Tom, TPP)

Sou filha de M. L. e de P. A. Fui criada por minha mãe com ajuda do meu querido avô, M. M. C.; sou a quarta de sete irmãos. Fui criada com muitas dificuldades, mas nunca passamos fome. Foi uma criação difícil, mas boa.

(Carolina, TPP)

Meu pai sempre me incentivou na leitura, ele me colocava para ler romances de princesas e eu gosto dessas histórias até hoje, pois meu pai contava pra mim, ele contava histórias lindas pra mim. Ele lia para eu dormir. Ele era tudo pra mim, mesmo não sendo meu pai biológico. Meu pior dia foi quando eu o perdi.

(Marta, TPP)

Minha mãe é da roça. Meu pai abandonou a gente quando eu era criança e sumiu no mundo, era caixeiro viajante, aparecia de ano em ano para deixar menino.

(Andreia, TPP)

Fui criada com pai e madrasta devido à falta estrutura econômica de minha mãe, após a separação dos meus pais.

(Luísa, TPP)

De maneira singular, cada um dos participantes narrou as relações com o seu núcleo familiar na fase do que recordaram ser a infância, como afirma Dominicé (2010, p. 88): “As histórias de vida nunca são as mesmas”, embora possam ter em comum personagens com papéis parecidos. Nessa fase, por exemplo, a família mais próxima se fez presente nas experiências vivenciadas pelos narradores. Importa destacar que não foram caracterizados densamente, pois não tivemos aqui o gênero descritivo, e sim, narrativo. Entretanto, como destaca Dominicé (2010, p. 87), “Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação “e, nesse caminhar”, enfatiza o mesmo autor, “os pais são objeto de memórias muito vivas”.

Ao narrarem sobre a infância, os participantes da pesquisa evocaram referências de apego ao lugar de origem. Lúcia, por exemplo, ao lembrar de sua infância no interior de Cametá, iniciou declamando o poema “Canção do exílio”:

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá
As aves que aqui gorjeiam
Não gorjeiam como lá.
Em cismar sozinho à noite

Mais prazer encontro eu lá.
 Minha terra tem palmeiras
 Onde canta o sabiá.
 (Gonçalves Dias)

Meditando nesse poema, bateu aquela saudade de minha infância querida, do meu lugar lindo, da minha terra abençoada por Deus, dos meus amigos de infância. Como é bom lembrar do lugar que nasci, que passei minha infância e que fui muito feliz. Não que hoje não seja nessa nova vida. Parece que foi ontem, mas já se passaram 30 anos. Mesmo assim parece que estou vivendo tudo de novo escrevendo a minha história de vida.

(Lúcia, TPP)

Ao rememorar o poema estudado no segundo ano do curso técnico, juntamente com a lembrança dos momentos vividos no interior, Lúcia evidenciou sentimentos de pertencimento àquele lugar, que fora obrigada a abandonar para viver no meio urbano, onde atualmente está. Para ela, a nova morada nada mais é do que um “país” em que se encontra exilada de sua terra natal. Lúcia continuou a narrar a rotina tranquila, o dia a dia no interior:

Com o cheiro do café que saía do fogão a lenha e minha mãe o coando, eu acordava. Também ouvia os passos do meu pai que chegava do rio com muitos peixes e camarões. Que alegria era para todos nós! Minha mãe fazia o fogo no chão para fritar os camarões porque eram latas e latas dos mariscos deliciosos, muita fartura, graças a Deus!

Naquela época tinha muita fartura de peixe e camarões, água era bem limpinha, ninguém passava fome, bastava ter os apetrechos da pesca, porém com a construção da Usina Hidrelétrica tudo isso acabou, os peixes sumiram, a água ficou suja, nossa vida não ficou como antes, mas mesmo assim íamos levando.

Depois do café, eu e minha prima íamos tirar o açaí do pé para o almoço e o jantar, era feito tudo manualmente. Naquela época usava-se uma bacia feita de barro chamada alguidar e era amassado o açaí com as mãos, coado em uma peneira de fibra tirada da palmeira. À tarde, é claro, íamos à escola juntamente com os outros irmãos, primos e amigos. Era aquela festa!

(Lúcia, TPP)

A riqueza de detalhes com que Lúcia descreveu as experiências de felicidade e de fartura vivenciadas em Cametá foram marcas significativas da sua narrativa. Apresentou de maneira saudosista os alimentos, os familiares, as pessoas da comunidade e a rotina, opondo a infância antiga à contemporânea vivenciada pelas crianças na cidade.

Ainda no rememorar da infância, duas participantes, Luísa e Marta trouxeram em sua narrativa reflexões sobre as brincadeiras nos tempos passados:

A infância da gente foi um dia e com certeza não é mais como foi antigamente [a nossa infância]. **Eu sempre digo para as minhas filhas hoje que elas têm tudo que elas sonham, mas elas não têm aquela infância de estar**

brincando no barro, de estar na lama, de estar na rua, eu acho que aquela infância era a infância que todos deveriam experimentar um dia. Às vezes está chovendo e eu fico lembrando de quando a gente ficava brincando na chuva, jogando bola na rua, era a infância que eu não trocaria por nada, era muito boa.

(Luísa, ENC2, grifo nosso)

Todas as brincadeiras de infância que eu pude aproveitar na minha vida, eu brinquei. **Hoje eu ganhei um neto grudado no celular com 8 anos.**

(Marta, ENC2, grifo nosso)

Nas memórias de Luísa e Marta, ficaram marcadas as experiências das brincadeiras de rua. Ambas destacam que, com o passar do tempo, as novas gerações deixaram de lado algumas dessas práticas. As memórias sobre a infância levaram Luísa e Marta a refletir sobre os avanços tecnológicos e sua influência nas transformações na maneira de brincar, visto que antigas brincadeiras abriram espaço a jogos eletrônicos, celulares, tablets, computadores e internet. Elas lamentaram o fato de as novas gerações não usufruírem mais dos espaços da natureza e dos ambientes externos.

Tom é outro participante que apresentou memórias vivas da infância segundo suas próprias experiências:

Falar de minha vida é falar de minha infância. Lembro como se fosse hoje: só alegrias, brincadeiras sem fim. **Algumas me recordo bem, como brincar de petecas, pipa, entre outras, foi maravilhoso!** Muitos amigos, família grande, muito divertido. E gostava de ouvir histórias de meu avô: saci-pererê, lobisomem, matinta pereira, dava medo.

Eu com minha mãe com mais ou menos uns 10 anos. Ela gostava de fazer cuscuz, na época era feito no pilão – quem lembra? – nós levantávamos bem cedo e eu pilava junto com ela. Ela preparava tudinho, eu ia pra lá com ela, achava divertido!

Era o cuscuz no prato tamanho família.

(Tom, TPP, grifos nossos)

Para Tom é inconcebível olhar para si sem reviver a fase da infância em sua vida. Tom nasceu na cidade de Tucuruí, mas guarda recordações de uma meninice em que foi possível vivenciar brincadeiras de rua. Aproximou os ouvintes de sua narrativa com descrições a respeito de sua boa relação com a família e, principalmente, rememorou as comidas preparadas por sua mãe. Em seu relato, demonstrou com orgulho que ajudava a preparar o café da manhã da família.

Rodrigo narrou experiências relacionadas ao trabalho e subsistência na infância. Como viveu no interior, com uma família bastante numerosa, relatou experiências de trabalho envolvendo todos os irmãos pequenos do núcleo familiar.

[...] no entorno de Cametá a gente não tem infância, a gente começa a trabalhar desde muito cedo e perde aquela infância de brincar. **Desde muito cedo a gente começa a ajudar o pai**, até porque a família é muito numerosa: **lá em casa nós éramos dez, nove mulheres e um homem**. Eu demorei mais a crescer e ajudar o meu pai, porque eu fui o único homem e o último a nascer, e como o trabalho do meu pai era a pesca, as meninas não tinham como ajudar ele nessa missão, mas tinha a produção de açaí, **as meninas tinham que ajudar e isso dificultava a questão da educação, da escola**.
(Rodrigo, ENC1, grifos nossos)

O excerto da narrativa de Rodrigo revelou aspectos comuns também em outras memórias de infância do grupo participante, marcadas por experiências de trabalho, como relataram Marta e Django:

Fui criada na roça, morei a maior parte de minha vida na beira do rio, pescando; os meus pais gostavam muito de pescar, criava bicho e pescava, plantava. **Comecei a trabalhar com 7 anos, eu já trabalhava na roça, já ajudava meus pais, eu gostava**. Eu era filha única e não gostava de ficar em casa, não.

(Marta, ENC2, grifo nosso)

Eu sempre trabalhei, desde os 11, 12 anos vendendo chopp, açaí, sempre me virei em questão de trabalho. O estudo já era mais complicado. Meu pai nunca ajudou e eu tive que me virar. Comecei vendendo chopp, pastel, açaí, depois vigiar carro na porta de supermercados, levar compras. Comecei a vender picolé, arranjei um serviço lavando motos e lavando carros... Ou seja, sempre trabalhando.

(Django, ENC1, grifo nosso)

Marta evidenciou a vida simples que teve, filha única, ajudou os pais na roça desde muito cedo. Apesar da rotina de trabalho, afirma que gostava da vida que levava. Django, diferentemente de Rodrigo e Marta, que nasceram no interior, sempre viveu no meio urbano. No entanto, submeteu-se a situações de vida semelhantes. Tendo pais separados, aprendeu desde a infância a trabalhar, dando a entender em seu discurso que, por conta do trabalho, os estudos permaneceram em segundo plano.

Das experiências narradas, vemos que a depender das condições socioeconômicas e dos lugares em que se encontram inseridos os sujeitos, a infância poderá ser permeada por responsabilidades relacionadas à subsistência familiar, seja em lugares de roça ou nos centros urbanos.

As experiências do processo de escolarização na infância não foram narradas com riqueza de detalhes. Os discursos de Rodrigo, João, Andreia e Maria Dominga estão marcados mais por dificuldades de acesso à escola e/ou às etapas obrigatórias:

No início dos anos 90 era muito difícil as coisas. Até porque na sala de aula a gente tinha uma professora que dava aula pra quatro séries, juntos, **e lá no máximo tinha até a 4.^a série, lá não se caminhava, se andava de canoa e algumas vezes o colégio era muito longe... Distante.** Isso também impedia que a gente chegasse até o colégio, principalmente, na época do inverno, era pior ainda.

(Rodrigo, ENC1, grifo nosso)

O estudo em Cametá é muito difícil. **Eu andava duas horas no campo cheio de árvore pra estudar.** Saía de casa 6 horas da manhã pra chegar 8 horas. Saía meio-dia pra chegar 2 horas de volta em casa, aí levei dois anos estudando no campo. Tinha parte que tinha que tirar a roupa e botar na cabeça para atravessar, desse jeito... Estudei os quatro anos, estudei até a quarta série, mas não tem um que comprove que a gente estudou.

(João, ENC1, grifo nosso)

Lá onde a gente morava não tinha acesso aos estudos, era muito distante, família de numerosos filhos... Quando um tinha a oportunidade, o outro não podia, porque tinha que trabalhar, sustentar a família, e assim fomos vivendo...

(Andreia, ENC1, grifo nosso)

Para quem mora no interior a gente não tem assim aquela oportunidade, mesmo que a gente tenha aquela força de vontade de querer estudar, de querer ser alguém, mas muita coisa impede, dificuldades impedem que a gente consiga ir adiante, consiga realizar os sonhos da gente. Eu sempre fui aquela pessoa que sempre quis estudar e quando a minha tia foi passear em Cametá e eu sempre fui assim, inteligente, aí ela observando, ela falou: “Gente, essa menina tem assim uma inteligência que vocês estão perdendo ela aqui no interior! Podia levar ela pra cidade”.

(Maria Dominga, ENC1, grifo nosso)

As experiências sintetizadas em memórias da infância dos participantes da pesquisa, de forma geral, foram marcadas por sentimentos saudosistas de uma época feliz, mas também são narrados fatos particulares que revelam momentos difíceis marcando algumas dessas infâncias.

Vale destacar que mesmo em meio às adversidades que atravessaram as Histórias de Vida, muitas das experiências foram formadoras para os participantes, pois a cada experiência narrada fora atribuído um sentido que contribuiu para compor suas identidades e subjetividades, como corrobora Josso (2010, p. 48, grifo da autora): “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”.

Logo, as experiências rememoradas da infância trazidas ao contexto da formação profissional evidenciaram que não há como dissociar as experiências que constituíram o passado com a formação no presente.

3.2. Êxodo, perspectivas educativas e juventudes

Para compreender o êxodo narrado em boa parte das trajetórias do grupo pesquisado, faz-se necessário tecer discussões a respeito da categoria juventude. Segundo a análise de Weisheimer (2009, p. 53 apud KUMMER; COLOGNESE, 2013, p. 204), a juventude pode ser considerada uma fase situada entre a infância e a vida adulta. Para o autor, questões de ordem biológica, como a puberdade, marcam a entrada na vida juvenil. Mas são os critérios sociológicos, como maioridade civil, responsabilidades laborais, conjugais, domésticos e paternais os marcadores da passagem à vida adulta.

Nesse sentido, Kummer e Colognese (2013, p. 205) analisam que

Estabelecer, portanto, uma baliza cronológica torna-se complexo na medida em que os seres humanos não seguem um mesmo desenvolvimento cognitivo, social ou cultural, muito menos têm uma idade específica para assumirem “compromissos” sociais tidos como adultos.

Seguindo por essa linha, é possível destacar das histórias pessoais dos percursos de formação dos participantes da pesquisa, experiências de êxodo do interior para a cidade na passagem da infância para a juventude, momento de transição e constituição de muitas mudanças, tanto corporais como nos papéis sociais, pois, a partir da adolescência, surgem novas responsabilidades. Luana, Andreia, Lúcia, e Rodrigo experienciaram tais itinerâncias:

Eu, Lúcia, nascida no interior do município de Cametá, onde morei até meus 13 anos e estudei até a 4.^a série do Ensino Fundamental, porque só tinha até a 4.^a série. Sendo filha de pescador, morando no interior com meus pais, não tinha muito para oferecer a seus filhos, então **decidi vir morar em Tucuruí, morar com minha irmã que se casou com um rapaz tucuruense, só então terminei o Ensino Fundamental e passei para o Ensino Médio.**

(Luana, TPP, grifo nosso)

Quando foi um belo dia, em época de política, **minha mãe conseguiu um terreno na cidade; em troca do voto, ganhava um pedaço de chão. Foi o que a minha mãe fez pra gente poder vir pra cidade estudar.** No interior era só até a 4.^a série.

(Andreia, TPP, grifo nosso)

Infelizmente, nessa época lá só tinha até a 4.^a série e eu amava estudar. **Então fui morar com meus tios na cidade para continuar os estudos.** Foi muito difícil pra mim, chorava muito com saudades de casa, dos meus pais, mas quando chegavam as férias ia correndo pra lá.

(Lúcia, TPP, grifo nosso)

Escola naquela época era privilégio para poucos, para mim e minhas irmãs era muito difícil, e na localidade onde morávamos só havia até a 4.^a série do primário. Estudo maior só na cidade mais próxima e dependia de transporte e meus pais não tinham condições. Nossa diversão era ir à igreja. Assim, concluí a 4.^a série.

