

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Divane Floreni Soares Leal

**Ateliês biográficos com trabalhadores-estudantes do  
Proeja: acolhimento, formação e projetos de si**

Porto Alegre, agosto de 2019.

Divane Floreni Soares Leal

**Ateliês biográficos com trabalhadores-estudantes do Proeja: acolhimento,  
formação e projetos de si**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Naira Lisboa Franzoi

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre – RS

2019

Divane Floreni Soares Leal

**Ateliês biográficos com trabalhadores-estudantes do Proeja: acolhimento,  
formação e projetos de si**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: 24 / 06 / 2019.

Prof<sup>a</sup>. Orientadora: Dra. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

Prof<sup>a</sup>. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi – UFAL

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN e UNICID

Aos meus pais,  
Flori e Nilton (Nero),  
pelo amor incondicional e por tudo que me ensinaram.  
Sem eles não seria possível chegar até aqui.

Ao meu parceiro, Marcelo,  
ao meu filho, João Pedro, à minha filha do coração, Francielle,  
às minhas filhas caninas, Docinho, Menina e Duquesa,  
pela compreensão, amor, carinho e lambeijos.  
O percurso foi mais suave com o amparo deles.

## AGRADECIMENTOS

Uma etapa de meu percurso formativo encaminha-se para o seu encerramento e estes momentos são propícios para a reflexão. Ao revisitar minhas experiências educativas e refletir sobre elas, compreendo o quanto aprendi, mas percebo, também, o quanto ainda tenho a aprender. Como seres inacabados que somos, sigo em permanente devir.

Sou muito feliz pelo caminho que percorri: foram muitas leituras, esforço, dedicação, ausências, alegrias, algumas tristezas, mas o que fica como recordação-referência é o sentimento de realização e de objetivo alcançado.

Nesse percurso, muitas pessoas estiveram comigo, algumas de longa data, outras foram chegando ao longo da jornada: a todas, muito obrigada! Mas em especial agradeço:

Aos meus pais, Flóri e Nilton (Nero), por todo amor, carinho, incentivo a estudar e exemplos diários de dedicação e de persistência. Cresci “vendo” a luta de vocês, isso foi fundamental para eu ser quem eu sou hoje e acreditar que podemos sempre ser melhores do que somos.

Ao meu parceiro, Marcelo, que me acompanha a sete anos, boa parte deles “às voltas” com o doutorado. Obrigada pelo amor, carinho e compreensão, foi menos difícil com teu afago.

Ao meu filho João Pedro, que me inspira e me ensina muitas coisas todos os dias: a principal delas foi compreender o que é o amor incondicional. É com você, é para você e é por você que tento, todos os dias, ser melhor do que sou, do que fui e do que ainda serei.

À minha filha do coração, Francielle, que tem me mostrado o quanto é gratificante acompanhar quem eu conheci adolescente (quase “aborrescente”), e hoje se tornou uma mulher dedicada e batalhadora, “voa alto” Fran.

À minha família, pelos refúgios em vários momentos, que me permitiram “respirar”, relaxar, festejar, comemorar e recomeçar de forma mais leve a jornada.

Às minhas filhas caninas, lindas, amadas e carinhosas, Menina, Duquesa e, em especial, à Docinho, que muitas lágrimas me ajudou a enxugar, muitos “lambeijos” me deu e me confortou com seu carinho. As três foram minhas companhias inseparáveis durante toda a escrita da tese.

À minha orientadora, Naira, pelo carinho, pelas orientações certas e por toda a liberdade que sempre me deu para fazer aquilo que desejei em minha pesquisa, foi fundamental para a minha realização.

Às professoras Laura, Maria Clara e Maria da Conceição, pelas excelentes e fundamentais contribuições na avaliação de meu projeto de tese.

Aos meus colegas de linha de pesquisa: Bruno, Carla, Carlos, Gilson, Igor, Mário, Moisés e, em especial Dante, que me ajudaram muito em todo o percurso.

Ao IFRS Campus Restinga, em especial ao Diretor Geral Gleison, pela acolhida da pesquisa e pela disponibilização das condições para que a mesma fosse realizada.

Aos trabalhadores-estudantes do Proeja, participantes desta pesquisa-formação, sem vocês nada disto estaria acontecendo. Obrigada, obrigada, obrigada, mil vezes direi obrigada e não será suficiente para expressar o quanto sou grata pelas contribuições de vocês.

Aos meus colegas do IFRS Campus Restinga pelas parcerias e acolhidas.

Àqueles que já passaram pela sala de aula onde estive a dar conta de meu fazer educativo, é por vocês e para vocês. Obrigada pela inspiração para buscar o doutorado na área da Educação.

Encerro esta narrativa agradecida pelas pessoas que encontrei e pelos caminhos que percorri, sigo acreditando na Educação como uma possibilidade para fazermos um mundo diferente, eu tenho esperanças, e com Freire (2015, p. 14 e 15) digo:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. [...] O essencial, [...] é que ela (a esperança) precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã.

Assim, seguirei!

*O que dá forma ao vivido e à experiência dos  
homens são as narrativas que eles fazem de si.  
[...] a narração é o lugar no qual o indivíduo  
toma forma, no qual ele elabora e experimenta a  
história de sua vida.*

*(Christine Delory-Momberger)*

## RESUMO

Vivemos tempos de mudanças cada vez mais rápidas que afetam os modos de viver e as relações sociais, os sujeitos são convocados a atender demandas constantes de reinvenção de si, de adaptação a novos contextos e novas exigências. É preciso (re) inventar-se a todo o momento. Neste cenário, este estudo teve como foco conhecer a importância atribuída pelos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga aos seus respectivos cursos. O objetivo geral do trabalho foi proporcionar condições para que possam emergir as experiências vividas pelos trabalhadores-estudantes em seus percursos formativos no Proeja do IFRS Campus Restinga, propor aos mesmos uma reflexão crítica sobre elas, criando a possibilidade de ressignificá-las, de maneira que contribuam para os respectivos projetos de si. A estratégia adotada foi a pesquisa-formação, baseada na produção de narrativas autobiográficas, norteadas pela memória de formação (biografias educativas). Os dados do corpus do trabalho foram produzidos através do ateliê biográfico de projeto de si – ABPS, assim denominado por mim, inspirado em Delory-Momberger (2006, 2008) e em Passeggi (2006, 2011). A análise foi feita através da análise textual discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2016), a partir da qual emergiram três categorias finais: 1) Os sujeitos da formação: chegar e permanecer; 2) Os sujeitos equilibrando a vida: desafios e persistência; e 3) Os sujeitos em projeto: movimentos para o projeto de si. A proposta do ateliê biográfico de projeto de si apresenta-se como um dos resultados da pesquisa-formação, na medida em que se caracteriza por uma ferramenta que poderá ser utilizada tanto para a produção de dados para pesquisas autobiográficas como para a formação dos sujeitos participantes. Os achados da pesquisa-formação permitem afirmar que a prática das narrativas autobiográficas, associada à reflexividade biográfica, favoreceu o processo de ressignificação das experiências educativas dos trabalhadores-estudantes, promovendo aprendizados que impulsionaram os respectivos projetos de si.

**Palavras-chave:** Narrativas autobiográficas. Ateliê biográfico de projetos. Grupos reflexivos. Proeja. Projeto de si.

## ABSTRACT

We are living in times of increasingly rapid changes that affect ways of living and social relations, subjects are summoned to attend constant demands of reinventing themselves, of adapting to new contexts and new demands. It is necessary to (re)invent ourselves at all times. In this scenario, this study focused on knowing the importance attributed by the worker-students of Proeja of the IFRS Campus Restinga to their respective courses. The general objective of the work was to provide conditions so that the experiences lived by the worker-students can emerge in their formative journeys in the Proeja of the IFRS Campus Restinga, propose a critical reflection on them, creating the possibility of re-significating them, in a way that they contribute to the respective self-projects. The strategy adopted was the research-training, based on the production of autobiographical narratives, guided by the memory of training (educational biographies). The data from the corpus of the work were produced through the biographical atelier of self projects - BASP, so called by me, inspired by Delory-Momberger (2006, 2008) and Passeggi (2006, 2011). The analysis was performed through discursive textual analysis (Moraes and Galiazzi, 2016), from which three final categories emerged: 1) The subjects of training: to arrive and stay; 2) The subjects balancing life: challenges and persistence; and 3) The subjects in project: movements for the self-project. The proposal of the biographical atelier of self projects is one of the results of research-training, as it is characterized by a tool that can be used for the production of data for autobiographical research as well as for the formation of the participating subjects. The findings of the research-training allow us to affirm that the practice of autobiographical narratives, associated with the biographical reflexivity, favored the process of re-signification of the educational experiences of worker-students, promoting learning that drove the respective self-projects.

**Keywords:** Autobiographical narratives. Biographical atelier of projects. Reflective groups. Proeja. Self-projects.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	IFRS Campus Restinga - Sala 310.....	124
Figura 2	–	IFRS Campus Restinga - Sala 310.....	124
Figura 3	–	Lanche coletivo.....	125
Figura 4	–	Material didático e material de apoio .....	129
Figura 5	–	Mimo para os sujeitos aprendentes .....	135
Figura 6	–	Mimo para os sujeitos aprendentes .....	136
Figura 7	–	Diário de formação de Lótus .....	169
Figura 8	–	Proeja – ABPS – IFRS Campus Restinga.....	212
Figura 9	–	Proeja - Formandos 2018 – IFRS Campus Restinga .....	212
Gráfico 1	–	Faixa etária na inscrição do processo seletivo do Proeja.....	143
Gráfico 2	–	Estado civil .....	145
Gráfico 3	–	Homens e Mulheres no Proeja .....	146
Gráfico 4	–	Modalidade de ensino fundamental .....	147
Gráfico 5	–	Há quanto tempo concluiu o ensino fundamental.....	149
Gráfico 6	–	Ingresso por reserva de vagas? – 2013 a 2017/1 .....	150
Gráfico 7	–	Usuário de benefício social? .....	152
Gráfico 8	–	Valor do benefício social .....	153
Gráfico 9	–	Situação profissional do trabalhador-estudante no ingresso no Proeja.....	155
Gráfico 10	–	Renda familiar.....	156

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Indicadores dos Bairros Restinga e Moinhos de Vento e Porto Alegre .....	37
Quadro 2	– Oferta de vagas em 2017, 2018 e 2019/1 – Campus Restinga – por curso .....	43
Quadro 3	– Vagas ofertadas pelo Proeja no IFRS – 2019/1 .....	52
Quadro 4	– Etapas do Processo de Ingresso do Proeja no IFRS .....	53
Quadro 5	– Situação dos Trabalhadores-Estudantes – por ingresso – RH, Comércio e Agroecologia .....	54
Quadro 6	– Evasão dos Cursos – Campus Restinga – por ano de ingresso .....	56
Quadro 7	– Evasão Geral por Modalidade de Curso – Campus Restinga.....	56
Quadro 8	– Cronograma de trabalho – projeto piloto do ABPS .....	118
Quadro 9	– Etapas e encontros do ABPS .....	138
Quadro 10	– Ateliês biográficos com trabalhadores-estudantes do Proeja: acolhimento, formação e projetos de si.....	139
Quadro 11	– Faixa etária na inscrição do processo seletivo do Proeja .....	143
Quadro 12	– Estado civil .....	144
Quadro 13	– Homens e Mulheres no Proeja.....	145
Quadro 14	– Origem dos trabalhadores-estudantes - modalidade de ensino fundamental...	147
Quadro 15	– Há quanto tempo concluiu o ensino fundamental .....	148
Quadro 16	– Ingresso por reserva de vaga? – 2013 a 2017/1.....	149
Quadro 17	– Ingresso por reserva de vaga? – 2017/2 .....	150
Quadro 18	– Ingresso por reserva de vaga? – 2018/1 e 2018/2.....	151
Quadro 19	– É usuário de algum benefício social? .....	152
Quadro 20	– Faixas de valores do benefício social .....	153
Quadro 21	– Situação profissional do trabalhador-estudante no ingresso no Proeja .....	153
Quadro 22	– Atividades e funções do trabalhador-estudante do Proeja – por ano de ingresso .....	155
Quadro 23	– Renda familiar – em R\$.....	156
Quadro 24	– Renda familiar média e número médio de pessoas por residência.....	157
Quadro 25	– Perfil biográfico.....	159

## LISTA DE SIGLAS

ABPS	Ateliê biográfico de projeto de si
ABP	Ateliê biográfico de projeto
ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-BG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgotos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIC	Formação Inicial e Continuada
GDL	Gestão Desportiva e de Lazer
IBGEN	Instituto Brasileiro de Gestão e Negócios
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social

LUME	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RH	Recursos Humanos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIA	Sistema de Informações Acadêmicas
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 UM PERCURSO ... UM CAMINHAR PARA SI .....</b>	<b>20</b>
<b>2 UM CONTEXTO.....</b>	<b>33</b>
<b>O IFRS .....</b>	<b>33</b>
<b>O Campus Restinga .....</b>	<b>36</b>
<b>O Proeja e o Proeja no Campus Restinga do IFRS .....</b>	<b>44</b>
<b>3 CAMINHOS TEÓRICOS.....</b>	<b>58</b>
<b>O movimento das histórias de vida.....</b>	<b>58</b>
<b>Narrativas e biografias educativas .....</b>	<b>67</b>
<b>A formação e o lugar das experiências.....</b>	<b>78</b>
<b>Conscientização e projeto de si .....</b>	<b>89</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>94</b>
<b>O Ateliê Biográfico de Projetos - ABP .....</b>	<b>99</b>
<b>Os grupos reflexivos.....</b>	<b>103</b>
<b>A análise textual discursiva.....</b>	<b>108</b>
<b>O Projeto Piloto.....</b>	<b>115</b>
<b>O Ateliê Biográfico de Projeto de Si - ABPS .....</b>	<b>121</b>
<b>5 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE TRABALHADORES-ESTUDANTES DO PROEJA DO IFRS CAMPUS RESTINGA: SOBRE SER OUVIDO, (RE)CONHECIDO E APRENDER COM ISTO .....</b>	<b>140</b>
<b>Quem são os trabalhadores-estudantes do Proeja? Conhecendo para (re)conhecer .....</b>	<b>141</b>
<b>Quem são os trabalhadores-estudantes que participaram do ABPS? .....</b>	<b>158</b>
<b>Visibilidade à voz dos trabalhadores-estudantes .....</b>	<b>175</b>
<b>Os sujeitos da formação: chegar e permanecer.....</b>	<b>176</b>
<b>Os sujeitos equilibrando a vida: desafios e persistência .....</b>	<b>187</b>
<b>Os sujeitos em projeto: movimentos para o projeto de si .....</b>	<b>203</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA, INDÍCIOS DA FORMAÇÃO .....</b>	<b>216</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>227</b>
<b>Apêndice A: Termo de Consentimento do Projeto Piloto.....</b>	<b>228</b>
<b>Apêndice B: Cartaz para os murais do IFRS Campus Restinga .....</b>	<b>229</b>

<b>Apêndice C: Folheto-convite entregue aos trabalhadores-estudantes.....</b>	<b>230</b>
<b>Apêndice D: Apresentação da pesquisadora-formadora .....</b>	<b>231</b>
<b>Apêndice E: Termo de Consentimento do ABPS .....</b>	<b>232</b>
<b>Apêndice F: Questionário de perfil.....</b>	<b>235</b>
<b>Apêndice G: Quadro Resumo Por Categorias: unidades de significado e categorias (iniciais, intermediárias e finais) .....</b>	<b>236</b>

## INTRODUÇÃO

*Não há sujeito a não ser de uma história a ser feita, e é a emergência desse sujeito, que intenciona sua história, que conta a história de vida.*

*(Christine Delory-Momberger)*

Você já contou uma história? Você já contou a sua história? Muito provavelmente sim, pois contar histórias, verdadeiras ou ficcionais, de terceiros ou pessoais, é tão antigo quanto a existência do homem no mundo. Desde que se viu capaz de expressar-se através de uma linguagem, o homem conta histórias, as suas, as de outros, das coisas, das cidades, do mundo. As primeiras histórias contadas tratavam de seres excepcionais, míticos, grandes personalidades ou de grandes aventuras, distantes da realidade dos comuns mortais, mas ao mesmo tempo, fascinantes aos olhos ou ouvidos de quem a elas tinha acesso.

Hoje as histórias de diferentes personalidades continuam sendo contadas, políticos, artistas, famosos, profissionais variados ou cidadãos comuns, desconhecidos, na forma de livros, blogs, programas de televisão, redes sociais ou trabalhos acadêmicos.

Nesta tese contarei uma parte de algumas histórias de alguns sujeitos comuns: eu mesma, enquanto pesquisadora-formadora e mediadora neste trabalho, e de trabalhadores-estudantes<sup>1</sup> do Proeja do IFRS Campus Restinga.

O trabalhador-estudante ao qual me refiro é aquele sujeito que, em função de determinadas condições econômicas e sociais teve que abandonar os estudos, priorizando o trabalho para a manutenção de sua subsistência e da família, volta a estudar com o objetivo de elevação da escolaridade e de inserção no mundo do trabalho. Ao voltar a estudar, este sujeito precisa conciliar trabalho, estudo, família e todos os demais papéis desempenhados por ele no âmbito de sua convivência particular. A ideia de trabalhador-estudante foi desenvolvida no tópico “Quem são os sujeitos aprendentes do Proeja? Conhecendo para (re)conhecer”.

Retomando, por que contar estas histórias?

Vivemos tempos de mudanças cada vez mais rápidas, que afetam os modos de viver e as relações sociais. São efeitos da globalização, da inovação tecnológica nas comunicações, nas empresas, nos lares, na segurança, na educação, com maior ou menor impacto, dependendo do contexto social observado. Diante de tantas mudanças, tantas possibilidades, o

---

<sup>1</sup> Para favorecer a fluidez do texto, utilizarei a forma plural: “trabalhador(es)-estudante(s)”, conforme consagrado na tradição linguística.

futuro parece promissor, e o homem controlador de suas produções, de seu destino e de seu percurso. Entretanto, o sujeito é convocado a atender demandas constantes de reinvenção de si, de adaptação a novos contextos e a novas exigências.

Em tal situação, as sensações de insegurança e fragilidade caminham juntas neste universo inconstante e se impõem como um desafio. Já não há lugar de chegada, de repouso, não há referências estáveis, o sujeito está em constante busca por algo que possibilite condições para mantê-lo “dentro” do sistema.

O caminho a ser percorrido é desconhecido. O caminho de um sujeito certamente não será o mesmo caminho de outro, pois somos seres singulares, únicos, munidos de nossas concepções, valores, crenças, que são resultado de nossas vivências e experiências ao longo da vida.

Esta realidade diversificada e contraditória, ao mesmo tempo em que apresenta inúmeras possibilidades, exclui aqueles que não se adaptam. É preciso (re) inventar-se a todo o momento. E reinventar-se a partir das histórias de vida e formação, ou biografias educativas, conforme Josso (2010a) e Dominicé (2010, 2010a), é uma possibilidade.

Assim, a minha biografia educativa é apresentada como parte do princípio deontológico da pesquisa-formação desenvolvida nesta tese e também como parte de meu processo formativo. As histórias dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga são contadas com a intenção de que ao fazerem as suas narrativas, em condições favoráveis para a resignificação das mesmas, estes sujeitos aprendam a partir delas e viabilizem seus projetos de si.

Cabe, de antemão, esclarecer alguns conceitos utilizados no trabalho, tais como: pesquisa-formação, que conforme Josso (2004, 2007, 2010), é aquela em que cada etapa é uma experiência a ser elaborada, para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer; a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação; articula diretamente a perspectiva de conhecimento e a perspectiva de mudança numa mesma sequência temporal; e projetos de si que, conforme Delory-Momberger (2008), não é uma construção consciente, que visa realizações concretas imediatas, mas é como um empurrão em direção à frente, uma orientação em direção ao futuro. Os temas da pesquisa-formação e dos projetos de si estão desenvolvidos, respectivamente, nos capítulos 4 e 3.

As narrativas também tiveram a intenção de produzir o corpus de análise desta tese, cuja questão norteadora foi: qual a importância atribuída pelos trabalhadores-estudantes aos cursos do Proeja do IFRS Campus Restinga?

O objetivo geral do trabalho foi proporcionar condições para que possam emergir as experiências vividas pelos trabalhadores-estudantes em seus percursos formativos no Proeja do IFRS Campus Restinga, propor aos mesmos uma reflexão crítica sobre elas, criando a possibilidade de ressignificá-las, de maneira que contribuam para os respectivos projetos de si. Os objetivos específicos foram: identificar quem são os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, o que os fez voltar a estudar e permanecer na escola, assim como identificar quais são seus planos futuros; compreender as experiências que os trabalhadores-estudantes têm no Proeja do IFRS Campus Restinga, analisando a importância que atribuem ao curso no qual estão matriculados; propor uma metodologia que proporcione condições para que os trabalhadores-estudantes possam fazer emergir seus respectivos projetos de si, a partir da ressignificação de suas experiências formativas, dando um sentido e vislumbrando oportunidades com a formação e que, com isto, permaneçam na escola; e obter subsídios para a reflexão a respeito do Proeja e suas práticas pedagógicas, tendo como ponto de partida o olhar dos trabalhadores-estudantes, viabilizando projetos pedagógicos que atendam às necessidades dos mesmos, da EP e da EJA.

Para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos geral e específicos, minha proposta foi que, através de uma abordagem biográfica, com metodologia inspirada nos ateliês biográficos de projetos de Delory-Momberger (2006, 2008) e nos grupos reflexivos de Passeggi (2006, 2011), os trabalhadores-estudantes fizessem suas narrativas de formação, apoiados no diário de formação, e refletissem sobre elas, tendo a oportunidade de desenvolvimento na direção de seus projetos de si.

Os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga são oriundos de uma realidade de precariedade na alfabetização, no emprego, na saúde, nas relações familiares, material, existencial, o que prejudica as condições e disponibilidades dos mesmos para a formação. Muitos destes sujeitos aprendentes se encontram em situação de vulnerabilidade social, sem as assistências que lhes são de direito. Muitos enfrentam doenças emocionais que se refletem em baixa autoestima, um não acreditar em si mesmos e em suas capacidades e potencialidades.

Neste sentido, o pressuposto desta tese é que ao narrar as suas experiências educativas, oralmente e/ou por escrito, o trabalhador-estudante tem a oportunidade de modificar as representações de si mesmo, através de um processo de reflexão e ressignificação de seu percurso. Isso favorece a formação na medida em que o sujeito organiza vivências, sentimentos, emoções e representações de determinados fatos de sua biografia educativa, tendo a possibilidade de transformá-los em aprendizados. Ao fazer a sua narrativa, o sujeito se

torna personagem em sua própria vida, faz dela uma história e dá forma ao vivido. Ao fazer a sua narrativa o sujeito se revela para os outros, mas, ao mesmo tempo, promove o seu autoconhecimento, muito necessário para o enfrentamento das adversidades e desafios que se apresentam cotidianamente.

O aprendizado, a partir das experiências educativas ressignificadas, pode representar uma oportunidade de emancipação dos sujeitos e de conscientização de seus protagonismos nas suas próprias vidas.

O documento base do Proeja (BRASIL, 2006) reforça a necessidade da busca de uma formação humana no seu sentido mais amplo, com a intenção de formar o cidadão para atuar de forma crítica na sociedade, além da formação profissional. Dessa forma, o trabalhador-estudante também tem a oportunidade de buscar as condições necessárias para o exercício da cidadania, de forma mais consciente, sendo sujeito de si.

Nesse sentido, entendo que um trabalho que tem como foco o sujeito (trabalhador-estudante), a valorização de sua experiência de formação, a sua emancipação e autonomização, poderá possibilitar a este sujeito melhores condições para seu respectivo projeto de si. Entendo, ainda, que o sujeito que se transforma a partir da narrativa, reflexão e ressignificação das experiências educativas, poderá gerar mudanças na realidade social onde está inserido, ocasionando a melhoria da vida de todos que estão neste contexto.

Assim, esta pesquisa-formação intitulada *Ateliês biográficos com trabalhadores-estudantes do Proeja: acolhimento, formação e projetos de si*, está organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. A seguir apresentarei a estrutura do trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado *Um percurso ... um caminhar para si*, apresento o meu itinerário formativo, destacando experiências que foram marcantes e que influenciaram a minha condição de ser professora. O capítulo também tem a intenção de possibilitar a compreensão de como se deu o meu encontro com os sujeitos, com o objeto de estudo, a escolha do tema e o referencial teórico e metodológico desta pesquisa-formação.

No segundo capítulo, intitulado *Um contexto ...*, apresento algumas características da instituição onde a pesquisa-formação foi desenvolvida, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); em seguida, apresento o local da produção dos dados, o Campus Restinga, alguns indicadores e condições do bairro onde ele está localizado, assim como, na sequência, apresento o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

No terceiro capítulo, denominado de *Caminhos teóricos*, faço uma breve apresentação do movimento das histórias de vida no mundo e no Brasil, seguida da apresentação do aporte teórico e autores que dão sustentação ao trabalho.

No quarto capítulo, denominado de *Caminhos metodológicos*, apresento a pesquisa-formação e a abordagem biográfica como referências para os procedimentos metodológicos a serem realizados no formato do ateliê biográfico de projeto de si – ABPS. Apresento também a metodologia de análise do corpus do trabalho, assim como os autores que me auxiliaram na sustentação metodológica do trabalho.

No quinto capítulo, denominado de *Narrativas biográficas de trabalhadoras-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga: sobre ser ouvido, (re)conhecido e aprender com isto*, apresento, inicialmente, uma caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa-formação e, em seguida, as narrativas de formação produzidas com o apoio do diário de formação, e os achados do trabalho.

No capítulo das *Considerações Finais da Pesquisa, Índícios da Formação*, apresento contribuições embasadas no referencial teórico e metodológico do trabalho, que procuram responder aos objetivos desta pesquisa-formação e que reforçam a tese de que a narrativa e a reflexão sobre as experiências educativas favorecem o processo de formação dos sujeitos.

Convido o leitor a percorrer o texto do trabalho tendo em mente que aqui foi dado o primeiro passo na constituição de uma pesquisadora-formadora, que tem na abordagem biográfica a centralidade do seu trabalho. Um longo caminho de aprendizado ainda precisa ser percorrido, um aprendizado que se estende por toda a vida e em todas as circunstâncias e faz parte do meu “projeto de si”.

## 1 UM PERCURSO ... UM CAMINHAR PARA SI

*Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. [...] de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias.*

*(Christine Delory-Momberger)*

Acredito que não seria possível apresentar esta pesquisa-formação sem, antes, apresentar quem a escreve: eu, Divane. Assim, apresento o meu “caminhar para si” através da narrativa de alguns episódios que marcaram meu percurso de formação.

Josso (2010) cunhou a expressão “caminhar para si” para designar a formação como uma viagem, uma ação, uma atividade de um sujeito que reconstitui seu itinerário e os caminhos cruzados com outros, paradas, encontros, acontecimentos, explorações e atividades que permitem a sua localização espacial e temporal, mas também um sujeito que compreende o que o orientou, analisa a sua bagagem, recorda sonhos, conta as cicatrizes, descreve atitudes interiores e comportamentos.

Sem nenhuma dúvida, meu percurso foi cheio de encontros e desencontros, acontecimentos bons e outros nem tanto, um itinerário recheado de pessoas e momentos especiais que me fazem ser o que sou hoje e o que ainda serei. O exercício da reflexão e da autorreflexão é sempre muito difícil, mas entendo-o como imprescindível para a pesquisadora-formadora que se forja juntamente com este trabalho, a partir deste referencial teórico e deste campo empírico. Assim, me coloco na posição de sujeito da pesquisa e experimento o exercício autorreflexivo.

Em meu itinerário existiu exatamente o que Josso (2004) denomina de “momentos charneira”, ou seja, aqueles momentos cruciais que representam uma passagem entre duas etapas da vida. Acredito que minha entrada no IFRS foi um dos momentos-charneira mais significativos de meu percurso, seguido de minha entrada no doutorado. Josso (2004, p. 70) denomina estes momentos desta forma

[...] porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos).

A narrativa de meu percurso de formação também faz cumprir um dos princípios deontológicos do movimento socioeducativo das histórias de vida, segundo o qual o pesquisador-formador deve ter vivenciado a experiência de um procedimento autobiográfico, antes de acompanhar os educandos em seus processos reflexivos. Dominicé (2006, p. 345) considera que “todo formador precisa conhecer melhor o que foi formador em sua própria história de vida”. Conforme Passeggi (2011), o sexto princípio da Carta da ASIHVIF-RBE<sup>2</sup> é que trata da *formação do formador* e diz que este último precisa ter vivenciado a escrita autobiográfica. A seguir transcrevo trechos da Carta da ASIHVIF-RBE, traduzida por Maria da Conceição Passeggi, em que são tratadas as exigências para a função de formador, pesquisador ou prático das narrativas de vida.

[...] Cabe ao formador, ao pesquisador ou ao prático, que trabalham com narrativas de vida, fazer uma análise crítica e uma avaliação de sua própria prática. Essa última se realiza, por um lado, na interação com os narradores a propósito do procedimento autobiográfico que ele acompanha e, por outro lado, na partilha de sua própria experiência por ocasião das práticas de co-animação e sessões de análise de práticas, entre pares, no seio da Associação. Essas trocas revestem-se de um caráter de convivibilidade, tanto quanto possível, livres de relações hierárquicas.

[...] A Associação solicita que o futuro formador tenha vivenciado, ele mesmo, a experiência de um procedimento autobiográfico. (CARTA da ASIHVIF-RBE, 2016, p. 179).

Marie-Christine Josso, no livro “Caminhar para si”, defende a apresentação da narrativa de formação do pesquisador, considerando-se a dimensão formadora da reflexão proporcionada por um trabalho biográfico e o desafio de mostrar que é possível e útil integrar a subjetividade do pesquisador no trabalho de pesquisa. (JOSSO, 2010).

Dessa forma, a narrativa da história de minha formação tem início em Santiago. Nasci na cidade de São Francisco de Assis, mas, quando ainda era bebê, meus pais se mudaram para Santiago, em busca de oportunidades de trabalho. Sou filha de pais trabalhadores, que desde muito cedo em suas vidas precisaram auxiliar as famílias no sustento. Meu pai não estudou, ou melhor, não teve a oportunidade de estudar, pois, como relatei, precisou trabalhar desde muito cedo. Fez até a quarta série ginasial, o que não o impediu de abrir seu próprio negócio, um pequeno comércio. Minha mãe estudou, mas depois de adulta, já casada, formou-se na Licenciatura em Letras e Literatura, fez pós-graduação quando eu já era nascida, conciliando o trabalho durante o dia e o estudo durante a noite. Assim, cresci com os exemplos de trabalho duro e dedicação de meus pais. Estudei sempre em escola pública, primeiramente em Santiago, depois em Santa Maria e Porto Alegre, do ensino fundamental e médio à graduação,

---

<sup>2</sup> ASIHVIF-REB: *Association Internationale des Histoires de Vie e Formation et de la Recherche Biographique em Education*. Disponível em: <[www.asihvif.com](http://www.asihvif.com)>. Acesso em: 05 maio 2019.

mestrado e doutorado. Santiago é uma pequena cidade do interior do RS, onde, na época de minha adolescência, não havia muita opção de trabalho nem de estudo. O caminho para os jovens que desejavam estudar, cujos pais tinham condições financeiras para tal, era prestar vestibular em universidades das cidades próximas. Para os demais, o caminho era o trabalho no comércio local ou, para os filhos de “famílias ricas” e que não queriam estudar, trabalhar nos negócios da família.

Sou filha única de pais zelosos, incentivadores, batalhadores, amorosos, sempre fui mimada, acarinhada, mas não menos “responsabilizada”. Cresci auxiliando meu pai em sua pequena empresa, atendendo aos clientes, emitindo notas fiscais, fazendo serviços de banco, entre outras atividades. Cresci acompanhando a luta de minha mãe, que, nessa época, trabalhava em um escritório contábil para terminar o “segundo grau”, fazer a licenciatura, a pós-graduação e, enfim, passar em um concurso público para o magistério estadual. Cresci na sala de aula com minha mãe, pois ela não tinha com quem me deixar, auxiliava-a na correção das provas, na datilografia de atividades e avaliações, no preenchimento dos cadernos de chamada. E como gostava de ajudá-la! Assim fui gostando cada vez mais desse mundo (a empresa e a sala de aula). Como adolescente sonhadora, desejava trabalhar em uma grande empresa, influenciada pela experiência de meu pai, mas desejava também ser professora, influenciada pela minha mãe.

Aproximava-se o final do ensino médio e, com isso, a hora de deixar a “barra da saia/calça” de meus pais. Na companhia de uma amiga, decidi terminar o ensino médio em Santa Maria, cidade onde faríamos o vestibular, no meu caso para Administração, e no dela para Medicina. Fomos morar em um pensionato, então pude realmente aprender a dar conta do dia a dia sem pai e mãe por perto, mimada, mas “responsabilizada”. Sem dúvida, um momento-charneira.

Em 1991, fiz vestibular para o Curso de Administração na UFSM, fui aprovada e me formei no período regular do curso, em 1995. O período em Santa Maria foi de muito aprendizado: mudamos para um apartamento, morando com outras amigas, os limites quem me dava era eu mesma, com somente 17 anos. Foram anos de estudo, estágios (minhas primeiras experiências profissionais, apesar de já ter trabalhado com meus pais), viagens, festas, convivência tranquila com minhas parceiras de moradia, e conturbada também. Posso dizer que tive que aprender a cuidar da casa, fazer minha própria comida, dar conta de meus compromissos, mas, sobretudo, tive que aprender a dividir um espaço que na casa de meus pais, filha única, não precisava dividir com ninguém. Não foi fácil, mas eu digo que foi uma socialização necessária.

Em 1994, decidi que faria o estágio curricular obrigatório em Porto Alegre, onde teria mais opções de trabalho. Uma nova mudança de cidade se efetivou, agora para mais longe de meus pais e da família. Fui selecionada pela Ferramentas Gerais para estagiar na área de RH. Aprendi muito nessa experiência: disciplina, profissionalismo, organização, estruturação de processos, uma oportunidade ótima para quem saía da universidade. Logo após o término do estágio, fui efetivada na função de Auxiliar de RH, minha primeira experiência de “carteira assinada”. Realizei doces aprendizados e alguns um pouco mais amargos, como a primeira demissão dois anos após a efetivação. Busquei uma nova oportunidade e fui trabalhar no Hospital Conceição, na área administrativa, mas não estava satisfeita com minhas atividades.

Em 1998, morando e trabalhando em Porto Alegre, fui selecionada para o mestrado em Administração do PPGA da UFRGS. No início de 2001 apresentei a minha dissertação: *Reestruturação produtiva e empregabilidade: dois estudos de casos com gerências intermediárias no setor químico*, orientada pela Profa. Dra. Valmíria Piccinini. Em resumo, estudei as características da reestruturação produtiva pelas quais passavam duas empresas: Rhodia e Oxiteno. Analisei os impactos das mesmas nas exigências de qualificação e na empregabilidade dos trabalhadores, assim como nas políticas de recursos humanos. Constatei que eram intensas e diversificadas as reestruturações pelas quais passavam as empresas, e isso se refletia fortemente nos trabalhadores da gerência intermediária. Um conjunto de “novas” qualificações passava a ser exigido, bastante voltado para questões comportamentais, onde o conhecimento técnico é pré-requisito, porém não suficiente, devendo ser complementado com características como liderança, espírito de trabalho em equipe, iniciativa, negociação, flexibilidade, dinamismo, entre outras. Muitos trabalhadores não conseguiam acompanhar o ritmo acelerado das novas exigências e acabavam sendo desligados. Em termos de investimentos em recursos humanos, as duas empresas identificavam os chamados *core workers*<sup>3</sup> e estes recebiam investimentos tanto na qualificação como em políticas de recursos humanos que favorecessem a sua permanência nos quadros funcionais. Cabe salientar que a Rhodia, na época, tinha um programa estruturado e formalizado de empregabilidade. Foi essa

---

<sup>3</sup> São aqueles trabalhadores que a empresa considera que desempenham funções-chave na estrutura organizacional, nos quais ela faz um alto investimento em qualificação, deseja mantê-los em seu quadro funcional e, para isso, oferece boas condições de trabalho, garantias, benefícios e melhores salários. Kuenzer (2007, p. 1164) denomina este grupo “de núcleo duro de trabalhadores estáveis, com boas condições de trabalho, política generosa de benefícios e oportunidades de qualificação permanente, para assegurar capacidade de adaptação a novas exigências do trabalho, inclusive mobilidade geográfica”.

a razão da escolha da mesma para estudo comparativo com a outra empresa, a Oxiteno.<sup>4</sup> Na defesa da dissertação obtive conceito A. Fiquei muito orgulhosa, pois foi muito difícil o desenvolvimento da mesma. Em função de uma oportunidade de trabalho, que relato mais adiante, havia me mudado para a cidade de São Paulo e, assim, os estudos de casos foram realizados nas filiais das empresas no ABC<sup>5</sup> Paulista. A escrita da dissertação foi conciliada com inúmeras viagens de trabalho. Livros e materiais na mala, trabalho noturno no quarto do hotel e superação do cansaço foram ingredientes básicos de minha “receita de dissertação”.

Minha mudança para a cidade de São Paulo foi ocasionada pela oportunidade de trabalhar em uma grande empresa, sonho de adolescente. Em março de 1999, fui contratada para trabalhar como consultora de implantação de *software* para gestão empresarial (ERP) na *Industrial and Financial Systems* (IFS) do Brasil, multinacional sueca, com sede em São Paulo. Tive a oportunidade de viajar pelo Brasil fazendo consultorias em diversas empresas e também uma oportunidade na cidade do Porto, em Portugal, atendendo duas empresas. Na IFS do Brasil também trabalhei na área de RH em atividades tais como: programa de *trainees*, processo de avaliação de desempenho gerencial e funcional (avaliação por competências), treinamento e desenvolvimento, ensino a distância, entre outros.

Destaco essa experiência pelo fato de que amadureci profissionalmente, ampliei minha percepção de mundo a partir da mudança de Estado e da convivência com pessoas de culturas diferentes, inclusive de outros países, vivenciei fortemente o trabalho em equipe, além do aprendizado técnico que adquiri. Sem dúvida essa experiência “abriu muitas outras portas” em meu percurso profissional. Aqui está mais um momento-charneira.

Para complementar minha formação, fiz o Curso Básico de Formação em Dinâmica de Grupos (2002 a 2003), pela Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos (SBDG), que foi de muita importância para o aprendizado relacionado aos grupos e suas dinâmicas.

Trabalhei em outras consultorias, em São Paulo e em Porto Alegre, casei, voltei a morar em Porto Alegre, tive meu filho (meu amor maior de todos), que está com 16 anos, me divorciei e tenho outro relacionamento há sete anos.

---

<sup>4</sup> Para maiores detalhes consultar a dissertação *Reestruturação produtiva e empregabilidade: dois estudos de casos com gerências intermediárias no setor químico*, de minha autoria, apresentada em 2001, junto ao PPGA-UFRGS, disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2152/000315184.pdf?sequence=1>>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

<sup>5</sup> Região do Estado de São Paulo que contempla as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, ABC, respectivamente, que receberam nomes de santos devido à influência católica na região. A região é reconhecida como o berço da indústria automobilística e também do movimento sindical no Brasil.

Em 2004 tive a minha primeira oportunidade na docência, quando passei a conciliar o trabalho em consultoria e a sala de aula. A Faculdade dos Imigrantes (FAI), em Caxias do Sul, me contratou para lecionar no Bacharelado em Administração, na disciplina de Administração de RH. Foram muitas emoções, “frio na barriga” ao me deparar com todos aqueles olhares atentos e tantas expectativas. Os estudantes eram, em sua maioria, adultos, trabalhadores, muitos funcionários de grandes empresas da Serra Gaúcha, auxiliares de produção, auxiliares administrativos, mas também coordenadores, supervisores e gerentes com longa experiência. O que tinha eu para “ensiná-los”? O que buscavam numa instituição de ensino? Na verdade, “trocamos” aprendizados, compartilhamos vivências e experiências e aprendemos juntos, assim é para mim a educação de adultos, que [...] se processa “entre adultos”, conforme refere Josso (2004, p. 37). Aprendi lições no próprio fazer educacional, em serviço.

Penso que me fiz (e faço) professora, em especial professora de adultos, a partir de uma disposição para aprender e para uma escuta cotidiana sensível, reconhecendo que meus saberes sabidos, ou seja, aqueles constituídos e legitimados no espaço formal da educação, não são suficientes para dar conta de meu fazer educacional. Precisei encontrar outros saberes, e utilizando Delory-Momberger (2006) como referência, precisei reconhecer os meus saberes subjetivos, “saberes não sabidos”, ou saberes vivenciais que foram sendo legitimados ao longo de meu percurso, que remonta minha infância, quando acompanhava minha mãe em sala de aula e quando ajudava meu pai na pequena empresa da família. Estou de acordo com Pimenta (1999), quando diz que a construção do ser professor tem início antes mesmo de se iniciar um processo formal de ensino, as representações que temos do que seja o(a) professor(a), a escola, a sala de aula fazem parte dos saberes que utilizaremos para nossa atuação profissional. Entendo que é no equilíbrio entre os saberes sabidos e não sabidos que está a escola para adultos.

Pinto (2010, p. 22-23) também me ajuda a compreender o que ocorre neste processo: “O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.”. Eu continuo aprendendo.

O ano de 2005 foi um ano muito difícil, com o falecimento de meus avós maternos, meu “Padrinho Velho” e minha “Mãe Velha”, como carinhosamente os chamava, e com a separação do pai de meu filho. Certamente foi um ano de reinvenção de mim mesma. Momento-charneira. Foram momentos de minha vida pessoal, não vou aprofundá-los, mas com certeza influenciaram minha trajetória de formação, pois é impossível dissociarmos quem somos e o que vivemos pessoalmente de nossa atuação e formação profissional.

No segundo semestre de 2005, na Faculdade de Tecnologia (FTEC), trabalhei, pela primeira vez, com a educação profissional, em um curso superior de graduação tecnológica. Confesso que nada sabia sobre a educação profissional. Tinha a oferecer àqueles alunos a minha experiência de trabalho, alguma didática e muita vontade de reaprender a “ensinar”. Os estudantes também eram adultos, trabalhadores, alguns com mais ou menos experiência, e novamente vem a questão: o que tinha eu para “ensiná-los”? O que buscavam numa instituição de ensino?

Retomando minhas reflexões anteriores, e complementando-as, afirmo que o adulto que busca a escola depois de longo tempo dela afastado responde a uma demanda que, em geral, vem do mercado de trabalho, que exige cada vez mais qualificação e formação, por isso o que o trabalhador-estudante busca é, muitas vezes, o imediatismo de um saber técnico, de um “como fazer” determinadas atividades. Muitas vezes, não se trata de aprender, mas sim de possuir um título necessário para uma promoção profissional ou para conseguir um emprego. Nas palavras de Passeggi (2006, p. 73): “Ora, para o adulto, seu horizonte biográfico se estreita, suas prioridades tornam-se urgentes, suas preocupações devem encontrar soluções mais imediatas.”.

Nesse sentido, a educação profissional, principalmente aquela ofertada por instituições de ensino privadas, tem oferecido respostas mais imediatas aos anseios destes trabalhadores-estudantes que buscam o conhecimento técnico. Entretanto, é preciso ir além do conhecimento técnico e oferecer uma formação para a cidadania. E foi com esse propósito que estive compartilhando em sala de aula dos saberes sabidos e não sabidos (meus e de todos os demais). Tive a oportunidade de perceber que tanto eu como professora, como os trabalhadores-estudantes, que já tivemos várias experiências ao longo de nossas vidas, fazemos uso das mesmas o tempo todo para dar sentido aos conteúdos escolares, e este é o sentido da educação de adultos: valorizar tudo o que está na “bagagem” de quem chega ao espaço escolar, experiências de vida que podem e devem ser ressignificadas para potencializar o aprendizado. Assim, vou me fazendo professora de adultos, compartilhando minhas experiências e ressignificando-as em um processo permanente de devir. O próprio fazer educacional contribui para o meu projeto de si.

Na FTEC ministrei várias disciplinas, fui professora homenageada de várias turmas e, em 2008/1, fui paraninfa da turma do Tecnólogo de RH, momento que foi muito importante e representou para mim uma forma de reconhecimento pelo trabalho. Minha saída da FTEC ocorreu no início de 2009, pois estava trabalhando no projeto de estruturação e implantação do Tecnólogo de RH no IBGEN, concorrente da FTEC. Hoje o IBGEN foi comprado pela

FTEC e atuam no segmento de educação superior e pós-graduação. Infelizmente a educação na iniciativa privada é um negócio.

No IBGEN iniciei em junho de 2006, atuando como professora de graduação em cursos de bacharelado e de graduação tecnológica, ministrando diversas disciplinas. Desempenhei várias funções: supervisora de estágios extracurriculares, orientadora de trabalhos de conclusão de curso, tanto de graduação como de pós-graduação, professora de pós-graduação e cursos de extensão. No final de 2008, fui convidada para coordenar a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de RH, participando desde a concepção do projeto pedagógico, preparação da estrutura física, seleção dos professores, recebimento da comissão de avaliação do MEC para fins de autorização do funcionamento (ressalta-se que o curso recebeu nota cinco, ou seja, nota máxima, em sua autorização de funcionamento), seleção da primeira turma de estudantes até o encaminhamento para o reconhecimento do curso.

No IBGEN também realizei trabalhos de consultoria em empresas diversas, fui professora homenageada de várias turmas e lá permaneci até junho de 2010, quando me desliguei em função de ter sido aprovada no concurso público para professor da área de Gestão e Negócios do IFRS.

A decisão de sair do IBGEN não foi fácil, pois estava satisfeita em todos os sentidos: tinha desafios, era reconhecida pelos meus alunos, colegas e superiores, tinha um bom salário, trabalhava a poucos minutos de casa, mas optei por fazer uma grande mudança em minha carreira, cujo objetivo inicial era ter maior estabilidade funcional. Sairia da iniciativa privada, para o serviço público, concursada e com estabilidade. Ou talvez estivesse cansada do “negócio” educação e desejasse, mesmo que secundariamente, outro olhar sobre minhas práticas educativas. Avalio que meu movimento de saída do IBGEN foi o desencadeador da maior mudança ocorrida em todo o meu percurso profissional e até mesmo pessoal, algo que impactou fortemente meu projeto de si.

Na educação pública aprendi (e aprendo todos os dias) que educar envolve militância constante, principalmente quando o campo de atuação é uma instituição num bairro de periferia. E são vários tipos de militância: pela garantia dos direitos de quem, algumas vezes, sequer tem a noção de que tem direito, pela garantia de estrutura física digna para a comunidade escolar, pela garantia de políticas de assistência e permanência dos que conseguem chegar à escola, pela qualidade do ensino público e gratuito, pelo acesso garantido a todos através de políticas de inclusão, enfim, militar até mesmo para que nosso trabalho faça sentido, não só em termos pessoais, mas também para aqueles que estão no nosso entorno.

Aprendo diariamente que tão importante quanto o ensino dos conteúdos programáticos é possibilitar espaços de reflexão para a análise da realidade concreta dos estudantes e para a formação do pensamento crítico.

Com essa mudança revi posicionamentos de vida e crenças, quero estar na academia exercendo a docência e a pesquisa de forma que possa contribuir, mesmo que seja minimamente, para transformar a realidade social da comunidade escolar onde estou inserida. Só assim faz sentido meu fazer educacional e meu projeto de si.

Iniciei minhas atividades no IFRS Campus Restinga em julho de 2010, onde passei a trabalhar mais fortemente com a educação profissional. Foi preciso reaprender a “ensinar”, com um perfil de estudante muito diferente, numa escola pública e num bairro de periferia. Esse é o maior de todos os desafios, a cada dia, a cada nova turma, a cada novo estudante, preciso reaprender a sala de aula. Como não leciono no ensino médio integrado, trabalho basicamente com jovens e adultos, que possuem as suas experiências, com seus saberes, novamente vem a questão: o que tenho eu para ensiná-los? O que buscam numa instituição de ensino?

Hoje estou inserida numa instituição pública de educação muito diferente daquelas em que trabalhei na iniciativa privada, com isto também percebo o papel fundamental que tenho como agente público, principalmente como professora, no sentido de trabalhar fortemente para aqueles que precisam do Estado para a garantia mínima de seu direito constitucional à educação. Decorridos praticamente nove anos de trabalho no IFRS Campus Restinga e quase finalizada a minha pesquisa-formação, compreendo que os trabalhadores-estudantes do Campus Restinga buscam muito mais do que o conhecimento técnico, buscam um resgate de autoestima, de valorização de seus saberes não sabidos, de cidadania, de “ser gente”, como eles referem. Estendo minha reflexão trazendo uma citação de Rancière (2017, p. 11): “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar.”. Certamente desconheço muitas coisas que os trabalhadores-estudantes sabem, e aprendo com eles; por outro lado, sei muitas coisas que posso compartilhar com eles, assim se faz a educação de adultos. Nesse sentido, reforço que não é unicamente o professor quem ensina em sala de aula e, principalmente, que o adulto que chega carregado de vivências tem um conjunto de saberes a ser “explorado” (no melhor sentido que esta palavra possa expressar), ao professor cabe o desafio de se colocar disponível para ensinar e aprender, para aprender e ensinar, juntos como sujeitos em permanente desenvolvimento.

No IFRS Campus Restinga tenho a oportunidade de trabalhar com a pesquisa e a extensão, além do ensino. Trabalhei na gestão do Campus, de 2011 a 2014 (fevereiro), como Coordenadora de Gestão de Pessoas e membro do grupo diretivo. Em março de 2014, fui eleita Coordenadora do Curso Técnico em Administração, função que desempenhei até o meu afastamento para o doutorado, em agosto de 2015. Tenho também a oportunidade de trabalhar com a educação de jovens e adultos através do Proeja, participei da implantação do programa no Campus Restinga, desde a escolha do primeiro curso, a constituição do projeto pedagógico, o ingresso da primeira turma e, em 2014, acompanhei a formatura dos primeiros estudantes, turma da qual fui paraninfa, com muito orgulho e satisfação. Atuei no PRONATEC e escrevi um livro didático, direcionado para este público, na área de departamento de pessoal, lançado pela Editora Livro Técnico, em 2015.

Analisando a trajetória que percorri até o momento, percebo que tive uma atuação profissional bastante voltada para o mundo empresarial. Ao ingressar no Campus Restinga, compreendi que esta não seria apenas uma mudança de “empregador” e sim uma mudança nos meus interesses e no direcionamento de meu projeto de vida, de meu projeto de si.

Essa compreensão fez com que eu decidisse pela realização do doutorado na área de Educação. Assim, em 2012, aproximei-me do PPGEDU através da realização de disciplinas como aluna especial no Programa de Educação Continuada (PEC). Diante da minha formação de origem, a Administração, eu precisava de alguma forma, apropriar-me, ou pelo menos tentar, de um conjunto de leituras totalmente desconhecidas para mim. E assim foram muitas leituras e aprendizados, relacionando-os com minha prática docente no Campus Restinga, trocas com os colegas e professores, e a sensação de que ainda tenho muito a estudar permanece.

Em 2015, fui aprovada no processo seletivo para o doutorado em Educação no PPGEDU/UFRGS, com uma ideia clara de que gostaria de trabalhar com os trabalhadores-estudantes do Proeja.

Os primeiros dois anos foram tempos de cursar as disciplinas que me auxiliariam na sustentação teórica de meu projeto, mas também de cursar disciplinas que me dariam uma base de conhecimentos da área educacional, considerando-se que minha formação de origem é a Administração e que meu mestrado também foi na Administração.

Nesse processo, destaco minha participação, em 2015/2, no seminário *Certificação de Saberes e competências de trabalhadores jovens e adultos pouco escolarizados – a luz da meta 10 do Plano Nacional de Educação*, oferecido no PPGEDU, ministrado pelo Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, da Universidade de Coimbra, Portugal. Nesse seminário

é que tive contato, pela primeira vez, com as histórias de vida e/ou narrativas autobiográficas, a partir de então, venho estudando e me identificando cada vez mais com esta abordagem que dá sustentação teórica e metodológica ao trabalho desta tese.

A partir da abordagem das histórias de vida e formação é que escrevi e defendi meu projeto de tese. Esse momento foi de grande satisfação e nervosismo ao mesmo tempo. Satisfação por ter cumprido bem a etapa, pelos pareceres da banca avaliadora e por ter conseguido propor exatamente o que eu gostaria de realizar no campo empírico. Com isso, agradeço a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Naira, por me acolher sempre naquilo que propus. Penso que é fundamental que o(a) doutorando(a) tenha satisfação em realizar seu trabalho de campo e em produzir sua tese, pois é parte da satisfação pessoal e profissional e fará toda a diferença em seu fazer educacional futuro. O nervosismo esteve muito presente na defesa de meu projeto de tese, pois precisei vencer o desafio da falta de base do referencial da educação e por ter optado por um referencial pouco utilizado por meus pares e também por minha orientadora. Precisei “desbravar” leituras, descobrir autores e buscar trabalhos de campo para entender as possibilidades do referencial. Nesse ponto, agradeço à Prof.<sup>a</sup> Maria da Conceição Passeggi, que me acolheu com tanto carinho, indicou leituras e, claro, fez uma avaliação cuidadosa do projeto de minha tese. Nosso primeiro encontro presencial na ANPED de 2017 estará para sempre em minha memória, obrigada por todas as contribuições.

Outro momento de meu percurso que não posso deixar de mencionar foi meu encontro com o referencial de Christine Delory-Momberger, e mais especial ainda foi meu encontro presencial com a própria autora no CIPA em 2018. Estar diante de um dos meus principais referenciais teórico-metodológicos, abordá-la num inglês nervoso e emocionado, pedir um autógrafo e dizer que é uma de minhas inspirações, foi como um prêmio recebido. Obrigada Christine Delory-Momberger pelos teus escritos e pela acolhida carinhosa e paciente em nosso encontro presencial.

Ao aproximar-se a conclusão do doutorado, percebo o quanto aprendi nesse período, tanto em termos do aprofundamento teórico de meus estudos como das experiências educativas vivenciadas e compartilhadas com colegas e professores. A realização das disciplinas oportunizou a consolidação dos referenciais teóricos, mas também oportunizou aprendizados em termos das relações que se estabelecem no ambiente acadêmico. Relações estas que em alguns momentos identifico como bastante positivas como, por exemplo, as parcerias em projetos de pesquisa e para a escrita. As orientações em grupo propiciaram aprendizados teóricos, mas também de solidariedade e de colaboração ao discutirmos os trabalhos uns dos outros, fazendo um exercício de pré-qualificação dos projetos. As

orientações em grupo também são amenizadoras do sentimento de solidão, que tem sido frequente para mim, na produção desta tese. As reuniões de orientação individual são precisas nas necessidades do momento e, muitas vezes, acalentadoras do desespero de quando se perde a referência em relação ao que está sendo produzido. Os momentos de defesas de tese e/ou dissertação pelos quais alguns colegas já passaram também colaboram para que possamos “conhecer” aquele momento, antes de termos o nosso próprio. Momento esse que não será igual, obviamente, pois somos diferentes em nossa constituição como sujeitos, nossos contextos e condições prévias, mas de alguma forma nos familiarizamos com o protocolo, pelo menos.

Preciso dizer ainda que, após a defesa do projeto, na ida a campo para a produção dos dados para a tese é que encontrei o revigorante para continuar, pois pude estar novamente na sala de aula, com outro objetivo, mas com os trabalhadores-estudantes, que me dão energia e estimulam a fazer sempre o melhor que posso. Afinal quero que o trabalho tenha sentido para mim, mas que ele também faça sentido na vida daqueles que estão nele envolvidos, principalmente os trabalhadores-estudantes.

Avaliando os quase quatro anos que se passaram do doutorado, percebo que ressignifiquei algumas experiências. De forma coerente com a abordagem das narrativas autobiográficas, tem me feito muito bem escrever, ler, refletir, pensar sobre, dizer, reescrever, reler, trabalhar, reescrever, reler (...) meu percurso.

Compreendi que estar na educação pública é posicionar-se, principalmente no contexto político, econômico e social que vivenciamos pós-eleições de 2018. E requer posicionar-se por muitas causas, buscando conter retrocessos não imaginados há pouco tempo atrás, e é com esta disposição que voltarei para o meu trabalho no IFRS Campus Restinga. Se algum tempo atrás lutávamos por avanços, hoje é preciso lutar para, pelo menos, conter os retrocessos. Tristes tempos em que vivemos.

Em 2010 fiz a grande mudança em minha carreira e, em função de meu novo contexto de atuação profissional, do doutorado em Educação, interessa-me ainda mais o tema do trabalho, o trabalhador, o trabalhador-estudante, a formação. Entretanto, saliento que meu exercício constante foi de direcionamento de outro olhar sobre o tema, diferente daquele olhar mais “empresarial” que até então tive, muito derivado de minha formação de origem, a Administração. Agora meu olhar esteve atento ao indivíduo e seu percurso de trabalho, de educação, sua história de vida, buscando compreender seu processo de formação. Meu compromisso foi e será com os sujeitos aprendentes, suas experiências, suas formações.

A partir da realização desta pesquisa-formação reforcei meu interesse de atuação na Educação de Jovens e Adultos, especialmente aquela integrada à Educação Profissional. Percebi que minha atuação profissional deve ser uma atuação militante, extremamente política e que me posicionar diante das circunstâncias será essencial para manter a coerência em meu fazer educacional e no meu projeto pessoal.

Finalmente, e para encerrar esta biografia educativa, no dia 15.03.2019, estive no IFRS Campus Restinga para prestigiar a formatura de algumas das Técnicas em RH que participaram do ABPS<sup>6</sup>. Foi lindo e emocionante, a cada uma que foi chamada e recebeu o seu “canudo”, vieram a minha memória as lembranças dos nossos momentos no ateliê, suas histórias e batalhas vencidas (não foram poucas e nem foram leves) e só podia pensar comigo mesma: obrigada por me deixarem fazer parte de um pedacinho dessa conquista que é de vocês, é do esforço e é da dedicação, mas, sobretudo, é da competência daqueles que podem muito. Sucesso minhas queridas: Azaleia, Dália, Eufrásia, Jade, Lobélia, Lavanda, Sálvia, Verbena, Violeta e Zínia. Aos demais que seguem seus respectivos cursos: queridas e queridos Erva-doce, Edelvais, Hibisco, Jasmim, Jacinto, Lótus, Lírio, Piretro, Prímula e Rapazinho, o dia de vocês está próximo e espero que eu possa estar lá para prestigiá-las e prestigiá-los. Desejo a cada uma e a cada um de vocês o melhor que a vida puder proporcionar.

---

<sup>6</sup> ABPS: Ateliê biográfico de projeto de si, metodologia utilizada para a produção de parte do corpus de análise desta tese e detalhada no capítulo 4. Caminhos Metodológicos.

## 2 UM CONTEXTO

Estar no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), e ter ele como espaço de atuação profissional e como espaço de desenvolvimento de minha pesquisa-formação de doutorado, é parte de um dos momentos-charneira mais importante de meu percurso profissional e de formação. Conforme já referido, não foi apenas uma mudança de empregador, mas sim de posicionamento político e de visão em relação a vários elementos que fazem nossa atuação diária mais empática, solidária, humana, justa e, até mesmo, ética. Isso não significa que alcancei plenitude e que não há nada mais a buscar, de forma alguma, mas sim que o caminho que decidi trilhar é aquele que realmente me faz bem, me realiza e que me proporciona, dentro de minhas possibilidades, fazer o bem àqueles que estão nesse contexto.

Assim, para fins de contextualização, narro alguns acontecimentos e características do IFRS, meu espaço de atuação profissional desde 2010 e de desenvolvimento desta pesquisa-formação desde 2015.

### O IFRS

Em 2009, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou por um processo de reorganização com a aprovação da Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, presentes em todos os Estados do território nacional e oferecendo cursos de ensino médio integrados, técnicos subsequentes, superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias, licenciaturas e pós-graduação, viabilizando a verticalização do ensino. No Rio Grande do Sul foram criados três Institutos Federais que apresento a seguir:

**O Instituto Federal Farroupilha (IFFar)**<sup>7</sup>, criado através da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto, que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. O IFFar está organizado na estrutura multicampi e atualmente possui as seguintes unidades administrativas: Reitoria, localizada na

---

<sup>7</sup> Informações obtidas no site oficial do IFFar: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/a-instituição>>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

cidade de Santa Maria, região central do Estado, e mais os *campi*: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul, Campus Avançado Uruguaiana, Pólos de Educação a Distância e Centros de Referência.

**O Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)**<sup>8</sup>, criado a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, também organizado na estrutura multicampi e constituído pelas seguintes unidades administrativas: Reitoria, localizada na cidade de Pelotas e outros 14 *campi*: Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Campus Avançado Jaguarão, Lajeado, Campus Avançado Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas - Visconde da Graça, Santana do Livramento, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires.

**O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)**<sup>9</sup>, criado a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas, da Escola Agrotécnica Federal de Sertão, da Escola Técnica da UFRGS e do Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. O IFRS, assim como o IFFar e o IFSul, está organizado numa estrutura multicampi com proposta orçamentária anual identificada para cada unidade administrativa, sendo que sua Reitoria está localizada na cidade de Bento Gonçalves, na Serra Gaúcha. Atualmente, o IFRS possui 12 *campi* implantados: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão, além de outros cinco que estão em processo de implantação como parte da expansão da rede federal, são eles: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

O IFRS é o Instituto onde está localizado o Campus Restinga, que é objeto de estudo nesta tese e, por essa razão, a seguir apresentarei informações complementares sobre o mesmo.

No momento, o IFRS oferta 200 opções de cursos técnicos e superiores em diferentes modalidades: médio integrado, médio subsequente, médio concomitante, educação de jovens e adultos e superiores, contando com cerca de 20 mil alunos. Oferece, ainda, cursos de pós-graduação e programas do governo federal e de Formação Inicial Continuada (FIC).

Em termos de pós-graduação, o IFRS oferece dois cursos de mestrado profissional: o mestrado em Informática na Educação, realizado no Campus Porto Alegre, que possui as

---

<sup>8</sup> Informações obtidas no site oficial do IFSul: <http://www.ifsul.edu.br/historico>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

<sup>9</sup> Informações obtidas no site oficial do IFRS: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019, e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), disponível em: <[https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolucao\\_084\\_18\\_Aprova\\_PDI\\_2019\\_2023\\_Completa.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolucao_084_18_Aprova_PDI_2019_2023_Completa.pdf)>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

áreas de concentração: Tecnologias Educacionais e Educação na Sociedade em Rede; e as linhas de pesquisa: Tecnologia da Informação Aplicada à Educação e Práxis Educativa na Sociedade Digital; e o mestrado em Tecnologia e Engenharia de Materiais, com aulas ofertadas conjuntamente em três *campi*: Caxias do Sul, Farroupilha e Feliz. A área de concentração é Tecnologia e Engenharia de Materiais; e as linhas de pesquisa: Desenvolvimento de Materiais de Engenharia e Tecnologia da Transformação de Materiais. Ambos os cursos começaram a ser ofertados em 2015. Além desses dois, o Campus Porto Alegre do IFRS é polo de outros dois mestrados profissionais em rede nacional: o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, com sede no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), possui área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e as linhas de pesquisa Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT e Práticas Educativas em EPT; e o Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação, que tem seu Ponto Focal Sede na Universidade Federal de Alagoas e área de concentração em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação; e a linha de pesquisa em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação em Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs). Todos os cursos são aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento em Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo que três deles possuem conceito 3 (três) e o ProfNIT possui conceito 4 (quatro).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023:

O IFRS valoriza a educação em todos os seus níveis, atuando no ensino básico através dos cursos integrados e do PROEJA; na formação técnica concomitante e subsequente ao ensino médio; nos cursos superiores de tecnologia, bacharelados, cursos de formação docente e licenciaturas; na pós-graduação. Em observância a determinações legais, deve cumprir o percentual mínimo de 50% das matrículas no ensino básico, 20% das matrículas em cursos de formação docente e 10% das matrículas em cursos na modalidade PROEJA. Desenvolve, ainda, cursos de formação inicial e continuada, em sintonia com os eixos tecnológicos presentes em cada campus. (IFRS, 2018, p. 42-43).

Assim, se concretiza uma das tarefas dos IFs que é a verticalização do ensino viabilizando aos estudantes a continuidade dos estudos dentro da educação profissional.

No Índice Geral de Cursos (IGC), equivalente à avaliação do ano de 2017, o IFRS possui conceito quatro (escala que vai até cinco), conforme dados divulgados em dezembro de 2018, pelo MEC. No seu quadro de pessoal, possui 1144 professores e 986 técnicos-administrativos, totalizando 2130 servidores.

Conforme a lei de implantação dos Institutos Federais, um de seus objetivos é definir políticas que estejam alinhadas com as necessidades e demandas locais e regionais e, nesse

sentido, o IFRS apresenta uma diversidade de *campi* com atuações em áreas muito distintas, tais como: agropecuária, gestão, serviços, indústria, vitivinicultura, turismo, moda, entre outras.

O Campus Restinga é um dos *campi* cuja história está muito vinculada às demandas e necessidades locais, pois surgiu da luta da comunidade do Bairro Restinga da cidade de Porto Alegre. A seguir apresento uma narrativa que permite conhecer um pouco mais da história e constituição do Campus Restinga do IFRS.

### **O Campus Restinga<sup>10</sup>**

O Campus Restinga está localizado na zona sul da cidade de Porto Alegre, no bairro Restinga, com aproximadamente 60.000 habitantes, o que representa 4,31% da população do município.

O bairro Restinga teve a sua origem no final da década de 1960, resultado da remoção de uma parcela significativa da população de áreas consideradas valorizadas da cidade. Grupos denominados de sub-habitações e favelas foram retirados das áreas mais centrais de Porto Alegre e “instalados” na região da Restinga, que fica a aproximadamente 25 km do centro da cidade. Além da segregação geográfica e social dessa parcela da população, o local de “instalação” dessas famílias era de precariedade extrema, ficava localizado numa área alagadiça, que deu origem ao nome do bairro “Restinga”, cercada de mata virgem e sem nenhum recurso básico como, por exemplo, redes de água e iluminação, escolas, transporte e postos de saúde.

No Quadro 1 apresento alguns indicadores do bairro Restinga, do bairro Moinhos de Vento<sup>11</sup> e da cidade de Porto Alegre, que ilustram comparativamente as condições em ambos os bairros e em relação à cidade de forma mais ampla.

De forma geral, são contundentes as diferenças nos indicadores da Restinga em relação ao bairro Moinhos de Vento, ou à cidade de Porto Alegre, o que demonstra a precariedade de condições que essa população enfrenta. Não é objetivo deste estudo a realização de análise mais detalhada dos referidos indicadores, que são aqui apresentados apenas para fins de caracterização do bairro.

---

<sup>10</sup> Informações obtidas no site oficial do Campus Restinga: <http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=41>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

<sup>11</sup> O bairro Moinhos de Vento foi escolhido para a comparação por ser considerado um bairro nobre e ter um dos maiores valores de m<sup>2</sup> de Porto Alegre.