(Rodrigo, TPP)

As quatro histórias de vida apresentam marcas singulares, mas ao mesmo tempo plurais, pois retratam as mesmas experiências: as poucas perspectivas educativas no interior – sendo a 4.^a série o limite oferecido na maioria das escolas nessas localidades – levava os jovens-adolescentes a saírem de sua terra natal em busca de continuarem os estudos. Quando os pais não podem acompanhar, os mesmos jovens são obrigados a viverem em casas de familiares. Em troca do favor, ajudam nos afazeres domésticos, prática comum na migração do campo à zona urbana.

Souza (2006, p. 112) explica esse fenômeno da seguinte maneira:

No que concerne à classe popular, os pais, em geral, não possuem “cultura letrada”, atribuem à escolarização dos filhos via única de possibilidade de promoção social, levando-os, muitas vezes, a realizar sacrifícios e mudanças de espaço geográfico em busca de novos postos de trabalho e, por consequência, da inserção de seus filhos no sistema regular de ensino.

Como se pode perceber, esses jovens, impulsionados pela busca por uma educação de melhor qualidade, para posteriormente usufruírem de melhores condições de vida, mas também e não menos importante, do acesso ao lazer dos centros urbanos, migram e não retornam mais às suas origens, restando em suas memórias somente as imagens das experiências vivenciadas na infância.

Ao narrarem sobre as experiências ainda na fase da juventude, os participantes fizeram revelações sobre relacionamentos afetivos e a chegada dos primeiros filhos. Para Lúcia, Isabely e Maria Dominga, o matrimônio ocorreu precocemente, marcando a entrada na fase adulta de suas vidas:

[...] com 17 anos conheci o meu esposo, que também era filho de lá [Cametá], mas morava na cidade de Marabá, mas sua mãe morava no interior. Foi amor à primeira vista, começamos a namorar nas férias de julho e quando terminaram as férias, quem disse que queríamos separar? Acabei indo com ele pra Marabá, mas já tínhamos pedido transferência para Tucuruí, onde fixamos residência até hoje.

Por esse amor deixei tudo para trás, até meus estudos que amava, logo engravidei e nasceu minha primeira filha.

(Lúcia, TPP)

[...] **casei com 16 anos**. Com 17 anos tive a minha primeira filha. Tive muitos problemas no meu casamento e me separei por causa de traição. Passei esse perrengue todo sozinha, sem falar com ninguém, fechada para mim mesma.
(Isabely, TPP)

Tudo estava bem até que comecei a namorar. **Já pensava em casar, que carreira era casamento, viver o resto da vida**. Quando eu casei, com cinco meses engravidei. Na minha mente eu pensava: **já tenho filho, o meu marido vai me sustentar o resto da vida...** Minha mente ficou fechada em relação aos estudos.

(Luísa, TPP)

[...] **namorei muito pouco, me casei, voltei para o interior**, só que lá eu vim perceber que não era aquilo que de fato eu queria. Eu queria era estudar! Meu foco era estudar, mas parece que eu já tinha atropelado aquele momento, aquela oportunidade que surgiu e parece que eu já tinha jogado tudo no ralo.
(Maria Dominga, ENC1)

Os participantes relatam a passagem da juventude à vida adulta já no espaço urbano, ao mesmo tempo em que ainda estavam em processo de formação, transitando do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

É interessante perceber as motivações individuais que levaram algumas das participantes ao casamento em momentos tão precoces. Para Lúcia, a decisão girou em torno de sentimentos exclusivamente amorosos e de aceitação entre o casal. No caso de Luísa, inferem-se outras variáveis, como o desejo de assegurar a estabilidade financeira por meio do casamento.

Isabely e Maria Dominga demonstram sentimento de frustração pós-realização do casamento, porque abdicaram de outras concretizações profissionais, como os estudos, ou não foram felizes nos relacionamentos com os companheiros, como no caso de Isabely.

Chama atenção também a faixa etária das participantes no momento do casamento, entre 16 e 17 anos. Em inédita pesquisa realizada por Taylor *et al.* (2015) sobre o casamento na infância e adolescência, de acordo com o censo de 2010, Pará e Maranhão são os dois estados brasileiros com maior prevalência dessa prática. A pesquisa analisou uniões formais e informais (coabitação) e os resultados corroboram com alguns de nossos achados quanto às motivações para o matrimônio na adolescência, principalmente porque a união se dá em famílias com menores condições financeiras e de acesso à educação. Destacamos as razões próximas a nossa pesquisa: o desejo por parte das meninas e/ou membros da família de obter segurança financeira, uma expressão da agência das meninas e um desejo de saírem da casa de seus pais.

Como consequências do casamento na adolescência, a pesquisa de Taylor *et al.* (2015) identificou: gravidez, que por vezes pode ser a própria causa do casamento, problemas de saúde maternal, neonatal e infantil, atrasos e desafios educacionais, limitações à mobilidade e às redes sociais das meninas, principalmente porque as expectativas de independência são frustradas, entre outros:

No geral, namoro e relacionamentos pré-maritais saudáveis (que favorecem os direitos sexuais e reprodutivos) estão ausentes das trajetórias de vida das meninas, com o casamento sendo concebido como a via principal e mais socialmente aceita como a transição para a vida adulta – uma alternativa considerada ‘menos pior’ a uma educação que é percebida como pouco atrativa ou fora do alcance do projeto de vida. As meninas que abandonam os casamentos tendem a enfrentar piores perspectivas de emprego e de educação, quando comparadas com meninas não casadas da mesma idade. Além disso, frequentemente são as únicas cuidadoras dos/das filhos(as) (TAYLOR *et al.* 2015, p. 12).

Identificamos algumas dessas circunstâncias nas narrativas dos nossos participantes, especialmente os desafios em relação à chegada dos filhos e a continuação dos estudos:

Eu parei de estudar muito nova, porque eu fui mãe adolescente, **fui mãe aos 15 anos** e a minha primeira filha nasceu com paralisia cerebral. **Eu ainda tentei estudar, tentei terminar o Ensino Médio**, ela era pequena, não deu muito certo porque ela precisava de mim, mas ainda consegui terminar. Continuei o Ensino Médio mesmo com as dificuldades com ela e aí eu engravidei novamente da minha outra filha. Terminei o Ensino Médio com muita dificuldade, mas terminei. Desde então vim parando, não fiz mais nada. Já estava 15 anos sem estudar, sem fazer nada, mas eu tinha muita vontade de voltar, mas eu não sabia por onde começar. Eu não sabia o que é que eu tinha que fazer... Eu não tinha um início [...]

(Carolina, TPP, grifos nossos)

Com 17 anos conheci um rapaz e gostei, acabei engravidando. Foi muito difícil pra eu ter engravidado naquela idade. **Parei de estudar para cuidar do meu filho**, porque não tinha o apoio nem do próprio pai da criança, então decidi cuidar sozinha do filho e larguei o estudo por vários anos.

(Luana, TPP, grifos nossos)

Carolina narra o quanto sofreu no parto e as consequências disso: teve uma filha com paralisia cerebral. Por conta da condição da filha, abdicou de continuar os estudos e iniciou uma fase de retornos e interrupções, até que conseguiu concluir o Ensino Médio. Porém, como ela mesma relata, não prosseguiu para um curso superior.

Luana, ao engravidar na adolescência, não teve apoio do pai da criança e, como muitas mães que cuidam sozinhas dos filhos, precisou deixar os estudos para

dar conta da nova rotina.

A chegada de filhos na adolescência traz responsabilidades para a vida das jovens-mães:

Tive meu primeiro filho aos 14 anos. **Parei de estudar de novo. Cuidei e trabalhei em casas de família. Pensava: não quero mais isso para a minha vida.** Nessa época meu esposo veio para Tucuruí, conseguiu um emprego na Camargo Correa, eu voltei a estudar e meu filho ficava com minha mãe. Eu não queria mais trabalhar em casa de família.

(Andreia, TPP, grifos nossos)

Ao retornar ao Pará, conheci meu marido, namoramos, noivamos, logo casamos. **Retornei à escola para dar continuidade aos estudos. Mas no 4.º mês de casamento descobri a minha gravidez.** Prossegui com os estudos até o mês do nascimento do bebê e então **parei de estudar para cuidar dele.**

(Luísa, TPP, grifos nossos)

Lá está eu, grávida, eu peguei e entrei mais em desespero que é você ter um filho no interior. Eu já pensava assim: **Meu Deus, o que eu já passei, eu não quero pra os meus filhos, eu quero o melhor pros meus filhos e vem aquela ficha...** Eu decidi em mim mesma: “Eu vou ter que tomar outro rumo na vida [...]”. **Quando o A. estava com um ano e o W. iria fazer um ano também, aí eu me matriculei... Que era a minha vontade: escola, estudar.** Me matriculei no SENAI, consegui fazer uma prova. Mas não obtive sucesso, porque os meninos eram pequenos e a menina que ficava com eles depois descobri que não cuidava direito. Aí eu resolvi priorizar os filhos.

(Maria Dominga, TPP, grifos nossos)

Andreia, Luísa e Maria Dominga retratam as dificuldades enfrentadas com a chegada da gravidez na adolescência, de maneira especial, nas famílias com poucos recursos financeiros. Além de estudar, elas necessitam cuidar das crianças ou trabalhar para ajudar no sustento do lar. Quando não era possível conciliar as obrigações e os estudos, a solução era interromper e cuidar somente das crianças.

Destacamos como aspectos relevantes da fala de Andreia os esforços em voltar a estudar, a determinação expressa no desejo de mudar de vida, de deixar de trabalhar em casas de família e o apoio da família quanto a cuidar da criança no turno em que estava na escola. Pantoja (2003), ao realizar uma pesquisa com adolescentes em situação de gravidez de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do Pará, ressalta que a permanência ou a continuidade dos estudos, nessa situação, mantém relação com projetos profissionais futuros e o desejo de mobilidade social, pois, no pensamento comum, com mais estudos, maiores serão as chances de inserção do mercado de trabalho. A maternidade, para alguns adolescentes, constitui um estímulo para a mudança social, a fim de garantir um futuro melhor para os filhos.

Em outras situações, todavia, a maternidade pode adiar a conclusão dos estudos, por diversos motivos, alguns deles frisados por Dadoorian (2003, p. 89) em sua pesquisa sobre o significado da maternidade em adolescentes de classes populares: o desejo de apenas dedicar-se aos filhos, somado à falta de estímulo dos pais, que valorizam mais o trabalho para ajudar nas despesas familiares. De acordo com a autora, “O fato de não concluírem a escolarização traz dificuldades para alcançarem a independência financeira e profissional” no futuro.

As experiências narradas na fase da juventude possibilitaram aos participantes entrar em contato com memórias e trajetórias vivenciadas em etapas muito importantes de suas vidas. Foram experiências marcadas por fortes emoções, como a chegada de um filho, por experiências dolorosas, como as separações, e que exigiram tomadas de decisões por parte dos sujeitos, que se referem a esses eventos como sendo de “superação” ou de “força”:

Luana, eu vou te entregar a palavra “determinação” porque a tua determinação é diferente da minha, porque eu não sou uma mulher fraca, não que eu considere que você foi fraca na época, mas a tua mente foi fechada e querendo ou não as oportunidades estão sendo iguais às minhas de ter que deixar os estudos para cuidar dos filhos, só que eu me espelho em ti, porque tu foi forte e conseguiu voltar atrás e eu quero te dizer que tu é muito forte!

(Luísa para Luana, ENC3)

Eu ia levantar e te dar a palavra “força”, pela tua força de vontade de voltar depois de tudo que passou. A gente vai superar as nossas dificuldades.

(Marcela para Carolina, ENC3)

Django, pra mim tu és um “vencedor”, com tantas dificuldades na vida, tu estar aqui, pra mim tu és um vencedor.

(Rodrigo para Django, ENC3)

A minha palavra vai para a Carolina pela força. Mesmo ela tendo perdido tantos entes queridos e ela ser forte, ainda tendo uma filha com problemas ao nascer e superar e estar aqui, ser forte.

(Marta para Carolina, ENC3)

Minha palavra é “superação”. Superação aqui que vale para todos, pois todos têm uma história, têm uma vida e acabamos nos conhecendo aqui. Às vezes a gente está em uma classe, estuda, vive aqueles momentos, mas não conhece a vida de cada um e, em especial, para a Carolina, Marcela, Django e Luana, pelas suas histórias, pois quando se envolve família, filhos, isso é superação e hoje a gente está aqui contando a nossa história e está contando o que a gente passou, o que a gente viveu, e o que a gente superou e conquistou.

(Tom para Carolina, Marcela, Django e Luana, ENC3)

Eu peguei a palavra “importância” e o que eu vejo de mais importante nas histórias de vocês é o amor de vocês, mulheres, pelos seus filhos, eu não sou pai, mas acho muito importante a mãe colocar os filhos acima de tudo, mesmo que alguns não mereçam, não existe um amor maior que o de uma mãe por um filho.

(Django para Marta, ENC3).

A partir dos relatos reproduzidos, é possível voltarmos ao entrelaçamento da formação como *arte de viver em ligação e partilha* (JOSSO, 2010), em que cada um dos participantes procura o seu devido lugar no mundo e em sua comunidade, uma “busca de saber-viver”. Para Josso (2010), as narrativas expressam quatro buscas, das quais identificamos três nas narrativas dos participantes: *busca da felicidade, busca de si e de nós, busca do conhecimento ou busca do “real”*.

Nas narrativas dos participantes, a busca da felicidade manifestou-se por meio de experiências classificadas como felizes ou tristes, momentos de sofrimento e de superação desses momentos.

A busca de si e de nós efetuou-se nas interações entre o grupo, nas trocas de experiências em que cada um aprendia consigo mesmo e com os demais, coletivamente.

A sensibilização quanto à importância da chegada ao curso técnico e do quanto cresceram em conhecimento, bem como a manifestação do desejo de se informarem mais sobre a área ou aprofundarem outros saberes adquiridos mostraram a busca de conhecimento ou do “real”.

Todas essas buscas não se expressaram, necessariamente, de forma consciente nas narrativas compartilhadas pelos participantes, tampouco ao mesmo tempo, mas manifestaram-se segundo a lógica de cada História de Vida.

Passemos à terceira categoria emersa da análise.

3.3 Formação profissional no PROEJA: mudança de vida, realização pessoal/profissional e projetos de vida

A busca para compreender a formação profissional dos educandos do PROEJA nos levou a perceber que um dos sentidos dessa formação está relacionado à possível mudança de vida que o curso provocou, pela recuperação de valores e transformações psicológicas que a escolarização proporciona. Carolina e Isabely expressaram essas mudanças nas seguintes passagens de suas narrativas:

A minha chegada no IFPA foi depois de algumas perdas, pessoas que amo muito. [...]. Eu estava em um momento de angústia, passando por muitas dificuldades para superar a perda deles, perdi mais pessoas na minha vida: meu pai, minha madrasta, seis meses depois minha irmã. **Eu já estava em**

uma depressão, quando vi um anúncio que havia vagas em um curso de Aquicultura. Minha filha, vendo, me incentivou a começar o curso, ela que fez minha inscrição e hoje **eu só tenho a agradecer à instituição por me trazer à vida e fazer com que meu sonho, que estava guardado, reacendesse de novo.** Quando comecei o curso, não tinha noção do que era a Aquicultura. Hoje eu aprendi a amar esse curso e, ainda mais, não parar de buscar aprender cada dia mais. **Vejo que um simples anúncio mudou a minha vida. Obrigada, IFPA, por poder falar um pouco sobre isso.**

(Carolina, TPP, grifos nossos)

Com o tempo eu comecei a viver com **depressão [...].** Passava o dia inteiro dormindo, a noite toda acordada [...]. Até que eu conheci uma pessoa que me incentivou a estar aqui dentro. Eu já estava há treze anos sem estudar e tive que voltar de novo. Eu já tinha o Ensino Médio. Fui criando amizades, criando vínculos mais fortes dentro da escola e a gente ajuda um ao outro [...]. Foi quando eu conheci o prof. L. e ele me chamou para tocar na banda de música. **Eu nunca tinha pegado em um instrumento na minha vida. Comecei a vir todo dia, ensaiando. Aquilo começou a tirar um vazio de dentro de mim, pois eu ficava ocupada com o meu curso, ocupada com a música. Me identifiquei muito com o saxofone [...]. Isso foi algo muito bom, tanto a parte da música, quanto da Aquicultura.**

(Isabely, TPP, grifos nossos)

Carolina e Isabely relataram experiências difíceis: a primeira tentava superar as sucessivas perdas de entes queridos; a segunda sofria sozinha por conta de uma separação matrimonial, fato já abordado na entrevista narrativa. Entretanto, ao conhecerem o curso e retornarem à escola, adquiriam autoconfiança. Esse fato se deve, principalmente, às atividades do dia a dia na nova instituição, à recuperação da autoestima e à conquista de novas perspectivas de vida. A fala de Isabely ainda evidencia que as relações sociais construídas ao longo do curso ajudaram em tais mudanças.