**Quadro 1 – Indicadores dos Bairros Restinga e Moinhos de Vento e Porto Alegre**

Tema / Indicador	Restinga	Moinhos de Vento	Porto Alegre
Educação / Taxa de analfabetismo <sup>12</sup>	4,03%	0,35%	2,27%
Educação / Analfabetismo funcional <sup>13</sup>	20,52%	1,69%	12,05%
Educação / Expectativa de anos de estudo	8,74 anos	13,18 anos	9,76 anos
Trabalho e Renda / Rendimento médio dos responsáveis por domicílio	2,10 SM*	16,04 SM*	5,29 SM*
Trabalho e Renda / Domicílios indigentes <sup>14</sup>	6,05%	zero	2,31%
Trabalho e Renda / Domicílios pobres <sup>15</sup>	22,88%	0,64%	9,80%
Trabalho e Renda / Responsáveis com renda maior que 10 salários mínimos	0,73%	49,56%	11,90%
Infraestrutura / Percentual da população urbana que reside em favelas	11,49%	zero	13,68%
Infraestrutura / Moradias Precárias	10,79%	zero	11,01%
Infraestrutura / Pavimentação	72,17%	100%	88,10%
Infraestrutura / Iluminação pública	85,65%	100%	93,95%
Infraestrutura / Esgoto adequado	90,59%	99,91%	94,26%
Infraestrutura / Abastecimento público de água potável na área urbana	98,68%	99,76%	99,35%

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados disponibilizados pelo Observatório da Cidade de Porto Alegre<sup>16</sup>.

\* SM = Salário Mínimo

Desde o início de sua existência, a mobilização dos moradores da Restinga é que fez com que essa população pudesse contar com uma assistência pública mínima. Pode-se dizer que uma característica marcante da comunidade é a contínua reivindicação de seus direitos a favor do desenvolvimento da região.

O Campus Restinga é um dos 12 *campi* implantados do IFRS e se caracteriza pela participação ativa da comunidade na sua criação. Em 08 de maio de 2006, foi criada uma comissão comunitária, denominada Comissão Pró-implantação, composta por movimentos sociais, com militantes da educação, da economia solidária e de Organizações Não Governamentais (ONGs), que atuaram desde então junto às autoridades locais, regionais e nacionais para a implantação da “Escola Técnica Federal de Porto Alegre na Restinga”.

A partir da forte mobilização da comunidade para a implantação da escola, aliada a um contexto nacional de valorização da formação profissional e investimentos do Governo

<sup>12</sup> Percentual da população analfabeta com 15 anos ou mais, em relação à população nesta faixa etária.

<sup>13</sup> Percentual de responsáveis por domicílio com menos de 4 anos de estudo, sobre o total de responsáveis por domicílio.

<sup>14</sup> Percentual de domicílios com rendimento domiciliar per capita de até ¼ salário mínimo.

<sup>15</sup> Percentual de domicílios com rendimento domiciliar per capita de até ½ salário mínimo.

<sup>16</sup> Dados obtidos no Observatório da Cidade de Porto Alegre, Observa POA, disponíveis em: <<http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regioes=93,0,0>>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

Federal, cujo Presidente era Luis Inácio Lula da Silva, o Campus Restinga foi contemplado pela chamada Pública 01/2007 SETEC-MEC, que fazia parte do Plano de Expansão da Rede Federal Fase II, que tinha como objetivo implantar 150 novas unidades em todo o país, até o final de 2010.

O CEFET-BG, hoje Campus Bento Gonçalves do IFRS, assumiu a coordenação da implantação do Campus Restinga em abril de 2008, tendo como política norteadora a valorização do diálogo com a comunidade, que resultou na realização de um seminário e, posteriormente, de uma audiência pública para a identificação dos arranjos produtivos locais e posterior definição de eixos tecnológicos e cursos a serem oferecidos pela instituição.

Assim, foram definidos os eixos tecnológicos de atuação do Campus Restinga: Controle e Processos Industriais; Tecnologia da Informação e Comunicação; Hospitalidade e Lazer; Gestão e Negócios; e Edificações.

As atividades do Campus Restinga iniciaram, oficialmente, no dia 26 de junho de 2010, numa sede provisória alugada, localizada na Estrada João Antonio da Silveira. A sede definitiva, localizada no Distrito Industrial da Restinga, teve sua construção iniciada em janeiro de 2010, está em fase avançada de construção, já tendo sido ocupada desde 2012, mas ainda não finalizada.

Os primeiros cursos implantados tiveram início no segundo semestre de 2010 e foram os técnicos subsequentes ao ensino médio em Administração, Informática para Internet e Guia de Turismo, oferecendo um total de 220 vagas, nos turnos da manhã e noite para toda a comunidade do bairro e região metropolitana de Porto Alegre.

No ano de 2011 foram implantados dois cursos técnicos integrados ao ensino médio: Eletrônica e Informática para Internet, assim como o projeto piloto do PRONATEC com o curso de Manutenção e Suporte em Informática. Em outubro de 2011 foi realizada a 1ª Mostra Científica do Campus Restinga, cujo tema foi “Inclusão Social”. As mostras objetivam a exposição, apresentação e discussão de trabalhos e projetos técnico-científicos de estudantes e servidores do Instituto Federal e das escolas de Ensino Fundamental e Médio das redes municipal, estadual e particulares. Os temas das Mostras dos anos seguintes foram “Sustentabilidade”, em 2012, “Novas Tecnologias na Educação”, em 2013, “Acessibilidade”, em 2014, “Ciência para Todos”, em 2015, “Tecnologia e Diversidade”, em 2016, “Mulheres na Ciência”, em 2017 e “Ciência para a Redução das Desigualdades”, em 2018. Em outubro de 2019 está planejada a realização da nona edição da Mostra Científica do Campus Restinga, entretanto, com o bloqueio do orçamento da Educação, feito pelo atual governo, existe a possibilidade do evento não ocorrer, ficando prejudicada toda a comunidade acadêmica e

também do bairro, que vem ao Campus, fortalece vínculos e tem acesso ao conhecimento desenvolvido no espaço formal, a partir dos trabalhos apresentados. Lamentável.

Um ano que marcou a história do Campus Restinga foi 2012, com vários momentos importantes: criação do primeiro curso de nível superior, o Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), implantação de mais um curso subsequente: Manutenção e Suporte em Informática e início da oferta do Proeja – Técnico em RH. Nesse ano foi realizada a primeira solenidade de formatura do Campus, com 27 formandos do curso de Guia de Turismo. Em setembro foi liberado o primeiro de seis pavilhões da sede definitiva e realizada a mudança do Campus. Novos desafios se apresentaram em função da nova localização, mobilidade e segurança do local que ainda apresentava condições insuficientes, principalmente de transporte e iluminação pública. Nesse ano ocorreu também a interrupção das obras da sede definitiva, ocasionada por problemas contratuais por parte da construtora, com um período de paralisação de onze meses.

Em 2013 foi criado mais um curso superior: Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer (GDL), cujo objetivo geral é a formação de profissionais aptos a gerenciar, articular e coordenar atividades no setor de esporte e lazer. Foi implantado o Programa Mulheres Mil, através de dois cursos: Auxiliar Administrativo, com 28 alunas inscritas e 23 concluintes, e Camareira Hospitalar, com 21 alunas inscritas e 19 concluintes. Foi concluída a quadra poliesportiva. Foram enfrentados problemas com as contrapartidas do poder público municipal no que se refere à iluminação pública, serviços de limpeza interna e externa, transporte e segurança da guarda municipal. Conforme relato da Direção, as precariedades nesses serviços contribuem para o aumento dos índices de evasão, principalmente no turno da noite, onde a falta de transporte coletivo, combinada com baixa iluminação das vias urbanas, gera uma sensação de insegurança nos alunos, desestimulando o comparecimento nas aulas e, conseqüentemente, a conclusão dos cursos. A boa notícia de 2013 foi a retomada das obras da sede definitiva no mês de dezembro.

Em 2014 ocorreu a conclusão de mais dois blocos da sede definitiva: um, específico para laboratórios, com mais quatro novos laboratórios de informática (totalizando cinco disponíveis), quatro de eletrônica e um de tecnologias assistivas; outro bloco com mais onze salas de aula que permitiram ampliar a oferta de vagas. Foi implantado o sistema *Pergamum* de gerenciamento da biblioteca e disponibilizada uma sala de estudos com 41 lugares. Também ocorreu a consolidação de alguns eventos anuais, como o Este Campus é Seu (2º edição), a Festa Junina (3º edição) e o Seminário de Educação e Diversidade (3º edição). Destaco, ainda, o aumento do número de servidores, passando de 64, em 2013, para 90

servidores no final de 2014 (sendo 47 professores e 43 técnicos administrativos em educação - TAEs). Assim, foi ampliado em 20% o número de alunos regulares, em relação a 2013; nos cursos de formação inicial e continuada o aumento foi de 40%, em relação a 2013.

Em 2015 foi realizada a entrega de mais dois blocos da sede definitiva, assim o Campus ganhou mais salas de aula, além de restaurante, cantina e a ampliação da biblioteca. Na área do ensino, foram reconhecidos pelo MEC os Tecnólogos em ADS e GDL, aprovados com conceito quatro. Na área da pesquisa, destaco o aumento da participação de servidores e discentes em eventos científicos, contribuindo para a produção científica para o Campus. A equipe TIL (Tecnologia, Inclusão e Lazer) foi uma das três vencedoras da competição de projetos de tecnologia assistiva da empresa Mercur, com o projeto “bambuleta”.

Em 2016, destaco a realização de nova licitação para a conclusão do bloco administrativo do Campus. Foi implantado o Curso Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio e foram estruturados os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras Português-Espanhol e do Técnico em Agroecologia na modalidade de EJA (Proeja), ambos com primeira oferta em 2017. Na área da extensão, destaco o programa Arete, com foco em ações de esporte e lazer, e o Despertar, trabalhando o empreendedorismo. Na área da pesquisa, quatro projetos foram aprovados com fomento externo, além dos de fomento interno. Outra ação importante foi a instalação da Incubadora Social e Tecnológica que iniciou com três projetos incubados, com a participação de alunos e ex-alunos, abrangendo três diferentes eixos tecnológicos. Na gestão do Campus, ocorreu a consolidação do processo de planejamento participativo, que em seu quarto ano, baseado no diálogo e consulta às comunidades interna e externa, escolheu dois novos cursos: Técnico em Agroecologia na modalidade de EJA (Proeja) e o Tecnólogo em Processos Gerenciais. Destaco, ainda, as dificuldades que marcaram o ano de 2016 como, por exemplo, a incerteza em relação à política institucional, os cortes e contingenciamento no orçamento.

No ano de 2017, foi concluída a obra do Bloco Administrativo, efetivando-se a mudança das unidades administrativas e das salas dos professores, oportunizando mais qualidade ao ambiente de trabalho. Com a ampliação do espaço, foi viabilizada a criação de um auditório para 200 (duzentas) pessoas, climatizado e com palco. Foram instaladas também duas salas temáticas, de música e matemática, para atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ainda em 2017, foi realizada a licitação para a cobertura da quadra poliesportiva, viabilizada por uma emenda parlamentar, e cuja obra encontra-se em andamento. Na área do Ensino, destaco a implantação dos cursos Técnico em Agroecologia (Proeja) e da Licenciatura em Letras Português/Espanhol, bem como a elaboração e aprovação do Projeto Pedagógico do

curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais. Ressalto o fortalecimento da COPERSE e das ações de divulgação do Campus: vários eventos e ações trouxeram a comunidade para dentro da instituição, entre eles a “6ª Mostra Empreendedora”, “7ª Mostra Científica” e o “Este Campus é seu”. No âmbito dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, destaco a participação em editais externos: ao todo foram 48 (quarenta e oito) bolsas para 32 (trinta e dois) projetos atendidos nos editais. O Campus manteve o investimento em bolsas de 2016 para 2017, mesmo com redução de 30% no orçamento. Em 2017 foram 03 (três) projetos aprovados com bolsas do CNPq-IFRS. Na gestão do Campus Restinga, destaco a consolidação do processo de planejamento participativo, pautado pelo diálogo e consulta às comunidades internas e externas para a definição de prioridades e alocação de recursos. Assim como 2016, o ano de 2017 foi marcado por dificuldades e fatores que provocaram instabilidade e exigiram geração de alternativas e capacidade de superação, dentre os quais se destacam a incerteza com relação à política institucional, os cortes e contingenciamento no orçamento.

Os dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pela Direção do Campus que, tradicionalmente publica os relatórios de gestão até maio do ano seguinte.

Em relação ao ano de 2019, a Direção Geral do IFRS Campus Restinga informou, via e-mail, que, devido ao bloqueio do orçamento do Campus pelo atual governo, o impacto será sentido diretamente no pagamento de bolsas de ensino, pesquisa, extensão e monitoria, visitas técnicas, participação em eventos, capacitação de servidores e no fornecimento da merenda escolar. A partir de junho, todas essas ações serão suspensas, mantendo-se apenas os contratos continuados (água, energia elétrica, telefonia, vigilância, limpeza, recepção). A Direção Geral informou, ainda, que as compras/obras efetuadas no ano anterior (orçamento de 2018) não estão sendo honradas pelo atual governo, por esta razão, o Campus permanece sem a quadra de esportes e alguns fornecedores estão ameaçando retirar bens adquiridos, tais como, as cadeiras do auditório e o container das ferramentas do curso de Agroecologia.

A partir da apresentação destes que são alguns (de outros tantos) momentos importantes do Campus Restinga, é possível visualizar os desafios que um Campus em implantação supera diariamente para se manter em funcionamento, principalmente diante de tão severas ações por parte do governo atual em relação à Educação. Mas também é possível sentir o “sabor” de cada conquista que, tomara, ainda tenhamos outras. Sou professora do Campus Restinga desde o início de suas atividades e tenho a satisfação de ter participado ativamente de pelo menos cinco anos dessa história, estando um pouco distanciada desde agosto de 2015, em função do doutorado.

Para atender todas as suas demandas, o Campus Restinga conta com um número total de 107 servidores<sup>17</sup>, distribuídos nas carreiras de docente e de TAE. O total de docentes é de 63, sendo 61 em regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE) e dois em regime de trabalho de 20 horas. Em termos de titulações são: quatro pós-doutores, 24 doutores, 33 mestres e dois especialistas. O total de TAEs é de 44, cujas titulações são: dois doutores, oito mestres, oito especialistas, 11 graduados e 15 de nível médio. O Campus conta ainda com 11 professores substitutos, com as seguintes titulações: cinco doutores, cinco mestres e um graduado.

Nesse contexto, o Campus Restinga representa para a sua comunidade uma perspectiva de educação pública, gratuita e de qualidade, com oferta de cursos em diferentes níveis de ensino (verticalização) e que trabalham com a perspectiva da articulação entre ações de ensino, pesquisa e extensão. Apresento, a seguir, a relação de todos os cursos ofertados pelo Campus Restinga:

- ⇒ Técnico Integrado ao Ensino Médio:
  - Técnico em **Eletrônica**
  - Técnico em **Informática**
  - Técnico em **Lazer**
- ⇒ Técnico Integrado ao Ensino Médio – Proeja
  - Técnico em **Comércio**
  - Técnico em **Agroecologia**
- ⇒ Técnico Subsequente ao Ensino Médio
  - Técnico em **Guia de Turismo**
- ⇒ Técnico Concomitante ao Ensino Médio
  - Técnico em **Redes de Computadores**
- ⇒ Superior
  - Licenciatura em **Letras Português/Espanhol**
  - Tecnologia em **Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS)**
  - Tecnologia em **Eletrônica Industrial**
  - Tecnologia em **Gestão Desportiva e de Lazer (GDL)**
  - Tecnologia em **Processos Gerenciais**

---

<sup>17</sup> Dados obtidos no relatório de indicadores de 2017 do IFRS Campus Restinga, disponível em: <[https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017710211239545indicadores\\_2017-2.docx\\_\(1\).pdf](https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017710211239545indicadores_2017-2.docx_(1).pdf)>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

Nos anos de 2017, 2018 e 2019 foram ofertadas pelo Campus Restinga, respectivamente, 430, 398 e 224 vagas, distribuídas por curso conforme o Quadro 2. É importante atentar que o número de vagas ofertadas em 2019 não representa um decréscimo da oferta, pois ainda ocorrerá nova oferta para o segundo semestre letivo. No que tange ao ano de 2018, houve um decréscimo que pode ser explicado pela não oferta de vagas para o Curso Técnico Concomitante em Redes de Computadores. As vagas do Curso Técnico Subsequente em Administração, que foi extinto em 2017, foram substituídas pela oferta de vagas do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, não havendo prejuízo no número de vagas ofertadas.

O Técnico em Comércio teve seu primeiro ingresso em 2017/1, substituindo o Técnico em RH, que teve a oferta descontinuada. O Técnico em Agroecologia teve seu primeiro ingresso em 2017/2, inaugurando o ingresso no meio do ano para cursos na modalidade de EJA integrada à EPT do IFRS Campus Restinga. A Licenciatura em Letras: Português e Espanhol teve o seu primeiro ingresso em 2017/1. O Tecnólogo em Processos Gerenciais teve seu primeiro ingresso em 2018/2.

**Quadro 2 – Oferta de vagas em 2017, 2018 e 2019/1 – Campus Restinga – por curso**

<b>Tipo</b>	<b>Curso</b>	<b>Turno</b>	<b>Vagas de 2017</b>	<b>Vagas de 2018</b>	<b>Vagas de 2019/1</b>
EM/Integrado	Eletrônica	Manhã	32	32	-x-
	Eletrônica	Tarde	-x-	-x-	32
	Informática	Manhã	-x-	32	-x-
	Informática	Tarde	32	-x-	32
	Lazer	Integral	32	32	32
EM/Proeja	Comércio	Noite	32	32	32
	Agroecologia	Noite	32	32	-x-
EM/Subsequente	Administração	Noite	40	-x-	-x-
	Guia de Turismo	Noite	40	40	-x-
EM/Concomitante	Redes de Computadores	Tarde	32	-x-	-x-
Superior/Tecnólogo	ADS	Noite	32	32	-x-
	ADS	Manhã	32	32	32
	GDL	Manhã	30	30	-x-
	Eletrônica Industrial	Manhã	32	32	-x-
	Eletrônica Industrial	Noite	-x-	-x-	32
	Processos Gerenciais	Noite	-x-	40	-x-
Superior/Licenciatura	Letras: Português e Espanhol	Noite	32	32	32
<b>Total de Vagas Ofertadas</b>			<b>430</b>	<b>398</b>	<b>224</b>

Fonte: Elaborado por mim com base em dados gerenciais disponibilizados pelo Diretor Geral.

EM = Ensino Médio

O IFRS Campus Restinga possui um total de 1.017 estudantes<sup>18</sup>, destes 167 são do Proeja: 14 do Curso Técnico em RH, que ingressaram em 2015 e 2016 e ainda possuem disciplinas pendentes; 92 do Curso Técnico em Comércio, que ingressaram em 2017, 2018 e 2019; e 61 do Curso Técnico em Agroecologia, que ingressaram em 2017 e 2018.

O Campus Restinga é, de fato, o resultado de muitas lutas da comunidade do bairro de mesmo nome para ter acesso ao seu direito constitucional à educação. Conforme informações da Direção Geral do Campus, a Instituição tem sofrido cortes orçamentários nos últimos anos, o que tem dificultado a gestão e precarizado o atendimento à comunidade escolar, principalmente no que se refere aos auxílios oferecidos para a permanência dos estudantes. Entretanto, com a busca de alternativas por parte da Direção e servidores, especificamente no ano de 2018, foi possível captar recursos extraorçamentários que viabilizaram a realização de melhorias na estrutura, tais como: aquisição de equipamentos de áudio, vídeo e cadeiras para o auditório, equipamentos esportivos, equipamentos para a incubadora e sala de entidades estudantis, equipamentos para laboratórios dos cursos e, ainda, foi feita a cobertura da quadra de esportes, a instalação de cortinas nos blocos administrativos e salas de aula. Recursos extraorçamentários também viabilizaram a continuidade da Política de Assistência Estudantil no Campus.

Entendo que o IFRS Campus Restinga tem proporcionado oportunidades para aqueles que nele ingressam, tanto de elevação da escolaridade, como de formação humana integral, cujo objetivo é o desenvolvimento para o exercício da cidadania.

Assim, desejamos vida longa ao IFRS Campus Restinga e que nenhuma política de governo possa inviabilizar o seu funcionamento e a sua existência.

## **O Proeja e o Proeja no Campus Restinga do IFRS**

*No processo de educação não há uma desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente.*

*(Álvaro Vieira Pinto)*

---

<sup>18</sup> Dados obtidos no SIA – Sistema Acadêmico, pesquisa realizada em março de 2019 e complementados por relatório disponibilizado pelo setor de Registros Escolares do IFRS Campus Restinga.

A epígrafe acima está no livro “Sete Lições Sobre Educação de Adultos” de Álvaro Vieira Pinto e deixa, conforme o autor, claramente estabelecida a tese fundamental da teoria pedagógica crítica.

É desse ponto que parte o meu entendimento sobre a educação de adultos e sobre o Proeja no IFRS Campus Restinga, considerando o processo educativo como uma troca de conhecimentos e de saberes, onde não há um único detentor dos mesmos e a reciprocidade dos aprendizados é permanente.

Pinto (2010) considera que o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, plena de possibilidades, é a ele que cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. Dessa forma, o autor posiciona-se em relação à educação de adultos e, mais especificamente, em relação à alfabetização de adultos:

É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra, ela é: *sociologicamente falsa*, pois o adulto rende muito mais depois de alfabetizado; e *pedagogicamente errônea*, pois não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos, os chefes da família não compreendem sua importância. Entretanto, só a compreensão na prática, alfabetizando-se eles mesmos. A educação de adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis. (PINTO, 2010, p. 85, grifo do autor).

A ideia da necessária alfabetização dos adultos, expressa por Pinto (2010), expande-se para o avanço da escolarização dos adultos a outros níveis, sendo condição necessária para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Os adultos são membros atuantes da sociedade, exercem um conjunto de influências no seu círculo de existência, muitos são trabalhadores que na “idade própria” não puderam estar na escola, pelas mais variadas razões e têm o direito constitucional à educação, ainda que tardiamente atendido.

Conforme Costa e Machado (2017), a discussão do acesso, ou não, de jovens e adultos à escolarização não é algo novo, pois, há pelo menos três séculos, a humanidade enfrenta a necessidade de maior acesso ao conhecimento, principalmente para a população economicamente ativa (PEA), a partir do fortalecimento do Estado liberal e do sistema capitalista, que passam a ver na escola uma aliada para a preparação de mão de obra. As autoras também trazem outras razões para a necessidade de maior acesso ao conhecimento: num período de pós-guerra, a necessidade de reconstrução das nações, a construção de uma cultura de paz para a convivência e tolerância mútua, campanhas de alfabetização cujo foco

era a escolarização das mães para que contribuíssem para escolarização e luta pelos direitos de crianças e adolescentes.

Lima Filho (2010, p. 112) conclui, a partir de seus estudos, que o acesso ao saber vem sendo negado aos trabalhadores e que as políticas de qualificação alternam iniciativas que atendem as demandas do setor produtivo, o que significa “a negação da qualificação e escolarização para a plena e integral formação humana do cidadão.”.

Nesse ponto, trago uma pergunta expressa no livro “Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil” das autoras Cláudia Borges Costa e Maria Margarida Machado: “[...] o que no Brasil se fez e se faz para assegurar o direito à escolarização aos jovens e adultos trabalhadores?” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 21). Para responder a tal questionamento, as autoras fazem um recorte que apresenta as políticas pós-Constituição Federal de 1988, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996; nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA, oriundas do Conselho Nacional de Educação nos anos 2000 e 2010; na concepção de EJA presente nas Conferências Nacionais de Educação 2010 e 2014; e explicitadas na Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação 2014-2024. As autoras também tomam como referência o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que orienta a resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e escrito pelo Conselheiro Professor Jamil Cury. Dessa forma, recomendo a leitura na íntegra do referido livro, mas destaco a criação do Proeja.

Dentre os programas federais implementados a partir destas legislações está o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, que é fruto de uma discussão histórica vinda dos movimentos sociais e de estudiosos da academia que buscavam outra qualificação para o trabalhador, diferente daquela direcionada ao treinamento eficiente da mão de obra para o avanço do capitalismo industrial. (COSTA; MACHADO, 2017).

Com a eleição do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, a sociedade brasileira reforçou a pressão para novos encaminhamentos em termos de políticas públicas para a educação. Foram realizados seminários nacionais, coordenados pelo Ministério da Educação e do Trabalho, onde foram promovidas discussões que se concretizaram no Decreto nº 5.154/2004 (revogando o Decreto nº 2.208/97<sup>19</sup>), que favoreceu a integração da educação

---

<sup>19</sup> Decreto assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e que foi responsável pela desvinculação dos ensinos médio e técnico, reforçando o dualismo entre a formação geral e a formação profissional, característico da educação profissional brasileira.

profissional técnica ao ensino médio, amenizando a dualidade entre a educação básica e a educação profissional, conforme anseios de estudiosos do tema.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reforçam a ideia argumentando que setores expressivos da sociedade apontavam a necessidade de uma política pública de formação profissional, integrada ao sistema público de emprego e à educação básica.

A qualificação e a requalificação, seja na forma de cursos ou de módulos, deveriam também ser organizadas com o fim de constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores. Nessa medida, seria fundamental que esses cursos obtivessem aprovação legal por meio do fornecimento de créditos e certificados escolares reconhecidos pelo MEC e pelo MTE e, dessa forma, fossem vinculados aos processos regulares de ensino e também reconhecidos e considerados pelas empresas em negociações, convenções e contratos coletivos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1096).

O Proeja foi lançado em 2006 com este sentido de elevação da escolaridade, mas também de formação integral do ser humano, pode-se dizer que ele faz parte de um conjunto de ações de democratização da educação e integra duas modalidades de ensino: a EJA e a EP. Sua origem está no Decreto nº 5.478/2005, posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 e representa a decisão do governo de atender às necessidades de jovens e adultos de uma educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2006).

No Documento Base do Programa temos que o Proeja

[...] tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2006).

Lima Filho (2010, p. 114) salienta que o Proeja surge num contexto de retomada da oferta pública do ensino médio integrado à educação profissional técnica e de valorização e ampliação da EJA como política de garantia do direito à educação básica. O autor considera o programa “[...] uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira, em especial no relativo à oferta nas redes públicas.”. No entanto, o autor também pondera que é preciso considerar os desafios políticos, epistemológicos e infraestruturais para a implantação do programa. Pondera, ainda, que a formação dos professores é fundamental, considerando-se que a rede pública de educação profissional não tem experiência com EJA e as escolas de EJA não tem experiência com a educação profissional.

Lima Filho (2010) destaca ainda que o enfrentamento de todos esses desafios está condicionado pela realidade dos sujeitos desse processo, em especial, professores e estudantes. Em relação aos estudantes, o autor considera que há uma pluralidade de sujeitos, muitas vezes com trajetórias educacionais descontínuas ou marcadas pela exclusão escolar formal. Assim, é preciso que a escola acolha e integre esses estudantes como sujeitos dos seus processos de ensino e aprendizagem e, ainda, que garanta condições para a permanência dos mesmos. Em relação à formação dos professores, o autor pondera que eles precisam conhecer a realidade material desses estudantes e que, embora a formação inicial e continuada seja um elemento estratégico nos documentos oficiais do Proeja, é necessário avaliar se as iniciativas são coerentes, necessárias e suficientes para que os profissionais atuem para a realização dos objetivos propostos de “[...] uma formação integral tendo como eixos norteadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.” (LIMA FILHO, 2010, p. 116).

Para o enfrentamento do desafio da formação dos professores foi criado, em 2006, pelo MEC, o Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA. A materialidade do programa deu-se através da oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu*, que, em sua primeira fase, conferiram o título de especialista a cerca de 1.500 profissionais e, na segunda fase, formaram mais de 2.600 professores e gestores. (LIMA FILHO, 2010).

A orientação estabelecida pelo Proeja e por todos os documentos oficiais e institucionais é constituída de intenções louváveis e coerentes com nosso ideal de uma sociedade melhor, mais equilibrada e justa, mas a implantação do programa enfrenta diversas dificuldades.

O próprio documento base do programa apresenta algumas dessas dificuldades, dentre elas a descontinuidade e a pouca força das políticas públicas, assim como a elevada presença de jovens, muitos em função de problemas de não permanência e insucesso no ensino “regular”. (BRASIL, 2006).

Em relação a pouca força das políticas públicas, é preciso destacar que cada instituição adere de forma diferente ao programa conforme a sua realidade. No IFRS, que é uma instituição multi *campi* distribuídos por diversas regiões do Estado, também ocorre a adesão de formas distintas, conforme as necessidades dos locais onde estão instalados os *campi*.

Conforme Franzoi, Silva e Costa (2013), o Proeja foi uma das ações para a expansão da educação profissional, feita de forma muito rápida e, em alguns momentos, sem o devido investimento em termos de recursos. O Proeja também foi bastante criticado por ter sido

formulado e concebido sem a participação dos seus principais executores, chegando às instituições, muitas vezes, não por adesão, mas por força de lei. Por outro lado, as autoras destacam que o Proeja é uma política que permitiu a entrada do público da EJA em instituições de ensino de excelência e que contou com um forte investimento inicial em formação de professores para a atuação nos cursos a serem criados.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1098) também fazem algumas considerações em relação à forma como foi constituído o Proeja, entre elas, estão apontamentos de incoerências na disposição sobre as cargas horárias máximas que, conforme os autores, “incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos.”; a obrigatoriedade imposta às instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica de destinação de 10% das vagas ofertadas, em 2006, ao Programa, o que teve como objetivo a ampliação dos espaços públicos da educação profissional para os adultos e contribuir para a universalização da educação básica. No entanto, na maioria dos casos, as instituições federais não aderiram de forma efetiva à proposta de realizar a oferta do ensino integrado e estavam mais voltadas para a oferta de ensino superior.

Ainda assim, é preciso reconhecer, principalmente nos dias de hoje, que o Proeja tem procurado cumprir um papel de reparação e equidade, embora ainda reste muito a fazer em relação à educação de jovens e adultos. É inegável o caráter inclusivo do programa, que a partir de critérios socioeconômicos amplia as chances de ingresso, em instituições de referência, daqueles que têm idade mais avançada, que estão fora da escola há mais tempo, que vêm do ensino público e pertencem às classes menos privilegiadas. Outro elemento a destacar é a interiorização da oferta do Proeja, principalmente através dos Institutos Federais, que estão espalhados pelas mais distantes localizações, levando ensino de qualidade àqueles cujo acesso é dificultado pela extensão e distância territorial de nosso país.

Analisando em específico a oferta do Proeja nos Institutos Federais, outro elemento a destacar é a possibilidade de verticalização que esses trabalhadores têm acesso, ou seja, com a conclusão do programa, é possível ingressar no ensino superior ou em um curso técnico subsequente. O IFRS Campus Restinga tem vários exemplos de estudantes do Proeja que estão hoje na licenciatura, na graduação tecnológica ou no subsequente, dando continuidade aos estudos.

Dessa forma, cabe reconhecer a importância do Proeja e que, assim como previsto em seu Documento Base, que ele possa ser reconhecido como um programa cujo objetivo é a formação humana em seu sentido *lato*, acessando saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos de forma integrada à formação profissional, e também a oportunização de

formação para a vida, e não apenas a formação que qualifica para o mercado de trabalho. (BRASIL, 2006).

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997 (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004 *apud* BRASIL, 2006, p. 13).

Tensões constantes precisam ser enfrentadas para a continuidade do programa, contornando as limitações orçamentárias, as dificuldades de permanência e êxito dos estudantes, as necessidades de formação dos professores, o fechamento de turmas do Proeja, entre muitas outras que se apresentam. A luta de muitos estudiosos do tema é para que o Proeja se torne uma política pública, e não mais um programa de governo. Entretanto, enfrentamos tempos difíceis para a educação, todo o cenário favorável que se tinha quando da criação do Proeja não existe mais, pelo contrário, enfrentamos ataques constantes à educação, com proposital e direcionada desvalorização das instituições educativas, da figura dos educadores, do corte de programas e recursos e, neste momento, nossa luta deve ser para demonstrar os resultados do Proeja, no sentido de mantê-lo (re)existindo, ainda que como programa.

Nesse sentido, apresento o Proeja no IFRS Campus Restinga, onde sempre foram muito claras a necessidade e a importância da oferta do programa, vindas como uma demanda da comunidade, mas também da análise de índices diversos relacionados à educação no bairro, desde o número restrito de escolas de ensino médio até o nível baixo de escolaridade da população local.

Inicialmente esclareço que o Proeja ofertado no IFRS Campus Restinga é o programa que integra a educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio e, em função disso, sempre que me refiro nesta tese ao Proeja, estou me referindo ao *Proeja Médio* (grifos meus). Não serão abordadas questões referentes ao Proeja Fundamental.

O primeiro curso do Proeja ofertado pelo Campus Restinga foi o Técnico em RH, estruturado ao longo do ano de 2011 para ingresso da primeira turma no primeiro semestre de 2012, construído a várias mãos, com a participação de docentes, tanto da área propedêutica como da área técnica, e com a participação de técnicos administrativos da área pedagógica.

Cabe salientar que, das várias mãos que colaboraram na construção do projeto pedagógico, muitas não tinham experiência prévia com a EJA e menos ainda com o Proeja<sup>20</sup>.