Tais expectativas adquiridas no retorno à escola, reafirma um dos desafios da educação profissional para com os estudantes do PROEJA, que é o compromisso de reinserir socialmente tais estudantes, não apenas no campo profissional, mas de satisfazer outras necessidades individuais e/ou coletivas (MOURA, 2008).

Quando se reportaram ao Curso Técnico em Aquicultura, os participantes destacaram os sentidos de realizações pessoais e profissionais:

Pra mim, terminar esse curso é realização de um sonho, é assim, uma coisa que eu não consigo nem descrever na realidade... **É uma coisa que eu quero, que eu gosto, e sem falar nas dificuldades que já passei pra estar hoje nesse curso,** e confesso que não é fácil pra mim estar aqui. Pra mim fazer esse curso, devido ao trabalho tomar muito o meu tempo, nem sempre eu estou na cidade... Mas eu já estou abrindo mão de muita coisa pra estar nesse curso que está findando e eu quero estar mais presente. Hoje eu

priorizei o meu curso. **É um sonho que eu estou realizando.**

(Maria Dominga, ENC1, grifos nossos)

A princípio não queria, mas depois pensei bem e falei: meus filhos já estão criados, o pior momento já passou, vou pensar um pouco em mim e quem sabe não realizo aquele sonho que está adormecido. **O PROEJA Aquicultura reproduz a realização de um sonho, estudar no IFPA foi tudo de maravilhoso, aprendi muito, tudo era diferente, tudo novo,** professores maravilhosos, só tenho que agradecer por tudo.

(Lúcia, ENC1, grifo nosso)

Eu **aprendi muitas coisas aqui**, conheci muitas pessoas, professores, coordenadores, viajei. Uma das coisas que eu sempre quis fazer era conhecer o mar. Conheci em Bragança, na turma que eu entrei, a gente viajou e **eu realizei vários sonhos.**

(Samara, TPP, grifo nosso)

A formação profissional nos discursos reproduzidos pode ser sinônimo de “sonho”. Sonhos pessoais, realizações, foram os sentidos também assumidos pela formação técnica no PROEJA nas falas de Maria Dominga, Lúcia e Samara.

Interessante destacar que essas realizações apontaram para objetivos além da visão imediata do mercado de trabalho, que poderia ser a principal finalidade do público ao buscar o curso. As falas indicaram que, mais do que cumprir com a formação técnica, havia outros sentimentos pessoais envolvidos: o “querer” e o “desejar” presentes no discurso de Maria Dominga; o “pensar um pouco em si”, de Lúcia; e o simples fato de viver novas experiências de vida, como “conhecer o mar”, desejo realizado durante uma visita técnica proporcionada pelo curso, na experiência de Samara.

Para Andreia, mais do que a realização de um sonho, estudar no IFPA adquiriu um significado ainda mais forte:

Um belo dia, eu trabalhava em casa de família, escutei na rádio falando sobre o curso PROEJA, **me motivou muito a estudar, porque a gente que trabalha em casa de família é bom, mas tem pessoas que não sabem valorizar. Aquilo me motivou: “não é isso que eu quero pra minha vida!”**. Fiz a inscrição no IF e no outro dia fui chamada pra fazer a entrevista. Fui selecionada. Como eu também tinha um sonho de estudar no IF, todo mundo estudava, eu pensei: “eu também posso, de alguma maneira eu vou conseguir”. Estou aqui até hoje.

(Andreia, ENC1, grifos nossos)

Evidenciou-se da narrativa de Andreia uma forte motivação socioeconômica, pois, para ela, estudar é possibilidade de “não trabalhar mais em casa de família”. Assim, retornar aos estudos é a chance de mudar de vida, adquirindo uma nova oportunidade profissional. Por esse motivo, destacou persistir no curso.

A fala de Luísa, no primeiro encontro das entrevistas narrativas, também merece destaque no que se refere às realizações pessoais possíveis com a formação no curso:

Pra mim, **não é ter o certificado**, isso é o de menos. Eu quero ser uma **profissional pela qualidade**, alguém vai chegar e vai me indicar porque eu sei... Pra mim todos irão sair com o certificado daqui, mas **quero que lembrem o meu nome pelo meu profissionalismo**. Então é isso que eu quero: sair daqui como profissional. Creio que eu estou conseguindo.

(Luísa, ENC1, grifos nossos)

Atentamos para a questão de que essas realizações estão fortemente relacionadas ao resgate da autoestima que a entrada no curso provocou. Para Luísa, mais do que uma “certificação”, a conquista de um “nome” é o mais importante: ser lembrada pela profissional forjada ao longo da trajetória acadêmica no curso técnico.

Realizar-se profissionalmente também foi um dos sentidos compreendidos nas narrativas dos participantes:

Trabalhei com duas técnicas formadas aqui pelo IFPA. Elas retiravam dos tanques alevinos de tambaqui, de pirarucu, e colocavam no isopor, caixas d'água, e levávamos para as vicinais. Elas iam me ensinando... Eu achava muito interessante. Elas diziam que no IFPA tinha o Curso Técnico em Aquicultura e diziam para eu me inscrever no curso. Um dia, conheci a R. O marido dela também trabalhava no bosque. Elas me avisaram, eu me inscrevi e fiz a entrevista com a M. e a B. e me interessei. Comecei a conhecer algumas coisas. **Espero me profissionalizar e ensinar outras pessoas também.**

(Marta, TPP, grifo nosso)

Primeiramente porque eu não tinha o **Ensino Médio**, né? Aí já ajudava. Aí **mais o técnico**... A outra coisa de novo é porque eu já estou com um peixe já tem nove meses, com a água da rua mesmo, já tá com 60 cm no quintal de casa.

(João, ENC1, grifo nosso)

Marta, João e Rodrigo já conheciam a área da pesca artesanal. Porém, para exercerem funções mais complexas, em projetos maiores, reconheceram que os conhecimentos práticos que tinham não eram suficientes. Dessa forma, buscaram no curso o aprimoramento e a formação em nível médio.

Uma experiência singular relatada por Rodrigo a respeito do que o motivou ainda a buscar o curso foi um episódio ocorrido quando chegou a Tucuruí em busca de viver da pesca:

Em 2003 eu vim pra cá com a intenção de me envolver na pescaria, aí aconteceu aqui, em 2005, nós estávamos pescando aqui na barragem aí houve uma agressão da parte do exército com a gente lá. Nós nos reunimos, fomos na Colônia dos pescadores e conseguimos conversar com a

Eletronorte sobre o fato que tinha ocorrido, era uma proibição que eles estavam fazendo em uma área que não queriam que (a gente) trabalhasse, e a Eletronorte propôs trabalhar com a gente um projeto, o Projeto Ipirá. Na experiência desse projeto Ipirá eu chego à conclusão que ele não foi pra frente por falta de técnico de aquicultura, que nós não tivemos, e foi isso que me inspirou pra eu vir [...]

(Rodrigo, ENC1)

Como está explícito na narrativa de Rodrigo, o projeto proposto pela Eletronorte para os pescadores da região, que não obteve êxito, despertou nele o desejo de qualificar-se para atuar em sua comunidade. A partir daí, buscou entrar no Curso Técnico em Aquicultura. Surpreendeu ainda a percepção de Rodrigo a respeito da formação no PROEJA integrado:

Me interessa muito, é da minha área, é muito bom pela vasta experiência que eu tenho na área, não de criação, mas, sim, de pesca artesanal. [...] O projeto Ipirá não teve êxito devido não ter essa qualificação aqui. Pra mim, 50% que não deu certo foi por falta de técnicos. **O PROEJA, ele forma nós para a sociedade e forma nós para o trabalho. Eu acredito que quando a gente pega uma formação no Ensino Médio, nós estamos formados para a sociedade,** temos a oportunidade de cursar um curso mais avançado, como é o caso dela aqui, que já está pensando em uma universidade, e o Ensino Médio nos prepara pra isso, pra sociedade. **O curso técnico, que aí que vira PROEJA, ele nos prepara para o trabalho, para o profissional, e podermos trabalhar.**

(Rodrigo, ENC1, grifos nossos)

Além da qualificação para o mercado de trabalho, Rodrigo atribuiu um sentido emancipador para sua formação no PROEJA, reafirmando o que defende Moura (2014): além da simples preparação para uma ocupar uma vaga no mercado de trabalho, uma formação que se constrói no vínculo entre a parte técnica de base científica, que considera os aspectos sociais e históricos dos sujeitos, a preparação para o trabalho e a formação de nível médio.

Mesmo reconhecendo em cada narrativa o valor dado ao curso, é relevante destacar como os participantes enxergaram essa formação profissional; se, em sua visão, o curso atende às expectativas criadas ao ingressarem na instituição:

Sim, eu me considero estar tendo uma boa formação, apesar das dificuldades que tenho em algumas matérias, mas me identifiquei muito com a parte prática do curso e acredito que estou tendo uma boa formação profissional. Os professores do curso são muito capacitados.

(Luana, ENCB)

Sim, o curso é de boa qualidade, trouxe conhecimentos que serviram para a profissão como para a vida normal. Os conhecimentos adquiridos me serviram para passar para outras pessoas.

(Luísa, ENCB)

Sim, espero me tornar uma profissional e adquirir mais conhecimentos. Estou aprendendo e espero me tornar uma técnica em aquicultura.

(Marta, ENCB)

Luana, Luísa e Marta revelaram estar satisfeitas com a formação que estão a receber. Expressaram ainda que se identificaram com o curso, ressaltando a ampliação de conhecimentos adquiridos desde o início das atividades educativas. Luísa, por exemplo, mesmo que inconscientemente, sinalizou para a integração entre o trabalho e a formação humana, ao afirmar que a formação profissional no curso trouxe aprendizagens que serão uteis nas áreas social e profissional, remetendo-nos ao trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2010), parte imprescindível do curso.

A parte prática do curso também foi evidenciada nas falas dos participantes:

Sobre o curso, ele é muito bom, **só acho que ele poderia ser mais aula prática do que teórica**. Hoje, com tudo o que aprendi no curso, eu me sinto tão experiente para manusear tanto na criação e reprodução de peixe quanto no dia a dia.

(Isabely, ENCB, grifo nosso)

Na parte teórica, foi maravilhoso, aprendi muito. Vi coisas que nunca tinha visto. Professores excelentes! Conteúdos etc. Na parte prática, aprendi também. Tivemos visitas técnicas excelentes, **mas para sermos bons profissionais precisaria de mais práticas**.

(Lúcia, ENCB, grifos nossos)

Agora o curso, pra mim, foi um experiência que... Apesar da experiência na área da pesca já, há uma diferença da pesca artesanal pra aquicultura, pra mim, foi de extrema importância dentro da piscicultura.

Eu senti um pouco de falta de mais incentivo pra dentro do curso como técnico, faltou mais visita, mais conhecimento, mais piscicultura, mas muita coisa eu aprendi pelo trabalho e não pela formação que a gente está tendo aqui. O médio não, não tenho do que reclamar.

(Maria Dominga, ENCB, grifo nosso)

Faço minhas as palavras da Maria Dominga. Acho que o curso falta ser ajustado alguns pontos, principalmente na área técnica, que é onde a gente mais atua, a formação nossa. A gente tem um parque aquícola e aqui a gente ganha muita teoria, na hora da prática não lembra muito. Precisa de mais projeto voltado pra área da piscicultura, **para os alunos saírem de fato preparados para o mercado de trabalho, porque a teoria a gente recebe, muita, os professores são excelentes, pra gente explorar o nosso parque aqui no IFPA**. De resto foi uma formação muito boa.

(Carolina, ENCB, grifos nossos)

Eu acredito que o Ensino Médio, se não for o melhor, mas é um dos melhores da região. O fato é que também eu acho que o IFPA deixa a desejar na parte técnica. O que eu percebo é que aqui no curso, **a parte teórica** é voltada para

tanque escavado, muito pouco é estudado sobre o tanque em rede. O potencial que nós temos na nossa região é para tanque em rede e não para tanque escavado. [...] A burocracia para implantar um tanque em rede também dificulta de termos um aqui para estudar. Não adianta a gente ter uma riqueza tão grande e não conseguir usar.

(Rodrigo, ENCB, grifos nossos)

Não, porque falta mais estrutura para o curso, já que é um curso mais na área rural do que urbana. Não questiono a competência dos professores, nunca fiz uma pergunta que eles não me dessem a resposta bem satisfatória. **Questiono a falta de aulas práticas. Ficar apenas na teoria não é bom**, porque há momentos que só na prática que resolvemos e o **mercado de trabalho exige isso**. No curso, só vimos em piscicultura. Mas o curso é mais do que isso, temos outros tipos de culturas [que precisávamos aprender] e temos só na teoria.

(Django, ENCB, grifos nossos)

Isabely, Lúcia, Maria Dominga, Carolina e Rodrigo, apesar de terem respondido positivamente quanto a qualidade da formação oferecida na instituição, demonstraram sentir a necessidade de mais aulas práticas. Dos discursos inferimos que, na visão deles, a parte prática está relacionada com o mercado de trabalho. Dessa maneira, quanto mais aulas práticas, mais preparo para exercer a função técnica.

Na avaliação de Django, o curso carece de estrutura para dar suporte necessário na área técnica. A falta de aulas práticas e a ênfase dada à piscicultura na grade curricular do curso, em detrimento da aquicultura – cultivo de outras espécies, além da criação de peixes – para ele, torna a formação profissional oferecida insuficiente. Por essa razão, avaliou que o curso não está sendo satisfatório.

Podemos ressaltar a partir das reflexões dos participantes que essa ênfase à parte prática apenas reafirma o que comumente se concebe acerca da educação profissional no Brasil predominante entre alunos e professores: uma visão dicotômica dos pares teoria e prática, sendo esta uma aplicação daquela, um treino do assunto abordado em sala de aula.

Segundo Moraes, Souza e Costa (2017, p. 114), essa visão dissociativa dos pares teoria e prática “na formação dos profissionais da educação é um problema para o mundo do trabalho, porque vai proporcionar uma distância entre os conhecimentos adquiridos na formação dos alunos e aquilo que eles encontrarão em sua prática profissional”. Portanto, para esses autores, é de extrema relevância o entendimento sobre a união entre teoria e prática, uma em dependência da outra, não se resumindo apenas a um aspecto metodológico, mas a uma visão política, alinhada à proposta de

uma formação humana que aponte para a ação do homem no mundo.