Ao ser implantado, em 2012, o projeto pedagógico do “*Curso Técnico em Recursos Humanos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Proeja*”<sup>21</sup> foi organizado em seis semestres acrescidos de 360 horas de Estágio Curricular Supervisionado, totalizando 2.790 horas. Em 2014 foram feitas modificações no projeto pedagógico que alteraram o Estágio Curricular Supervisionado para 40 horas e incluíram um total de 90 horas de Atividades Complementares, estas últimas regidas por regulamento específico, totalizando 2.560 horas. Essa modificação justificou-se pela grande dificuldade que os trabalhadores-estudantes tinham para a realização do estágio curricular obrigatório, que demandava um tempo não existente para esse público, considerando-se que a grande maioria trabalha/trabalhava em outras áreas não relacionadas com o curso, o que impossibilita/impossibilitava a realização do referido estágio.

O processo de ingresso do Proeja, que é coordenado pela Comissão Permanente de Seleção (Coperse), também passou por modificações e, desde o ano de 2018, é feito de forma integrada no IFRS. Entretanto, é feito em separado dos demais cursos, através de um edital específico, não há cobrança de taxa de inscrição do candidato e nem aplicação de provas de conhecimentos, os critérios de seleção podem ser visualizados detalhadamente no Edital nº 71, de 21 de novembro de 2018<sup>22</sup>.

No ingresso de 2019/1 foram ofertadas pelo IFRS o total de 212 (duzentos e doze) vagas pelo Proeja, distribuídas em seis *campi*, conforme Quadro 3 a seguir. De acordo com o PDI-IFRS (2019-2023), o planejamento para o Proeja é a oferta de 411 vagas em 2019 e 561 vagas nos anos de 2020 a 2023. (IFRS, 2018, p. 240).

Um destaque que faço é o fato de que o IFRS possui 12 *Campi* implantados e cinco em implantação, destes apenas seis ofertaram o Proeja em 2019/1. Analisando a oferta de vagas em editais anteriores, percebo que são sempre os mesmos *campi* a oferecer as referidas vagas, o que reforça a tese de autores tais como: Lima Filho (2010), Frigotto, Ciavatta e

---

<sup>20</sup> Para maiores detalhes sobre o processo de implantação do Proeja em RH do IFRS Campus Restinga, sugiro a leitura da dissertação de Guilherme Brandt de Oliveira, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer, cujo título é *A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o Contexto da Prática do Campus Restinga (IFRS)* e apresentada ao PPGEDU-UFRGS em 2013.

<sup>21</sup> Este foi o nome dado ao curso, apesar do Proeja não ser uma modalidade de ensino e, sim, um programa de governo, estando o mesmo dentro da modalidade de educação de jovens e adultos.

<sup>22</sup> Este é o edital que regulou o último ingresso do Proeja no IFRS, ocorrido em 2019/1 e está disponível em: <<https://ifrs.edu.br/editais/edital-no-71-de-21-de-novembro-de-2018-processo-seletivo-de-ingresso-discente-nos-cursos-tecnicos-integrados-a-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-do-ifrs-semester-2019-1/>>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

Ramos (2005), Franzoi, Silva e Costa (2013), que indicam que nem todas as instituições aderiram tranquilamente à oferta do programa, algumas apenas o fizeram em função da obrigatoriedade legal.

### Quadro 3 – Vagas ofertadas pelo Proeja no IFRS – 2019/1

Campus	Curso	Vagas	Turno
Canoas	Técnico em Comércio	30	Noite
Caxias do Sul	Técnico em Administração	40	Noite
Porto Alegre	Técnico em Administração	35	Noite
Restinga	Técnico em Comércio	32	Noite
Rolante	Técnico em Comércio	40	Noite
Sertão	Técnico em Comércio	35	Noite
Total de vagas ofertadas		212	

Fonte: Elaborado por mim com base no Edital nº 71 de 21/11/2018, que regulou o último ingresso do Proeja no IFRS, disponível no site do IFRS.

O total de vagas ofertadas pelo Proeja no IFRS Campus Restinga (32 vagas) corresponde a aproximadamente 14% do total de vagas ofertadas pelo Campus, que foi de 224 vagas em 2019/1, conforme Quadro 2 – Oferta de vagas em 2017, 2018 e 2019/1 – Campus Restinga – por curso. Estes números demonstram e reforçam a representatividade e o espaço garantido que o programa tem dentro desse espaço escolar. É muito importante que o IFRS Campus Restinga mantenha a oferta do Proeja, numa comunidade onde o acesso à escola e, principalmente ao ensino médio, é bastante restrito. O IFRS Campus Restinga é o resultado da luta de sua comunidade e precisa continuar a atender às necessidades de quem é a sua razão de existência.

Pondero que é preciso observar um elemento que pode ser ratificador de que ainda há muito a ser feito em relação à EJA e, principalmente em relação à EJA integrada à EP, mesmo num campus onde a oferta do Proeja está consolidada. Analisando a proposta pedagógica da Licenciatura em Letras Português/Espanhol<sup>23</sup>, ofertada pelo IFRS Campus Restinga, observei que não consta na proposta curricular do curso nenhuma disciplina direcionada para a EJA e nem para a EP. É lamentável que numa instituição onde diariamente são sentidas as necessidades da sala de aula destas modalidades não tenhamos uma proposta pedagógica que contemple as mesmas. Cabe destacar que analisei somente o projeto pedagógico de curso,

<sup>23</sup> O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol está disponível no site do IFRS Campus Restinga em: <[https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20168129585126ppc\\_letras\\_restringa\\_28julho.pdf](https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20168129585126ppc_letras_restringa_28julho.pdf)>, pesquisa realizada em março de 2019.

disponibilizado no site da Instituição, podendo ser esta uma análise pouco aprofundada e que carece de outros elementos, tais como uma conversa com a coordenação do curso e com os professores, entre outras possibilidades. Ainda assim, deixo essa observação como uma proposta de reflexão a ser feita no âmbito do Colegiado do respectivo Curso.

Em relação ao processo de ingresso do Proeja, conforme referido anteriormente, em 2018 ocorreram algumas modificações que promoveram a integração do processo seletivo de todos os *campi* do IFRS, entretanto, permanecem quatro etapas conforme pode ser visualizado no Quadro 4.

#### Quadro 4 – Etapas do Processo de Ingresso do Proeja no IFRS

<b>1. Primeira</b>	<u>inscrição</u> : é realizada online ou pessoalmente, no Campus.
<b>2. Segunda (eliminatória)</b>	<u>palestra sobre o curso</u> : são apresentadas informações variadas sobre o curso: estrutura curricular, área de atuação, tempo de duração, entre outras. A participação na palestra é obrigatória e somente continua no processo de seleção o candidato que comparece ao evento, ou que nomeie um representante. Nesta etapa o candidato deverá apresentar o histórico escolar (original e cópia) ou atestado de conclusão do Ensino Fundamental ou atestado de possível concluinte do Ensino Fundamental.
<b>3. Terceira (classificatória)</b>	<u>análise de informações</u> : a partir da documentação entregue pelo candidato e de acordo com os critérios de classificação estabelecidos no edital de seleção, é elaborada uma listagem com os nomes dos candidatos e respectivas pontuações. Os candidatos com melhor pontuação terão prioridade para a matrícula.
<b>4. Quarta (eliminatória)</b>	<u>matrícula</u> : o candidato deverá realizar a matrícula no curso e apresentar toda a documentação comprobatória, de acordo com o informado na inscrição do certame.

Fonte: Elaborado por mim com base no Edital 71/2018, que regulou o ingresso do Proeja no IFRS, disponível em: <<https://ifrs.edu.br/editais/edital-no-71-de-21-de-novembro-de-2018-processo-seletivo-de-ingresso-discentes-nos-cursos-tecnicos-integrados-a-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-do-ifrs-semester-2019-1/>>.

Analisando o processo de ingresso, comparativamente ao processo de ingresso anterior<sup>24</sup>, acredito que o processo perdeu características muito importantes, principalmente quando se trata do estudante do Proeja, que se referem à formação de vínculo com a Instituição e ao nível de conhecimento que se tem sobre o estudante (de onde vem, o que faz, o que gosta, o que sabe etc.). As etapas do processo de ingresso anteriormente contemplavam uma conversa do candidato com um servidor do Campus e também a escrita de uma carta de apresentação. A conversa com o servidor cumpria uma função administrativa de esclarecimentos, mas também de formação de vínculo com a Instituição e de busca de informações sobre o candidato. Era bastante comum, ao longo do curso, o estudante ter naquele servidor uma referência de acolhida e de auxílio, assim como era comum a utilização

<sup>24</sup> O Edital nº 14 de 2017, que regulou o ingresso do Proeja Técnico em Agroecologia do IFRS Campus Restinga, descreve a forma utilizada anteriormente para a classificação dos estudantes e está disponível em: <[https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201755175620928edital\\_proeja\\_n%C2%BA\\_142017\\_-\\_2017.2\\_retificado.pdf](https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201755175620928edital_proeja_n%C2%BA_142017_-_2017.2_retificado.pdf)>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

das anotações da conversa para se ter mais informações a respeito dos estudantes, auxiliando a resolução de situações diversas. A escrita da carta por parte do candidato servia como um momento de reflexão a respeito de objetivos, de metas e de formação de compromisso consigo mesmo e também com a Instituição, estando muito alinhada com o referencial teórico desta tese que entende a narrativa (no caso da carta, a narrativa escrita) como um modo de apropriação da própria vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008). Em minha avaliação, tanto a conversa com o servidor como a escrita da carta de apresentação, tinham um importante papel no sentido do “conhecer” os trabalhadores-estudantes, colaboravam em encaminhamentos variados e cotidianos, muitas vezes, contribuindo para a permanência dos mesmos.

A oferta do Proeja acontece no IFRS Campus Restinga desde o ano de 2012; até 2016, com a oferta do Técnico em RH. A partir de 2017/1 passou a ser ofertado o Técnico em Comércio e, em 2017/2, passou a ser ofertado também o Técnico em Agroecologia, inaugurando o ingresso do Proeja no segundo semestre letivo. No Quadro 5 apresento a situação dos estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga por ano de ingresso e por curso.

Atualmente, o Proeja do Campus Restinga tem 92 estudantes regularmente matriculados no Técnico em Comércio, 14 no Técnico em RH e 61 no Técnico em Agroecologia, totalizando 167 estudantes, o que corresponde a aproximadamente 16% do total de estudantes do Campus.

#### **Quadro 5 – Situação dos Trabalhadores-Estudantes – por ingresso – RH, Comércio e Agroecologia**

Curso	RH	RH	RH	RH	RH	COM	AGRO	COM	AGRO	COM
Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2	2019/1
<b>Ingressantes</b>	39	41	44	39	41	33	32	30	29	33
<b>Regular</b>	-	01	01	06	09	30	32	29	29	33
<b>Formado</b>	14	17	18	16	19	-	-	-	-	-
<b>Deslig. Transf.</b>	01	01	-	-	-	-	-	01	-	-
<b>Deslig. Desist.</b>	02	01	03	02	01	01	-	-	-	-
<b>Deslig. Evasão<sup>25</sup></b>	22	22	21	15	12	02	-	-	-	-

Fonte: Elaborado por mim com base em dados gerenciais disponibilizados pelo Diretor Geral, em informações do SIA – posição de março de 2019 e em informações disponibilizadas pelo Setor de Registros Escolares – posição de março de 2019.

<sup>25</sup> Conforme documento da Organização Didática, artigo 120: considera-se evasão quando o estudante não tiver renovado a matrícula por dois períodos letivos consecutivos, caracterizando o abandono de curso. Documento disponível em: <[https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017030174734483od\\_versao\\_out\\_2016\\_dir\\_dev\\_estud\\_2\\_a.pdf](https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017030174734483od_versao_out_2016_dir_dev_estud_2_a.pdf)>, pesquisa realizada em fevereiro de 2019.

O Proeja em RH formou 84 profissionais, respectivamente das turmas que ingressaram em 2012 (14), 2013 (17), 2014 (18), 2015 (16) e 2016 (19). Como a oferta do curso foi descontinuada no ano de 2017, restam apenas 14 estudantes regulares e que deverão concluí-lo em breve. Dentre os 14 poderão estar trabalhadores-estudantes evadidos, e ainda não identificados como tal. O Técnico em Comércio e o Técnico em Agroecologia ainda não contam com trabalhadores-estudantes formados.

Considerando-se os 204 trabalhadores-estudantes que ingressaram no Técnico em RH de 2012 a 2016 e comparando-se com o total de formados no mesmo período, que foi de 84, temos um percentual em torno de 41% de conclusões. É um percentual baixo, quando considerado o número absoluto, entretanto, é preciso considerar o contexto do sujeito aprendiz do Proeja que é de trabalhador-estudante, envolto numa série de questões sociais, econômicas, familiares, entre outras, que fazem com que ele demore mais do que os três anos previstos no projeto pedagógico do curso para concluí-lo ou, em muitos casos, abandone o curso e volte em outro momento para a conclusão. Os trabalhadores-estudantes do Proeja estão realizando o curso nos seus tempos, de acordo com suas condições materiais e existenciais.

Nesse sentido, Fischer e Franzoi (2012) apresentam o “aluno-trabalhador” como um “estrangeiro à escola”, que já foi várias vezes expulso dela e que, por isso, desenvolve ao mesmo tempo o fascínio e o medo, porque não a reconhece (a escola) como um direito. Segundo as autoras, a escola com seus modos tradicionais de organização pedagógica, colabora para as dificuldades de acesso e permanência no momento em que ignora que esses trabalhadores-estudantes precisam combinar horário de trabalho com horário de estudo.

De qualquer forma, a evasão no Proeja em RH pode ser considerada alta, como pode ser observado na primeira turma que ingressou em 2012, onde a evasão é de 62%. Entretanto, quando comparado a alguns outros cursos do Campus, o programa apresenta índices de evasão aproximados ou menores do que os índices dos mesmos. A evasão de todos os cursos do IFRS Campus Restinga pode ser visualizada no Quadro 6.

Considero que a evasão nos cursos do Campus Restinga, de forma geral, é elevada, o que pode ser explicado pela quase invariável condição de trabalhador-estudante e, ainda, por outros fatores socioeconômicos tais como: falta de flexibilidade de horários na escola e no trabalho, necessidade de conciliação dos diferentes papéis desempenhados nos grupos sociais (pai/mãe, estudante, trabalhador, filho/filha, cuidador, entre outros), elevado tempo fora da escola, dificuldades financeiras, problemas de saúde, tempos de deslocamentos, e outros tantos que poderiam ser identificados através de um estudo específico.

### Quadro 6 – Evasão dos Cursos – Campus Restinga – por ano de ingresso

Curso	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Eletrônica (integrado/manhã) <sup>26</sup>	44%	*	24%	*	12%	*
Eletrônica (integrado/tarde)	*	39%	*	20%	*	0%
Informática para Internet (integrado/manhã) <sup>27</sup>	34%	*	9%	*	3%	*
Informática para Internet (integrado/tarde)	*	34%	*	12%	*	*
Informática para Internet (subsequente/noite)	81%	*	*	*	*	*
Informática (integrado/tarde)	*	*	*	*	*	5%
Lazer (integrado/tarde)	*	*	*	*	12%	3%
Recursos Humanos (Proeja/noite)	62%	56%	52%	44%	32%	*
Comércio (Proeja/noite)	*	*	*	*	*	6%
Redes de Computadores (concomitante/tarde)	*	*	*	60%	65%	10%
Administração (subsequente/noite)	69%	*	47%	38%	36%	5%
Guia de Turismo (subsequente/noite)	48%	53%	22%	28%	45%	0%
Redes de Computadores (subsequente/noite)	*	*	82%	*	*	*
ADS (superior/manhã)	68%	44%	38%	31%	44%	20%
ADS (superior/noite)	*	*	48%	42%	0%	12%
Eletrônica Industrial (superior/manhã)	*	*	83%	52%	63%	31%
GDL (superior/manhã)	*	41%	62%	45%	22%	3%
Letras: Português e Espanhol (superior/noite)	*	*	*	*	*	28%

Fonte: Elaborado por mim com base em dados gerenciais disponibilizados pelo Diretor Geral.

\* Não houve ingresso nestes cursos, nestes anos, em função dos mesmos ainda não existirem, ou terem sido extintos ou, ainda, em função de ingresso alternado por turno, conforme nota de rodapé.

No Quadro 7 apresento os índices de evasão por modalidade de curso.

### Quadro 7 – Evasão Geral por Modalidade de Curso – Campus Restinga

Modalidade	Evasão
Ensino Médio Integrado	18%
Ensino Médio Concomitante	52%
Ensino Médio - EJA – Proeja	28%
Ensino Médio Subsequente	58%
Superior – Graduação Tecnológica e Licenciatura	38%

Fonte: elaborado por mim com base em dados gerenciais disponibilizados pelo Diretor Geral.

<sup>26</sup> Os cursos integrados ao ensino médio de Técnico em Eletrônica e Técnico em Informática para Internet têm ingresso anual e alternam o turno conforme o ano de ingresso, ou seja, em ano par ingressam no turno da manhã e em ano ímpar ingressam no turno da tarde.

<sup>27</sup> Em 2016 o Curso Técnico Integrado de Informática para Internet (manhã e tarde) foi substituído pelo Curso Técnico Integrado de Informática.

A análise por modalidade permite a identificação de que o ensino médio integrado é onde está o menor índice de evasão, o que pode ser explicado, entre outras razões, pelo fato de que são adolescentes e que, na maioria dos casos, ainda não trabalham. A EJA, onde está inserido o Proeja, apresenta uma evasão que não é a maior do Campus, inferior até mesmo em relação à evasão da modalidade de ensino superior. Acredito que o índice não tão elevado de evasão do Proeja, quando comparado às demais modalidades de cursos do Campus Restinga, pode ser consequência do acompanhamento pedagógico que se tem com estes trabalhadores-estudantes e também do processo de ingresso que, conforme apresentado anteriormente, ocorre de forma diferenciada e em separado do processo seletivo dos demais cursos (não há cobrança de taxa de inscrição e não há prova de conhecimentos, e sim uma classificação conforme alguns indicadores socioeconômicos). Conforme referido anteriormente, no ano de 2018, o processo seletivo do Proeja passou por alterações, o que em minha análise, poderá contribuir para a elevação da evasão, cabendo o acompanhamento e a análise dos indicadores nos próximos períodos.

Entre os cuidados pedagógicos relacionados ao Proeja, e que em minha avaliação contribuem para a diminuição da evasão, cito o acompanhamento constante da frequência dos trabalhadores-estudantes, inclusive com contato telefônico ao constatar a ausência nas aulas de forma sistemática, flexibilização de recuperação de avaliações, assim como, o acompanhamento pedagógico e psicopedagógico de casos específicos, com encaminhamento para a saúde pública, se necessário. O NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) faz o acompanhamento de casos especiais como, por exemplo, casos de baixa visão, em que o professor é orientado a disponibilizar material adaptado para o estudante, entre outros.

A oferta dos auxílios estudantis também colabora para que os trabalhadores-estudantes consigam permanecer na escola, pois viabilizam o deslocamento, alguma alimentação e outras necessidades essenciais. Ressalto que os valores dos auxílios estudantis são valores pequenos que provém minimamente algumas necessidades essenciais dos trabalhadores-estudantes, entretanto, para muitos deles é a única fonte de renda. As condições de renda dos estudantes serão apresentadas no item “Quem são os sujeitos aprendentes do Proeja? Conhecendo para (re)conhecer”, através da apresentação dos Quadros 23 e 24.

O contexto apresentado neste capítulo teve a intenção de proporcionar condições para um entendimento mais aproximado da realidade do Proeja do IFRS Campus Restinga. A seguir, apresento os caminhos teóricos os quais tenho percorrido e onde tenho buscado a sustentação para minhas propostas e argumentações deste trabalho.

### 3 CAMINHOS TEÓRICOS

[...] é ao fazer de sua vida uma história que as pessoas se experimentam como sujeitos e se tornam autores de seu passado e de seu devir.  
(Christine Delory-Momberger)

A epígrafe de Christine Delory-Momberger anuncia a essência dos caminhos teóricos que foram percorridos no desenvolvimento desta tese: as narrativas autobiográficas enquanto conhecimento de si mesmo e experiência de formação. Neste capítulo apresento os autores e as temáticas que me auxiliaram na sustentação teórica e na defesa das ideias e ferramentas que apresento nesta pesquisa-formação. Trata-se de um referencial bibliográfico rico, denso, complexo, mas que ao mesmo tempo dá conta do cotidiano dos aprendentes, sujeitos comuns, trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga e de suas vivências e experiências formadoras. Início contextualizando o movimento das histórias de vida que é a origem do interesse pelas narrativas de formação.

#### **O movimento das histórias de vida**

O movimento das histórias de vida, nos últimos anos, vem ganhando destaque nas pesquisas relacionadas às ciências do humano<sup>28</sup>. Especificamente na educação, é possível constatar trabalhos de pesquisa-formação, com um olhar sensível à história dos aprendentes, sua relação com o saber e maior reconhecimento do saber experiencial tendo como consequência a reabilitação progressiva do sujeito e do ator. (JOSSO, 2004).

Nóvoa considera que as histórias de vida, aliadas ao método biográfico, fazem parte de um processo atual de repensar a formação de adultos, podendo, até mesmo, falar-se de uma nova epistemologia da formação. O autor refere que podemos identificar nas últimas décadas três movimentos que contestaram o paradigma escolar da formação: o primeiro, conhecido por *Educação Nova*, o segundo, a *Educação Permanente* e o terceiro, ainda com contornos não tão bem definidos, pode ser ilustrado através do movimento das *histórias de vida* e do *método (auto) biográfico*. (NÓVOA; FINGER, 2010).

---

<sup>28</sup> Josso (2004) utiliza o termo “ciências do humano” para referir-se às ciências que tratam das diferentes dimensões do ser humano. Para a autora, seria epistemologicamente inadequada a utilização do termo “ciências humanas” porque estão incluídas nesta denominação também a física, a matemática, a biologia e todas as demais ciências, ou seja, não existem ciências não-humanas.

O movimento da Educação Nova, ocorrido nos anos vinte, é o primeiro grande movimento a questionar o modelo escolar, buscando uma revolução pedagógica no sistema educativo vigente. Alguns de seus princípios ainda são referências incontestes, hoje em dia:

A defesa da autonomia dos educandos e dos métodos ativos, o estímulo à espontaneidade e à criatividade, a valorização da aprendizagem e do ‘aprender a aprender’ em detrimento do ensino, a procura de uma ligação entre a escola e a vida, a tentativa de construção de uma ‘escola do trabalho’ como crítica à ‘escola do alfabeto’, o realce dado ao ‘aprender fazendo’, o incentivo à participação ativa dos formandos no seu próprio processo de aprendizagem, a luta por um ensino centrado nos interesses dos educandos, o esforço em prol da educação integral [...]. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 159).

Conforme Nóvoa e Finger (2010), o movimento da Educação Nova preconizou que a escola deveria ser um laboratório sociológico, uma minissociedade, reproduzindo todos os aspectos da vida social. Entretanto, conforme os autores, esse movimento não questionou dois dos pilares do modelo escolar: a existência de um tempo para aprender e de um tempo para fazer e as práticas educativas encerradas em espaços específicos para tal. Ainda assim, oportunizou uma nova maneira de entender a formação.

O movimento da Educação Permanente, ocorrido nos anos setenta, é uma resposta aos desafios educativos dos anos cinquenta e sessenta, originados pela expansão econômica e pela revolução tecnológica do pós-guerra, que exigiam a formação de indivíduos capazes de adquirir novas atitudes e capacidades e de adaptarem-se rapidamente às mudanças. Essa era uma exigência de ordem socioeconômica, muito menos do que fruto de uma reflexão pedagógica ou filosófica. A Educação Permanente parecia mais uma ideologia da formação atrelada às questões de emprego, assim a formação profissional expandiu-se em todos os domínios da vida social e econômica. (NÓVOA; FINGER, 2010).

O Relatório Faure (1972), considerado como o Manifesto da Educação Permanente, salienta que para formar um homem completo, a educação deverá ser global e permanente: “[...] já não se trata de adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e... de aprender a ser.” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 162). É desenvolvida a ideia do homem inacabado que, através das suas experiências diversas, aprende em todos os lugares e circunstâncias, ultrapassando os limites das instituições especializadas, e em todas as idades da vida. Sem dúvida, o modelo escolar foi colocado em causa.

Entretanto, mesmo ao propor menos escola, a Educação Permanente não deixou de provocar mais escolarização, pois se estendeu a idades da vida e a espaços sociais até então

isentos da pedagogia tradicional. A lógica escolarizante foi mantida, mesmo que não determinada em tempos e espaços específicos: “A questão central continuou a ser formar (Como? Quando? Onde?) e não formar-se (O que é que é formador na vida de cada um?); continuou a refletir-se (e a trabalhar-se) fundamentalmente em torno de uma formação institucionalizada.” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 164).

O terceiro movimento é constituído pelo movimento das histórias de vida e pelo método biográfico, faz parte de um processo atual de repensar a formação de adultos, e está ancorado na ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.

A abordagem biográfica, então, reforça a ideia de que é o indivíduo que se forma na medida em que reflete e elabora um entendimento sobre o seu percurso de vida, portanto, “[...] deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 168). Ao mesmo tempo, desencadeia uma reflexão teórica sobre o processo de formação de adultos, fazendo com que os formandos também tenham a função de investigadores.

Pineau (2006) também destacou o aumento do uso das práticas que utilizam as histórias de vida e comprovou isto através de um estudo, que envolveu o período de 1980 a 2005, e mostrou a emergência das mesmas. Tomando por base datas de edição de produções e a fundação de associações, redes e diplomas de formação, o autor considerou que as histórias de vida podem ser contextualizadas considerando-se três períodos: o primeiro, a eclosão, ocorrido nos anos de 1980; o segundo, a fundação, ocorrido nos anos 1990; e o terceiro, identificado como desenvolvimento diferenciador, situado nos anos 2000.

A eclosão da corrente das histórias de vida e formação se deu a partir da publicação da obra *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, em 1983, por Marie Michèle e Gaston Pineau, que apresenta a primeira utilização sistemática da abordagem biográfica no processo de autoformação na vida cotidiana e comum: “[...] situa: a autoformação como apropriação de seu poder de formação (parte I); adota um método: o das histórias de vida (parte II); e o aplica a uma vida bem comum: a de uma dona de casa (parte III).” (PINEAU, 2006, p. 331).

No mesmo ano (1983), foi formada a rede História de vida e autoformação, incluindo-se entre os pioneiros da corrente: Pierre Dominicé e Marie Christine Josso, da Universidade Genebra; Gui de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernardette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal. Em 1988, da Universidade de Lisboa, António Nóvoa e

Matthias Finger publicaram *O método (auto) biográfico e a formação*, considerada uma das obras mais citadas em teses e dissertações que utilizam a abordagem biográfica. A partir disso, revistas, colóquios e outras obras surgiram ilustrando as práticas das histórias de vida com finalidades e atores diferentes.

Pineau (2006) considera que essa eclosão se deu “por contrabando”, pois pretendia que os sujeitos tomassem a palavra, falassem deles e escrevessem as suas vidas para buscar sentido nisso. Conforme Pineau (2006, p. 333): “Inadmissível e ilusória pretensão para os doutores em ciências humanas e sociais daquela época, que pretendiam construir um saber objetivo sem sujeito.”

Nos anos de 1990, intensificaram-se as produções e diversificou-se a expressão do movimento das histórias de vida, assim como foram criadas associações que pretendiam “[...] definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais, internacionais, [...]” (PINEAU, 2006, p. 334).

A primeira associação criada foi a *Association Internationale des Histoires de Vie em Formation – ASIHVIF*, em 1990/1991 que, em seus primeiros cinco anos de existência debateu sua construção identitária, elaborou seus regulamentos internos e uma carta ética que define o objetivo da associação, assim como as relações do formador, pesquisador, ou seja, daqueles que intervém com aqueles que desejam fazer sua história de vida. (PINEAU, 2006).

Surgiram, ainda, outros movimentos: na Suíça, em 1992, foi fundada a *Association Romande des Histoires de Vie em Formation (ARHIV)*; em Quebec, 1994, foi instituído o *Reseaux Québécois pour lês Histoires de Vie (RQPHV)*, ocorrendo em setembro de cada ano. Na França, surgiram, ainda, outras associações locais: *Histoire de Vie Grand Ouest (HIVIGO)*, *Histoire de Vie Sus Ouest (HIVISO)*, *Association de Recherche et d’Etudes sur lês Histoires de Vie (AREHIVIE, Bretanha)*. (PINEAU, 2006).

Em 1996, em Paris, foi iniciada a coleção *Histoire de Vie et formation*, cujo objetivo era criar um espaço para a publicação das produções que buscavam articular as histórias de vida e formação. Conforme Pineau (2006), em 2006 essa coleção já havia publicado mais de 60 obras.

No início dos anos 2000, Pineau (2006) considerou que teve início um terceiro período das histórias de vida, denominado de desenvolvimento diferenciado e que pode ser analisado considerando-se o círculo dos iniciadores, o dos contribuidores e o dos inovadores/reformadores.

O círculo dos iniciadores contempla os pioneiros dos anos 1980, entre eles: Dominicé, Josso e Pineau, que passaram a ser traduzidos e vinculados a outros autores de outros países.

Esses primeiros autores foram sendo sucedidos por outro círculo de autores, que era chamado de nebulosa dos contribuidores, que são as inúmeras pessoas e grupos que utilizam as histórias de vida e formação, em pesquisa ou em intervenção, contribuindo assim para sua difusão e desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico. São inúmeros autores de memórias, teses e obras de diversos países pelo mundo. (PINEAU, 2006).

Josso (2004) ilustra de forma sintética alguns dos estudiosos das histórias de vida: Gaston Pineau (e a própria Josso), como iniciadores da sistematização da metodologia de histórias de vida. Pierre Dominicé (delimitação do território da formação e seus processos no decurso da vida, o conhecimento do adulto como objeto da pesquisa biográfica), Bernardete Courtois e Gaston Pineau (conceito de experiência, formação experiencial de adultos, saberes adquiridos, autoformação), Marie-Christine Josso (o sujeito em formação), Guy de Villers (questão identitária), elencados por Josso como integrantes da primeira geração de pesquisadores.

Na segunda geração de pesquisadores temos: Martine Lani-Bayle (formação intergeracional), Pascal Galvani (a construção do brasão pessoal), Laura Formenti (ligações conflituais entre a abordagem sistêmica e as histórias de vida), Louise Bourdages (construção do sentido biográfico), Malika Belkaïd (perspectiva biográfica na formação de professores), António Nóvoa, Catani, Bueno, Sousa e Souza (perspectiva biográfica na formação de professores). Cecília Warschauer (experiências autobiográficas, experiências de vida e experiências profissionais); Andrée Condamin (formação de professores, crises dos professores), Maria do Loreto Couceiro e Dominique Bachelart (histórias de vida no feminino), Jeanne-Marie Rugira (dimensões reparadoras de uma abordagem autobiográfica); Jean-Michel Baudouin (abordagens discursivas e teorias da ação); Jacqueline Monbaron (compreensão biográfica e as instituições), Laurence Türkal (competência de ensinar); Ronald Muller (abordagem alemã da *Lebenswelt* – mundo da vida); Catherine Schmutz-Brun (ligações entre a escrita de narrativas e a formação). (JOSSO, 2004).

No início dos anos 2000, surgiu o primeiro diploma universitário baseado em histórias de vida, o *Diplôme Universitaire d'Histoire de Vie en Formation* (DUHIVIF), e as primeiras revistas. Surgiu, em Paris, em 2004, uma nova coleção: *L'écriture de la vie* e as conexões entre as associações europeias foram reforçadas. Surgem laços com a América do Sul e pesquisas internacionais passam a ser realizadas. Conforme Pineau (2006), estamos diante de um movimento socioeducativo de pesquisa-ação-formação situado na difícil passagem do paradigma da ciência aplicada ao do ator reflexivo. A aposta do movimento, segundo o autor, é biopolítica, de “[...] reapropriação pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de

refletir sobre a construção de sua vida.” (PINEAU, 2006, p. 336). E a vida que passa a entrar na história é a vida de todos que querem tomar as suas vidas na mão, e não somente a vida dos notáveis.

O livro *Accompagnements et histoire de vie*, coordenado por Gaston Pineau foi lançado em 1998, em comemoração aos 10 anos das práticas de histórias de vida. Dois outros livros lançados: *Faire de sa vie une histoire*, de Alex Lainé (2000), *Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation (Anthropos)*, de Christine Delory-Momberger (2000). (PINEAU, 2006).

No contexto brasileiro, Souza (2010) destaca que as histórias de vida são influenciadas pela História Oral, chegaram em 1960 com o programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas), cujo objetivo era coletar depoimentos da elite política nacional. Sua expansão ocorreu apenas nos anos 1990, quando foi criada a ABHO (Associação Brasileira de História Oral – 1994), contribuindo para a realização de seminários e para a divulgação de pesquisas na área. O CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – 1976) também desenvolveu pesquisas utilizando-se da História Oral.

No campo educacional, Passeggi e Souza (2017) destacam que o movimento (auto)biográfico pode ser desdobrado em dois grandes períodos: um período de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida, iniciado nos anos 1990, e um segundo período de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que tem início nos anos 2000. No período de eclosão, o movimento esteve centrado na pesquisa relacionada à formação de professores e destacam-se os estudos de Bueno, Chamlian, Souza e Catani (2006), Souza (2006), Souza, Sousa e Catani (2008), Stephanou (2008), Souza, Passeggi, Delory-Momberger, Suárez (2010), Souza (2014) e de Mignot e Souza (2015), Demartini (1988).

A pós-graduação em educação também contribuiu para a ampliação das pesquisas que utilizam as histórias de vida e as (auto)biografias, seja como prática de formação, de investigação ou como formação-investigação. Assim, Souza (2010) destaca também que, no Brasil, temos uma heterogeneidade de temáticas e de percursos de abordagem da investigação a partir das histórias de vida, decorrente de sua origem em diferentes campos disciplinares.