Em relação aos conhecimentos da formação geral, os discentes expressaram ser suficientes e atenderem às suas necessidades. A formação dos professores atuantes no curso também lhes passa segurança, de maneira geral.

A reflexão sobre o retorno aos estudos no PROEJA evidenciou sentidos de formação profissional que remeteram os participantes a novos projetos de vida:

O que quero para o futuro depois desse curso técnico é aprender ainda mais, entrar no mercado de trabalho e fazer curso Superior.

(Lúcia, ENC1, grifo nosso)

[...] eu tive dificuldade por conta dos meninos, mas não desisti, nesses quase 4 anos, eu chego no final. Estudar no IF realizou o meu sonho de ser aluna, **e quero ser aluna do curso superior em Engenharia de Pesca que vai sair**, então eu pretendo continuar.

(Marcela, ENC1, grifo nosso)

[...] graças a esse curso de Aquicultura, **eu nunca nem sonhava entrar em um curso Superior e, fazendo aqui, fiz o ENEM, eu consegui entrar.** Vou fazer de tudo pra terminar esse curso e fazer na área das Ciências Biológicas, quem sabe dar aula um dia. Já tenho a área do peixe, desses animais semiaquáticos, então vai me ajudar muito. Caiu do céu. Eu nunca planejava fazer um curso técnico, muito menos estudar no Instituto Federal, tem certo peso.

(Django, ENC1, grifo nosso)

Para o meu futuro, ainda não sei o que quero quando terminar (curso), mas **quero entrar em um curso superior, trocar o meu nome**, pois sou transexual, e fazer mais coisas, pois para pessoas iguais a gente é muito difícil conseguir emprego, e **sem estudo não vamos conseguir conquistar o nosso espaço no mundo**, porque tem gente preconceituosa. **É uma conquista.**

(Samara, TPP, grifos nossos)

Com base nas falas de Lúcia, Marcela, Django e Samara compreendemos como as oportunidades de retomada dos estudos para os jovens e adultos melhoraram as expectativas futuras em relação aos seus projetos de vida. Descobrir-se em uma área, galgar novos patamares educacionais e acreditar que isso é perfeitamente possível, mesmo depois de pausas relativamente consideráveis, foram aspectos relevantes identificados nas falas e que remeteram ao futuro pós-curso profissionalizante.

Alves e Dayrell (2015, p. 378), a respeito dos projetos de vida, dizem que é de nossa natureza alimentarmos-nos desses projetos e é “isso que nos permite fugir aos determinismos e imprevistos, organizando e planejando nossas ações futuras”.

Cabe-nos ressaltar ainda as pessoas as quais incentivaram muitos desses indivíduos a buscarem tais projetos de vida. Nas narrativas foram mencionados filhos, amigos, sobrinhos, tios, pessoas que serviram como fonte de informação ou de motivação no ingresso e escolha da formação profissional, estando, portanto, afetuosamente presentes nas recordações.

Por fim, evidenciaram-se nas narrativas diversos sentidos para a formação profissional no Curso Técnico em Aquicultura a partir das experiências formadoras compartilhadas nos encontros formativos e assumidos. De acordo com as experiências individuais de cada um dos sujeitos, a formação profissional pode ser o início de mudanças, seja na visão de mundo, seja no cotidiano e no comportamento dos imersos em tal processo; ademais, pode tornar-se a expressão da realização pessoal e profissional para os estudantes há muito afastados de atividades educacionais, como é o caso dos estudantes do PROEJA ou pode ainda assumir o sentido de aprimorar os saberes profissionais da área que já atuam. Enfim, a ampliação das informações que o curso proporciona abre o leque de oportunidades de novos projetos de vida e de novas trajetórias educativas.

4 DESTINO: PRODUTO EDUCACIONAL HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROEJA

*Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. É por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...
[...]*

(Guimarães Rosa)

Como todo viajante vislumbra chegar a um destino, o destino de nossa viagem é o produto educacional: “Histórias de Vida e Formação Profissional no PROEJA: uma proposta formativa”, que se configura em uma proposta de formação destinada a discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apresentamos a seguir, na figura 12, a capa do produto educacional:

Figura 12 – Capa do produto educacional



Fonte: Produto Educacional, 2020.

Para apresentar a proposta formativa, estruturamos este capítulo em três partes, a primeira traz uma visão geral sobre o produto em sua organização; a segunda mostra a avaliação do produto realizada por uma comissão formada de profissionais que atuam no PROEJA; e a terceira especifica os resultados da avaliação do produto.

Passemos à primeira seção que trata de descrever o produto educacional resultante da pesquisa.

4.1 Produto Educacional: organização da proposta de formação com História de vida

A concepção da proposta formativa ocorreu a partir dos encontros realizados com os participantes colaboradores e tem como objetivo colaborar com a formação profissional de discentes do PROEJA, por meio do trabalho reflexivo proporcionado pela História de Vida. Também vislumbra o fortalecimento de práticas educativas inovadoras nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional.

Estruturalmente o produto educacional está organizado em três partes: Parte I – Aprender com o viver História de Vida como formação de si; Parte II – Formação com História de Vida no PROEJA: roteiros de trabalho; e Parte III – Histórias de Vida de estudantes do PROEJA: possibilidades formativas, conforme observamos na figura 13 a seguir:

Figura 13 – Estrutura do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria, 2020.

A “Parte I – Aprender com o viver: História de Vida como formação de si” é dedicada à formação do professor no que concerne aos fundamentos teóricos e metodológicos da História de Vida e na preparação para os encontros que serão descritos na Parte II. Buscamos conceituar a pesquisa-formação com História de Vida e apresentamos os procedimentos para implementação de um grupo formativo.

Para tal, dividimos essa parte em cinco seções: 1.1 O que é História de Vida

como atividade formativa?; 1.2 As fases para os encontros formativos com História de Vida; 1.3 Como organizar encontros formativos com História de Vida?; 1.4 Como pensar e organizar os espaços para os encontros formativos com História de Vida?; e 1.5 Sugestões de leitura sobre História de Vida.

Nesse primeiro momento, destinamos uma carga horária de 10 horas para o professor realizar as leituras. A figura 14 mostra como ficou organizada esta parte no produto educacional:

Figura 14 – Descrição da Parte I



Fonte: Produto Educacional, 2020.

A “Parte II – Formação com História de Vida no PROEJA: roteiros de trabalho”, configura-se como um material de apoio para o professor organizar o seu grupo de formação com História de Vida. Ao iniciar esse segundo momento, o professor encontrará uma apresentação, que explicita a divisão do material e os objetivos a serem alcançados. Vejamos a parte II da Proposta Formativa, representada na figura abaixo:

A parte II possui seis roteiros distribuídos da seguinte forma:

a) Um Roteiro Formativo do Professor, que visa conduzi-lo à reflexão de sua própria trajetória e à elaboração de uma história de vida escrita. Sentimos que deveríamos incluir um roteiro específico para o professor, pois é imprescindível sensibilizá-lo da importância daquilo que lhe constitui enquanto pessoa e profissional e, além disso, para que ele tenha uma escuta sensível quando for compor o grupo formativo com os discentes. Destinamos uma carga de 7 horas para essa atividade.

b) Roteiros para Formação com História de Vida no PROEJA, cinco no total, que podem ser utilizados na formação com grupos de discentes do PROEJA a serem compostos pelo professor. Destinamos 23 horas para as atividades com o grupo. A figura 16 mostra como estão distribuídos os roteiros no produto educacional.

O diagrama apresenta a trajetória de vida e formação profissional do professor em sete etapas, organizadas em uma sequência de cartões amarelos e brancos. As etapas são:

- 2.1 ROTEIRO FORMATIVO DO PROFESSOR**
 - Professores:** Esse roteiro foi organizado com o objetivo de auxiliar na construção da sua história de vida para a compreensão das experiências, as quais contribuem para a sua formação, identidade e subjetividade.
 - Experiências:** que o trabalho autocrítico produz nos sentidos e reconstrói as experiências pessoais e profissionais de sua vida.
 - Objetivo:**
 - Elaborar o roteiro/trajetória na elaboração de uma história de vida escrita, por meio da memorização de recordações, dos processos de formação ao longo da vida, evidenciando experiências, as quais a escrita considerou temas relevantes.
 - Corpo teórico:**
 - base para os textos.
 - base para a escrita da História de Vida.
- Roteiro 01**

FASE 1

INTRODUÇÃO À CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA

Desenvolvimento: Assim como a história da pessoa pode ser escrita com o passado e o futuro, sua trajetória, sua compreensão e construção dos temas presentes na formação e de construção podem ser transformados e reconstruídos por meio de uma "nova escrita" (LACROIX, 2010, p. 81).

Segundo o conceito de Jones (2010), pensar na "nova escrita" da história de vida é reconhecer a capacidade única pessoal da sua história de vida. Assim, as pessoas lembradas, as fatos atuais e futuros, as experiências e sentimentos, as memórias e ideias relevantes para fazer a pessoa que você se tornou.
- Roteiro 02**

FASE 2

O "CAMINHAR PARA SI" COMO PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- Roteiro 03**

2º ENCONTRO DA FASE 2

NO CAMINHAR DE MINHA VIDA, COMO ME FORMO?
- Roteiro 04**

FASE 3

O QUE MINHA HISTÓRIA DE VIDA REVELA SOBRE A MINHA FORMAÇÃO?
- Roteiro 05**

FASE 4

BALANÇO DO PROCESSO FORMATIVO

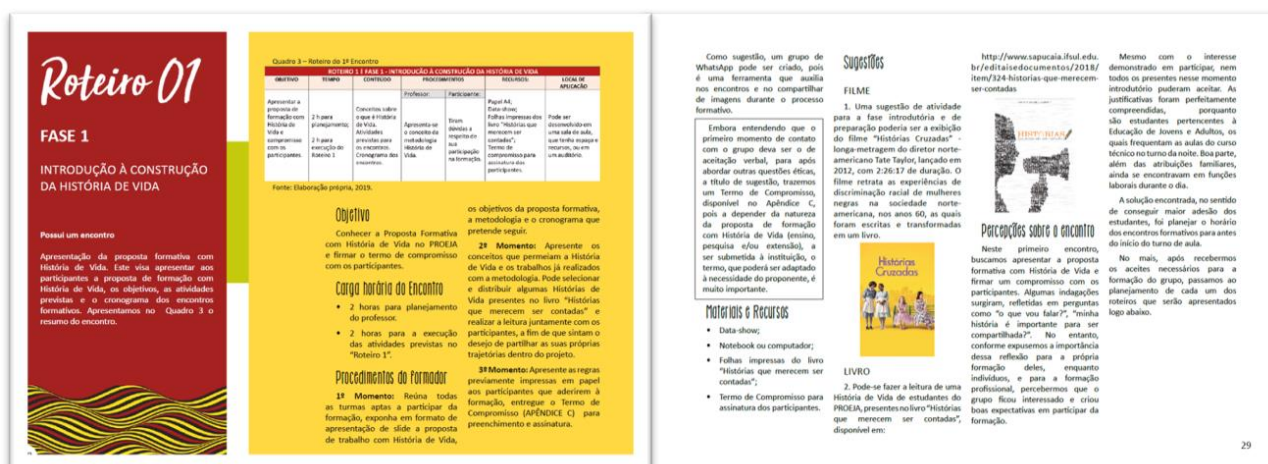
Fonte: Produto Educacional. 2020.

Cada roteiro está organizado com uma mesma estrutura, contendo:

- a) Quadro resumo do roteiro, a fim de que o professor obtenha uma visão geral do encontro;
- b) Objetivos, que é o que se pretende alcançar com o encontro;
- c) Procedimento do professor, isto é, todas as dinâmicas e atividades previstas;
- d) Materiais e recursos, ou seja, tudo o que o professor precisará utilizar; e
- e) Percepções sobre o encontro, que são reflexões sobre encontros já realizados em nossa proposta formativa com História de Vida no PROEJA.

A figura 17 apresenta um dos Roteiros Formativos, conforme encontrado no Roteiro 01 do produto educacional.

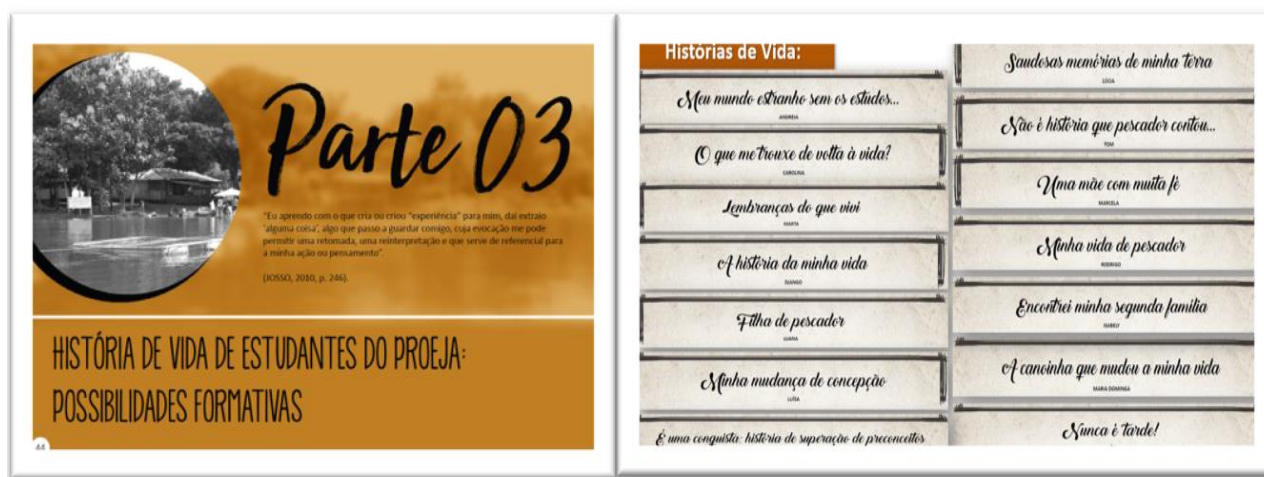
Figura 17 – Roteiro 01 do produto educacional



Fonte: Produto Educacional, 2020.

A “Parte III – Histórias de Vida de estudantes do PROEJA: possibilidades formativas” - traz 14 (quatorze) Histórias de Vida produzidas pelos participantes da pesquisa durante o percurso metodológico, descrito no Capítulo 2 deste estudo. Destinamos a esse último momento 10 horas para que o professor realize a leitura das Histórias de Vida. Além disso, o professor poderá utilizar os textos resultantes de acordo com o interesse em seu planejamento. A figura 18 exemplifica a Parte III do produto educacional da pesquisa.

Figura 18 – Descrição da Parte III



Fonte: Produto Educacional, 2020.

Após a construção do produto educacional, passamos à próxima etapa, que foi a avaliação do produto realizada por uma comissão constituída para tal finalidade.

4.2 Comissão para Avaliação do Produto Educacional e Instrumento de Avaliação

A avaliação do produto educacional foi realizada por uma comissão composta de 5 (cinco) profissionais atuantes no PROEJA: 4 (quatro) docentes da área básica e técnica do Instituto Federal do Pará, 1 (um) deles com experiência na coordenação do Curso Técnico Integrado em Aquicultura do PROEJA; e 1 (um) pedagogo responsável pelo acompanhamento discente no referido curso.

O convite e aceite para avaliação ocorreu via aplicativo de WhatsApp e posterior envio da proposta e ficha avaliativa para os e-mails disponibilizados pelos avaliadores.

No Quadro 11, a seguir, apresentamos a caracterização da comissão avaliadora.

Quadro 11 – Informações acadêmicas e profissionais dos avaliadores

Identificação	Formação acadêmica	Experiência no PROEJA
AV1	Graduação: Letras – Habilitação em Língua Portuguesa Pós-Graduação: Doutorado em Educação Instituição em que atua: Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal	Professora ministrante da disciplina de Língua Portuguesa, atuou até o ano de 2017 no Campus Tucuruí, onde ministrou disciplinas nos cursos técnicos, Graduação e no PROEJA. Atualmente está no Campus Castanhal do IFPA. Faz parte do

		Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Tem 15 anos de experiência em turmas de PROEJA.
AV2	Graduação: Letras – Habilitação em Língua Portuguesa Pós-Graduação: Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Instituição em que atua: IFPA – <i>Campus Tucuruí</i>	Professora ministrante da disciplina de Língua Portuguesa, atua no PROEJA Aquicultura há dois anos e meio, com experiência em desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão com os estudantes da EJA.
AV3	Graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas Pós-Graduação: Doutorado em Biologia Ambiental / Mestrado em Ciência Animal Instituição em que atua: IFPA – <i>Campus Tucuruí</i>	Com experiência na coordenação de Curso Técnico do PROEJA, é professora EBTT atuante no PROEJA há cinco anos, em disciplinas relacionadas a Ciências Biológicas.
AV4	Graduação: Bacharelado em Engenharia de Pesca Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado em Ciências Marinhas Tropicais Instituição em que atua: IFPA – <i>Campus Tucuruí</i>	Professora da área técnica do Curso Técnico em Aquicultura. Tem experiência no PROEJA como docente há nove meses, atuando também em orientações de projetos integradores e de pesquisa de discentes do PROEJA.
AV5	Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia Pós-Graduação: Mestrado em Educação e Especialização em Educação: PROEJA (CEFET/PA) Instituição em que atua: IFPA – <i>Campus Tucuruí</i>	Pedagogo do <i>Campus Tucuruí</i> há treze anos, onde também exerceu o cargo de Chefe do Setor Pedagógico, tem doze anos de experiência com o PROEJA e pesquisas pós-críticas em Educação, especialmente nas temáticas: gênero, sexualidade, currículo, subjetividade, identidade e diferença.

Fonte: Elaborado com base na Ficha de Avaliação do Produto Educacional, constante no Apêndice C.

Para analisar o produto educacional, os avaliadores utilizaram a Ficha de Avaliação do Produto Educacional: História de Vida e Formação Profissional no PROEJA: uma proposta formativa (Apêndice C), elaborada para essa finalidade. Os itens foram distribuídos entre as três partes que compõem a proposta: Parte 1 – Avaliação específica da proposta formativa, organizada em sete itens, que tratam sobre cada parte da proposta formativa; Parte 2 – Avaliação geral da proposta formativa, com oito questões objetivas que remontam à avaliação da proposta em sua totalidade; Parte 3 – Parecer final do avaliador, que diz respeito à aprovação ou reprovação da proposta formativa, bem como impressões e sugestões em relação ao produto apresentado. O Quadro 12 demonstra a organização da ficha de avaliação em suas três partes.

Quadro 12 – Estrutura da Ficha de Avaliação do Produto Educacional

Partes avaliadas	Orientações	Itens avaliados
Parte 1 Avaliação específica da proposta formativa	Propõe uma avaliação discursiva de cada item apresentado na proposta formativa. O avaliador pode considerar cada item como Ótimo, Bom, Regular ou Insuficiente . Há um espaço reservado para o avaliador apresentar sua justificativa.	▪ Apresentação; ▪ Objetivos; ▪ Metodologia da formação; ▪ Parte I – História de Vida como formação de si ▪ Parte II – Formação com História de vida no PROEJA: roteiros de trabalho; ▪ Parte III – História de vida de estudantes do PROEJA: possibilidades formativas; ▪ Apêndices.
Parte 2 Avaliação geral da proposta formativa	Propõe uma avaliação geral, por meio de questões objetivas, com as seguintes opções de respostas: Sim, Não, Em Parte .	Questões ▪ Os objetivos da proposta formativa estão claros? ▪ A proposta atende às necessidades de formação dos estudantes do PROEJA? ▪ A proposta contribui para a formação profissional dos estudantes do PROEJA inseridos nos cursos técnicos integrados? ▪ A proposta atende às necessidades dos professores quanto a práticas educativas inovadoras com os estudantes do PROEJA? ▪ A metodologia da formação está adequada para essa formação? ▪ A carga horária dos encontros é compatível com as atividades propostas? ▪ A proposta formativa como um todo está bem estruturada? ▪ Você recomendaria essa formação a outras instituições de ensino que trabalham com o público da EJA?
Parte 3 Parecer sobre a proposta formativa	Propõe ao avaliador um parecer final a respeito da proposta, recomendando a aprovação ou reprovação. Também é possível sugerir mudanças em alguma parte da proposta analisada.	▪ Apresente seu parecer sobre a proposta formativa, informando se recomenda que seja aprovado ou reprovado, bem como relatando suas impressões e sugestões em relação ao produto apresentado.

Fonte: Elaborado com base na Ficha de Avaliação do Produto Educacional, constante no Apêndice C .

Realizar a avaliação da proposta consistiu num momento de grande importância para essa etapa da pesquisa, pois com base nela, outras reflexões surgiram e adaptações puderam ser feitas no produto, objetivando a melhoria do que

se estava propondo. Essa foi a finalidade principal da avaliação: verificar a viabilidade da proposta formativa com História de Vida no PROEJA de acordo com o olhar de profissionais que atuam na modalidade e as possibilidades de utilização nas instituições que ofertam Educação de Jovens e Adultos.

Na seção a seguir, apresentamos o resultado da avaliação do Produto Educacional: História de Vida e Formação Profissional no PROEJA: uma Proposta Formativa.

4.3 Resultados da avaliação do produto educacional

Organizamos os resultados da avaliação, realizada pela comissão destinada a essa finalidade, em três subseções que descrevem os procedimentos adotados com a utilização do instrumento “Ficha de Avaliação do Produto Educacional”. Dessa maneira, dividimos as subseções em: Parte 1: Avaliação específica da proposta formativa; Parte 2: Avaliação geral da proposta formativa; Parte 3: Parecer sobre a proposta formativa.

4.3.1 Parte 1: Avaliação específica da proposta formativa

Na primeira parte, Avaliação específica da proposta formativa, propomos ao avaliador observar e apreciar, discursivamente, no espaço destinado a esse fim, os itens que compõem o produto educacional: Apresentação; Objetivos; Metodologia da formação; Parte I – História de vida como formação de si; Parte II – Formação com História de vida no PROEJA: roteiros de trabalho; Parte III – História de vida de estudantes do PROEJA: possibilidades formativas; e Apêndices.

O primeiro item analisado pelos avaliadores foi o item “Apresentação” da proposta formativa, conforme demonstrado no Quadro 13.

Quadro 13 – Considerações sobre o item "Apresentação"

Item: Apresentação	
Avaliador	Considerações
AV1	“Ótimo. Demonstra com exatidão o que o leitor necessita para compreender o que encontrará ao longo do livro. Foi importante, inclusive, ter a acuidade de esclarecer a carga horária a ser trabalhada pelo professor e a finalidade da proposta”.
AV2	“Ótimo. Estão presentes, de forma objetiva, todos os elementos que deverão conter no tópico”.

AV3	“Ótimo. Claro, com leitura acessível e sucinta, o que a meu ver torna-se um grande atrativo”.
AV4	“Ótimo. A apresentação do trabalho possui organização textual, objetividade e clareza das informações.
AV5	“Ótimo. Apresenta, de forma clara e objetiva, o produto em sua natureza, estrutura e finalidade”.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Considerado pelos avaliadores, por unanimidade, como “Ótimo”, o item analisado não recebeu nenhuma sugestão ou recomendação de modificação.

O segundo item analisado diz respeito aos objetivos da proposta formativa, conforme descrito no Quadro 14.

Quadro 14 – Considerações sobre o item “Objetivos”

Item: Objetivos	
Avaliador	Considerações
AV1	“Ótimo. Estão claros e coerentes com o que se propõe na formação profissional de um estudante do PROEJA”.
AV2	“Bom. Poderia ser mais conciso, uma vez que os demais tópicos são de leitura bem direta e acessível”.
AV3	“Ótimo. Os objetivos estão de acordo com o produto elaborado e com a meta pretendida, tendo como foco a história de vida como atividade formativa”.
AV4	“Ótimo. Os objetivos foram coerentes e alcançáveis durante o trabalho, sendo de carácter fundamental para o melhor desenvolvimento dos professores atuantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos”.
AV5	“Ótimo. Sugiro apenas que o termo “objetivo” substitua o termo “finalidade”.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Os objetivos da proposta formativa foram considerados, em sua maioria, como “Ótimos”. A avaliadora AV2 considerou como sendo “Bom” e sugeriu que o texto fosse reelaborado de forma mais sucinta.

Ao considerarmos a sugestão de AV2 e analisarmos o objetivo proposto, chegamos ao seguinte entendimento: há dois termos importantes em nossa proposta e que devemos abranger, são eles: formação profissional e História de Vida. A articulação entre os dois conceitos aponta na direção de práticas educativas inovadoras nos cursos técnicos integrados do PROEJA, já que não é comum nesses cursos o trabalho formativo a partir das experiências dos educandos. Seguindo por essa compreensão, optamos por manter o objetivo apresentado, pois este se mostrou o mais adequado para a proposta aqui especificada.

Além disso, recebemos do avaliador AV5 a sugestão de que o termo “finalidade” fosse padronizado para “objetivo”. O avaliador usou a seguinte justificativa:

Na apresentação, tudo bem colocar a finalidade, porque “finalidade” é um termo amplo. Quando se trata dos objetivos, é interessante usar a palavra “objetivo” mesmo. Então minha sugestão é que lá na Parte I: História de vida como formação de si seja trocada a palavra “finalidade” por “objetivo”.

De acordo com o Ferreira (2010), ambas as palavras apresentam significados semelhantes: objetivo, fim a que algo se destina, alvo. Contudo, entendemos que a padronização de termos facilita a compreensão dos leitores, que identificarão com mais fluidez os objetivos propostos. Desta feita, acatamos a sugestão do avaliador e realizamos a padronização do termo “objetivo” nos parágrafos indicados na Parte I.

Também foi avaliado o item “metodologia da proposta”, considerado pelos avaliadores como “ótimo” (Quadro 15).

Quadro 15 – Considerações sobre o item “Metodologia da proposta”

Item: Metodologia da proposta	
Avaliador	Considerações
AV1	“Ótimo. Está bem explicitada. Os roteiros possuem uma sequência lógica que contempla a necessidade organizacional do trabalho”.
AV2	“Ótimo”.
AV3	“Ótimo. Adequada ao que é proposto nos objetivos”.
AV4	“Ótimo. A metodologia adotou um cronograma coerente, que capacitou o docente na execução de atividades importantes e atípicas em sala de aula com aluno que possui uma história de vida marcante”.
AV5	“Ótimo. A metodologia escolhida está perfeita para os objetivos do produto, e descreve sua operacionalidade”.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Como podemos observar no Quadro 15, os avaliadores verificaram a adequação da metodologia ao público-alvo e a compatibilidade entre os objetivos propostos e a metodologia empregada. Assim, obtivemos respostas bastante positivas, percebidas em expressões como “bem explicitada”, “coerente”, “adequada” e “perfeita para os objetivos do produto”.

A “Parte I – História de vida como formação de si” recebeu por parte dos avaliadores as considerações descritas no Quadro 16.

Quadro 16 – Considerações sobre o item “Parte I – História de vida como formação de si”

Item: “Parte I – História de vida como formação de si”	
Avaliador	Considerações
AV1	“Ótimo. Conceituar com clareza as histórias de vida como atividade formativa, apresentar ao leitor as quatro fases da pesquisa-formação, explicar o planejamento dos encontros formativos e ainda propor sugestões de leitura, permitiram que esta parte do trabalho contivesse os elementos essenciais, de acordo com o que se espera em um primeiro contato com o livro”.
AV2	“Ótimo”.
AV3	“Ótimo. Norteia a ação do professor para o desenvolvimento das ações formativas com o aluno na fase seguinte, possibilitando uma reflexão do ‘ser professor para alunos EJA’ e considerando a experiência de vida deste aluno”.
AV4	“Ótimo. A parte I trouxe informações básicas para a capacitação do docente durante o desenvolvimento da atividade proposta. Além disso, mostrou a importância da leitura sobre o assunto e trouxe sugestões literárias valiosas”.
AV5	“Ótimo. Apresenta as quatro fases do trabalho formativo, os procedimentos para a organização dos encontros do grupo participante e os espaços em que poderão ocorrer.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

De maneira geral, todos os avaliadores atribuíram à Parte I, que trata dos conceitos que envolvem a pesquisa-formação e de suas fases, da preparação do professor para trabalho formativo com o grupo e da organização dos espaços, o conceito “ótimo”. Embora a avaliação possa ser considerada positiva, AV5 fez algumas recomendações. Na primeira delas, pede que exemplifiquemos melhor o que é a pesquisa-formação, conceito presente no texto da seção 1.1 “O que é História de vida como atividade formativa”. O avaliador fez a seguinte sugestão:

Dar exemplos práticos de **como** (“elaboração oral e escrita de narrativas, compreensão e interpretação das narrativas...”) isso acontece. É por meio da escrita? Caracterizar com mais detalhes a pesquisa-formação.

Assim, acolhendo a sugestão proposta, reformulamos o trecho indicado, acrescentando uma explicação mais adequada sobre essa perspectiva metodológica.

O avaliador AV5 contribuiu em mais uma seção dessa parte, propondo que se explicitassem, na seção 1.2, “As fases para os encontros formativos com História de Vida”, se as quatro fases foram elaboradas por nós ou têm como base algum autor.

Dessa forma, para evitar possíveis dúvidas a esse respeito nos futuros leitores da proposta, referenciamos o trecho sugerido e adicionamos o seguinte parágrafo:

Com base nas quatro fases descritas, elaboramos nossa proposta, renomeando as fases, assim: 1) Introdução à construção da História de Vida; 2) O “caminhar para si” como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e formação profissional; 3) O que minha História de Vida revela sobre a minha

formação?; e 4) Balanço do processo formativo. Os procedimentos para a execução de cada uma das fases serão detalhados na Parte II deste produto.

Por último, AV5 apontou dúvidas sobre a primeira fase, quanto ao que seria o “contrato entre o grupo”. Entendemos ser pertinente a inquietação do avaliador e resolvemos adicionar nos apêndices do produto um modelo de termo de compromisso que o professor poderá entregar a cada participante na primeira fase dos encontros formativos.

Passando à Parte II – Formação com História de vida no PROEJA: roteiros de trabalho, foram avaliados cada um dos roteiros formativos que compõem essa parte: Roteiro formativo do professor e Roteiros para formação com História de Vida no PROEJA

Vejamos no quadro 17, abaixo, o que cada avaliador comentou no que diz respeito ao Roteiro formativo do professor.