Dessa forma, a criação de vários grupos de pesquisa também tem colaborado significativamente para a ampliação dos usos das histórias de vida, em especial, conforme Souza (2010), a criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), que realizou as primeiras experiências com a pesquisa (auto)biográfica como formação, aproximando memórias e trajetórias de professoras, seus

percursos de aprendizagem da docência e questões de gênero. O autor destaca o 1º Seminário Memória, Docência e Gênero, realizado em 1997, cujo objetivo foi reunir pesquisadores e conhecer as suas investigações realizadas a partir das histórias de vida. Passeggi e Souza (2017) destacam a criação do GEDOMGE-FEUSP, em 1994, como o momento inaugural em Educação das abordagens (auto)biográficas e das histórias de vida de professores.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) apontam que nos anos 1990, no Brasil, ocorreu o que se denominou de “a virada biográfica em Educação”, quando foram realizados muitos estudos com docentes para entender a maneira como vivenciam os processos de formação e reforçando a reflexão sobre as experiências vividas no exercício de suas atividades. Esses estudos procuravam identificar nas trajetórias dos professores questões tais como: razões da escolha profissional, as fases da carreira, relações de gênero na docência, construção da identidade docente, relações entre ação educativa e políticas educacionais.

O segundo período do movimento (auto)biográfico, no Brasil, pode ser identificado a partir dos anos 2000, quando foi possível perceber na pós-graduação uma tendência de diversificação das pesquisas do movimento, representada por um grande número de teses e dissertações que recorrem ao biográfico e ao autobiográfico. Os grupos de pesquisa em diferentes universidades brasileiras colaboram para este cenário. (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Souza (2007, 2010) sinaliza, ainda, como marco importante do campo biográfico no Brasil, a realização do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica - CIPA, que teve sua primeira edição em 2004, em Porto Alegre-RS, sob a coordenação da Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Seguiram-se as edições de 2006 (Salvador-BA), 2008 (Natal-RN), 2010 (São Paulo-SP), 2012 (Porto Alegre-RS), 2014 (Rio de Janeiro-RJ) e 2016 (Cuiabá-MT)<sup>29</sup>.

Em 2018 foi realizado o VIII CIPA, de 17 a 20/09, na UNICID, em São Paulo, cujo tema central foi “Pesquisa (Auto) Biográfica, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e refigurações identitárias”, do qual tive a satisfação de participar, tendo a oportunidade de conhecer pessoalmente uma de minhas principais referências teórico-metodológicas: Christine Delory-Momberger e reencontrar Maria da Conceição Passeggi.

A realização das diferentes edições do CIPA tem possibilitado o encontro de pesquisadores do Brasil, mas também de diferentes países, para a discussão de questões

---

<sup>29</sup> Informações obtidas no site da Biograph (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica: <[http://biograph.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76](http://biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76)>, pesquisa realizada em março de 2019.

teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica e dos seus resultados. Alguns livros e coleções vêm sendo publicados a partir das edições do congresso, respectivamente: *A pesquisa (auto) biográfica: teoria e empiria* (I CIPA) e *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (II CIPA). O III CIPA possibilitou o lançamento de duas coleções: *(Auto) biographie et Education*, coordenada por Christine Delory-Momberger, lançada na França, e *Pesquisa (Auto) Biográfica e Educação*, coordenada por Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza e Christine Delory-Momberger, lançada no Brasil. (SOUZA, 2010). As edições seguintes do CIPA viabilizaram o lançamento das coleções: *Artes de viver, conhecer e formar*, coleção com seis livros (IV CIPA), *Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais*, coleção com oito livros (V CIPA), *Modos de viver, narrar e guardar*, coleção com sete livros (VI CIPA). O VII CIPA foi realizado no ano de 2016 e viabilizou o lançamento da coleção *Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos*, composta de seis livros. Em 2018, no VIII CIPA, foi feito o lançamento da coleção *Pesquisa (Auto)Biográfica, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e refigurações identitárias*, composta de sete livros. Assim, cumprem-se duas tradições que contribuem para o fortalecimento do movimento (auto)biográfico no Brasil: “reunir pesquisadores de diversos países num fórum de discussão internacional e lançar simultaneamente livros com textos representativos, apresentados e discutidos no Congresso.” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 17).

Passeggi e Souza (2017) destacam que no VII CIPA é que se constituiu um consenso a respeito dos eixos temáticos do evento, que são fruto de uma síntese das edições anteriores e reúnem a diversidade de pesquisas produzidas no Brasil. São eles<sup>30</sup>: Eixo I: Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica; Eixo II: Espaços formativos, memórias e narrativas; Eixo III: Infâncias, narrativas e diálogos intergeracionais; Eixo IV: (Auto)biografias, narrativas digitais, história, literatura e artes; Eixo V: Escrita de si, resistência e empoderamento; Eixo VI: Histórias de vida, gênero e diversidades. Conforme os autores, os eixos estão consolidados, mas “suficientemente abertos para acolher novas propostas, cada vez mais voltadas para pesquisas engajadas com questões humanas, éticas, sociais e de saúde.” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 22).

Em termos de obras lançadas, Souza (2010) destaca ainda a coleção argentina: *Narrativas, Autobiografias y Educación*, publicada em 2009, pelo Laboratório de Políticas

<sup>30</sup> Para mais detalhes a respeito dos eixos temáticos sugiro consultar: Passeggi e Souza (2017) e SOUZA, Elizeu Clementino de; MONTEIRO, Filomena Arruda. Diálogos sobre produções do VII CIPA: alguns apontamentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; MONTEIRO, Filomena Arruda. **Programa Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica**. Salvador: BIOgraph; Cuiabá: Entrelinhas, 2016.

Públicas de Buenos Aires (LPP), pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FFyL-UBA) e pelo Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO).

Em junho de 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi criada a ANNHIVIF (Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida em Formação), colaborando para a consolidação das pesquisas a partir das histórias de vida e das (auto)biografias no Norte e Nordeste do Brasil. (SOUZA, 2010).

Em 2008, foi fundada a BIOgraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, uma associação científica sem fins econômicos, aprovada ao final do III CIPA. Conforme seu estatuto, tem os objetivos de congregar profissionais brasileiros que pesquisam nessa linha, promover e coordenar estudos, pesquisas, eventos e ensino na área, dialogar com associações e especialistas nacionais e internacionais, estimular a divulgação das produções e promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades.

Em 2016, durante o VII CIPA, a BIOgraph lançou a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – RBPAB, periódico científico composto de três números anuais, disponível online<sup>31</sup> e no portal da associação e cujo objetivo é a divulgação do conhecimento na área. (PASSEGGI; SOUZA, 2017).

O GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral), da Universidade Federal da Bahia, através de seus trabalhos, também tem colaborado para a consolidação das histórias de vida. Suas pesquisas estão centradas nas narrativas (auto)biográficas ou narrativas de formação, por entender que as mesmas possibilitam, conforme Souza (2010, p. 21),

[...] analisar possíveis implicações da utilização desse recurso metodológico como fértil para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores/professoras em processo de formação. Entende-se, também, que a experiência construída através da história da escolarização pode apresentar contribuições significativas para o campo educacional em seus diferentes aspectos, especificamente, aqueles relativos aos estudos e às pesquisas sobre a formação docente, sobre o ensino e sobre as semelhantes ou diferentes práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos.

---

<sup>31</sup> Para acessar a revista online: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>>, consulta realizada em abril de 2019.

Atualmente, vários outros grupos de pesquisa utilizam as histórias de vida e (auto)biografias, colaborando para novos e constantes questionamentos a respeito da abordagem biográfica<sup>32</sup>.

Pineau (2006, p. 338) destaca que as histórias de vida apresentam suas potencialidades tanto como método de pesquisa, prática social de formação ou, ainda, como intervenção educativa, entrecruzadas com outras correntes que tentam “[...] refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido.”.

Dominicé (2010a) faz a discussão a respeito do papel das histórias de vida: investigação ou formação? Conclui que para o participante é formação e para o pesquisador é investigação, mas também formação. Josso (2004) também considera que o pesquisador está implicado na formação.

Neste trabalho, a intenção foi que os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga tivessem a oportunidade de fazer as suas narrativas de formação e de refletir sobre elas, funcionando isto como aprendizado e colaborando no desenvolvimento dos seus respectivos projetos de si. Foi intenção também que as narrativas de formação funcionassem como instrumento de produção do corpus de análise de minha tese de doutorado e como formação, também colaborando para meu “projeto de si”.

No próximo tópico busco esclarecer o entendimento deste trabalho a respeito das narrativas e das biografias educativas, apresentando a forma como elas são apropriadas nesta pesquisa-formação.

## **Narrativas e biografias educativas**

*Nós as ouvimos uma atrás da outra, as contamos para mais alguém assim que chegam aos nossos ouvidos – sejam elas verdadeiras ou falsas, reais ou de faz-de-conta, acusatórias ou clementes, nós as passamos adiante.*

*(Jerome Bruner)*

Na epígrafe, Jerome Bruner trata das histórias, das narrativas, tão presentes em nosso cotidiano que o autor as entende como algo natural tal qual a linguagem. O autor argumenta que nosso convívio com as histórias e narrativas começa muito cedo e nunca cessa,

---

<sup>32</sup> Para ver a lista dos grupos e suas respectivas instituições de ensino de origem consultar o site da Biograph: <[http://www.biograph.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=28&Itemid=67](http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=28&Itemid=67)>, pesquisa realizada em março de 2019.

aprendemos a lidar com elas, adaptando-as às nossas necessidades. Sabemos, sem muito esforço, como narrar uma história, um acontecimento, somos ótimos contadores de histórias, entretanto, o autor destaca que ao tentarmos explicá-las, ao tentarmos compreender os significados que saem do lugar comum, acabamos nos atrapalhando, acabamos “tropeçando”, conforme termo utilizado pelo autor. (BRUNER, 2014).

O que sabemos intuitivamente sobre as histórias é o bastante para nos guiar por entre a rotina familiar, mas tem muito menos serventia quando tentamos entender ou explicar o que estamos fazendo, ou quando tentamos manter isso sob nosso controle. (BRUNER, 2014, p. 14).

Bruner (2014, p. 15) reforça que as histórias são obscuras e difíceis de serem definidas, questiona a inocência nelas presente e reforça que elas “[...] carregam uma mensagem, muitas vezes tão bem camuflada que nem mesmo o narrador sabe qual abacaxi está sendo descascado.”. O autor complementa dizendo que não devemos minimizar o poder das histórias para constituir nosso cotidiano, pois entende que, mesmo as que são ficcionais, dão forma para o mundo real e/ou oferecem credenciais de acesso à realidade.

Em sintonia com Bruner (2014), entendo as histórias e narrativas como caminho para os sujeitos compreenderem a si mesmos e aos outros de forma mais clara, não se trata apenas de contar a sua história, mas de compreender, a partir da reflexão, os significados das mesmas e a capacidade formadora nelas contida.

Brockmeier e Harré (2003, p. 526) sinalizam que, em pouco mais de uma década, as narrativas tornaram-se objeto de interesse de um grande número de estudos das ciências do humano, sugerindo a emergência de “novos paradigmas” e o aprimoramento do método científico pós-positivista. Para os autores, as narrativas ganham espaço na medida em que ocorre a abertura para investigações interpretativas, cujo foco é a forma de vida social, discursiva e cultural, em oposição à busca por leis do comportamento humano. As narrativas despertam interesse quando passam a ser entendidas como “um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para nossa tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência.”. Nesse sentido, os autores argumentam que

a narrativa é o nome para um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas – como denominado por Bruner (1991) – e, de forma não menos importante, por características pessoais como curiosidade, paixão e, por vezes, obsessão. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 526).

Brockmeier e Harré (2003) afirmam que as narrativas são versões da realidade muito específicas à situação e ao sujeito, ou seja, elas se relacionam a uma base histórico-cultural de produção, entretanto, todas as culturas são contadoras de histórias.

Souza (2007, p. 66) concebe o ato de “narrar” como “enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.”. Conforme o autor, quem define o que deve ou não ser contado dos percursos e da subjetividade é o ator, ainda que o pesquisador dirija de alguma forma a conversa. O que importa é o percurso vivido pelo sujeito, e não a cronologia dos acontecimentos.

Ao narrar o sujeito “escolhe” os fatos e acontecimentos que podem ser trazidos a público, escolhe o que deseja compartilhar, e isso está muito relacionado à sua subjetividade e ao seu sistema de referências, ou seja, às coisas nas quais acredita como certas ou erradas, o que acredita ser bom ou mau. O sentido do narrado é atribuído pelo narrador, entretanto, a partir do momento em que narra, pode ressignificar sentidos e promover uma mudança de entendimento, atribuindo novo ou novos sentidos à história narrada. Daí pode resultar o aprendizado.

Bertaux (2010, p. 15) faz uma distinção entre a história vivida por uma pessoa e a narrativa que ela poderia fazer de sua vida, compreendendo, assim, “que a narrativa de vida constitui uma descrição próxima da história ‘realmente vivida’ (objetiva e subjetivamente)”. O autor entende a narrativa de vida a partir do momento em que um sujeito conta a outra pessoa, sendo esta um pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida. E destaca que o verbo “contar” (fazer relato de) é fundamental, pois significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma de narrativa. Os detalhes contidos na narrativa, tais como, personagens, relações, razões de agir, contextos de ações e interações, julgamentos, contribuem para a construção dos significados.

Brockmeier e Harré (2003) apontam que não é fácil estabelecer um limite preciso para o significado da narrativa, pois as formas e estilos das mesmas são bastante variados e multicoloridos, e existem elementos narrativos na maioria dos tipos de discurso. Outra dificuldade para delimitar o significado da narrativa está relacionada com a questão da autoria, pois ela é contada e ouvida, assim carrega os traços de todos os sujeitos nela envolvidos. A onipresença da narrativa em nosso cotidiano também dificulta o estabelecimento de limite para o seu significado, a narrativa está em tudo o que dizemos, pensamos, fazemos e imaginamos, naturalizando essa forma de pensamento e ação.

Além do aspecto da formação dos sujeitos, contido nas narrativas de vida, destaco ainda o conhecimento que é produzido a partir das mesmas.

Souza (2007) argumenta que as circunstâncias que tornaram as narrativas fontes críveis de produção do conhecimento, além da potencialidade de formação, surgiram a partir do momento em que foram levantadas dúvidas sobre a capacidade das referências teóricas e metodológicas das ciências naturais de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais. O positivismo é contestado e daí viabiliza-se o surgimento de um paradigma hermenêutico/compreensivo, o que representou “[...] a emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade do saber humano, ao mesmo tempo em que reconhece a perspectiva da complexidade como estruturante da existência do ser no mundo.” (SOUZA, 2007, p. 64-65).

As narrativas permitem uma abordagem que valoriza a subjetividade relacionada ao humano, deixando de lado aspectos unicamente quantitativos como possíveis de explicação para os fenômenos, e colocam o sujeito e sua experiência como elementos centrais do processo de pesquisa e de formação.

Conforme Josso (2004), a narrativa explicita a singularidade, mas permite o vislumbre do universal, demonstra o caráter processual da formação e da vida através da articulação de espaços, tempos e diferentes dimensões do sujeito, em busca de uma sabedoria de vida. A autora indica que, nos últimos tempos, estamos percebendo o desenvolvimento de uma sensibilidade para a história dos aprendentes, e o surgimento da metodologia autobiográfica legitima a mobilização da subjetividade como modo de produção do conhecimento e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para as narrativas.

Cabe destacar que a narrativa de formação é a narrativa que proponho neste trabalho, considerando-a conforme Delory-Momberger (2011, p. 336): é aquela que “narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal”. Em outras palavras, Delory-Momberger (2012a, p. 86): “narrativa que relata o devir e o desenvolvimento de um ser através daquilo que ele aprende com suas experiências.” A autora complementa a sua ideia observando que a narrativa de formação existe mais como matriz de interpretação e de projeção do que como modelo de reconstrução da existência; o que não limita a perspectiva da experiência formadora que está relacionada às situações e acontecimentos da vida, a aprendizagem sucedida no curso da vida, estas seguem acontecendo permanentemente. Delory-Momberger (2012a, p. 124) pergunta: “O que relata, na verdade, a narrativa de formação?” A autora responde:

O itinerário de uma individualidade e as transformações, ao mesmo tempo exteriores e interiores, determinadas, nela, pelo acúmulo das experiências; a busca, através das vicissitudes de uma existência, de uma realização de si dentro da sociedade dos homens. Para o personagem da narrativa de formação, a vida apresenta-se como uma perpétua aprendizagem: de cada situação, de cada experiência da existência, ele não deixa de tirar lições; ele se encontra num processo de contínua educação de si mesmo.

Conforme Delory-Momberger (2011), o modelo da narrativa de formação foi herdado da Europa Iluminista e do movimento que se desenvolveu na Alemanha em torno da noção de *Bildung*, que é o movimento de formação do ser por intermédio das experiências que ele atravessa, reconhece o indivíduo como ser singular e estabelece uma ideia nova de temporalidade biográfica, a de uma vida em devir.

O modelo biográfico da *Bildung* construiu-se sob a forma literária do *Bildungsroman* ou romance de formação, que se caracteriza por acompanhar as etapas do desenvolvimento do herói, desde sua juventude à maturidade, destacando etapas marcantes de sua aprendizagem de vida e encerra quando o personagem alcança um determinado nível de conhecimento de si que lhe permite viver bem consigo mesmo e com a sociedade em seu entorno. Para o personagem do romance de formação, cada situação, cada experiência é uma oportunidade de aprendizagem, ele tira lições e permanece em processo de formação contínua. O romance de formação é uma obra de ficção, construída de forma orientada e com uma intenção didática de instrução do leitor em relação à sua própria vida.

Dessa forma, ao narrar, conforme Delory-Momberger (2011, p. 341):

Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Fazemos o trabalho do romancista, [...] que consiste em transformar, [...] de dar forma de história a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe.

Conforme a autora, através das narrativas, transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossas vidas em episódios, intrigas e personagens; organizamos acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, atribuímos lugar e significado às experiências que passamos. A narrativa nos faz personagens de nossas próprias vidas e dá uma história a nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Compreender-se como autor e ator das próprias vidas faz dos sujeitos seres autônomos e mais conscientes de seu poder em relação a si mesmos.

Delory-Momberger (2006) argumenta também que as narrativas de vida se sustentam na ideia da apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao narrá-la. Os

autores/atores são responsáveis por sua própria formação. Ao refazerem as suas histórias, eles próprios se formam.

Para a autora, a narrativa de vida é “viva”, se refaz a cada vez que é enunciada, nunca é definitiva, ao se reconstruir a cada enunciação ela também reconstrói o sentido da história contada. Assim, a “história de vida” acontece na narrativa e o indivíduo toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Passeggi, Souza e Vicentini (2011), em sintonia com Delory-Momberger (2011), consideram que ao realizar a narrativa de sua história, o indivíduo procura dar sentido às suas experiências, ressignificando o vivido e, assim, reinventa-se, constrói outra representação de si mesmo, torna-se outro. As autoras destacam a capacidade humana de contar e de se reinventar a partir das narrativas.

Outro aspecto essencial da aprendizagem biográfica está no reconhecimento dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Os saberes subjetivos, denominados por Delory-Momberger (2008) de “saberes não sabidos”, têm papel fundamental na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem e sua conscientização permite o estabelecimento de novas relações com o saber e com a formação.

Para Delory-Momberger (2008, p. 95)

O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto.

Conforme Josso (2006), o procedimento de história de vida refere-se à produção de relatos de vida centrados na reconstrução da história de formação de um sujeito e engloba tempos de trabalho individual e tempos de trabalho em grupo, o que significa a criação de ligações, ou laços, consigo mesmo e com os outros participantes, que favorecerão todas as etapas do trabalho, desde a narrativa oral, a escrita, a análise e interpretação, a compreensão, a confrontação e as comparações entre os relatos, épocas, gêneros, percursos culturais, origens sociais.

Nesse sentido, como condição prévia ao procedimento das narrativas da abordagem biográfica, temos o estabelecimento de um contrato ético que define os limites do grupo, no intuito de garantir a confiança que facilita a socialização e a reflexão a respeito dos relatos. Através do contrato ético o sujeito faz a sua primeira ligação, e de forma consciente, com os demais participantes. Outro elemento importante de estabelecimento dos elos de ligação

refere-se a uma negociação permanente que o narrador tem consigo mesmo no intuito de decidir o que ele quer partilhar no grupo ou não. (JOSSO, 2006).

Josso (2006, p.379) argumenta que:

O trabalho de reconstrução de nossa história, tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de nós invisíveis, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para ‘ver’ a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis.

A autora destaca que os elos ou laços biográficos que desenvolvemos ao longo da vida podem ser bons ou maus, enriquecedores ou ameaçadores: “Uma riqueza no sentido de que a trama de fios que nos religam constitui, [...] uma espécie de rede protetora dos acrobatas. Porém, [...] ser preso nas malhas dessa rede pode tornar-se muito perigoso [...]”. (JOSSO, 2006, p. 379).

Compreendo que nossos laços biográficos são elementos importantes para a nossa constituição enquanto seres de relações, para a formação de nossos vínculos afetivos, familiares, profissionais, sociais, enfim, para nossa vida em sociedade e como indivíduos sujeitos que somos. Entretanto, em alguns momentos é importante ter a possibilidade de refletir sobre os laços que nos ligam e entender o quanto são bons ou maus, enriquecedores ou ameaçadores e poder buscar formas de rompê-los, reforçá-los ou de fazer novos laços biográficos.

Através dos procedimentos da abordagem biográfica é possível proceder ao desligamento e o re-ligamento dos laços biográficos, o que proporciona uma liberdade para o narrador e permite o uso da criatividade para fazer as coisas de forma diferente. É possível também o estabelecimento de novos laços sociais importantes para a existência, buscando-se maneiras de religação a nós mesmos e aos outros, partilhando singularidades, mas em diálogo intenso. Para Josso (2006, p. 383):

Em um mundo tão conflituoso, mas também em um mundo onde a mestiçagem cultural tornou-se uma exigência incontornável, se não criarmos mil e uma maneiras, mil e um lugares onde contar e trabalhar a história de nossos laços, não sei como poderemos reinventar os laços indispensáveis a nossa sobrevivência individual e coletiva.

Nesse sentido, conforme Josso (1999), os procedimentos biográficos têm sido bastante utilizados para acompanhar, orientar, oportunizar ou facilitar a elaboração de projetos

peçoais que buscam orientação ou reorientação profissional, emprego, retorno ao trabalho após um tempo afastado (projetos de formação, de ação ou de intervenção).

Josso (1999, 2004) refere-se à colocação das histórias de vida e formação a serviço de projetos como uma inovação, na medida em que associa a perspectiva biográfica à elaboração de projetos. A autora considera que o uso das histórias de vida e projeto gira em torno de dois eixos: um, que trabalha as histórias de vida como projeto de conhecimento, que envolve a totalidade da vida em seus diferentes registros e em sua duração; outro, que coloca as histórias de vida a serviço de projetos, ou seja, na maioria das vezes a história produzida pela narrativa é feita a partir de uma delimitação de entrada que objetiva fornecer material para um projeto em específico, o que a autora denomina de abordagem biográfica ou de abordagem de experiência (abordagem experiencial).

A ideia das histórias de vida como projeto de conhecimento tem como desafio proporcionar condições para que o sujeito faça a tomada de consciência para sua reivindicação de ser sujeito e para sua realização, por mais difícil que possa ser. Conforme Josso (2010, p. 26)

[...] este sujeito está consciente de que o desenvolvimento do projeto, no caso o conhecimento, exigirá dele um conjunto de novas aprendizagens que implicarão transformações mais ou menos profundas, ao mesmo tempo em vários registros e no equilíbrio das atividades que fazem seu cotidiano. [...] Na medida em que um projeto polariza as energias psíquicas e somáticas, ele constitui uma primeira transformação do sujeito introduzindo uma tensão para um porvir.

Assim, o sujeito se vê em formação e a qualquer momento iniciará e integrará aprendizagens às suas práticas de conhecimento. “O projeto de conhecimento, como qualquer outro projeto, aliás, compromete o sujeito numa perspectiva de formação cujos aspectos técnicos e humanos terá que descobrir ao longo do caminho.” (JOSSE, 2010, p. 26). E, ao longo do caminho, no decorrer de seu projeto, o sujeito compreenderá ajustes e modificações que os contextos exigirão. A evolução ocorrerá por imposições externas, mas também pelas transformações internas, conscienciais, provocadas pela execução do projeto.

Neste texto, não aprofundo as questões relacionadas às histórias de vida como projeto de conhecimento, pois o recorte deste trabalho está relacionado com as histórias de vida a serviço de projetos, que será apresentada a seguir.

A ideia das histórias de vida a serviço de projetos, também denominada de abordagem biográfica ou abordagem experiencial, refere-se à narrativa que se limita a fornecer material útil para um projeto específico. Josso (1999) ilustra essa abordagem através de quatro exemplos de projetos dos quais ela participou. O primeiro é uma abordagem experiencial que

teve como objetivo a avaliação de competências relativas a um novo referencial profissional de cerca de vinte professores de uma escola de enfermagem; o segundo exemplo, também é uma abordagem experiencial, colocada a serviço da formação inicial em enfermagem para adultos que voltaram a estudar; o terceiro caso é uma abordagem biográfica em um projeto de formação de formadores em enfermagem com cerca de vinte professores e médicos para uso da narrativa de vida no campo da saúde, cujo objetivo era explorar biograficamente a formação no cuidado de si e dos outros e o trabalho na transferência das constatações efetuadas durante o processo, seja na formação inicial seja nos serviços de saúde; e o último exemplo, é uma abordagem biográfica tematizada que trata da formação contínua oferecida a enfermeiras, cujo objetivo era auxiliar as profissionais no regresso ao trabalho, retomando o sentido de sua escolha profissional, a partir da “história dos meus projetos” (grifo da autora).

Conforme Josso (1999) estes exemplos citados anteriormente são heterogêneos em sua natureza e objetivos. Baseiam-se nas histórias de vida e formação, mas mesmo assim não podem ser considerados como “histórias de vida” propriamente ditas. Josso (1999, p. 19) estabelece o seguinte:

[...] as “histórias de vida”, colocadas a serviço de projetos, são necessariamente adaptadas e restritas ao foco imposto pelo projeto no qual se inserem. Ao passo que as histórias de vida no sentido pleno do termo, [...] abarcam a totalidade da vida em todos os registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras e, portanto, em sua dinâmica global.

A autora esclarece que as abordagens orientadas para os projetos profissionais, em todas as suas modalidades, são as que mais têm se inspirado nos saberes produzidos pelos processos de histórias de vida e formação. Nesse tipo de projeto, uma possibilidade é que o relato de experiência seja a base para um inventário de capacidades e competências, resultando na produção de um “portfólio” para o participante da pesquisa, que poderá utilizá-lo na busca de um emprego, ou ainda, para direcionar o seu processo de formação. (JOSSO, 1999). Outras aplicações são possíveis, para mais detalhes sugerimos consultar Josso (1999).

A opção teórica e metodológica deste trabalho está alinhada com a ideia do desenvolvimento de um projeto de formação por parte dos participantes. As narrativas de formação foram produzidas, entendendo que a partir da reflexão sobre elas, foram criadas condições que viabilizaram a emergência de elementos “camuflados” do cotidiano dos sujeitos aprendentes, fazendo com que tomem consciência de sua realidade, de seu papel, de seus objetivos, forças e fraquezas e tenham melhores condições para o desenvolvimento de seus respectivos projetos de si.

Nesta pesquisa formação, conforme dito anteriormente, utilizo o recorte das narrativas de formação, o que Josso (2010a), juntamente com Dominicé (2010 e 2010a), denomina de *Biografia Educativa*. Desta forma, Josso (2010a, p. 64) entende:

que a biografia educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens de seu autor, que não é classificada como “auto” à medida que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção.

Para Josso (2010a), a biografia educativa constrói-se em três etapas reflexivas baseadas no trabalho biográfico. A primeira etapa consiste na elaboração de uma narrativa oral e depois escrita; as outras duas etapas consistem na compreensão do processo de formação que, conforme a autora, não são todos os estudantes que conseguem entrar. Dificuldades de diversas naturezas são identificadas pela autora como, por exemplo, dificuldades de ordem psicológica (afetivas e intelectuais), articuladas com dificuldades de ordem sociocultural (sociológicas e psicossociológicas).

Dominicé (2010) argumenta que a biografia educativa pode ser considerada como um instrumento de avaliação da formação, pois permite que o adulto tome consciência das contribuições de um determinado ensino, e das regulações e autorregulações que dele resultam para o seu processo de formação. A partir da narrativa das experiências educativas, abre-se o caminho para um melhor entendimento dos elementos que intervêm no processo de formação do sujeito. Conforme o autor, através da biografia educativa, é possível reconhecer os processos específicos que fazem o processo de formação no geral. Processos específicos são, por exemplo, a escolha profissional ou o processo de autonomização em relação à família de origem.

As biografias educativas sinalizam as diferenças entre histórias de vida de pessoas de mesma idade, origem ou profissão, indicam a singularidade dos caminhos percorridos pelo adulto em sua formação, elas colocam em evidência os processos de formação que são próprios de cada narrativa. (DOMINICÉ, 2010a).

A narrativa das experiências educativas, ou da história da formação, é a narrativa de uma história de vida, mesmo que num ângulo parcial. Através da biografia educativa aparecem singularidades, processos de formação próprios de cada narrativa, sem a possibilidade de construção de modelos a serem aplicados a um conjunto da população. O que a abordagem permite é constatar que não existe uma única boa pedagogia, “[...] mas sim

pedagogos na vida de cada um e situações pedagógicas marcadas pela dinâmica própria que se instala entre os que a vivem.” (DOMINICÉ, 2010a, p. 200).

Dominicé (2010a, p. 202) aproximou a vida da educação, considerando-a como o espaço da educação. “A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”.

A elaboração de biografias educativas, conforme proposta por Dominicé (2010), é feita em grupos institucionais de formação contínua, entretanto, o autor diz que também poderão ser produzidas em outros contextos, mas considera que são necessárias redefinições no instrumento, considerando-se as condições temporais e as especificidades de outros grupos.

A proposta de biografia educativa de Dominicé (2010) é constituída de reflexão teórica e metodológica sobre o objeto de investigação, seguida de partilha oral das narrativas de vida educativa. As narrativas orais são discutidas em grupo (ou pequenos grupos) e gravadas, a fim de que o estudante possa retomar a sua apresentação oral e a discussão, transformando-as numa narrativa de vida educativa (narrativa escrita), que será o material biográfico a analisar. As narrativas escritas são analisadas no grupo (ou pequenos grupos). Uma ou duas sessões ao final são dedicadas ao balanço formador do caminho percorrido.

Em relação ao balanço formador, Dominicé (2010, p. 151) argumenta:

[...] é impressionante constatarmos até que ponto os participantes foram mobilizados por essa abordagem que lhes permitiu levar a cabo uma reflexão crítica sobre o seu percurso de vida e a sua educação, compreender melhor as razões da sua escolha de uma formação universitária enquanto adultos e tomar consciência do seu modo de funcionamento e de expressão intelectual, independentemente das normas de produção exigidas pela universidade.

Percebo o momento do balanço formador como fundamental no sentido da percepção da incidência da formação nos sujeitos aprendentes, funcionando como mais uma possibilidade de reflexão a respeito dos percursos de formação e de vida, assim como, serve de estímulo aos participantes que conseguem “perceber” os efeitos do processo.

Em relação ao professor-investigador, Dominicé (2010) considera que são exigidas dele duas questões aparentemente contraditórias: a implicação e o distanciamento. Após os seus estudos, o autor reconhece que o grupo envolvido na produção das biografias educativas não pode substituir totalmente o investigador no processo de análise do material biográfico, admitindo o princípio de certa distância entre investigador e participante, o que num primeiro

momento o autor esperava abolir. Mas ele considera também que esta reserva não retira em nada as exigências de implicação que a abordagem biográfica requer, pois qualquer que seja a relação do professor-investigador com o grupo, ele entra em relação, deixa-se interrogar pelo que ouve, é interpelado pelo discurso do qual foi testemunha e sua biografia também pode ser colocada em questão e interpelada a sua função de professor. Conforme Dominicé (2010, p. 152 e 153), o professor-investigador: “Mobilizado afetivamente, interrogado na sua identidade, também ele se beneficia, para a sua própria formação, dos acontecimentos e dos processos que partilha na interação oral e com a qual vai confrontar-se na análise mais sistemática dos textos escritos.”.

Neste estudo, as narrativas de formação produzidas seguiram a metodologia do ABPS, com inspiração em Delory-Momberger (2006, 2008) e em Passeggi (2006, 2011), e detalhado no Capítulo 4 – Caminhos Metodológicos.

Assim, coloquei as narrativas de formação (biografias educativas), a serviço da reflexão e da ressignificação das experiências dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, viabilizando condições para a emergência dos respectivos projetos de si. A intenção foi que, através das narrativas, os estudantes identificassem, refizessem, desfizessem, fizessem novos laços biográficos, que favorecessem a compreensão e ressignificação de suas experiências, criando melhores condições para seus projetos de si.

Nesse sentido, torna-se importante que seja compreendido o papel da formação e o lugar que as experiências ocupam neste processo. O próximo tópico aborda estes temas.

## **A formação e o lugar das experiências**

*A “vida” oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e “aprendizagens”.*

*(Christine Delory-Momberger)*

A epígrafe de Christine Delory-Momberger aponta indícios que permitem compreender que a formação ocorre ao longo da vida, a partir de diferentes experiências, em diferentes circunstâncias e espaços, e que o indivíduo é (ou deveria ser) sujeito da sua formação. Mas, o que é a formação?