Quadro 17 – Avaliações do Roteiro formativo do professor

Item: Parte II – Formação com História de vida no PROEJA: roteiros de trabalho	
Avaliador	Roteiro formativo do professor
	Considerações
AV1	“Ótimo. Está bem estruturada a proposta e os quadros contribuíram para resumir ao leitor o panorama do trabalho. Mostrar a percepção sobre o desenvolvimento dos roteiros também colaborou para a explicitação de tudo o que se espera do futuro formador que poderá fazer uso desta metodologia formativa”.
AV2	“Ótimo”.
AV3	“Ótimo. Orientar o professor a elaborar sua própria história de vida já o prepara para a etapa seguinte”.
AV4	“Ótimo. O roteiro segue uma ideia simples e prática, facilitando o desenvolvimento do projeto pelo professor”.
AV5	“Ótimo. Justifica o “olhar para si” como ação que “repercute nas questões inerentes à formação ofertada” e dá ao professor o direcionamento necessário.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Sobre o Roteiro formativo do professor, conforme quadro acima, todas as avaliações foram consideradas positivas e os avaliadores reafirmaram a importância da imersão do professor na proposta formativa, com a elaboração de sua própria História de Vida antes de iniciar o grupo formativo.

O Quadro 18, abaixo, apresenta as considerações sobre os Roteiros propostos para o trabalho formativo no PROEJA:

Quadro 18 – Avaliações dos Roteiros para a formação com História de Vida no PROEJA

Item: Parte II – Formação com História de Vida no PROEJA: roteiros de trabalho					
Avaliador	Roteiros para formação com História de Vida no PROEJA				
	Considerações				
	Roteiro 1	Roteiro 2	Roteiro 3	Roteiro 4	Roteiro 5
AV1	“Ótimo. Está no devido lugar, pois apresenta os elementos introdutórios primordiais para um primeiro encontro com os formandos”.	“Ótimo. Está faltando um espaço nas aulas que permita ao estudante construir ou reconstruir a própria imagem. Nesse sentido, esse roteiro pode contribuir bastante para que se aprenda na análise e no conhecimento da história de vida que esse formando possui”.	“Bom”.	“Ótimo. Complementa o roteiro 2”.	“Ótimo. Roteiro avaliativo e reflexivo necessário na formação profissional e pessoal. Autoavaliação é essencial para o professorado e o alunado”.
AV2	“Ótimo. Destaco a opção do filme e da exposição de outras narrativas como excelente”.	“Ótimo. Importante o enfoque em que o aluno descreve as interrupções no período escolar, o que pode levá-lo a uma boa reflexão”.	“Bom”.	“Ótimo”.	“Ótimo. A ideia de avaliar junto com os alunos é excelente”.
AV3	“Ótimo. Prepara o aluno para as demais fases”.	“Ótimo. Roteiro adequado ao tema Caminhar Para Si, despertando as memórias dos alunos”.	“Ótimo. Dinâmicas com imagens e textos fazem com que o aluno possa expressar lembranças e objetivos de vida que o levaram ao ponto em que se encontra”.	“Ótimo. A socialização das histórias pode ser uma ferramenta de incentivo para a progressão nos estudos”.	“Ótimo. Momento de reflexão sobre as fases anteriores”.
AV4	“Ótimo. O roteiro apresenta as informações necessárias para o docente que fará uso da proposta formativa”.	“Ótimo. O roteiro apresenta as informações necessárias para o docente que fará uso da proposta formativa”.	Ótimo. O roteiro apresenta as informações necessárias para o docente que fará uso da proposta formativa.	Ótimo. O roteiro apresenta as informações necessárias para o docente que fará uso da proposta formativa.	Ótimo. O roteiro apresenta as informações necessárias para o docente que fará uso da proposta formativa.
AV5	“Ótimo.”	“Ótimo. Destaque	“Ótimo.”	“Ótimo.”	“Ótimo.”

	Introduz os participantes na proposta”.	para o fato de a professora ter dado prioridade às narrativas dos discentes e contar sua própria história apenas no final”.	Destaque para a variedade de materiais e recursos”.	Destaque para o conhecimento de si e do outro.	Momento de avaliação do trabalho”.
--	---	---	---	--	------------------------------------

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Em relação aos cinco roteiros propostos na Parte II do produto, recebemos algumas sugestões dos avaliadores. Em relação ao Roteiro 2, AV2 sugeriu a reescrita da seguinte pergunta motivadora: “Quais as experiências de minha vida as quais contribuíram para a minha chegada ao IFPA e minha formação no Curso Técnico em Aquicultura?”.

Entendemos que a sugestão de AV2, de fato, deixaria a construção da pergunta mais concisa e compreensível aos participantes. Dessa maneira, com a melhoria do texto, a pergunta ficou da seguinte forma: “Quais experiências de minha vida contribuíram para a minha chegada ao IFPA e minha formação no Curso Técnico em Aquicultura?”.

AV1 teceu contribuições sobre o Roteiro 3, considerando-o “bom”. Ao destacar que a proposta do referido roteiro é levar os discentes a evocar memórias a partir de imagens do curso, a avaliadora sugeriu a melhora deste, trazendo a seguinte observação:

Memória e Literatura – dois Itens que marcam este roteiro e que servem para retomar associações, imagens e itens que ajudam a construir o processo formativo. Mas esta atividade pode melhorar. (AV1).

Compreendemos que a sugestão de AV1 enriqueceria a atividade proposta no Roteiro 3 se somadas ao já indicado. Assim, decidimos incluir a sugestão de os estudantes trazerem de suas residências itens que marcassem sua história, a fim de unir fotografias e recursos literários já trazidos pelo professor às construções imagéticas dos estudantes.

Ainda em se tratando do Roteiro 3, AV2 também o considerou “bom” e fez o seguinte comentário a respeito da atividade de escrita solicitada ao final:

Talvez a ideia de escrita limite um pouco o foco principal da rememoração, tendo em vista a dificuldade da maioria do público do PROEJA nessa

modalidade. (AV2).

Levando em consideração a observação de AV2, reconhecemos ser maior o desafio para essa etapa, exigindo uma maior reflexão, pausas e escolha de vocabulário apropriado ao gênero. Contudo, consideramos essa etapa necessária para fazer progredir o processo de reflexão e de conhecimento de cada um.

Apoiamo-nos em Josso (2010, p. 202), ao afirmar que “[...] esse procedimento da passagem para a escrita e do trabalho sobre as narrativas escritas apresenta potencialidades de conhecimento que lhe são específicas”. Logo, é formador escrever a narrativa.

No nosso caso, cada participante produziu a História de Vida escrita a sua maneira, alguns com mais detalhes do que outros. Contudo, o que ressaltamos é em relação ao tempo que cada um dedicou a refletir sobre si, amadurecendo sentidos em cada lembrança evocada e descrita, especialmente, quanto às experiências formadoras no curso técnico e ao longo da vida, em uma abordagem distinta da narrativa oral, que é mais espontânea e fácil para eles.

No Quadro 19, podemos observar as considerações a respeito do item “Parte III – História de vida de estudantes do PROEJA: possibilidades formativas”.

Quadro 19 – Considerações sobre o item “Parte III”

Item: Parte III – História de vida de estudantes do PROEJA: possibilidades formativas	
Avaliador	Considerações
AV1	“Ótimo. É restaurador para os estudantes expandirem suas histórias de vida, conhecer as dos colegas e da professora formadora. Cada história deixou marcas na formação e ainda promoveu momentos significativos na trajetória de cada um”.
AV2	“Ótimo”.
AV3	“Ótimo. A história de vida dos alunos mostra o quão importante é este momento na vida deles.
AV4	“Ótimo. A história de vida dos estudantes do PROEJA é realmente emocionante. Além disso, a Parte III da proposta formativa evidenciou todas as dificuldades que o professor poderá encontrar durante o desenvolvimento do projeto e as estratégias necessárias para o bom desempenho”.
AV5	“Ótimo”.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

O item analisado foi avaliado positivamente, confirmando, pelas palavras dos avaliadores, a relevância de promover junto aos estudantes do PROEJA momentos de socialização de suas Histórias de Vida, seja em atividades que envolvam a oralidade ou a escrita.

Destacamos o que AV3 sugere como prática pedagógica:

Esses relatos podem orientar os professores sobre qual a melhor metodologia a ser trabalhada com o esse público específico. Acredito que essa atividade de conhecimento mútuo pode e deve ser aplicada no primeiro ano de ensino, pois permitirá que o professor conheça de fato seus alunos.

AV3 considera que a metodologia pode ser uma aliada do professor no conhecimento da realidade social de seu aluno e, dessa maneira, consiga intervir de maneira mais eficaz em sua aprendizagem ao adaptar as atividades de sala de aula ao atendimento dos estudantes da EJA.

A análise do item “Apêndices” está explicitada no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – Considerações sobre o item “Apêndices”

Item: Apêndices	
Avaliador	Considerações
AV1	“Bom. Condiz com a organização do trabalho”.
AV2	“Ótimo”.
AV3	“Ótimo. Adequados ao que se propõem”.
AV4	“Ótimo. Possui os roteiros necessários para o desenvolvimento do projeto por outros profissionais interessados na proposta”.
AV5	“Ótimo”.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Sobre o referido item, AV1 considerou “bom” e condizente com a organização proposta na formação. Os demais, AV2, AV3, AV4 e AV5 o consideraram “ótimo”, ressaltando que estão em conformidade com as atividades sugeridas no produto.

Finalizadas as considerações discursivas da primeira parte da ficha avaliativa do produto educacional, passemos à Parte 2, que trata da avaliação geral da proposta formativa.

4.3.2 Parte 2: Avaliação geral da proposta formativa

A avaliação geral da proposta formativa foi realizada por meio de respostas a oito questões objetivas, de acordo com o Quadro 21.

Quadro 21 – Considerações sobre o item “Avaliação geral da proposta formativa”

Item avaliado	Avaliação objetiva				
Parte II – Avaliação geral da proposta formativa	AV1	AV2	AV3	AV4	AV5
Os objetivos da proposta formativa estão claros?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A proposta atende às necessidades	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

de formação dos estudantes do PROEJA?					
A proposta contribui para a formação profissional dos estudantes do PROEJA inseridos nos cursos técnicos integrados?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A proposta atende às necessidades dos professores quanto a práticas educativas inovadoras com os estudantes do PROEJA?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A metodologia da formação está adequada para esta formação?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A carga horária dos encontros é compatível com as atividades propostas?	Sim	Em parte	Sim	Sim	Sim
A proposta formativa como um todo está bem estruturada?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Você recomendaria esta formação a outras instituições de ensino, as quais trabalham com o público da EJA?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Em relação às respostas recebidas pelos avaliadores, destacamos a consideração de AV2, apontando que a carga horária dos encontros atende “em parte” à proposta formativa. A avaliadora pontuou:

Acredito que este tópico irá depender da particularidade de cada turma, principalmente do número de participantes, pois a Parte II, roteiro 2, pode ser mais ou menos demorada. (AV2).

Consideramos o comentário de AV2 oportuno, pois o tempo de escuta das narrativas e as discussões em torno delas pode variar a depender do número de pessoas envolvidas na formação. Dessa forma, incluímos no item “Percepções sobre o encontro”, presente no Roteiro 2, a seguinte redação:

Nosso grupo de formação contou com a adesão e a participação de 14 discentes do Curso Técnico Integrado em Aquicultura do PROEJA, *Campus Tucuruí*. Dessa forma, a partir de nossa própria experiência, destinamos em média 2 horas para as entrevistas narrativas. Entendemos, porém que o tempo pode variar, sendo 2 horas insuficientes, caso o grupo tenha mais do que 14 participantes. Portanto, sugerimos duas opções de organização, a depender do número de adesões: se o grupo contar com mais de 14 participantes, dividir em dois subgrupos ou aumentar as horas de execução.

Nos outros itens avaliados obtivemos respostas positivas, sendo a resposta “sim” predominante nas demais questões abordadas. Por isso, consideramos a avaliação da parte 2 bastante satisfatória.

Terminada a avaliação geral da proposta, seguimos ao parecer dado pelos

avaliadores sobre a proposta formativa.

4.3.3 Parte 3: Parecer sobre a proposta formativa

Realizadas as avaliações da parte específica e geral da proposta, solicitamos aos avaliadores que apresentassem um parecer final acerca do Produto Educacional História de Vida e Formação Profissional no PROEJA. Os avaliadores poderiam, em seu parecer, considerar a proposta formativa aprovada ou reprovada e, ainda, registrar uma síntese dos pontos a serem revistos, além de sugestões, visando à melhoria do produto, conforme demonstrado no Quadro 22.

Quadro 22 – Pareceres dos avaliadores

Avaliador	Parecer Final
AV1	“Eu recomendo esta proposta formativa, pois está bem estruturada e organizada de acordo com a realidade do PROEJA. É um livro que contribui para a formação profissional não apenas do estudante de PROEJA, mas de outros níveis e modalidades de ensino, além de colaborar no desenvolvimento formativo do professor.
AV2	“Aprovado.
AV3	“O produto analisado apresenta um conteúdo riquíssimo e tem aplicação real, podendo auxiliar os professores que trabalham com este público alvo. Em suma, o produto é de excelente conteúdo e aplicabilidade e deve ser APROVADO”.
AV4	“Recomendo que a presente proposta formativa seja aprovada. A aprovação é recomendada devido a qualidade do trabalho executado, demonstrando de forma prática uma metodologia inovadora que aborda a formação humana dentro do contexto educacional.
AV5	Recomendo a aprovação da proposta, considerando sua excelente formulação e, principalmente, sua relevância, tanto para a formação integral dos sujeitos estudantes do PROEJA quanto para a formação continuada do(a) professor(a). Recomendo apenas que os objetivos sejam expressos como tais, em vez de usar o termo “finalidade”.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Após análise das respostas da comissão de professores avaliadores da proposta formativa, obtivemos de todos o parecer APROVADO. Importante destacar que todos deixaram suas impressões e sugestões, conforme segue:

Excelente trabalho e merece estar disponível e acessível a qualquer professor”. (AV1).

Ao considerar o produto aprovado, AV1 ressaltou a importância de disponibilizar a proposta aos professores. O formato digital irá contribuir para que a proposta chegue ao maior número possível de docentes.

Apenas sugiro que, a partir das narrativas, o professor, ao conhecer seu público, possa aplicar as atividades curriculares voltadas para o universo

deles. Assim, une-se o conhecimento de mundo dos discentes aos conhecimentos propostos pelos PPCs. Acrescento, ainda, que, a partir dessa visão, as narrativas também possam ser expostas a outros docentes da turma para que façam o mesmo, transformando-as na base do ensino-aprendizagem e corroborando para a perspectiva multidisciplinar. (AV2).

Este produto mostrou que despertar metodologias de trabalho educacional inovadoras em professores que atuam na EJA é de suma importância, pois sabemos que nossos alunos são diferenciados, no sentido de ter uma carga horária laboral fora da sala de aula, e este ponto torna-se um fator que muitas vezes leva a evasão. Os professores devem ter a sensibilidade de usar os pontos formativos da história de vida do aluno para contextualizar com as disciplinas básicas e técnicas, podendo ser um importante diferencial. (AV3).

AV2 e AV3 destacaram o fato de a metodologia poder ser aplicada em articulação com os conteúdos propostos nos Projetos Curriculares de Curso. Também reafirmaram ser preciso que os professores conheçam a realidade dos alunos do PROEJA. Nesse sentido, na História de Vida, encontramos uma ferramenta que pode auxiliar e muito.