Josso (2010a) destaca que a palavra “formação” apresenta uma dificuldade semântica, pois pode ser entendida como a atividade no seu desenvolvimento temporal, mas também

como o resultado dessa atividade. Conforme Josso (2010, p. 37), em linguagem comum, a formação pode ser considerada

[...] como a ação de uma instituição, como o conjunto das modalidades desta ação, como ação de exortação ou como atividade própria da pessoa. Ela é um complemento para o sujeito ou um atributo do sujeito, ela designa qualificações ora gerais, ora específicas relativas a saberes e a saber-fazer utilizáveis como tais, ou transferíveis. Na linguagem corrente, o conceito de formação serve para designar realidades diferentes, mesmo se cada uma se ligue, de uma forma ou de outra, ao campo da Educação.

Na sua investigação, Josso (2010a, p. 61) considera a formação como um processo que vai da infância à idade adulta, que reserva alguma ambiguidade, mas que a autora entende “[...] como designando o que se passa numa qualquer atividade educativa e/ou como o conjunto das atividades do sujeito no decurso das quais se formou – se a reflexão é retrospectiva – ou se forma – se a reflexão se efetua no presente”. Para a autora, a formação envolve uma questão de temporalidade e, portanto, a copresença do passado, presente e futuro.

Josso (2010) ressalta a diversidade de aprendizagens que estão a nossa disposição em nossa memória coletiva ou nas práticas de nossos contemporâneos, saberes que acessamos conforme nossos interesses. A autora percebeu que o conhecimento oriundo das experiências e o extraído dos saberes teóricos coexistem em relativa harmonia, mas guardam também certa autonomia, conforme cada indivíduo. Josso (2010) ressalta que em seu processo de conhecimento, as experiências e os saberes teóricos têm a mesma importância ou valorização.

Josso (2010, p. 269) faz uma distinção quando utiliza as palavras “conhecimento” e “saber”: “Nota-se que atribuí a palavra “conhecimento” à fonte experiencial e “saber” à fonte teórica ou à experiência de outros”.

A partir dessa distinção, Josso (2010, p. 270) introduz uma reflexão a respeito destas duas fontes de conhecimento.

[...] o conhecimento implica a presença de um sujeito individual que experimente um saber já constituído ou que tira reflexões de uma vivência, ou ainda que alimenta uma reflexão sistemática por uma experiência. A noção de experiência é o que faz a diferença. Os conhecimentos “livrescos”, segundo a expressão usual, não são, em minha visão, conhecimentos, mas saberes, referenciais coletivos. Desde logo, saberes teóricos tornam-se conhecimento se o sujeito descobre como colocá-los em relação, de maneira satisfatória para si em um certo número de experiências.

Desta forma, Josso (2010) propõe que os conhecimentos podem ser agrupados conforme os níveis de realidade do individual ao coletivo, sendo reunidos em três categorias:

- os conhecimentos existenciais (aprendizagens psicossomáticas);
- os conhecimentos pragmáticos e técnicos (aprendizagens instrumentais);
- os conhecimentos explicativos e compreensivos (aprendizagens reflexivas).

Os conhecimentos existenciais são fruto de momentos que exigem uma compreensão de si, uma representação de potencialidades e de atributos de ser psicossomático. Josso (2010, p. 271) refere como sendo o nível de conhecimento do sujeito: “[...] o que é que eu mobilizei de mim mesmo para realizar tal atividade?”. É o domínio e o controle de si que faz com que consigamos enfrentar um imprevisto a partir de nossos próprios recursos. A medida que nos tornamos mais experientes, esses conhecimentos evoluem, se desdobram e se aprofundam, ou seja, são função do tempo.

Os conhecimentos pragmáticos e técnicos estão relacionados aos processos e procedimentos e Josso (2010) diz que manuais de utilização e regulamentos parecem ser o que melhor representa a sua ideia. Diz a autora que existe uma infinidade de saberes teóricos em livros ou em experiências dos outros que representam estes conhecimentos, que também são função do tempo, crescem e evoluem conforme o sujeito experimente de novo em novos contextos. Os conhecimentos pragmáticos e técnicos facilitam as relações humanas e otimizam o fazer na medida em que delimitam normas, hábitos, modos de fazer ou pensar. A margem de manobra existente nos procedimentos e processos provém das pessoas, ou seja, o sujeito é que introduz a criatividade e novos domínios.

Os conhecimentos explicativos e compreensivos são oriundos tanto de experiências que realizamos nas atividades, situações, acontecimentos e encontros cotidianos quanto de atividades educativas, espirituais, culturais organizadas e que tem um método, uma disciplina, um treinamento. Os conhecimentos explicativos e compreensivos dizem respeito a todos os domínios de atividades dos humanos, mas nem todos têm a mesma legitimidade aos olhos de todos, entretanto, precisamos de explicações sobre tudo. (JOSSO, 2010).

A autora ressalta que qualquer atividade mobiliza conhecimentos nos três gêneros e que o sucesso da mesma será decorrente do nível de harmonização entre todos eles. Assim, a autora se dá conta de que é a atividade do sujeito, o que ele faz consigo mesmo, os conhecimentos que ele mobiliza para resolver determinada situação, que são determinantes. Josso (2010) reforça assim a tomada de consciência do sujeito, que é ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada de um processo de conhecimento.

As tomadas de consciência acontecem por meio das vivências dos sujeitos, constituídas como experiências formadoras, e ocasionam transformações e formações

processuais, que “[...] quaisquer que sejam seus ritmos e sua temporalidade, constituem a trama de nossa vida e as simbologias que dela elaboramos.” (JOSSO, 2010, p. 314).

Conforme Josso (2010), a tomada de consciência daquilo que é feita nossa subjetividade é o desencadeador de uma mudança qualitativa na relação consigo mesmo e com o seu meio ambiente, provocando a emergência do sujeito consciente de que é capaz de projetar e guiar transformações. A partir da emergência do sujeito é possível tratarmos do processo de formação como um processo de transformação do sujeito, e não mais apenas de seus conhecimentos e competências socioculturais.

Entendo que a tomada de consciência permite ao sujeito perceber-se como autor e ator de suas próprias vontades e de seus objetivos, condicionado por um contexto social, político e econômico, mas não determinado por ele. Nesse sentido, o sujeito se forma, se transforma e pode transformar o contexto onde está inserido. Estas possibilidades, principalmente para aqueles que poucas vezes tiveram (ou têm) vez e voz, como os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, são emancipadoras.

Josso (2004) entende que os processos de formação ocorrem em interação com outras subjetividades<sup>33</sup>, assim a aprendizagem experiencial apresenta-se como uma oportunidade para conhecermos como a formação acontece. Com isto, a autora diz que o conceito de formação se enriquece com as práticas biográficas. Através do material da narrativa de formação, é possível observar as situações relatadas ou ignoradas, interesses de conhecimento recorrentes e valorizações orientadoras. Para perceber como a formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar as experiências formadoras ao longo da vida.

Alheit e Dausien (2006) reforçam a ideia de que somos aprendentes por toda a vida, desde os primeiros passos até a idade mais avançada. Para tal apresentam a ideia de “aprendizagem ao longo da vida”, que, segundo os autores, tomou uma dimensão estratégica e funcional, embora argumentem que o conceito ainda permaneça mal definido.

Cabe esclarecer que os autores escrevem a partir da premissa de uma transição da sociedade aonde o trabalho produtivo vem sendo modificado ao longo dos tempos. Nesse contexto, a atividade de trabalho não envolve mais um único exercício profissional, ou seja, muda-se constantemente de atividade e, com isso, a necessidade de formação apresenta-se como essencial.

---

<sup>33</sup> Outras subjetividades são entendidas por Josso (2004) como os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que também fazem parte da dinâmica das vidas dos sujeitos aprendentes. De outra forma, a autora entende que precisamos ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica das vidas dos aprendentes.

O documento “*Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*”, que conforme Alheit e Dausien (2006), é considerado o documento europeu mais importante sobre a política de formação, indica que a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) deve ser o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em diferentes contextos de aprendizagem. Conforme o documento, a aprendizagem ao longo da vida é definida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 3). O documento reforça que é preciso assegurar o “aprender a aprender” e para tal reforça três categorias básicas de atividade de aprendizagem:

Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).

Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 9).

A aprendizagem formal é o espaço mais comumente considerado para a educação e a formação, o que é um equívoco quando entendido o carácter da aprendizagem ao longo da vida, e quando considerado o fato de que a aprendizagem informal é a mais antiga forma de aquisição de conhecimentos, desde a infância até a idade adulta.

O “*Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*” destaca que a expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” (*lifewide*) enriquece o tema e chama a atenção para o aprendizado que pode ocorrer em todas as dimensões da vida e em todas as fases da mesma. Conforme o documento, a expressão acentua a complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal e nos faz perceber que ensinar e aprender são papéis que se alternam em diferentes momentos e espaços.

Conforme Alheit e Dausien (2006), o que se pretende é que se estabeleça a sinergia entre os diferentes modos de aprendizagem, numa ideia de “*lifewide*”, ou seja, de generalizar-se para todos os domínios da vida, ou de “*lifewide learning*”, a educação abarcando todos os aspectos da vida.

Para a compreensão dos aspectos relacionados à aprendizagem ao longo da vida, Alheit e Dausien (2006) estabelecem uma distinção entre os conceitos de formação e aprendizagem. Num entendimento geral, a aprendizagem é um conceito mais restrito e relacionado à atividade individual e coletiva concreta, a formação é um conceito mais amplo, que indica os processos de formação individuais e coletivos e as figuras biográficas que permitem a perlaboração da experiência.

Diferentemente do entendimento geral de aprendizagem como um conceito mais restrito, relacionado à atividade individual e coletiva concreta, os autores entendem a aprendizagem como:

[...] processo altamente organizado da perlaboração, da ligação e da (trans) formação dos primeiros processos de aprendizagem em uma figura biográfica de experiências, ou seja, de algum modo uma “segunda ordem” de processos de aprendizagem. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179).

Em seguida os autores fazem uma análise da expressão “aprendizagem e formação ao longo da vida”, ressaltando que a mesma indica uma medida de tempo, que é o tempo de duração de uma vida humana. A análise tem a intenção de reforçar a ideia de que não se trata de uma medida quantitativa da “duração da vida” e sim dos aspectos qualitativos de tudo que ocorre ao longo da vida e sua estruturação sociocultural, ou seja, a biografia. Assim, os autores denominam a “aprendizagem ao longo da vida” de “aprendizagem ‘biográfica’” e a identificam como objeto da pesquisa biográfica.

Alheit e Dausien (2006) apontam que a aprendizagem ao longo da vida pode ser considerada sob dois aspectos principais: o primeiro, o interesse motivado pela política de formação decorrente das exigências da sociedade do trabalho e da educação, numa clara intenção de atender questões de empregabilidade, competitividade e adaptabilidade da força de trabalho; e o segundo aspecto, o ponto de vista de caráter essencialmente pedagógico relacionado a condições e possibilidades de uma aprendizagem biográfica dos membros da sociedade.

Em sintonia com os autores, considero que a ideia de aprendizagem ao longo da vida vem inicialmente de uma exigência do mercado de trabalho que hoje é feito de condições diferentes do que se tinha como, por exemplo, a passagem, ao longo da vida profissional, por várias atividades e várias empresas, o que requer qualificações variadas e sempre atualizadas. Mas também considero que ela pode trazer condições favoráveis aos sujeitos quando entendida na perspectiva de que a aprendizagem se dá nos espaços formais de educação, mas também em espaços não-formais, tais como o trabalho, e em espaços informais, tais como na

experiência cotidiana. Ainda, diante da concepção de homem como um ser inacabado e em permanente desenvolvimento, a aprendizagem ao longo da vida mostra-se como uma perspectiva coerente.

Alheit e Dausien (2006, p. 178) argumentam que a educação ao longo da vida pode funcionar em ambos os aspectos, ‘instrumentalização’ e ‘emancipação’, entretanto “a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados”. Os autores reforçam que seria razoável pensar que a aprendizagem ao longo da vida representa um investimento econômico e financeiro no curto prazo, mas também um investimento em um “capital social”, aquele que envolve as nossas relações e a nossa maneira de ser com o próximo. O equilíbrio entre essas duas formas de capital pode produzir uma forma de “economia da formação”, cuja condição é que se considere seriamente o indivíduo aprendiz.

O aspecto da emancipação, ou da aprendizagem biográfica, apresentado por Alheit e Dausien (2006, p. 180) é o que interessa neste trabalho. Conforme os autores, o ponto de vista da aprendizagem biográfica dos membros da sociedade está relacionado a uma ciência da educação voltada para o sujeito e toma como objeto a aprendizagem e a formação do ator social individual, “[...] a atenção é focada principalmente sobre os aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem”.

Os autores propõem uma teoria biográfica que trabalha com a perspectiva do processo biográfico de formação, desenvolvido com base em uma concepção fenomenológica da aprendizagem, numa perspectiva teórica que relaciona os processos de formação à historicidade vivida da experiência dos aprendentes.

Alheit e Dausien (2006) esclarecem que não cabem nesta perspectiva da experiência biográfica as distinções analíticas entre aprendizagem formal, não formal e informal, a biografia tem como propriedade integrar os diferentes domínios das experiências, refletindo no conceito de biograficidade, que considera a subjetividade da assimilação das aprendizagens e compreende através dela a possibilidade de elaboração de novas estruturas de experiência culturais e sociais.

Alheit (2011, p. 36) argumenta que:

O conhecimento de fundo biográfico [...] é [...] um potencial vivo para a mudança de estrutura. A modificação de referências individuais a si mesmo e ao mundo abriga chances para a transformação também das condições institucionais da existência social.

Nesse sentido, Alheit e Dausien (2006) argumentam que a formação engloba todas as experiências vividas no cotidiano, os episódios de transição e de crise. Assim, muitas aprendizagens ocorrem de forma implícita, constituindo esquemas de experiência e ação chamados de “reserva de saberes biográficos” de uma pessoa. São saberes pré-reflexivos, que podem ser colocados em questão ao nos depararmos com uma situação que não resolvemos a partir destes saberes. A reflexão pode ser entendida como momentos de formação de si. Os processos reflexivos de aprendizagem são desenvolvidos em comunicação e interação com os outros, em um contexto social, pois a aprendizagem biográfica está ligada aos mundos-da-vida. Entretanto, a aprendizagem biográfica obedece a uma lógica individual, que é oriunda de uma estrutura biográfica particular da experiência adquirida.

Assim, Alheit e Dausien (2006, p. 192) consideram a aprendizagem biográfica como

[...] a capacidade “autopoiética” de o sujeito organizar reflexivamente suas experiências e, assim fazendo – dar-se a si mesmo uma coerência pessoal e uma identidade, atribuir um sentido à história de sua vida, desenvolver capacidades de comunicação, de relação com o contexto social, de conduta de ação -, torna-se possível pensar a formação tanto como trabalho individual de gestão da identidade, quanto como constituição dos processos coletivos e dos vínculos sociais.

Josso (2004) também propõe que pensemos a formação do ponto de vista do aprendente, ou seja, do sujeito, o que não significa ignorar as disciplinas das ciências do humano, mas que também consideremos os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural que as histórias de vida individuais nos apresentam, ou seja, compreender como estes processos se efetivam na vida do sujeito.

Paulo Freire em sua proposta pedagógica também reposicionou o indivíduo na ação formativa, deslocando o foco de atenção dos métodos, conteúdos e instituições para os sujeitos. O autor não propõe como educá-los, mas como se educam, como aprendem, como se socializam, se afirmam. Seu foco está na busca do homem-sujeito, na educação que oportuniza uma postura de autorreflexão e de reflexão. A autorreflexão possibilita a tomada de consciência, que resulta na transformação do sujeito de espectador para figurante e autor em sua realidade social. (FREIRE, 1967).

Conforme Josso (2004), Paulo Freire foi um autor de referência que preparou o terreno para que o interesse biográfico se aproximasse de uma abordagem da formação do ponto de vista do sujeito aprendente.

Para designar o processo de formação Josso (2004) cunhou a expressão “caminhar para si”, utilizando-se de um verbo, pois demonstra que se trata da ação, da atividade de um

sujeito que realiza uma viagem onde reconstitui seu itinerário e os caminhos cruzados com outros, as paradas, os encontros, os acontecimentos, as explorações e atividades que permitem a sua localização espacial e temporal, mas também compreende o que o orientou, analisa a sua bagagem, recorda sonhos, conta as cicatrizes, descreve atitudes interiores e comportamentos.

O conhecimento de si mesmo proporcionado pela transformação através da aprendizagem biográfica permite ao sujeito articular de forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, as suas convivências, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário. Permite também: “[...] Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez, [...]” (JOSSO, 2004, p. 58-59). Assim, conforme Josso (2004, p. 59), o processo de caminhar para si é

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Considero que caminhar para si envolve um processo de autoconhecimento, cuja busca é permanente, e baseia-se na reflexão sobre as nossas vivências e experiências de vida e na busca dos aprendizados experienciais decorrentes, e assim, envolve a compreensão de como funcionamos, como tomamos decisões, como reagimos às situações agradáveis e desagradáveis, enfim, como cotidianamente encaminhamos a nossa vida e os sistemas de referência que utilizamos.

Dominicé (2010) destaca que não há formação sem modificação de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento, mesmo que ela seja apenas parcial. Para o autor, a formação é sempre um processo de autoformação participada e os conhecimentos são decorrentes de uma rede de fontes de informação. Assim, para o autor

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade. (DOMINICÉ, 2010, p. 95).

Nesse sentido, somos remetidos novamente à ideia de aprendizagem pela experiência, que no entendimento corriqueiro, significa saber resolver problemas sem o conhecimento de sua formulação e solução teóricas. Josso (2004) utiliza-se do entendimento de aprender pela experiência como a capacidade de resolver problemas, mas em companhia de uma formulação

teórica ou de uma simbolização. A partir disto, a autora traz a noção de experiência formadora, que é

[...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

A experiência formadora é tanto aquela situação que alimenta a autoconfiança como a que alimenta a questão, a dúvida e a incerteza, “[...] simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.” (JOSSO, 2004, p. 48).

Nesse sentido, Josso (2004) argumenta que se a aprendizagem experiencial é uma forma potente de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio é um suporte eficaz para a transformação. A abordagem experiencial produz o que Josso (2004) denomina de recordações-referências, ou seja, são expressões do que o autor compreende como constituintes de sua formação e apontam o que ele aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. A recordação-referência é uma dimensão concreta ou visível, que se utiliza de percepções ou imagens sociais e, ao mesmo, é uma dimensão invisível, pois se utiliza das emoções, sentimentos, sentidos ou valores.

A recordação-referência é uma experiência formadora quando o que foi aprendido a partir dela (saber-fazer e conhecimentos) é ou será referência para outras situações semelhantes ou para um evento único e decisivo na vida de alguém. “São experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.” (JOSSO, 2004, p. 40).

Falar das próprias experiências formadoras é uma forma de contar a si mesmo a sua história, suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido”, mas é também uma forma de identificação de vivências que têm uma intensidade que se impõe à nossa consciência e nelas buscamos nossas referências. (JOSSO, 2004).

Nesse sentido, Josso (2004) propõe uma distinção entre o que designamos por experiências e por vivências particulares. Ou seja, diariamente passamos por uma variedade de situações, de vivências que, para alcançarem o status de “experiências” precisam passar por um processo reflexivo sobre o acontecido e o que se observou, percebeu e sentiu.

O adulto necessita “aprender a aprender”, o que pode ocorrer quando ele reflete sobre as experiências que foram formadoras em sua história de vida. A formação envolve, portanto, a aprendizagem da flexibilidade. Josso (2010a, p. 63) argumenta que

[...] utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre. Ou seja, trabalhamos com eles para pormos em evidência o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes.

Passeggi (2016, p. 76) estabelece a noção de capital biográfico como o resultante da experiência ganha ao longo da vida, que nos constitui humana e historicamente e ao qual recorreremos como referência para refletir, agir ou reagir. E complementa: “[...] é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos”. Conforme referido anteriormente, Alheit e Dausien (2006) entendem esse processo como uma aprendizagem biográfica.

Nóvoa (2012, p. 9) argumenta que: “Não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal, autobiográfica, sobre a experiência. O que verdadeiramente importa não é a realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada, interpretada”.

Em sintonia com Josso (2004) e suas ideias de experiência formadora e recordação-referência, com Passeggi (2016) e a noção de capital biográfico, com Alheit e Dausien (2006) e a aprendizagem biográfica, encaminho este trabalho para a compreensão de que os sujeitos concebidos como seres inacabados, aprendem e se formam ao longo da vida, a partir de suas experiências cotidianas, acumulando um conjunto de conhecimentos e saberes que podem, devem e são utilizados nos seus processos de devir. E com Nóvoa (2012), entendo que a aprendizagem é decorrente dos processos reflexivos, daí a importância do trabalho aqui proposto de proporcionar condições para que os sujeitos aprendentes possam narrar, refletir e encontrar meios para a ressignificação de suas experiências educativas.

Josso (2004) destaca também que os contextos socioculturais onde acontecem as vivências são bastante variados, assim as aprendizagens serão variadas da mesma forma. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 28) está de acordo com a autora quando diz que mesmo que duas pessoas passem pela mesma situação, não farão a mesma experiência. A experiência é singular e impossível de ser repetida, “é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” Assim, o autor argumenta que o saber da experiência tem qualidade existencial, isto é, reforça “[...] sua relação com a existência, com a vida singular

e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmo-nos de nossa própria vida.” (LARROSA, 2002, p. 27).

Conforme Passeggi (2016, p. 80), “a reflexão sobre as experiências ajuda a tirar ‘lições’ da vida”. Clandinin e Connelly (2015), dizem que as experiências são as histórias que as pessoas vivem e que ao contarem estas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias, educam-se e aos outros. Desta forma, neste trabalho, as narrativas das experiências de formação, foram colocadas a serviço dos trabalhadores-estudantes do Proeja como um caminho para o aprendizado sobre si mesmos.

Assim, os trabalhadores-estudantes participantes desta pesquisa-formação foram solicitados a narrar as suas experiências nos cursos nos quais estão matriculados no Proeja do IFRS Campus Restinga, e a refletir sobre elas. A partir das narrativas foram estimulados à reflexão, o que proporcionou condições para a ressignificação das experiências e para o desenvolvimento dos participantes no sentido do seu “caminhar para si”, no sentido do seu “projeto de si”.

O movimento de narrar, refletir e ressignificar pode levar o sujeito aprendente à conscientização sobre sua realidade e, assim, proporcionar melhores condições para o devir. No próximo tópico, abordo as temáticas da conscientização e projeto de si.

## **Conscientização e projeto de si**

*Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; [...].*

*(Paulo Freire)*

Na epígrafe, Paulo Freire reforça o entendimento da história como possibilidade a partir da tomada de consciência, que ocorre na práxis, ou seja, baseada na ação e reflexão, e da intervenção crítica dos sujeitos no mundo. Para fazer-se autor de sua própria história e desenvolvimento, o homem deve intervir criticamente no seu contexto.

Para Freire (2011), a consciência é a capacidade que o homem tem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes. Ele distancia-se do mundo vivido, problematiza-o, “descodifica-o” criticamente e descobre-se como sujeito instaurador desse mundo da sua experiência.

Freire (1980, p. 26) argumenta que a tomada de consciência ainda não é a conscientização, “porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência”.

A conscientização é um dos conceitos centrais de Paulo Freire sobre educação, e conforme o autor, os homens não percebem a realidade de forma crítica naturalmente, e sim a percebem numa posição ingênua. A conscientização parte do pressuposto de que o homem é capaz de tomar distância frente ao mundo e aos seus objetos para admirá-los, assim é capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. Para Freire (1980, p. 26), a conscientização não existe fora da “práxis humana”, isto é, fora da “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”.

Freire (1980) diz que a conscientização implica na percepção da realidade de forma crítica e quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade e mais o sujeito se aproxima da essência dos fenômenos a serem analisados. O autor refere que a conscientização não se esgota nunca, é um processo permanente: quanto mais conscientizados os sujeitos, mais capacitados estão para serem anunciadores e denunciadores, pois assumem o compromisso de transformação. Conforme Freire (1980, p. 29):

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. [...] Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Freire (1980) argumenta, ainda, que quanto mais os homens refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, mais homens serão. Desta forma, o autor defende que toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio concreto onde ele está inserido. Quanto mais o homem reflete sobre a realidade, mais emerge consciente, comprometido e em melhores condições para intervir nesta realidade e mudá-la. O autor compreende que:

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne. [...] A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1980, p. 40).

Josso (2004) considera que a consciência é uma presença atenta a si mesmo, aos outros, ao ambiente e tem relação com a sensibilidade de cada pessoa em relação a sentimentos tais como o tato, o olfato, a visão, o movimento, entre outros. A autora diz, ainda, que sem a presença atenta, não há percepção do mundo.

Quanto mais o sujeito for levado a refletir sobre seu contexto, condições de existência e sobre sua localização espaço-temporal, mais firme será o seu compromisso com a sua realidade, onde deve ser sujeito que intervém, e não simples espectador.

Pinto (2010, p. 87) problematiza a questão da consciência quando faz o seguinte questionamento: “O que é que o adulto ignora?”. Conforme o autor, o adulto ignora as causas de sua condição de atraso cultural e de pobreza, pois falta a ele a consciência crítica. O primeiro passo para a constituição da autoconsciência crítica está em auxiliar o sujeito no processo de tornar-se observador consciente de sua realidade, “[...] destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la)”. (PINTO, 2010, p. 102).

Nesta situação, em sintonia com Freire (1980), o educador tem o papel de propor um método crítico de educação que oportunize o alcance da consciência crítica de si e do mundo. Assim, o sujeito terá melhores condições para descobrir as causas de seu atraso cultural e material e as evidenciará conforme o grau de consciência em sua situação. (PINTO, 2010).

A ideia de conscientização de Paulo Freire aproxima-se da ideia de consciência crítica de Álvaro Vieira Pinto e de consciência de Marie Christine Josso.

Conforme Freitas (2016), Paulo Freire faz uso do termo “conscientização” em três momentos distintos em sua obra: num primeiro momento, a conscientização é compreendida como a finalidade da educação ou como o primeiro objetivo dela, ou seja, de provocar uma atitude crítica, reflexiva e que comprometa a ação, conforme citação anterior. Num segundo momento destaca-se a ausência do termo na obra do autor, justificada pelo mau uso do conceito nos anos 1970. Paulo Freire verificou que se falava de conscientização como uma pílula mágica que se administra para as mudanças necessárias no mundo. Num terceiro momento, o autor atualiza a sua reflexão sobre o termo conscientização e o reforça como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da educação.

Apesar dos três momentos diferentes em que o termo conscientização aparece (ou não aparece) na obra de Paulo Freire, seu entendimento e definição do mesmo, estão de acordo com o significado que atribuo ao termo nesta pesquisa-formação, principalmente em relação ao que escreve o autor em *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução*

ao pensamento de Paulo Freire (que caracteriza o primeiro momento de aparecimento do termo em sua obra) e em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (que caracteriza o terceiro momento de aparecimento do termo em sua obra).

A conscientização é uma exigência humana e natural ao ser inacabado, que se sabe inacabado e que, em função disto, coloca-se num processo social permanente de busca e se torna educável. É na inconclusão do ser que se funda a educação como processo permanente e que se gera a educabilidade. (FREIRE, 2017).

O ser inacabado é um ser em projeto, que se coloca num movimento cotidiano de fazer-se, ou conforme Delory-Momberger (2008), é um ser que busca o seu respectivo “projeto de si”.

A concepção de projeto de si está muito alinhada com a falta de completude e o estado permanente de inacabamento que são inerentes ao ser humano, conforme Freire (2014a), que argumenta:

[...] o homem se sabe inacabado e por isso se educa. [...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (Freire, 2014a, p. 35 e 36).

Desta forma, o homem pode descobrir-se como ser em projeto, em desenvolvimento, buscando o seu projeto de si.

Projeto de si, conforme Delory-Momberger (2008), não é uma construção consciente, que visa realizações concretas imediatas, mas é como um empurrão em direção à frente, uma orientação em direção ao futuro. O projeto de si não é palpável, e nem objetivamente apreensível, as realizações concretas são apenas estados transitórios, que não esgotam nunca o projeto de si. Para a autora, o projeto de si se atualiza a cada momento em atitudes bastante pontuais que interferem na percepção que o indivíduo tem de si mesmo. Conforme Delory-Momberger (2008, p. 64-65)

[...] a dinâmica do projeto de si vem compensar um estado constitutivo de inacabamento, uma falta de completude inerente ao ser humano [...] O impulso do projeto de si permite fazer acontecer a fábula de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares.

O projeto de si nunca tem fim, é um constante “mover-se adiante” na direção de novas realizações. Compreendo que o projeto de si é como um “perceber-se apto a” ir em frente e

envolve um processo de mudança global do sujeito, mas ao mesmo tempo, pressupõe a consciência do inacabamento e permanente devir do ser humano.

A conscientização é uma das intenções desta pesquisa-formação que, através do ABPS pretendeu oportunizar condições para a conscientização dos trabalhadores-estudantes em relação aos seus contextos sociais e condições de existência e formação. Conscientização que também produz efeitos nos projetos de si dos participantes, que quanto mais conscientes, melhores condições possuem de tornarem-se autores e atores em suas próprias vidas.

A seguir apresento os caminhos metodológicos, que nortearam esta pesquisa-formação na busca de seus objetivos, e que complementam os caminhos teóricos, deixando muito claro que ambos estão entremeados e de forma alguma isolados, aparecem aqui em capítulos diferentes apenas por uma questão formal de apresentação do texto.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*O exercício autobiográfico procura dar sentido aos nossos percursos, às nossas experiências de vida. Não se trata de devolver ou de descrever a experiência, mas antes de a criar, de a recriar, de a levar mais longe, de a tornar mais verdadeira do que a própria realidade.*

*(António Nóvoa)*

Neste capítulo apresento como foram desenvolvidos os caminhos metodológicos desta pesquisa-formação, os procedimentos que viabilizaram a produção dos dados, assim como, a metodologia de análise do *corpus* empírico.

Inicialmente, cabe esclarecer que este trabalho tem natureza qualitativa cujo enfoque foi fenomenológico-hermenêutico que, conforme Gamboa (2012, p. 150) busca compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam. “O conhecimento se realiza quando captamos o significado dos fenômenos e desvelamos seus verdadeiros sentidos, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos onde cada manifestação se articula com outras expressões, formando um todo compreensivo”.

De acordo com Gamboa (2012, p. 151) nas pesquisas classificadas como fenomenológico-hermenêuticas o sujeito deve intervir com a interpretação, procurando articular sentidos, estruturas básicas, essências das diferentes manifestações dos fenômenos. Entretanto, interpretar não significa formular aleatória ou espontaneamente sentidos ou significados, mas sim “[...] exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido. [...] recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido”.

Nesse enfoque, o homem é concebido como “ser-no-mundo” (está relacionado com sua terra, ser situado, “datado”, em contínua interação com o seu meio, um ser de relações), “ser-com-outros” (o homem existe como “ser-aí”, como experiência vivida, pessoa com uma história de vida em uma comunidade, que necessita desenvolver atitudes como a dialogicidade e a solidariedade) e “ser inacabado” (o homem é possibilidade, aberto à própria experiência de chegar a ser plenamente ele, não é o que “está ali”, mas o que “está sendo”). (GAMBOA, 2012).

Desta forma, o trabalho que desenvolvo nesta pesquisa-formação proporcionou um espaço para que os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga pudessem

realizar narrativas relacionadas ao contexto de seus respectivos cursos, no intuito de melhor compreendê-las e de ressignificá-las, oportunizando uma formação a partir daí.

A estratégia de pesquisa adotada foi a pesquisa-formação, baseada na produção de narrativas de vida norteadas pela memória de formação. Josso (2004, 2007, 2010) caracteriza esse tipo de pesquisa como “pesquisa-formação”, pois o participante é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação; cada etapa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer, ou seja:

[...] a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em 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. (JOSSO, 2007, p. 421).

Esta ideia é muito coerente com o que me propus desde o projeto desta pesquisa, ou seja, produzir os dados necessários para a tese com a intenção de responder aos objetivos aqui apresentados, mas também proporcionar aos participantes a possibilidade de se desenvolverem e de obterem uma contrapartida imediata a partir das suas participações. Nesse sentido, os trabalhadores-estudantes puderam narrar, refletir e ressignificar suas experiências no Proeja, aprendendo com as suas próprias narrativas e com as dos demais participantes.

Passeggi e Souza (2017) reforçam que a pesquisa-formação acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma e que produz os saberes sobre ela mesma, democratizando as instâncias do conhecimento. Na pesquisa-formação são adotadas metodologias interativas, que tornam inseparáveis os processos de pesquisa e de formação, predominam as práticas não instituídas e a aprendizagem experiencial, abrindo-se para as aprendizagens não formais e informais. O objetivo na pesquisa-formação é

a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

Conforme Josso (2004), a pesquisa-formação é constituída de etapas gradativas que vão possibilitando pouco a pouco a reflexão e a observação em relação a cada momento. Assim, constitui-se em

[...] um espaço-tempo durante o qual os participantes são convidados por etapas a produzir pensamentos sobre si mesmos e sobre o outro, tendo em vista informar-se

sobre as ideias de formação, de conhecimento, de aprendizagem, de processo, de consciência, e de tomada de consciência, de experiência, de subjetividade. (JOSSE, 2004, p. 216).

Josso esteve no Brasil em 2008 e nesta ocasião concedeu uma entrevista às professoras Edla Eggert e Lúcia Maria Vaz Peres (Eggert e Peres, 2008) que, com base nesta, definem a abordagem da pesquisa-formação como um constante pensar a si mesmo de forma individual e coletiva. Dizem Eggert e Peres (2008, p. 15):

A cadência de ouvir o outro, escrever a si, ler o outro, interpretar a si e ao outro, conduz para uma responsabilidade processual que inaugura um pensar a pedagogia em seu mais profundo compromisso de produzir conhecimento. A história de vida, a narrativa, vai aparecendo não somente como uma descrição, mas como um pensamento analítico no campo pedagógico.