AV4 também deixou suas impressões, tocando ainda em um ponto bastante interessante, que é a atuação de bacharéis na EJA:

A atuação do professor com bacharelado em cursos profissionalizantes traz uma limitação natural no desenvolvimento de estratégias didáticas diferenciadas, portanto essa proposta é capaz de preencher uma lacuna na capacitação desses profissionais atuantes no setor educacional. Além disso, o docente torna-se sensível a questões sociais e culturais, sendo também estimulado a compreender a necessidade e a importância de sua atuação com excelência em sala de aula. Os professores atuantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos possuem um papel fundamental na vida dos estudantes, especialmente devido a questões pessoais, portanto a sensibilização desses profissionais fortifica o processo de ensino-aprendizagem e proporciona novas conquistas durante o curso de formação.

Como observamos, AV4 ressaltou a necessidade de formação didática e pedagógica de profissionais bacharéis que atuam nas instituições de Educação Profissional e quanto este produto pode ser formador para esses profissionais que, sem capacitação específica, atuam na EJA. A avaliadora trouxe um pequeno relato de como tem sido sua experiência, como bacharel, com esses educandos, ressaltando que sua prática tem sido enriquecida ao adotar uma postura de sensibilidade para questões da vida do aluno em situação de aprendizagem, ao levar em conta a bagagem sociocultural de cada aluno, como é possível ver em seu relato:

Trabalhar em sala de aula com alunos do PROEJA é realmente uma atividade linda. Tive emoções únicas e percebi que para muitos alunos o momento de sala de aula era o único período do dia que podia proporcionar para eles uma

satisfação pessoal. Essa compreensão me estimulava ainda mais na melhoria das minhas aulas e na minha participação dentro da vida de cada um dos alunos, portanto, a conscientização dos profissionais do seu importante papel no contexto de história de vida dos alunos é capaz de proporcionar um acompanhamento mais humano em sala de aula.

Por fim, AV4 apresentou outras possibilidades para a proposta formativa:

Vejo ainda novas projeções para o trabalho aqui executado, tais como a aplicação dessa proposta formativa com docentes, especialmente entre as mulheres que lutam por maiores participações no mundo da ciência e que podem conquistar muitos outros espaços no mercado de trabalho. Através dessa proposta, é possível acrescentar uma abordagem que trata de desordens psicológicas comuns na área educacional ou científica, tais como a síndrome do impostor. Diante dessa avaliação, posso parabenizar os pesquisadores envolvidos e agradecer conhecer um pouco mais dos alunos do curso de Aquicultura PROEJA – IFPA *Campus Tucuruí*”.

O último dos avaliadores, AV5, ressaltou a importância da proposta para a formação humana dos educandos, especialmente, quanto à ênfase dada aos sujeitos imersos em processos educativos:

A proposta resgata, em termos práticos, a necessidade de nos reconhecermos como protagonistas de nossa própria história, como educandos e cidadãos.

Concluimos que esse momento de avaliação da proposta formativa foi um passo importante para a consolidação das atividades planejadas para o produto educacional resultante de nossa pesquisa. Cada comentário, sugestão, ou recomendação dos profissionais envolvidos passaram a fazer parte da proposta. Não apenas isso, sentimo-nos satisfeitos de, mesmo indiretamente, proporcionar outras ideias para o fazer docente dos avaliadores que se dispuseram a contribuir.

Como não se trata de um produto acabado, sempre há possibilidades de ampliação, adaptação ou continuação do processo formativo, seja para os próprios discentes envolvidos, seja para a formação de professores. Esses aspectos constam na parte “Possíveis desafios para a realização da proposta formativa com História de Vida no PROEJA”, no final do produto.

Finalmente, destacamos que o Produto Educacional “História de Vida e Formação Profissional no PROEJA: uma proposta formativa” foi impresso separadamente e também se encontra disponível na íntegra, em mídia digital, facilitando o acesso àqueles docentes ou formadores que desejarem utilizá-lo, nos seguintes endereços: <http://repositorio.ifam.edu.br/> e <http://www2.ifam.edu.br/profept/programa/dissertacoes-e-produtos-educacionais> .

PONTO DE CHEGADA

Deixa-me seguir para o mar

[...]

Deixa-me ser

o que sou, o que sempre fui, um rio que vai fluindo...

*Em vão em minhas margens cantarão as horas,
me recamarei de estrelas como um manto real,
me bordarei de nuvens e de asas,
às vezes virão em mim as crianças banhar-se...*

*Um espelho não guarda as coisas refletidas!
E o meu destino é seguir...é seguir para o Mar,
as imagens perdendo no caminho...*

Deixa-me fluir, passar, cantar...

[...]

(Mário Quintana)

O ponto de chegada desta pesquisa não é um indicativo de que se esgotaram todas as inquietações da caminhada e as possibilidades futuras para a temática abordada. Para nós, é somente uma breve pausa de descanso no destino em que escolhermos permanecer, para depois, alçarmos as velas da embarcação e rumarmos, mais uma vez, em outras águas, mais profundas como o mar, em busca de descobertas e de conhecer novos viajantes.

Por hora, antes da despedida, vale a pena sintetizarmos os acontecimentos e descobertas dessa viagem, desde as inquietações que nos moveram a embarcar, até os resultados alcançados nesse percurso.

Embarcamos para investigar os sentidos de formação profissional que emergem das Histórias de Vida de discentes do PROEJA, como fundamento para uma proposta de formação.

Nessa investigação, percorremos os primeiros passos. Buscamos compreender o que é a formação profissional na EJA e no PROEJA nos contextos educacionais brasileiros. Para isso, procuramos conhecer os estudantes, mergulhar em suas especificidades, além de dialogar com muitos companheiros já experientes no trajeto de pesquisas com a EJA.

Dos desdobramentos iniciais, compreendemos que a formação profissional para a EJA, mais do que cumprir com a função reparadora, cumpre com outras funções, como a de formar esses cidadãos em suas amplas capacidades – crítica, criativa e política –, a fim de agir e transformar esta sociedade, desde que esteja

pautada na formação humana desses indivíduos. Nesse sentido, o PROEJA é um ganho, pois, além de ser inovador, em suas concepções e princípios propõe um trajeto formativo em conformidade com expectativas e realidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que não se exime da formação para o mundo do trabalho, que é uma necessidade do público da EJA.

Ao compreendermos um pouco a esse respeito, demos o passo seguinte: conhecer os sentidos da formação profissional de discentes do PROEJA por meio de suas Histórias de Vida. Elaboramos, desta feita, um trajeto com base na metodologia História de Vida na pesquisa-formação (JOSSO, 2010), por entendermos que ao colocar os sujeitos no centro de sua própria formação, esta cria espaços mobilizadores da subjetividade como modo de produção do saber e de intersubjetividade e suporte de construção de sentidos para os participantes. Para tanto, utilizamos as quatro fases da pesquisa-formação, renomeadas em nossa pesquisa como: 1) Introdução à construção da História de Vida; 2) O “caminhar para si” como proposta de reflexão sobre a trajetória de vida e formação profissional; 3) O que minha História de Vida revela sobre a minha formação?; e 4) Balanço do processo formativo.

De posse das Histórias de Vida resultantes das fases cumpridas no percurso metodológico, enveredamos pela análise interpretativa-compreensiva das fontes em três tempos (SOUZA, 2006). No tempo I, traçamos o perfil biográfico dos participantes, evidenciando as regularidades e irregularidades de cada trajetória de vida. No tempo II, realizamos o agrupamento das unidades temáticas ou descritivas.

Do agrupamento, emergiram os lugares *interior* e *cidade*, as temporalidades *infância*, *juventude* e *fase adulta* e as experiências narradas pelos participantes, *experiências com os outros*, *experiências de trabalho*, *experiências escolares*, dentre outras.

Neste ponto do trajeto, ao debruçarmo-nos sobre essas unidades temáticas, entendemos as experiências como ponto relevante em nossas fontes, pois as vivências relatadas pelos participantes alcançaram um *status* de “experiência formadora” (JOSSO, 2010) quando os participantes atribuíram sentidos, isto é, significações aos fatos vivenciados, fruto do trabalho reflexivo sob o qual se submeteram. Compreendemos que aquilo que escolheram relatar, como experiências, colaborou para a formação desses estudantes.

De posse dessas pistas, passamos ao Tempo III, a fim de aprofundarmos a interpretação das experiências narradas e encontrar os sentidos para a formação

profissional dos estudantes do PROEJA.

No tempo III, reagrupamos e sintetizamos categoricamente as experiências formadoras emergidas nas unidades temáticas em: 1) Memórias sobre a infância; 2) Êxodo, perspectivas educativas e juventudes e 3) Formação Profissional: mudança de vida, realização pessoal/profissional e projetos de vida.

Da primeira categoria, 1) Memórias sobre a infância, destacamos as referências ao universo familiar – pais, irmãos, tios, avós; apego ao lugar de origem; experiências de trabalho; e escolarização na infância. A segunda categoria emersa, 2) Êxodo, perspectivas educativas e juventudes, tratou das itinerâncias dos participantes em busca dos estudos; os relacionamentos afetivos; a chegada dos primeiros filhos; e o casamento na adolescência, marcando a entrada na vida adulta. A terceira e última categoria emersa, 3) Formação Profissional no PROEJA: mudança de vida, realização pessoal/profissional e projetos de vida, evidenciou os sentidos de formação profissional nas Histórias de Vida.

Da análise interpretativa das categorias destacadas emergiram os sentidos para a Formação Profissional desses estudantes no PROEJA. Compreendemos que a Formação Profissional assumiu sentidos de perspectivas de mudança de vida mediante o retorno aos estudos no Curso Técnico; realização pessoal, como concretização de um sonho, estudar no IFPA, ter um nome; de realização profissional, almejando uma melhor condição socioeconômica; ou de aprimoramento profissional para aqueles que já exerciam atividades relacionadas à pesca.

Como contribuições para a Formação Profissional, entendemos que a História de Vida ofereceu aos participantes oportunidades de tomada de consciência sobre sua formação. Decorrentes dessa reflexão, emergiram descobertas de aptidões, pois alguns dos participantes nunca haviam pensado nas aprendizagens do curso e quanto essas experiências poderiam contribuir em mais projetos profissionais dali em diante. A História de Vida contribuiu, ademais, para aprendizagens relacionais, visto que da escuta das experiências do outro, aconteceram mudanças de visão a respeito de si e do próximo. Essas aprendizagens ajudam na formação de profissionais mais compreensivos e empáticos para com os outros quando estiverem em práticas profissionais. Também ressaltamos que quando esses estudantes perceberam suas experiências de vida e profissionais sendo valorizadas, animaram-se a não desistir do curso, algo que muitas vezes parece ser inevitável na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que a evasão ainda é elevada.

Das reflexões resultantes do percurso, construímos o Produto Educacional: “História de Vida e Formação Profissional no PROEJA: uma proposta formativa”, o qual foi avaliado por uma comissão composta por 5 (cinco) profissionais que já atuam em cursos do PROEJA no Instituto Federal do Pará.

A comissão avaliou a proposta formativa e emitiu parecer favorável, aprovando o produto para ser aplicado com os estudantes do PROEJA das instituições que ofertam a modalidade. Essa etapa de nossa pesquisa foi essencial na consolidação dos objetivos propostos. Não apenas isso, os profissionais que avaliaram também sugeriram outras atividades, melhorias no corpo textual e apontaram diferentes possibilidades de aplicação da proposta formativa com o público docente.

Além disso, destacaram a importância da proposta com História de Vida para os estudantes, pois a prática deixa na formação deles marcas que serão levadas consigo para além do término do curso. Os avaliadores enfatizaram, ainda, que além de contribuir para a formação profissional do estudante de PROEJA, esta proposta formativa pode colaborar no desenvolvimento formativo do professor.

Concluímos que a proposta apresentada colabora para as práticas de formação nas instituições de Educação Profissional, levando em conta que os estudos que tratam da formação na corrente da pesquisa-formação em História de Vida, no Brasil, concentram-se na formação docente. As poucas pesquisas existentes estão no campo teórico e não na prática cotidiana das instituições de ensino, como em nossa perspectiva.

Além dessas questões levantadas, outras inquietações emergiram no decurso da pesquisa, como a necessidade de formação pedagógica avançada para professores da EJA, algo já debatido em outros estudos dentro da Educação nos cursos de Licenciatura, a carência de capacitação específica para esse público. Nesse sentido, especificamente sobre a formação de docente para professores da Rede Federal de Educação Profissional, outros estudos já apontam para essa urgente necessidade, dando também ênfase aos professores que atuam no PROEJA (MOURA, 2008, 2014).

Não daríamos conta de abordar tais questões em nossa proposta formativa, por não ser o nosso objeto de estudo, entretanto deixamos como matéria em aberto o desdobrar de uma formação na perspectiva da História de Vida para professores que atuam no PROEJA.

Além dessas questões apresentadas, acrescentamos que a proposta formativa com História de Vida traz outros desdobramentos que permitem ampliar o debate sobre as juventudes que se encontram nos ambientes onde ocorre a Educação Profissional e entender temas correlatos como a permanência e êxito no PROEJA, a desigualdade social e a condição juvenil, questões de gênero e a EPT, identidade e formação profissional, entre outros.

Com isso, é possível despertar a sensibilização dos professores quanto à necessidade de ouvir a esses sujeitos e a entendê-los a partir da realidade deles próprios, pois o ensino nas instituições de educação profissional não pode estar pautado tão somente em componentes curriculares, mas no constante diálogo entre os pares, a fim de entender as reais necessidades dos educandos na EJA. Pelos sentidos que emergiram em nossos resultados foi possível perceber que os estudantes buscam nas salas de aula da Educação Profissional além de um conteúdo técnico ou propedêutico; uma escuta sensível do professor para suas questões, seja para um conhecimento que faz parte do cotidiano do aluno; seja para contar sobre um talento seu, por exemplo, um talento musical a ser compartilhado.

As contribuições da proposta formativa com História de Vida para os estudantes do PROEJA são muitas, não se restringindo a conhecimentos de como acontecem as aprendizagens na formação, podendo servir, ademais, para identificar representações, convicções, preconceitos, acontecimentos e fatos dentro do ambiente escolar. Isso ajuda na intervenção sobre problemas específicos ou na melhoria da convivência e valorização das experiências desse público tão diverso.

Por essas razões, esperamos que os resultados apresentados e o produto resultante de nosso estudo contribuam ainda mais para práticas educativas com os sujeitos da EJA nas instituições da Rede Federal de Educação.

Cabe destacar que o trajeto não aconteceu sem ondas e maresias. Dificuldades foram enfrentadas, mas também muitas mãos nos ajudaram a segurar o leme de nossa embarcação para, assim, seguirmos em frente. Dentre as dificuldades, mencionamos os horários dos encontros formativos. Embora nos esforçássemos para atender às necessidades dos participantes, alguns imprevistos aconteceram e nem sempre contamos com a presença de todos os envolvidos nas atividades. Apesar disso, conseguimos abarcar um número expressivo de participantes e envolvê-los em todas as ações propostas, resultando em um projeto que permanecerá guardado em suas memórias como experiência formadora do trajeto no curso técnico no PROEJA.

Isso tornou-se evidente quando, na fase de balanço, um dos participantes sugeriu que parte do curso dedicasse um momento para o trabalho com Histórias de Vida nas turmas futuras, porque assim como o projeto foi importante para eles, poderia ajudar outros estudantes na mudança de visão sobre si e a respeito do outro, porquanto tenha sido bastante formador compartilhar as Histórias de Vida com o grupo.

E como pesquisadores e participantes dessa experiência, o que aprendemos? Aprendemos que “[...] qualquer prática deixa traços; toda a tomada de consciência cria novas potencialidades (JOSSO, 2010, p. 175)” e também que a transformação possível nos sujeitos imersos na formação com História de Vida primeiramente manifesta-se neles próprios, para, em seguida, manifestar-se para os outros. Isso aconteceu em nós e nos demais participantes.

Certamente, nada resultaria tão satisfatório se, antes, no papel de pesquisadores, nós mesmos não tivéssemos vivenciado o processo de conhecimento de si, ainda que de forma breve, durante disciplina do programa de mestrado. Tal momento despertou-nos para o desejo de conhecer as aprendizagens possíveis nesse universo e serviu de motivação para não deixar presas as experiências formativas ali experimentadas. Assim, decidimos levar esse projeto adiante e compartilhamos de uma pesquisa não apenas sobre jovens e adultos das salas de aulas da instituição em que trabalhamos, mas com os jovens e adultos, parceiros e colaboradores das aprendizagens do caminho.

Mais uma vez, reafirmamos que é preciso envolver esses estudantes em práticas que lhes permitam serem autônomos, críticos e emancipados socialmente, e a proposta formativa com Histórias de Vida nos permite isso, pois resulta em um projeto auto-orientado de si, capaz de ampliar as reflexões sobre a sociedade para os estudantes da EJA. Como nos adverte Moll (2010, p. 136), “se não formos capazes de reparar neles, de ouvi-los, de admirá-los, de surpreender-nos com essas mulheres e homens, é possível que, mais uma vez, eles entrem e saiam de nossas escolas, como já fizeram outras vezes, sem ‘concluir’ aprendizados e níveis de ensino”.

Sim, essa foi uma viagem especial e, seguramente, voltaríamos a fazer o mesmo trajeto de novo e de novo... embora sabendo que um caminho nunca é feito da mesma forma e o que se encontra nunca será o mesmo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14. p. 79-95, set., 2003.
- ALMEIDA, M. S. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**: saberes e experiências dos jovens e adultos do PROEJA. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- ALVES, M. Z.; DAYREL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- BITTENCOURT, N. F. B. **Significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA**. 2013. Tese (Programa de Pós-graduação em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1979.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 53. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. de 2019.
- BRASIL. **Parecer n.º 11/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BRASIL. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. **Documento**

base. Brasília, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-28, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/266> Acesso em: 20 abr. 2019.

DADOORIAN, D. Gravidez na adolescência: um novo olhar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 1, p. 84-91, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n1/v23n1a12.pdf>. Acesso em 19 dez. 2019.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-79, 2004.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, I. M. S. V. **Formação profissional destinada a pessoas com deficiência visual: um estudo de caso**. 2010. Dissertação (Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

FONSECA, A. M. **A constituição do ethos de alunas do proeja em histórias de vida**. 2012. Dissertação (Programa de pós-graduação em Letras) – *Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa de A. Maia*, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2012.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOUVEIA, K. R. **Política Educacional do PROEJA**: implicações na prática pedagógica. 2011. Tese (Programa de pós-graduação em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Projeto Pedagógico de Curso**, 2016.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, W.M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, W.M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUMMER, R.; COLOGNESE, S. A. Juventude rural no Brasil: entre ficar e partir. **Tempo da ciência**, vol. 20, n. 39, 2013.

LAREDO, S. **Marabaenses**: carpintaria naval. Belém: Salomão Laredo Editora, 2006.

LEMOES, S. F. C. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)**: um estudo sobre o acesso à formação profissional. Dissertação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, M.; Almeida, J. F. Educação básica integral na Rede Federal: análise do curso técnico em eletrotécnica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 1 e 2, p. 167-186, jul. 2016.

LOPES, J.; OLIVEIRA, M. R. N.S.; VALENTIN, S. dos S. Currículo integrado no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Revista Tecnologia e sociedade**. v. 6, n. 10, p. 01 a 17, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rt/article/view/2553>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LOURENÇO, T. M. da S. P. **A Importância da Formação Profissional enquanto Investimento em Capital Humano**. 2015. Relatório de Estágio de Mestrado em Economia. 2015. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2015. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29695>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MORAIS, J.; SOUZA, P.; COSTA, T.; A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v. 1, n. 12, p. 111-124, maio 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5720>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação

básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória, ES. v. 19, ano 11, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, A. C. R.; BARACHO, M. G. (Org.) **Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2007.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFEN; São Paulo: Paulus, 2010.

PANTOJA, A. L. N. Ser alguém na vida: uma análise socioantropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 19, ano 15, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19s2/a15v19s2.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

RAMOS, M. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. *E-book*.

RÊSES, E. S.; SILVA, R. L. Interfaces da integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e o mundo do trabalho. In: RÊSES, E. S.; SALES, M. C.; PEREIRA, M. L. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: Políticas e experiências da integração à educação profissional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

RUMMERT, S. M. Jovens e Adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANCHES, R. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994. Disponível em: https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. *E-book*.

SIQUEIRA, A. B. **Alunos do PROEJA**: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, *Campus Sapucaia do Sul*. 2010. Tese (Programa de pós-graduação em educação) – Unidade acadêmica de pesquisa e pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

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

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *In: Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TAYLOR, A. Y.; LAURO, G.; SEGUNDO, M.; GREENE, M. E. **Ela vai no meu barco**: casamento na infância e adolescência no Brasil. Resultados de Pesquisa de Método Misto. Rio de Janeiro e Washington DC: Instituto Promundo & Promundo – US, 2015.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

WHITE, M. A. S. **Descobrendo singularidades em textos de sujeitos do PROEJA**. Aracaju: IFS, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMAÇÃO COM HISTÓRIA DE VIDA NO PROEJA: ROTEIROS DE TRABALHO¹⁵

APÊNDICE B – BALANÇO DO PROCESSO FORMATIVO

APÊNDICE C – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

¹⁵ O produto educacional resultante desta pesquisa, “História de Vida e Formação Profissional no PROEJA: uma proposta formativa”, na íntegra, foi impresso separadamente e consta em mídia digital. Pode ser acessado nos endereços: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/?locale=pt_BR e <http://www2.ifam.edu.br/profept/programa/dissertacoes-e-produtos-educacionais> .

DATA: 01 DE ABRIL DE 2019

FASE 1 – INTRODUÇÃO À CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA							
Tem 1 encontro							
Neste primeiro encontro, apresentamos a proposta de formação com História de Vida às turmas e convidamos a participarem. Este visou apresentar os objetivos, as atividades previstas e o cronograma dos encontros formativos.							
OBJETIVO	TEMPO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS		RECURSOS:	TÉCNICA	LOCAL DE APLICAÇÃO
Apresentar a proposta de formação com História de Vida e contrato com os participantes.	2 h para planejamento; 2 h para execução do Roteiro 1	Conceitos sobre o que é História de Vida. Atividades previstas para os encontros. Cronograma dos encontros.	Professor:	Participante:	Papel A4; Datashow; Folhas impressas dos livros “Histórias que merecem ser contadas”; Termo de compromisso para assinatura dos participantes.	Roda de conversa	Pode ser desenvolvido em uma sala de aula, que tenha espaço e recursos, ou em um auditório.
			Apresenta-se o conceito da metodologia História de Vida.				
			Pode-se fazer a leitura de uma História de vida de estudantes do PROEJA, presentes no livro “Histórias que merecem ser contadas”, disponível em http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/editaisedocumentos/2018/item/324-historias-que-merecem-ser-contadas .				
 Sugestão: Na fase introdutória e de preparação poderia ser exibido o filme “Histórias Cruzadas”, pois este retrata Histórias de Vida de mulheres negras que escreveram um livro narrando a discriminação racial que sofriam na sociedade norte-americana nos anos 60.							

ROTEIRO 2

DATA: 18 DE ABRIL DE 2019

[illegible]

ROTEIRO 3

DATA: 09 DE MAIO DE 2019

FASE 2 – O “CAMINHAR PARA SI” COMO PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL							
Encontro 2: No caminhar de minha vida, como me formo?							
No segundo encontro da fase 2, preparamos o ambiente previamente. Separamos diversas imagens de visitas técnicas, viagens, aulas práticas e atividades envolvendo os participantes no <i>campus</i>. Montamos com elas um mural, que esteve posicionado na parede do espaço. Textos envolvendo temáticas próximas aos participantes também foram espalhados ou pendurados ao longo do espaço. Quando os participantes chegaram, observaram o espaço e se surpreenderam. Após acomodarem-se, iniciamos uma roda de conversa. Pedimos que eles se deslocassem até o painel e pegassem uma das imagens e um dos textos dispostos pela sala. Após a escolha, tendo como base a pergunta motivadora “<i>O que essa imagem revela sobre a minha formação?</i>”, convidamos que cada um sintetizasse o sentimento passado pela imagem, falasse daquele momento da imagem e sobre o texto escolhido. O texto pode ser lido ao final da narrativa ou interpretado, conforme o participante desejar.							
OBJETIVO	TEMPO	PERGUNTA MOTIVADORA:	PROCEDIMENTOS		RECURSOS:	TÉCNICA	LOCAL DE APLICAÇÃO
Suscitar novas recordações a fim de aprofundar as questões relatadas no primeiro encontro, encaminhando a narrativa oral ao percurso de formação no Curso Técnico.	2 horas para planejamento do professor; 2 horas para a execução das atividades previstas no “Roteiro 3”; 3 horas para a elaboração da narrativa escrita.	“O que essa imagem revela sobre a minha formação?”	Professor:	Participante:	✓ Câmera de Vídeo; ✓ Captador de áudio; ✓ Datashow; ✓ Imagens em formato de fotografia; ✓ Textos em formato de poema impressos. ✓ Barbante e fita para pendurar os textos no teto.	Entrevista Narrativa em grupo	Pode ser desenvolvido em uma sala de aula, que tenha espaço e recursos, ou em um auditório que permita movimentar os assentos em forma de semicírculo.
			Organiza o espaço; Escolhe as imagens significativas e imprime; Monta o mural com as imagens; Escolhe texto com temáticas sobre formação, educação, família, amizade, amor etc.; Conduz a roda inicial de conversa; Lança a pergunta inicial motivadora da narrativa. Narra oralmente a narrativa de sua própria vida e	Participam das dinâmicas propostas; Escolhem as imagens significativas no mural e retiram; Escolhem um texto e fazem a leitura durante uns minutos; Narram aspectos ligados à formação no curso técnico em que estão inseridos.			

ROTEIRO 5

DATA: 10 DE JUNHO DE 2019 E 30 DE AGOSTO DE 2019

FASE 4 – BALANÇO DO PROCESSO FORMATIVO							
Tem 1 encontro							
Encontro: Eu Me Formo Assim...							
No encontro de balanço, realizamos a avaliação do que pôde ser formador durante o processo envolvendo as Histórias de Vida dos participantes. Esta fase foi desenvolvida oralmente e por escrito. As quatro perguntas que serviram de apoio para o balanço estão descritas no espaço abaixo. Nesse momento, recebemos sugestões e críticas dos participantes. Caracterizou-se como um encontro que permitiu a reflexão sobre novos conhecimentos adquiridos e os já consolidados.							
OBJETIVO	TEMPO	PERGUNTA MOTIVADORA	PROCEDIMENTOS		RECURSOS	TÉCNICA	LOCAL DE APLICAÇÃO
Avaliar o trabalho formativo com História de Vida.	2 h para planejamento; 2 h para execução.	1. Pensar e narrar a sua história de vida foi formador? 2. Você considera importante ter participado desse projeto? O que você aprendeu com essa experiência? 3. Qual dos encontros você considerou o mais significativo? 4. Você considera estar tendo uma boa formação no Curso Técnico Integrado em Aquicultura – PROEJA?	Professor:	Participante:	✓ Captador de áudio ✓ Papel A4 para responder as quatro perguntas.	Entrevista narrativa em grupo	Pode ser desenvolvido em uma sala de aula que tenha espaço e recursos, ou em um auditório que permita movimentar os assentos em forma de semicírculo.
			Conduz à escrita das perguntas; Compartilha da avaliação oral.	Avaliam o processo de formação tanto por escrito quanto oralmente.			

APÊNDICE B – PERGUNTAS MOTIVADORAS PARA A FASE DE BALANÇO DO PROCESSO FORMATIVO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Título - Formação Profissional: os sentidos que emergem das Histórias de Vida de discentes do PROEJA

Data: _____

Local: _____ Horário: 17h30

Nome: _____

Balanço do processo formativo

Objetivo: Avaliar o trabalho formativo com as Histórias de Vida

1. Pensar e narrar a sua história de vida foi formador?

2. Você considera importante ter participado desse projeto? O que você aprendeu com essa experiência?

3. Qual das sessões você considerou a mais significativa?

4. Você considera estar tendo uma boa formação profissional no Curso Técnico Integrado em Aquicultura – PROEJA?

APÊNDICE C – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROEJA: UMA PROPOSTA FORMATIVA

INFORMAÇÕES SOBRE O AVALIADOR:

Avaliador: ¹⁶

Graduação:

Pós-Graduação:

Instituição em que atua:

Cargo/Função:

Tempo de atuação no PROEJA:

Orientações:

A avaliação do Produto Educacional, História de vida e Formação Profissional no PROEJA: uma Proposta Formativa, está organizada em três partes:

- 1) solicita uma avaliação discursiva de cada item apresentado na proposta formativa (o avaliador pode considerar cada item como **ótimo**, **bom**, **regular** ou **insuficiente** e apresentar sua justificativa);
- 2) propõe uma avaliação geral, através de questões objetivas;
- 3) solicita o parecer final, onde o avaliador tem a possibilidade de escrever uma síntese dos pontos que precisam ser revistos, bem como fazer sugestões sobre a proposta analisada.

1. Avaliação específica da proposta formativa

Avaliador, escreva no espaço “avaliação” suas considerações a respeito de cada item do produto educacional, ou seja, da proposta formativa.

Item da proposta	Avaliação
Apresentação	
Objetivos	

¹⁶ O nome do avaliador não será identificado no momento da análise da avaliação/parecer, e em nenhuma outra situação.

Metodologia da formação		
Parte I – História de Vida como formação de si		
Parte II – Formação com História de Vida no PROEJA: roteiros de trabalho	Item da proposta	Avaliação
	▪ Roteiro formativo do professor	
	▪ Roteiros para formação com História de Vida no PROEJA	
	Roteiro 1	
	Roteiro 2	
	Roteiro 3	
	Roteiro 4	
	Roteiro 5	
Parte III – História de Vida de estudantes do PROEJA: possibilidades formativas		
Apêndices		

2. Avaliação geral da proposta formativa

QUESTÕES	SIM	NÃO	EM PARTE
Os objetivos da proposta formativa estão claros?			
A proposta atende às necessidades de formação dos estudantes do PROEJA?			
A proposta contribui para a formação profissional dos estudantes do PROEJA inseridos nos cursos técnicos integrados?			
A proposta atende às necessidades dos professores quanto a práticas educativas inovadoras com os estudantes do PROEJA?			
A metodologia da formação está adequada para esta formação?			
A carga horária dos encontros é compatível com as atividades propostas?			

A proposta formativa como um todo está bem estruturada?			
Você recomendaria esta formação a outras instituições de ensino as quais trabalham com o público da EJA?			

3. Apresente seu parecer sobre a proposta formativa, informando se recomenda que seja aprovado ou reprovado, bem como relatando suas impressões e sugestões em relação ao produto apresentado.

--