Passeggi (2011) destaca que um dos princípios fundadores da escrita de si como prática de formação é a dimensão autopoietica<sup>34</sup> da reflexão biográfica, entendendo que narrar a própria vida, permite à pessoa dar sentido às suas experiências e, no processo, construir outra representação de si.

Considero que a construção de outra representação de si mesmo faz com que o participante da pesquisa-formação passe a visualizar outras possibilidades e caminhos em sua vida, caracterizando um empoderamento e uma autonomização bastante necessários para o sujeito. Estou totalmente de acordo com Josso (2004) quando ela destaca a preocupação da pesquisa-formação de que os autores das narrativas produzam um conhecimento que tenha sentido para eles e que se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

A abordagem biográfica foi o instrumento de observação utilizado nesta pesquisa-formação e, segundo García (2013, p. 127), tem como objetivo “[...] la preocupación por dar cuenta del sentido que para el actor tiene la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores, más que cuantificar o medir la realidad social”.

García (2013) destaca ainda que a abordagem biográfica coloca no centro do debate os problemas dos indivíduos e seus saberes, suas experiências e vivências como fonte de conhecimento do social, retomando o debate entre indivíduo e sociedade, micro e macro.

Conforme Delory-Momberger (2012) o projeto fundador da pesquisa biográfica está ancorado numa temática central da antropologia social que trata da constituição do indivíduo.

---

<sup>34</sup> Passeggi (2011) esclarece que o termo “autopoiese” tem origem no grego (autos), “próprio”; (poiésis), criação, invenção, produção. Conforme a autora, autopoiese é um neologismo criado por Humberto Maturana e Francisco Varela para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Nas ciências sociais e humanas refere-se à capacidade humana de se autorregular, autoadequar, autoinventar.

Entretanto, a constituição do indivíduo evoca uma série de outras questões que envolvem: as complexas relações entre indivíduo e seu contexto (histórico, social, cultural, linguístico, econômico, político); entre o indivíduo e o que ele pensa sobre si mesmo e suas relações com os outros; entre o indivíduo e o tempo de sua experiência e existência.

Assim, conforme a autora, a pesquisa biográfica tem como objeto o estudo dos processos de gênese e de devir dos indivíduos no seu espaço social, de como eles dão forma e significado às experiências, situações e acontecimentos de suas vidas. O indivíduo é um ser social e singular.

Exatamente com este sentido, busco a utilização da pesquisa biográfica objetivando colocar luz nos processos de formação dos sujeitos, para que eles descubram o “aprender a aprender” e para que as propostas pedagógicas dos cursos do Proeja sejam encaminhadas de forma que atendam as necessidades dos mesmos.

Conforme Delory-Momberger (2012, p. 524), outro aspecto que devemos considerar da pesquisa biográfica é que ela introduz a dimensão do tempo, ou temporalidade biográfica da experiência e da existência, ou seja, “[...] a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”. Ou seja, a experiência é temporal.

A autora complementa dizendo que é preciso especificar a experiência em seu aspecto biográfico, de “escrita da vida”, de elaboração da experiência. Delory-Momberger (2012, p. 524-525) argumenta:

Alimentada por uma ampla tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, Ricoeur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapp, Schütz), a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida.

Para Delory-Momberger (2012), a atividade biográfica não fica restrita ao discurso oral ou escrito, é uma atitude mental e comportamental, é uma forma de compreensão e estruturação da experiência e da ação, ambas exercidas constantemente pelo indivíduo na relação com suas vivências e com o seu entorno. A atividade biográfica é processual.

Nesta pesquisa-formação, conforme referido anteriormente, foi realizada a narrativa de vida centrada na formação, ou seja, nas experiências formadoras dos indivíduos. Assim, esta pesquisa-formação trabalhou com as histórias de vida, a partir da narrativa de formação (biografias educativas), de trabalhadores-estudantes dos cursos do Proeja do IFRS Campus

Restinga, a saber: Técnico em RH<sup>35</sup>, Técnico em Comércio e Técnico em Agroecologia<sup>36</sup>, divididos em cinco turmas: uma de RH (sexto semestre, formandos), duas de Comércio (segundo e quarto semestres) e duas de Agroecologia (primeiro e terceiro semestres).

Ferrarotti (2010) destaca a especificidade epistemológica, metodológica e técnica do método biográfico e salienta que os materiais utilizados podem ser divididos em dois tipos: a) materiais biográficos primários, que são as narrativas autobiográficas recolhidas pelo pesquisador através de uma interação primária; e b) materiais biográficos secundários, que são documentos biográficos de toda espécie: correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais etc. Para o autor é importante que a abordagem biográfica, como uma forma de fortalecimento, tenha sua base nos materiais biográficos primários. Ferrarotti (2014, p. 70) considera que os materiais primários possuem uma “subjetividade explosiva” e são fruto de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o pesquisador.

Em sintonia com Ferrarotti (2010), os dados para este estudo foram produzidos através de uma metodologia inspirada nos ateliês biográficos de projetos de Delory-Momberger (2006, 2008) e nos grupos reflexivos de Passeggi (2006, 2011) - interação primária. Também foram utilizados materiais biográficos secundários, que foram as fichas de inscrição dos trabalhadores-estudantes no processo seletivo do Proeja do IFRS Campus Restinga. A partir das fichas de inscrição foram produzidos e analisados alguns elementos demográficos e socioeconômicos dos sujeitos aprendentes do Proeja, o que permitiu uma melhor compreensão do contexto dos mesmos, assim como contribuiu para a elaboração dos seus perfis e complementou as análises e conclusões desta pesquisa-formação.

Esta pesquisa-formação dirigiu-se à formação de jovens e adultos, compreendendo os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga como seres no mundo, que interagem com os outros, com suas histórias de vida muitas vezes em condições precárias, marcados pela exclusão em diferentes contextos de suas trajetórias. Entretanto, são seres inacabados, abertos a muitas possibilidades de novas experiências, de tomada de consciência das suas experiências formadoras, seres em permanente mudança, que poderão viabilizar um projeto de si.

Nesse sentido, a abordagem biográfica desenvolvida neste trabalho através das narrativas de formação (biografias educativas), com a metodologia do ABPS, mostrou-se

---

<sup>35</sup> Cabe destacar que o Técnico em RH está em processo de extinção desde 2016, quando ingressou a última turma; em 2017 passou a ser ofertado o Técnico em Comércio.

<sup>36</sup> Em 2017/2 ocorreu o primeiro ingresso do Técnico em Agroecologia, passando este curso a integrar o corpus de análise da presente pesquisa-formação.

adequada como caminho metodológico desta pesquisa-formação e viabilizou o alcance dos objetivos do trabalho.

Cabe esclarecer que esta pesquisa-formação está amparada nos pareceres avaliativos da banca de qualificação de projeto de tese, composta pelas professoras Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi, Dra. Maria Clara Bueno Fischer e Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, realizada conforme regras do PPGEDU/UFRGS, e também está amparada no Parecer Consubstanciado de nº 2.730.401 expedido pelo Comitê de Ética do IFRS, que tem como consideração final o status de “Aprovado” para o projeto da referida pesquisa-formação.

A seguir apresento os Ateliês Biográficos de Projetos de Delory-Momberger e os Grupos Reflexivos de Passeggi, que foram inspiradores para o ABPS, metodologia por mim desenvolvida nesta tese, e que se propôs à formação dos sujeitos participantes, mas também a produção do corpus de análise do trabalho.

### **O Ateliê Biográfico de Projetos - ABP**

A metodologia do Ateliê Biográfico de Projetos - ABP, de Christine Delory-Momberger, apoia-se na narrativa e na reflexão a respeito das histórias de vida dos sujeitos aprendentes, reconhece a vida como experiência formadora e a formação como estrutura da existência.

Delory-Momberger (2006, p. 359) diz que o ABP é

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Desta forma, o objetivo do ABP é proporcionar condições para fazer emergir o projeto pessoal do indivíduo, podendo ser aplicado em diferentes contextos da formação de adultos, tanto para estudantes como para profissionais, em orientação ou reorientação profissional.

A narrativa realizada no ABP é uma operação discursiva que funciona como o lugar onde a história de vida acontece, conforme Delory-Momberger (2008, p. 56), “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si”. Assim, a narração é um instrumento da formação, a linguagem onde ela se expressa e o lugar onde o

indivíduo toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida. Conforme a autora:

A narrativa (auto)biográfica instala uma hermenêutica da “história de vida”, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Delory-Momberger (2008) esclarece, ainda, que o trabalho nos ateliês apoia-se em duas práticas complementares: a autobiografia, que envolve a escrita de si (dita ou escrita), e a heterobiografia, que envolve o trabalho de escuta/leitura e compreensão da narrativa autobiográfica feita pelo outro.

Conforme Delory-Momberger (2008, p. 57), a autobiografia faz uso de um sistema de interpretação e de inteligibilidade que pode ser tomado como modelo de compreensão nas ciências do homem:

Se podemos entender o espírito de uma época, aprender as significações que uma sociedade se deu por meio dos valores e finalidades dos homens que nela viveram, é porque transpomos e estendemos para a vida humana universal o processo de compreensão de nossa própria vida. [...] O princípio mesmo de uma ciência humana constrói-se com base na autorreflexão e na autointerpretação que o homem [...] é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida.

Para a autora, a autobiografia aponta um modelo de como nossa consciência trabalha as nossas experiências de vida, reunindo eventos díspares, heterogêneos e fragmentados para constituir um conjunto único e coerente. A reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica, pois o biógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência, o sentido é construído a partir da articulação da figura total da vida e de suas partes, cada momento biográfico tem existência própria, mas está ligado a um passado e a um futuro, de onde retira sua forma e sua significação particulares.

Delory-Momberger (2008) argumenta que nossa biografia está em permanente reconfiguração: os eventos passados são interpretados retrospectivamente, influenciados pela antecipação do futuro, e as expectativas, aspirações e vontades projetadas no devir são dependentes da rememoração do passado. Assim, a experiência biográfica cumulativa é o lugar de experiência e de produção da identidade do eu. As experiências e significações da vida devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas redes de pertencimento. “É nessa esfera da comunidade que me compreendo

a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivações que dão de si mesmos.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 59).

A heterobiografia é entendida por Delory-Momberger (2008, p. 60) como “[...] a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem”. Ou seja, ao ouvir ou ler a narrativa do outro, somente posso compreendê-la relacionando-a com o conjunto de minhas próprias experiências biográficas, não é uma recepção passiva, pois são acionados os saberes biográficos do receptor. Assim, a autora esclarece:

A compreensão do outro mediante a leitura de sua narrativa não é, pois, um caso de empatia ou de altruísmo; as emoções, os sentimentos, as opiniões e os julgamentos que me transpassam nessa leitura são os meus, e não os do outro, e não posso jamais dizer com todo o rigor que os partilho com ele, pois isso seria supor uma identidade ou uma equivalência inverificáveis. A figura do outro que eu construo é uma figura fictícia, o que não quer dizer uma figura “falsa” nem uma figura desprovida de realidade para mim ou entre ele e mim. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 61)

Delory-Momberger (2008) complementa ainda esclarecendo que na narrativa do outro, faço meus os signos que se ajustam e que ajusto à minha construção biográfica, o que construo está ligado ao sistema de interpretação que minha experiência biográfica possibilita e pela rede de saberes biográficos que tenho à disposição. Cabe salientar que os saberes biográficos são fruto de experiências biográficas (factuais, afetivas, intelectuais) que permitem que, mesmo distante do mundo dos fatos e acontecimentos do outro, seja possível a aproximação das experiências, pois a cada situação heterobiográfica, os saberes biográficos se redefinem e se reconfiguram.

A narrativa do outro é onde procedemos a nossa construção biográfica, onde ela desloca-se, reconfigura-se, amplia seus horizontes e se põe a prova como escrita de si. A narrativa do outro é um laboratório da biografização que realizamos sobre nossa vida, nas condições de nossa realidade sócio-histórica e de nosso pertencimento cultural. (DELORY-MOMBERGER, 2008). Nesse sentido, o trabalho no ateliê biográfico de projetos está amparado na autobiografia como escrita de si mesmo por si mesmo, e na heterobiografia como escrita de si mesmo pela e na relação com o outro.

O trabalho do ateliê é realizado em grupo idealizado com o número máximo de doze participantes, que devem tomar conhecimento previamente do tema e da sinopse da sessão. Os encontros envolvem seis etapas, descritas a seguir, conforme Delory-Momberger (2006, 2008).

Na etapa um é feita a transmissão de informações sobre o procedimento, seus objetivos e o que será realizado. São notificadas as regras do grupo cujo objetivo é

responsabilizar cada um sobre o uso que faz de sua palavra e seu comprometimento. Deve-se chamar a atenção para as emoções que acompanham as atividades autobiográficas, no intuito de não se tornar um grupo terapêutico. Combina-se também uma regra de discrição e reserva sobre tudo o que se faz, ouve ou acontece no ateliê biográfico.

Na etapa dois é elaborado, negociado e ratificado coletivamente o contrato biográfico, que é passado oralmente ou por escrito. É um momento fundador do trabalho autobiográfico, pois fixa as regras de funcionamento do grupo, enuncia a intenção auto-formadora e oficializa a relação consigo próprio e com o outro como uma relação de trabalho.

Segundo Delory-Momberger (2006), as duas primeiras etapas são realizadas em um único momento e, ao final delas, pode-se tomar a decisão de não participar do grupo de trabalho. Nesta etapa firma-se o compromisso individual e grupal com a construção das narrativas. Para passar para a fase seguinte, deve-se aguardar entre duas a três semanas.

As etapas três e quatro são realizadas em dois momentos distintos e destinadas à produção da primeira narrativa autobiográfica e à sua socialização, alternando-se atividades em grande grupo e em subgrupos. Esta primeira narrativa é de aproximadamente duas páginas e é um esboço da autobiografia que deve ser elaborada. Para a realização destas etapas, Delory-Momberger (2006, p. 367) traz as seguintes orientações

O formador apresenta os eixos precisos que orientam a narrativa autobiográfica: pede-se aos participantes que reescrevam seus percursos educativos evocando figuras marcantes (pais, adultos, pares), as etapas e os eventos (positivos/negativos) desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, paraescolar, experiencial); nas reconstruções do percurso profissional, cuja demanda diz respeito às primeiras experiências de trabalho remunerado, às figuras e aos encontros que exerceram influência nas decisões profissionais.

Em seguida, as histórias de vida são narradas oralmente pelos seus autores/atores e debatidas em pequenos grupos de três pessoas. Assim, é construído um caminho para a segunda narrativa autobiográfica, que é solicitada como uma tarefa para o próximo encontro, que deve acontecer duas semanas mais tarde.

A etapa cinco é o momento da socialização da narrativa autobiográfica, onde cada um apresenta a sua narrativa para o coletivo e são feitos questionamentos com a intenção de elucidar a mesma. Deve-se tomar o cuidado de que não sejam feitas interpretações ou julgamentos de valor. O objetivo desta etapa, segundo Delory-Momberger (2006, p. 367) é

[...] ajudar o autor a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história do exterior, como eles fariam em um romance ou em um filme. O narrador é assim conduzido a readaptar sem cessar sua história à lógica das pressões narrativas que lhe são impostas do exterior.

Nesta etapa, um dos participantes é escolhido para ser o redator (escriba) e toma nota da narrativa e também das intervenções dos participantes. Ao final de cada sessão, é concedido um tempo para o redator escrever em primeira pessoa a narrativa de vida que ele acabou de tomar nota, e ela é devolvida ao narrador original. Delory-Momberger (2006, p. 367) argumenta que: “O trabalho de reescrita, por um terceiro, inscreve-se novamente na perspectiva de coerência narrativa, [...] e ‘objetiva’ aos olhos de seu autor/ator a ‘história de sua vida’”. A apropriação de sua própria história passa por uma busca compreensiva do outro e o distanciamento de si mesmo. Então, cada participante, fora do ateliê, redige a sua autobiografia definitiva, de forma livre, sem exigência de tamanho ou forma.

A etapa seis ocorre duas semanas depois e representa um tempo de síntese. Nas tríades (as mesmas trabalhadas anteriormente), “[...] o projeto pessoal de cada um é co-explorado, realçado e nomeado.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367). No coletivo, cada um apresenta um argumento para seu projeto. Um mês após o fim da sessão, realiza-se um encontro para fazer-se “[...] um balanço de incidência da formação no projeto profissional de cada um.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367).

A proposta metodológica para a produção dos dados desta pesquisa-formação também é influenciada pela proposta dos grupos reflexivos de Maria da Conceição Passeggi, que é apresentada no próximo tópico.

### **Os grupos reflexivos**

A experiência de Passeggi (2011) com os grupos reflexivos é oriunda de sua atuação na pós-graduação em Educação da UFRN. Numa disciplina sobre pesquisa (auto) biográfica, durante o semestre letivo, os estudantes são levados a vivenciar a escrita de si para que consigam compreender melhor como se dá o processo de ressignificação da experiência e da reinvenção de si. A autora entende que a reflexão com o grupo sobre a experiência vivida permite que questões afetivas, cognitivas, socioculturais, além das questões teóricas e metodológicas, sejam discutidas na disciplina.

O grupo reflexivo é um dispositivo pedagógico de formação, cuja noção é multirreferenciada em Dominicé, Ferrarotti, Wolfgang Wagner, Vygotsky, Bruner, Bronckart, Yves Clot e Bakhtin, e se fundamenta no processo de busca de (re) invenção de si mesmo, a partir da reflexão consigo e com os outros sobre seus percursos de formação intelectual e profissional. (PASSEGGI, 2011).

Passeggi (2011, p. 150) ilustra algumas características do grupo reflexivo:

Em primeiro lugar, não se trata de um método de pesquisa, mas de uma prática de formação. O que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro. Em segundo lugar, os participantes [...] reconhecem seu pertencimento a esse grupo social, assim como o seu engajamento num projeto comum: partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos. Finalmente, o grupo se realiza em contexto institucional e é acompanhado por um formador, que zela pelos princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica.

Por ser realizado em contexto institucional e acompanhado por um formador, o grupo reflexivo implica uma continuidade de relacionamento durante o tempo da formação e poderá prolongar-se para além do espaço institucional.

Conforme Passeggi (2011), o grupo reflexivo apoia-se nos objetivos e princípios éticos da Carta da ASIHVIF-RBE<sup>37</sup>, sendo que o primeiro princípio é o da *liberdade* para falar, ou não, de si, permanecer, ou não, no grupo. O segundo princípio é o de *convivibilidade*, que se baseia na ajuda mútua, atitude de simpatia pela experiência do outro e pela sua própria experiência, com a intenção de melhor compreender a si mesmo e ao outro, sem julgamentos. O terceiro princípio é o de *confidencialidade*, que se estabelece através de um pacto ético de sigilo em relação ao que é dito no grupo. O quarto princípio é o da *autenticidade* nos relatos e escritas de si. Não há a procura de uma verdade escondida, mas o compromisso de ajuda mútua na compreensão de si mesmo e atenção para a ressignificação da experiência narrada. O quinto princípio é o de *direito à autoria* do que foi escrito, transcrito ou videogravado. Isto implica em ter a possibilidade de não compartilhar as narrativas ou de reescrever transcrições. O sexto princípio diz respeito à *formação do formador* que precisa ter vivenciado a escrita autobiográfica, para o melhor desempenho da mediação biográfica no grupo reflexivo. O sétimo princípio é o de *contratualização* entre os participantes, que envolve o estabelecimento das regras de funcionamento do grupo, o que pode ser feito formal ou informalmente.

O trabalho no grupo reflexivo é desenvolvido a partir da mediação biográfica que, conforme Passeggi (2008) compreende “os processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre suas narrativas com a ajuda de um formador.” (PASSEGGI, 2008, p. 44). A autora define o grupo reflexivo “como um grupo de pessoas que reconhecem o seu engajamento num projeto comum de pesquisa-formação através da prática de narrativas autobiográficas.” (PASSEGGI, 2008, p. 44). A atividade no grupo reflexivo tem como objetivo buscar o sentido das experiências existenciais e a compreensão de si pela mediação do outro.

---

<sup>37</sup> ASIHVIF-REB: Association Internationale des Histoires de Vie e Formation et de la Recherche Biographique em Education. Disponível em: <[www.asihvif.com](http://www.asihvif.com)>.

A autora identifica três momentos da mediação biográfica, o que sugere três tipos de mediação: a mediação iniciática, que tem como base a noção de acompanhamento, a mediação maiêutica, estruturada em torno da explicitação biográfica e a mediação hermenêutica, que se inspira na conduta clínica.

A mediação iniciática consiste no desafio de evocar experiências vividas e enfrentar as dificuldades iniciais da escrita, quando as lembranças emergem e causam dramas, tristezas, alegrias e fica muito difícil priorizar e organizar os fatos numa narrativa, principalmente se envolvem abandonar um si mesmo para que outro renasça. Na experiência de Passeggi, Souza e Vicentini (2011) com os grupos reflexivos de professores em formação, que produzem os seus memoriais de formação, a metáfora do “bicho-de-sete-cabeças” utilizada pelos participantes é reveladora do drama que vivem neste momento. Dessa forma, o acompanhamento faz todo o sentido e é tarefa do formador. “O formador é mentor, amigo e conselheiro do grupo nessa viagem coletiva que se inicia.” (PASSEGGI, 2006).

O acompanhamento nos grupos reflexivos ocorre a partir da ideia de andar ao lado de alguém, de ser orientador e pode ser simbolizado pela “imagem de uma participação não diretiva: a de fio no labirinto, que o próprio sujeito desenrola para se re-encontrar.” (PASSEGGI, 2006, p. 208).

A mediação maiêutica consiste no processo em que o narrador reconceitualiza as suas experiências, para que elas se tornem experiências formadoras. A ideia é que o narrador seja auxiliado para que ultrapasse a ideia da evocação da mediação iniciática e atinja uma reflexão crítica, que perceba que pode aprender consigo mesmo, que pode refletir sobre seu pensamento e, sobretudo, que pode agir sobre ele. Nesta fase, a metáfora do “bicho-de-sete-cabeças” é substituída pela ideia do “filho em gestação”: a mediação maiêutica ajuda o participante “a se conceber, a dar a luz a si mesmo, a se reinventar através da escrita e de experiências epifânicas.” (PASSEGGI, 2006, p. 213). O aprendizado ocorre no grupo, com o grupo, durante a escrita, com o formador, no diálogo interior, na leitura, desencadeando-se um efeito multiplicador de formadores.

Com a mediação maiêutica ocorre a explicitação biográfica, ou seja, o sujeito explora as suas experiências, dá um zoom naqueles que foram “momentos charneira” em sua trajetória e isto faz com que ele tenha melhores condições para a compreensão do que foi realmente transformador e para a tomada de consciência.

A mediação hermenêutica consiste na última etapa da mediação biográfica, envolve momentos de interpretação e ressignificação da vida e se realiza na interação formador/formando. Conforme Passeggi (2006, p. 213):

A questão que se coloca para a mediação hermenêutica é, portanto, a de ajudar o outro a extrair o significado das experiências formadoras que foram sendo construídas, primeiramente, pela evocação dos fatos e, em seguida, pela reflexão sobre a evocação, durante os dois momentos iniciais da escrita. O formando é o primeiro intérprete do memorial. E da interpretação, mais ou menos cuidadosa, do seu texto dependerá o processo emancipatório.

O papel do formador é ainda mais importante neste momento, pois seu apoio no sentido da conduta clínica pode servir de auxílio na compreensão das tensões e dilemas vivenciados pelos participantes. Ocorre uma negociação de sentidos das experiências formadoras.

A conduta clínica, conforme Passeggi (2006), diz respeito à atitude de escuta sensível, de compreensão, de diálogo. É uma relação dialógica que propicia um saber provisório, instável, nunca acabado. A autora resgata a noção de inacabamento de Paulo Freire para nos ajudar a compreender a permanente reinterpretação de si e das experiências.

Para Paulo Freire, o ser humano é um ser inacabado, por fazer-se, envolvido num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo, constantemente se fazendo, refazendo, começando, recomeçando. “O ser humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. [...] Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer.” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2016, p. 221).

Na mediação hermenêutica, conforme Passeggi (2006), a metáfora utilizada pelos estudantes é a de uma viagem que chega ao fim, a vida é uma obra, é uma reinvenção de si mesmo. Mas também é um ponto de partida, de reencontro, de busca de outros sentidos.

As atividades realizadas no grupo reflexivo acontecem ao longo do semestre letivo, nos ateliês de escrita autobiográfica que ocorrem em cinco etapas. O primeiro momento envolve os primeiros contatos entre os participantes do grupo, o contrato entre os pares e o contrato didático com o formador. Nesse momento, o participante toma a decisão de participar ou não do grupo; optando em participar, sua postura deverá ser de comprometimento com uma postura reflexiva sobre si mesmo e sobre o que aprende no grupo. (PASSEGGI, 2011).

Nas próximas três etapas é desenvolvido o trabalho de mediação biográfica, explicitado anteriormente, em três unidades e cada uma delas inicia com uma pergunta cujo objetivo é mobilizar a reflexão.

A primeira unidade, denominada por Passeggi (2011) de unidade de implicação, tem como base a questão: Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional? (PASSEGGI, 2011). Nesse momento são lembrados fatos, acontecimentos, pessoas, lugares, tempos, espaços que foram significativos para a formação dos participantes. Não há nenhum

tipo de censura ou direcionamento das narrativas, inicia-se o processo de escrita das mesmas, que poderão ser lidas ou não no grupo. Esta unidade refere-se à dimensão iniciática da mediação biográfica, pois se trata do início do processo de reflexão sobre si mesmo e da adesão ao trabalho comum.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) resgatam o conceito de experiências fundadoras de Josso (2010), que são aqueles acontecimentos cuja carga emocional deixa marcas ou mesmo traumatismos naqueles que os vivenciaram, indicando que nesta unidade são estas lembranças que são resgatadas.

Na segunda unidade a pergunta indutora é: “O que essas experiências fizeram comigo?” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). As reflexões são feitas em cima das experiências trazidas na primeira unidade, com a intenção de compreender diante do outro e de si mesmo os dilemas, conflitos ou certezas que orientam suas trajetórias. Conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011), a noção de compreensão é central nesta unidade, e seu objetivo é construir um enredo para a história que vai dar sentido, significado ou ressignificado à experiência. Esta etapa alterna ir ao passado, voltar ao presente para projetar o futuro. Nessa etapa o exercício de reflexividade na compreensão da experiência vivida é central e ela corresponde à dimensão maiêutica da mediação biográfica, pois para a autora, “[...] compreender a experiência vivida significa compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história.” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 152).

Josso (2010) é novamente colocada no texto para dizer que a partir da reflexividade biográfica, o sujeito tem a possibilidade de transformar as suas vivências em experiências formadoras, ou seja, da reflexividade biográfica resulta um saber sobre nosso modo de simbolizar o que nos aconteceu e como a experiência nos afetou. A reflexividade biográfica é entendida por Passeggi (2016, p. 82) como a “probabilidade de o indivíduo (criança, jovem, adulto) voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida”.

Na terceira unidade a pergunta é: “O que faço agora com o que isso me fez?” (PASSEGGI, 2011). O trabalho desta etapa é realizado a partir das narrativas escritas, a primeira leitura do texto é do próprio narrador, que faz uma leitura crítica e avalia como estão manifestadas e interpretadas as suas experiências, podendo tomar a decisão de não compartilhar a sua narrativa. É bastante comum que os sujeitos se refiram a esta etapa como uma viagem em torno de si mesmos, de volta ao passado e/ou de projeção de futuro. Conforme Passeggi (2011), essa unidade está baseada na capacidade humana de tirar lições da experiência e corresponde à dimensão hermenêutica da mediação biográfica.

O momento final:

O momento final do ateliê é dedicado à produção do conhecimento adquirido sobre o processo de acompanhamento da escrita de si. Trata-se de refletir sobre a experiência de tomar a si mesmo como objeto de reflexão, de expor sua história e de formar-se com a história do outro. [...] esse trabalho de reflexão final [...] será objeto do trabalho final a ser, ou não, lido no grupo e considerado como requisito parcial para a avaliação da disciplina. (PASSEGGI, 2011, p. 152).

Relembro que os grupos reflexivos de Passeggi são realizados no contexto de uma disciplina na Pós Graduação da UFRN e, por isso, a escrita de si é requisito parcial para a avaliação da disciplina. Diferentemente desse contexto, nesta pesquisa-formação, a inspiração nos grupos reflexivos será para a oferta aos estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga de uma formação de caráter complementar e também para a produção dos dados de minha tese de doutorado em Educação.

Conforme já dito, a metodologia desta pesquisa-formação tem inspiração nos ateliês biográficos de projetos de Delory-Momberger (2006, 2008) e nos grupos reflexivos de Passeggi (2006, 2011), foi por mim denominada de Ateliê Biográfico de Projeto de Si – ABPS - e será apresentada mais adiante no texto. As narrativas de formação produzidas pelos trabalhadores-estudantes, no ABPS, foram registradas em diários de formação e integraram o corpus de análise desta pesquisa-formação. Mais adiante será feita uma abordagem mais detalhada do uso dos diários de formação. A seguir apresento os procedimentos da análise e da interpretação do corpus da pesquisa.

### **A análise textual discursiva**

A Análise Textual Discursiva – ATD - foi entendida como a metodologia mais propícia para o alcance dos objetivos do trabalho, tendo em vista que ela está fortemente baseada nos processos interpretativos que o pesquisador-formador desenvolve. Conforme Moraes e Galiazzi (2016), a ATD:

corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

Moraes e Galiuzzi (2016) entendem que esta é uma metodologia que produz novos significados a partir da interação de diferentes vozes, inclusive a do próprio pesquisador. Pode ser entendida como um modo de intervenção nos discursos sociais, na medida em que o pesquisador se envolve na reconstrução de novos entendimentos, em interação com um conjunto de vozes de interlocutores teóricos, mas também empíricos. Requer um intenso e rigoroso envolvimento do pesquisador no processo de análise e de reconstrução, ele precisa assumir-se como intérprete e autor.

Moraes e Galiuzzi (2016) apresentam a ATD em um ciclo composto de três momentos e referem-se a ela como um processo auto-organizado. A seguir estão descritos cada um dos momentos.

### **Momento 1: Desmontagem dos textos: unitarização**

Corresponde à desconstrução e unitarização dos textos do corpus da pesquisa.

Conforme Moraes e Galiuzzi (2016), o corpus é o conjunto de documentos que representa as informações da pesquisa, constituído, essencialmente de produções textuais, podendo ser escritas, imagens e outras expressões linguísticas. O corpus poderá ser produzido especialmente para a pesquisa ou pode ser composto de documentos existentes. Para esta pesquisa-formação, a produção do corpus foi feita especialmente para a tese, através do ateliê biográfico de projeto de si – ABPS.

A desconstrução e unitarização exigem um processo recursivo de mergulho, de impregnação nos significados dos textos estudados, e exigem que o pesquisador se assuma em suas interpretações, caracterizando-se o passo inicial da autoria que o investigador assume na análise.

Para o início da desmontagem dos textos é preciso termos ciência da importância da leitura e significação dos textos. Um texto poderá ser objetivo em seus significantes, mas nunca será em seus significados e sentidos, permitindo uma multiplicidade de leituras. A leitura é uma interpretação, não existindo uma leitura única e objetiva, pois a polissemia está implícita nos textos.

Um dos objetivos da ATD é produzir e expressar sentidos, denotativos e conotativos. Sentido denotativo é aquele que corresponde à leitura do manifesto ou do explícito, facilmente compartilhado entre diferentes leitores, e o sentido conotativo é aquele que

corresponde à leitura do latente ou implícito, um tipo de interpretação mais exigente e aprofundada e que não é facilmente compartilhada por diferentes leitores.

Outro aspecto importante a ser destacado para a leitura dos textos do corpus da pesquisa é a atitude fenomenológica, que exige “[...] um esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 37). Assim, atende-se outro objetivo da ATD que é a emergência e a comunicação dos sentidos e significados dos textos.

A desconstrução e a unitarização do corpus correspondem a um processo de desmontagem ou desintegração dos textos, colocando foco nos detalhes e partes componentes. Os textos devem ser desordenados, para que se possam atingir novas compreensões. Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2016, p. 44) utilizam a metáfora da tempestade de luz. “O raio de uma tempestade só é possibilitado pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento”. As novas compreensões são possibilitadas a partir da desorganização do material de análise e da impregnação com os fenômenos investigados.

A partir da desconstrução e unitarização surgem as unidades de análise, ou unidades de significado ou de sentido, que são sempre identificadas em função dos propósitos da pesquisa. A definição das unidades de análise pode ser feita a partir de categorias definidas “a priori”, o que ocorre quando são conhecidos de antemão os grandes temas da análise, ou a partir de categorias “emergentes”, que serão construídas a partir da análise. É importante destacar também que podem ser construídas unidades de análise que são interpretações do pesquisador que captou sentidos implícitos dos textos, mesmo que se afastem do imediatamente expresso nos mesmos. Nesse sentido, em qualquer uma das formas de identificação das unidades de análise, é essencial a capacidade de julgamento do pesquisador e a presença clara dos objetivos da pesquisa. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

É preciso explicitar também que esse é um momento de intenso contato e impregnação com o material da análise, é preciso ir além de uma leitura superficial e explorar significados em diferentes perspectivas, a partir de diferentes focos de análise, afinal a ATD é voltada à produção de compreensões aprofundadas e criativas.

## **Momento 2: estabelecimento de relações: a categorização**

A categorização corresponde ao processo de aprendizagem e comunicação de novos entendimentos produzidos na análise, é um movimento de síntese, de construção de sistemas

de categorias capazes de expressarem as novas aprendizagens e compreensões construídas no processo de análise. Consiste no agrupamento de elementos semelhantes para a constituição de categorias e também envolve nomear e definir estas categorias.

As categorias podem ter diferentes níveis como, por exemplo, iniciais (mais abrangentes), intermediárias e finais (em menor número). As categorias são os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever e é a partir delas que as descrições e interpretações expressarão as novas compreensões surgidas com a análise. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Conforme referido anteriormente, as categorias podem ser produzidas através de diferentes métodos. A escolha do método de produção das categorias traz implícitos os pressupostos que fundamentam a análise.

Um dos métodos que pode ser utilizado é o método dedutivo, e conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 45):

O método dedutivo, um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o “corpus”. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. São “caixas” (Bardin, 1977) nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas. Esses agrupamentos constituem as categorias a priori.

A opção por este método sinaliza, geralmente, a busca por objetividade, verificabilidade e quantificação.

De outra forma, pode ser utilizado o método indutivo para produzir as categorias da análise, e conforme Moraes e Galiuzzi (2016, p. 45):

No método indutivo implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o corpus. Por um processo de comparar e contrastar constante entre as unidades de análise, o pesquisador organiza conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985). Este é um processo indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes.

Ambos os métodos podem ser utilizados de forma combinada num processo misto de análise, com categorias definidas “a priori” e que são transformadas pelo pesquisador a partir da análise do corpus da pesquisa.

Conforme Moraes e Galiuzzi (2016) é possível utilizar, ainda, um terceiro método denominado de intuitivo, isto é, chega-se a um conjunto de categorias através da intuição, com ele pretende-se a superação da racionalidade linear envolvida nos outros dois métodos.

Estas categorias surgem de insights do pesquisador, a partir da intensa impregnação do pesquisador com o fenômeno estudado.

A opção pelo método indutivo ou intuitivo sinaliza, geralmente, a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção e a abertura ao novo.

Moraes e Galiazzi (2016) esclarecem que não é possível fazer uma classificação rígida em relação a opção por um método ou outro, todos os tipos de categorias são válidos, pois o mais importante são as possibilidades de compreensão aprofundada dos textos da análise e dos fenômenos investigados, que as mesmas viabilizam. A ATD propõe as categorias como meio de enxergar o todo por meio das partes e cada categoria consiste numa perspectiva diferente de olhar um fenômeno.

Assim, os autores complementam a caracterização das categorias de análise apontando algumas propriedades pertinentes para as mesmas. Uma delas refere-se à validade ou pertinência: as categorias de análise precisam ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos da pesquisa e ao objeto de análise. E serão válidas quando propiciarem uma nova compreensão do fenômeno e quando os sujeitos dos textos analisados percebem nas mesmas a sua compreensão do fenômeno. Outra propriedade desejável para uma categoria é a homogeneidade, ou seja, as categorias precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio e contínuo conceitual.

Uma vez definidas e descritas as categorias, inicia um processo de identificação de relações entre elas objetivando a construção de um metatexto. Esta “costura” das categorias é construída com base em argumentos que são os recursos de defesa das ideias e da análise apresentada. Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 52):

Realizar pesquisas utilizando a Análise Textual Discursiva implica assumir uma atitude fenomenológica, ou seja, deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes. Essa abordagem valoriza argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa. [...] Pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações entre categorias [...].

Moraes e Galiazzi (2016) complementam dizendo que uma compreensão radical e aprofundada dos fenômenos somente é possível através de movimentos hermenêuticos em espiral, onde a cada retomada do fenômeno aprofunda-se e radicaliza-se a compreensão do mesmo.

No primeiro momento da ATD é feita a separação, o isolamento e a fragmentação de unidades de significado, no segundo momento ocorre o inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias, sem a pretensão de retornar aos textos originais, e sim de construir um novo texto que expressa a compreensão do pesquisador.

### **Momento 3: captação do novo emergente**

Nesse momento são aprofundadas as questões do processo de escrita e da organização *do metatexto* resultantes do processo analítico. Descrição e interpretação se integram na produção de textos bem organizados e estruturados em torno de teses e argumentos que apresentam as contribuições originais do pesquisador.

As compreensões do pesquisador são construídas por meio das categorias da análise e expressas através de metatextos constituídos de descrição e interpretação dos fenômenos estudados. A qualidade do texto depende da validade e confiabilidade da análise e também é consequência do fato do pesquisador se assumir autor de seus argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Através da ATD poderão ser construídos diferentes tipos de textos, alguns serão mais descritivos e manter-se-ão mais próximos do corpus analisado, outros serão mais interpretativos e pretenderão uma abstração e teorização mais aprofundada.

Moraes e Galiazzi (2016, p. 57) entendem “a descrição como esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados. [...] Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, [...]”. Significa produzir um texto mais próximo do empírico, de uma leitura imediata, sem um exercício interpretativo mais aprofundado, embora fundamentado e validado com argumentos retirados dos textos do corpus da pesquisa.

Em relação à interpretação, Moraes e Galiazzi (2016, p. 58) entendem como:

[...] construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo.

Os autores entendem que a interpretação é um exercício de teorização que pode ser feito de diferentes formas, sendo que uma delas é a confrontação com teorias existentes. O pesquisador escolhe um referencial teórico “a priori”, ou a partir do que surgir nas análises,

para auxiliá-lo na interpretação e compreensão dos fenômenos que investiga, relacionando o empírico e suas teorias. Outra forma de interpretação é aquela em que, sem um referencial teórico explícito, o pesquisador faz a abstração e teorização dos fenômenos investigados com base nas categorias e subcategorias que construiu e nas relações entre elas. Conforme Moraes e Galiazzi (2016) esta última forma de interpretação é mais desafiadora, entretanto, ambas são válidas e dão condições para que o pesquisador construa seus argumentos e teses. No momento da interpretação, reforça-se a importância do pesquisador se assumir como autor.

Qualquer um dos tipos de textos produzidos, seja pela descrição ou pela interpretação, caracteriza-se por uma permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante. Assim, Moraes e Galiazzi (2016, p. 54) definem que a ATD é “um processo reiterativo de escrita em que, gradativamente, atingem-se produções mais qualificadas”. É um movimento sempre inacabado de procura de sentidos e de compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

O pesquisador, na medida em que está impregnado das análises do corpus, vai construindo argumentos centralizadores ou teses parciais para cada uma das categorias, ao mesmo tempo em que exercita a elaboração de um argumento central ou tese para sua análise como um todo. As teses parciais são os argumentos para a validação de tese principal. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A elaboração dos argumentos requer do pesquisador um exercício de estranhamento em relação ao material analisado e ao que já foi produzido, e pode ser entendido como um momento de inspiração e intuição que resulta da impregnação no fenômeno investigado, “significa a essência da teorização do pesquisador sobre os fenômenos que investiga.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 55).

Outro elemento importante a ser destacado em relação à ATD é que os produtos dela devem ser confiáveis, ou seja, se submetidos às críticas dos autores dos textos originais do corpus, estes devem sentir-se identificados com o que está no texto. Validade e confiabilidade também precisam ser construídas ao longo do processo, e elas vêm do rigor em cada etapa, mas também podem ser construídas com a ancoragem dos argumentos na realidade empírica, utilizando-se de citações de elementos extraídos do corpus. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O ciclo de análise da ATD, conforme referido anteriormente, pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões. “Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência possa concretizar-se.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Em síntese, conforme os autores, a ATD:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Moraes e Galiazzi (2016), conforme já dito, comparam o processo da ATD a uma tempestade de luz, onde precisamos criar as condições para a formação da tempestade que possibilitará a expressão das compreensões alcançadas na análise.

Desta forma, a ATD foi utilizada nesta tese para a análise do corpus da pesquisa intencionando a construção de novas compreensões e sentidos em torno das experiências dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga e seus projetos de si. A proposta de análise foi coerente com toda a proposta do trabalho, considerando-se a abordagem fenomenológico-hermenêutica desta pesquisa-formação, a abordagem biográfica utilizada, que considera o vivido na formação do sujeito e a prática do ABPS, cujo foco está nos sujeitos e suas biografias educativas.

Para a produção dos dados da pesquisa-formação apresentei uma proposta inicial de ABPS no projeto desta tese, mas em função do contexto de realização da mesma, foram necessárias adaptações que apresento a seguir no tópico “O Projeto Piloto”.

### **O Projeto Piloto<sup>38</sup>**

A realização do projeto piloto do ABPS teve como objetivo testar e validar a proposta por mim construída para esta pesquisa-formação, bem como identificar possíveis ajustes na estrutura e no desenvolvimento da mesma. De fato, foi constatada a necessidade de alterações no que estava idealizado no projeto de tese.

O piloto foi realizado a partir da inserção da pesquisadora-formadora na disciplina de Negociação e Gerenciamento de Conflitos, de dois créditos, do último semestre da estrutura curricular do Curso Técnico em RH. A negociação com o professor da disciplina envolveu a avaliação da aderência da proposta do ateliê aos conteúdos da disciplina. O professor titular considerou que a atividade tinha afinidade com os conteúdos e que poderia contribuir com o

---

<sup>38</sup> Cabe salientar que para a realização do piloto foi solicitada a autorização do IFRS Campus Restinga nas figuras da Direção Geral, Direção de Ensino, Coordenação do Curso Técnico em RH e do professor da disciplina de Negociação e Gerenciamento de Conflitos.

desenvolvimento da mesma, sendo assim, “cedeu” cinco aulas para a realização dos encontros do ABPS. Por convite da pesquisadora-formadora, o professor esteve presente em todos os encontros.

Assim, foram realizados cinco encontros presenciais de uma hora e quarenta minutos e uma atividade não presencial. Dos dezoito matriculados na disciplina, em torno de onze frequentaram alternadamente os encontros e, cinco participaram efetivamente de todo o processo.

No primeiro encontro foram apresentadas aos trabalhadores-estudantes a proposta da pesquisa-formação e as regras de funcionamento do grupo, esclarecidas as dúvidas e solicitado o consentimento dos mesmos para participação na atividade, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Nesse encontro, também foi entregue aos participantes o material didático, a saber: uma caneta e um diário para registro das narrativas de formação.

No segundo encontro foi iniciado o processo reflexivo do grupo através da “Carta de Apresentação”, escrita pelos trabalhadores-estudantes durante o processo seletivo. Cada um recebeu a sua respectiva carta e teve um tempo para leitura e reflexão individual sobre a mesma. Em seguida, foram abertas as manifestações no grande grupo. Pode-se dizer que esse momento foi muito importante na proposta do ateliê: envolveu bastante emoção e um excelente início da reflexão sobre as vivências no Curso. Ainda no segundo encontro, em pequenos grupos de três trabalhadores-estudantes, teve continuidade o processo reflexivo, onde foi solicitado que fossem feitas narrativas orais das experiências educativas no Proeja, norteados pela seguinte questão: *Que experiências marcaram a minha trajetória no Curso Técnico em RH?* (PASSEGGI, 2006, 2011). Foi reforçada a ideia de que os trabalhadores-estudantes deveriam dar destaque para figuras marcantes (colegas, professores, técnicos administrativos, outros), papéis desempenhados, etapas e eventos (positivos/negativos) desse percurso, entre outros (exercício autobiográfico).

No terceiro encontro, foram retomados os pequenos grupos (trios) do encontro anterior, e foi solicitado que os trabalhadores-estudantes fizessem uma narrativa escrita sobre suas experiências educativas no Proeja, norteados pela questão apresentada no encontro anterior: *Que experiências marcaram a minha trajetória no Curso Técnico em RH?* E pela questão: *O que essas experiências fizeram comigo?* (PASSEGGI, 2006, 2011). Entretanto, a escrita da narrativa não foi feita pelo próprio narrador e sim por um redator, que escreveu em primeira pessoa, como se fosse a sua história (exercício heterobiográfico). No grande grupo,

foram trabalhadas as questões: como se sentiram narrando, como se sentiram ouvindo, como se sentiram redigindo a história do outro e lições apreendidas.

No quarto encontro foram retomados os trios do encontro anterior, as narrativas escritas pelo redator e as questões norteadoras: *Que experiências marcaram a minha trajetória no Curso Técnico em RH? O que essas experiências fizeram comigo?* (PASSEGGI, 2006, 2011). Acrescentadas de mais uma questão para reflexão: *O que faço agora com o que isso me fez?* (PASSEGGI, 2006, 2011). O objetivo da última pergunta foi dar início ao esboço de um projeto de si, ou seja, o esboço de possíveis ações de futuro decorrentes das reflexões realizadas nos encontros até o momento e dos objetivos pessoais de cada um. Foi realizada uma reflexão nos trios e, em seguida, foi solicitado que cada participante fizesse a sua narrativa escrita, delineando um projeto de vida ideal e um projeto de vida possível, definindo metas de curto, médio e longo prazos. Os participantes finalizaram a narrativa escrita em casa, considerando-se o tempo demandado para tal e a complexidade da reflexão, e assumiram o compromisso de trazê-la no quinto encontro.

O quinto e último encontro realizado iniciou com a socialização, no grande grupo, das narrativas escritas e consequente reflexão sobre elas. No trabalho deste dia foi adicionada a seguinte questão para reflexão: *Onde eu estou, onde eu quero ir?* Assim, as reflexões foram realizadas no grande grupo e estiveram voltadas para as ações de futuro dos participantes. O objetivo desse momento foi que as intenções apresentadas pelos sujeitos aprendentes fossem reorganizadas, revistas, refeitas, repensadas, ou apenas, ratificadas. As contribuições e sugestões vieram a partir de autorreflexão e de heterorreflexão, reforçando o comprometimento necessário dos participantes consigo mesmos e com os outros no grupo.

Conforme Delory-Momberger (2006), uma última sessão do ateliê biográfico de projeto deve acontecer pelo menos um mês após o último encontro, com o objetivo de realização de um balanço da incidência da formação no projeto pessoal de cada um. Não foi possível a realização deste balanço no grande grupo, pois havia um número limitado de cinco encontros cedidos para o ateliê e ocorreu o término do semestre letivo. O balanço foi feito de maneira informal, individual e apenas com alguns participantes. No Quadro 8 apresento o cronograma de trabalho do projeto piloto.

**Quadro 8 - Cronograma de trabalho – projeto piloto do ABPS**

	<b>Encontro</b>	<b>Atividades</b>
<b>Etapa Um</b>	1 30.08.17	Apresentações. Detalhamento da pesquisa-formação e seus procedimentos. Levantamento de expectativas e objetivos. Alinhamento de objetivos, apresentação das regras de funcionamento do grupo. Formalização do convite para a participação e decisão sobre a participação. Apresentação do contrato biográfico (oral, escrito e assinado) - TCLE. Coleta de contatos dos estudantes (e-mail e telefone), disponibilização do contato da pesquisadora-formadora.
<b>Etapa Dois</b>	2 13.09.17	Retomada da “Carta de Apresentação” dos estudantes. Leitura e reflexão sobre a carta. Em pequenos grupos de três estudantes, narrativa oral de experiências educativas no curso do PROEJA, norteados pela seguinte questão: <i>Que experiências marcaram a minha trajetória no Curso Técnico em RH?</i> (PASSEGGI, 2011). Relato no grande grupo sobre como se sentiram na atividade.
<b>Etapa Três</b>	3 11.10.17	Retomada dos pequenos grupos e das narrativas orais das experiências educativas. Anotação, em primeira pessoa, das narrativas por um redator escolhido livremente. Entrega pelo redator da narrativa do colega. No grande grupo, apresentação de percepções a respeito do trabalho: como se sentiram narrando, como se sentiram ouvindo, como se sentiram redigindo, lições que ficaram, etc. Colocar no quadro as seguintes questões: - <i>Que experiências marcaram a minha trajetória no Curso Técnico em RH?</i> - <i>O que essas experiências fizeram comigo?</i>
<b>Etapa Quatro</b>	4 25.10.17	Retomada dos trios, das narrativas do redator e das questões norteadoras das narrativas: - <i>Que experiências marcaram a minha trajetória no Curso Técnico em RH?</i> - <i>O que essas experiências fizeram comigo?</i> - <i>O que faço agora com o que isso me fez?</i> Solicitar que escrevam as suas narrativas numa folha avulsa e entreguem no próximo encontro.
<b>Em casa</b>		Finalização da narrativa e esboço de um projeto de vida ideal x projeto de vida possível com metas e ações de curto, médio e longo prazo.
<b>Etapa Cinco</b>	5 07.11.17	Reflexão tendo como norteadora a seguinte questão: <i>Onde estou, onde quero ir?</i> Reflexões sobre o projeto de vida ideal x projeto de vida possível e ações de curto, médio e longo prazos. Análise dos projetos de vida ideais x projetos de vida possíveis, compartilhamento dos projetos e troca de ideias, opiniões e sugestões.
<b>Última Sessão</b>	6 Não realizado	Realização de um balanço da incidência da formação no projeto pessoal de cada um.

Fonte: elaborado por mim, com base nos Ateliês Biográficos de Projetos de Delory-Momberger (2006, 2008), nos Grupos Reflexivos de Passeggi (2006, 2011) e nos processos desenvolvidos nesta pesquisa-formação.

### **Considerações referentes ao Projeto Piloto**

Na minha proposta piloto do ABPS não foi possível realizar o número mínimo de seis encontros presenciais previstos por Delory-Momberger (2006, 2008), pois a opção feita foi de realizar a atividade a partir de uma disciplina curricular, que possuía limitação de tempo a ser “cedido” para o ateliê. Assim, ficou nítida a necessidade de mais tempo de reflexão e de elaboração das vivências por parte dos trabalhadores-estudantes. Também ficou clara a necessidade de realizar o balanço da incidência da formação nos projetos pessoais, tendo em

vista que somente foi possível conversar com alguns participantes de forma individual e informal.

Outra consideração refere-se ao fato dos sujeitos estarem matriculados na disciplina curricular: apesar de todos terem concordado em participar da atividade, a concordância foi, de certa forma, condicionada pela necessidade de frequência na disciplina, o que pode ter prejudicado o envolvimento na atividade. O trabalho no ateliê requer um profundo envolvimento dos participantes, tendo em vista sua intenção autoformadora, a relação consigo próprio e com o outro no grupo. É a partir das (auto) e (hetero) reflexões que os participantes poderão ter viabilizada a percepção de caminhos para o projeto de si.

Em relação direta com a questão do ateliê ter sido realizado numa disciplina curricular está a frequência alternada nos encontros, por parte dos participantes que, muito provavelmente, manejaram faltas e presenças de acordo com os 75% de frequência necessários para a aprovação. Isto gerou dificuldades para, por exemplo, no quarto encontro, serem reunidos os mesmos trios do encontro anterior. O vínculo estabelecido na narrativa em trio é importante para a continuidade do trabalho.

Outra dificuldade decorrente da presença alternada dos sujeitos aprendentes foi conseguir que eles trouxessem a própria narrativa escrita no quinto encontro. Alguns não estavam presentes no quarto encontro e não sabiam da atividade de casa, outros alegaram falta de tempo para escrever, somando-se a isto a resistência/dificuldade com a escrita, que é característica destes que, na maioria dos casos, estão fora da escola há muito tempo. O trabalhador-estudante do Proeja atua em diferentes contextos: trabalho, família, escola, comunidade e, muitas vezes, em condições precárias, precisa dar conta de todas as atribuições que daí resultam, ficando sobrecarregado.

Nos encontros finais do ABPS foram abordadas as questões de projeto de si e ações de futuro dos participantes. Nesse momento foi possível constatar uma grande dificuldade de planejar o futuro por parte dos participantes, que vivem um dia de cada vez, e muitas vezes sobrevivem. Isto deixou clara a necessidade de que o ateliê proponha mais tempo de reflexão e trabalho com as ações de futuro. Isto significa mais horas de encontro, mas também mais atividades que viabilizem o tema do futuro.

Na adaptação do ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2006, 2008) foram criadas algumas ferramentas que favoreceram a realização do ABPS. Uma destas ferramentas diz respeito ao uso da “Carta de Apresentação” dos estudantes como mobilizadora para o início da reflexão sobre as experiências educativas no Proeja. A partir dela, os participantes puderam resgatar uma de suas primeiras vivências no contexto do curso,

tendo em vista que a carta é escrita no momento do processo seletivo. Na carta também são apresentadas as expectativas e objetivos de cada um, permitindo que seja feito um balanço do que se efetivou (ou não), mudanças, imprevistos, conquistas, entre outros. A reflexão a partir da carta foi extremamente positiva para o objetivo do ateliê.

Outra ferramenta criada foi o diário de formação dos participantes, onde foram feitos os registros escritos das narrativas. O uso do diário foi uma forma de ampliar o alcance da percepção dos participantes a respeito de seu processo formativo, deixando claro que ele ocorre em diferentes contextos, inclusive na escrita do diário, mas também foi uma forma de colaborar para o avanço da produção escrita dos sujeitos aprendentes. Obviamente que o **diário de formação** dos participantes também foi fundamental para a produção dos dados desta pesquisa-formação (corpus da pesquisa).

Outro elemento positivo a destacar foi a presença do professor da disciplina em todos os encontros do ateliê. A participação ocorreu por convite da pesquisadora-formadora e foi extremamente positiva, considerando-se também como uma oportunidade de formação para o próprio professor e também como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e ampliação do conhecimento em relação aos sujeitos aprendentes.

A partir da análise do projeto piloto, foram feitos ajustes na proposta do ateliê biográfico de projeto de si que possibilitaram a realização mais efetiva dos objetivos desta pesquisa-formação.

Finalizando, esclareço que a análise do projeto piloto foi feita considerando-se apenas os aspectos de forma e estrutura do ABPS e está distante de ser esgotada. A análise dos elementos produzidos nas narrativas orais e escritas dos sujeitos aprendentes, durante o projeto piloto, será desenvolvida em outro texto.

A seguir, apresento o ABPS, já com as modificações necessárias identificadas a partir do projeto piloto. O dispositivo, na forma como está apresentado na sequência, foi instrumento de formação para os participantes, mas também foi instrumento de produção do corpus de análise desta tese. E, em sintonia com o referencial teórico e metodológico do trabalho, também foi instrumento de formação para a pesquisadora-formadora.

## O Ateliê Biográfico de Projeto de Si - ABPS

*[...] o sentido já possui o seu lugar e a tarefa da formação consiste em reencontrar, por trás ou sob, aquilo que o dissimula ou o impede de vir à tona. [...]*

*(Christine Delory-Momberger)*

O ateliê biográfico de projeto de si – ABPS - é um dispositivo desenvolvido por mim nesta tese, tendo como base os referenciais teóricos e metodológicos que dão sustentação ao trabalho, principalmente as propostas do ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2006, 2008) e do grupo reflexivo de Passeggi (2006, 2011).

O foco principal do ABPS é a formação, entretanto, também foi utilizado como metodologia para a produção de dados desta pesquisa-formação. Realiza-se através das narrativas de formação, orais e escritas, e da reflexividade biográfica, que oportuniza que os sujeitos aprendentes possam encontrar condições para transformarem as suas experiências em aprendizado e formação. Acredito que a partir das narrativas, em espaço propício para tal, os sujeitos aprendentes encontram condições para refletirem sobre suas experiências de formação, ressignificando-as e aprendendo com elas.

Cabe destacar que nesta proposta, as experiências narradas foram as experiências do âmbito educativo, ou experiências formadoras, vivenciadas no espaço do Proeja do IFRS Campus Restinga. Portanto, a ideia presente no ABPS é o desenvolvimento de uma reflexão embasada nas experiências formadoras dos trabalhadores-estudantes, no intuito de auxiliá-los em seus processos de desenvolvimento.

Defino o ABPS como um dispositivo de pesquisa-formação, baseado na narrativa e na reflexividade autobiográficas, que proporcionam condições para que os sujeitos aprendentes possam ressignificar suas experiências educativas e que possam aprender com elas, potencializando o desenvolvimento de seus respectivos projetos de si.

Conforme desenvolvido na tese, elenco como características básicas do ABPS:

- a realização em grupos de no máximo 15 participantes, com a orientação de um formador/educador/professor e em espaço institucional;
- a integração das perspectivas de passado (narrativa das experiências de formação), presente (contextualiza a presença do sujeito e sua condição) e futuro (pretende o devir do sujeito);

- a integração da perspectiva da autobiografia (escrita de si mesmo por si mesmo) e da heterobiografia (escrita de si mesmo pela e na relação com o outro);
- a participação ativa do sujeito na sua formação, portanto requer envolvimento e comprometimento intensos, as incidências dependem diretamente do nível de entrega pessoal de cada participante;
- o formador tem o papel essencial de fazer a mediação biográfica e a escuta sensível, permeado pela subjetividade de sua interpretação em todos os momentos do ateliê;
- a emergência e valorização da subjetividade das experiências narradas, viabilizando diferentes interpretações e sentidos para as mesmas;
- a afetividade como norteadora na condução das atividades e propostas.

Conforme referido anteriormente, um projeto piloto foi realizado no segundo semestre de 2017 e dele resultaram ajustes na proposta. As alterações realizadas em relação ao projeto piloto referem-se, fundamentalmente, ao número de encontros, à forma de adesão, horários e tempos de duração dos encontros. Também foram adicionadas ferramentas, que serão apresentadas ao longo do texto, para a realização das atividades propostas, cujo foco é proporcionar melhores condições para o alcance dos objetivos do trabalho.

No segundo semestre de 2018, foi feita uma nova edição da formação (e a produção dos dados do corpus de análise desta tese), através do ABPS, reformulado e conforme apresentado a seguir.

O ABPS foi realizado, em 2018, através de nove encontros de 2 horas de duração cada um e, ainda, foram propostas algumas atividades que os participantes realizaram em casa, contabilizando 20 horas de encontro.

As atividades foram realizadas tendo por princípio orientador a afetividade que, conforme Trindade (2011, p. 112) “é representada pela relação de carinho e/ou cuidado que se tem pelas pessoas e, também, pode ser representada pelo modo como as pessoas são afetadas pelas coisas do mundo, seja ele interno e/ou externo.” A autora complementa argumentando que é através da afetividade que vamos expressar nossas reações nas situações cotidianas.

Josso (2010) conta em sua história de vida que, na escola básica, somente se interessava pelas aulas quando havia uma relação afetiva com o professor, daí tirava boas notas e até fazia mais do que o professor pedia. Trindade (2011) também destaca a importância da afetividade em seu percurso formativo, destacando-a como um incentivo para a aprendizagem.

Freire (2017) traz a concepção de que ensinar exige querer bem aos educandos, o que não significa que o professor seja obrigado a querer bem a todos e de forma igual, mas que ele está aberto ao “querer bem” e consegue compreender que a sua seriedade como docente não fica comprometida quando exerce seu fazer com afetividade.

Assim, entendo que a afetividade é a expressão da condição humana de solidariedade e preocupação para com o outro, é fazer o melhor que se pode para o outro, é colocar-se no lugar dele e buscar alternativas para resolver determinadas situações, mas sem ferir qualquer princípio ético, moral ou legal do fazer educativo. Entendo, também, que a afetividade colabora fortemente para a formação de uma boa autoimagem por parte dos trabalhadores-estudantes e para a formação de vínculos afetivos que potencializam o envolvimento no ABPS e a entrega dos participantes.

Os participantes desta pesquisa-formação foram os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga inscritos voluntariamente no ateliê. Foi feita a divulgação da pesquisa-formação nos murais da Instituição e nas salas de aula. Os apêndices B e C trazem o material de divulgação utilizado para os murais e para a sala de aula, respectivamente. As inscrições puderam ser feitas no instante da divulgação, por e-mail ou na recepção do Campus, conforme datas e horários divulgados. A grande maioria das inscrições foi feita no próprio momento da divulgação em sala de aula. A ideia inicial era a realização de uma única turma de 15 participantes, entretanto, devido ao elevado número de inscritos foi necessária a abertura de duas turmas, conforme será apresentado a seguir. Ambas as turmas foram realizadas no segundo semestre de 2018.

A turma 1 foi realizada no período de 30/08 a 19/12, às quintas-feiras, das 17h às 19h, com 19 participantes, sendo 17 mulheres e dois homens, 12 trabalhadores-estudantes do último semestre do Técnico em RH e sete do primeiro semestre do Técnico em Agroecologia. Concluíram a pesquisa-formação 13 trabalhadores-estudantes, sendo 11 do Técnico em RH e dois do Técnico em Agroecologia.

A turma 2 foi realizada no período de 10/09 a 10/12, às segundas-feiras, das 17h às 19h, com 15 participantes, sendo sete mulheres e oito homens. 12 trabalhadores-estudantes do segundo semestre do Técnico em Comércio, um do quarto semestre do Técnico em Comércio e dois do terceiro semestre do Técnico em Agroecologia. Concluíram a pesquisa-formação sete estudantes, todos do Técnico em Comércio, um do quarto semestre e os demais do segundo semestre. As figuras 1 e 2 mostram a sala preparada para a realização do ABPS.

**Figura 1 - IFRS Campus Restinga - Sala 310**



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 2 - IFRS Campus Restinga - Sala 310**



Fonte: Acervo pessoal.

O horário escolhido para o início do ABPS tem relação direta com o início das aulas noturnas que ocorre às 19h, no intuito de otimizar o deslocamento dos participantes para o Campus. Em função do horário de término do ateliê acontecer no mesmo horário de início das aulas noturnas, fiz a opção de que os 15 minutos finais dos encontros fossem destinados para a realização de um lanche coletivo.

O lanche coletivo foi oferecido e preparado por mim, como uma forma de demonstrar minha gratidão e envolvimento com o trabalho e também como forma de reforçar a afetividade do grupo, elemento importante para o estabelecimento da confiança necessária para as narrativas de formação. Pude perceber que os trabalhadores-estudantes ficaram muito

satisfeitos com esse gesto, pois o momento do lanche sempre foi bastante aguardado e de expectativas sobre o que seria o cardápio. Nestes momentos também foi possível o estabelecimento de diálogos descontraídos entre todos, o que auxiliou no fortalecimento dos vínculos e da confiança no grupo. Acredito que este último aspecto foi fundamental para o bom andamento das atividades do ABPS, pois colaborou para o reforço dos laços biográficos necessários para as narrativas, assim como para a afetividade desenvolvida no grupo. A figura 3 ilustra um dos preparos para o lanche coletivo<sup>39</sup>.

**Figura 3 - Lanche coletivo**



Fonte: acervo pessoal.

O ABPS foi realizado em cinco etapas, que serão apresentadas a seguir. Entretanto, a proposta foi dividida em três abordagens: “Passado”, “Presente” e “Futuro”. O primeiro encontro foi realizado na perspectiva do “Presente”, pois foram feitas as apresentações dos sujeitos (Conhecer), os três encontros seguintes foram realizados numa abordagem de “Passado”, ou seja, foram resgatadas e ressignificadas as experiências educativas mais marcantes para os trabalhadores-estudantes, os aprendizados decorrentes, os personagens envolvidos nestes episódios, entre outros. A partir do quinto encontro, realizou-se uma abordagem voltada para o “Futuro”, ou seja, a partir das experiências resgatadas e ressignificadas, iniciou-se um trabalho de projeção de futuro, de planejamento, de definição de metas, objetivos e de projeto de si. Trabalhamos “Passado” e “Futuro” tendo como tempo

---

<sup>39</sup> Cardápio do dia do lanche coletivo: sanduíche de atum e de presunto e queijo, com pão branco e com pão preto, balas para sobremesa, água e refrigerante.

de localização o “Presente” e suas condições de existência. Esta foi uma modificação cuja necessidade foi sentida no projeto piloto, pois percebi que era necessária a dedicação de maior tempo e mais ferramentas para tratar de “Futuro”. Mais adiante, apresento com mais detalhes cada uma das etapas e encontros realizados.

Outra ferramenta que foi adicionada à proposta do ABPS foi o que denominei de “*Jornal*”, que consistiu em, no início de todos os encontros, termos alguns minutos reservados para que cada um, voluntariamente, pudesse narrar acontecimentos, novidades, sentimentos, ou qualquer outro fato que estivesse com vontade de compartilhar com o grupo. Assim, pude acompanhar a compra da casa própria, problemas de saúde de familiares, formatura de um neto, a conquista de uma bolsa de estágio no Campus, a passagem do aniversário do filho, o convite para a candidatura às eleições de Conselheiros Tutelares, a conquista de um emprego numa multinacional por um ex-aluno do Campus e filho de uma participante e muitas outras situações. A intenção foi, novamente, de fortalecimento de vínculos de afetividade e de estar presente na vida cotidiana dos participantes. Encontro amparo para esta prática em Passeggi (2011) que entende que os grupos reflexivos podem se estender para além da formalidade do encontro no ambiente institucional. A seguir estão descritas cada uma das etapas e respectivos encontros do ABPS.

A etapa um foi realizada em um único encontro, denominado de “Conhecer”, e numa perspectiva de tempo “Presente”. Foi feita a apresentação da pesquisadora-formadora e dos trabalhadores-estudantes, assim como o levantamento de expectativas e objetivos. Também foram coletados os contatos dos trabalhadores-estudantes (e-mail e telefone) e disponibilizado o contato da pesquisadora-formadora<sup>40</sup>. Neste primeiro momento, o grande objetivo foi conhecer a proposta da pesquisa, assim como, uns aos outros, enfim, nos conhecermos.

A apresentação da pesquisadora-formadora foi feita através de um material de apoio que está no apêndice D e cujas imagens tiveram o objetivo de aproximar-me do grupo de participantes e fazer vínculos de identificação. Nenhum dos participantes do ABPS foi meu aluno no Proeja, muitos não me conheciam, pois ingressaram na Instituição depois do início de meu afastamento para o doutorado, então avaliei que eu precisava obter a confiança deles, e uma de minhas estratégias foi buscar, através de imagens de vivências no Campus, colocá-los ao lado deles, vivendo, se não a mesma experiência, mas algo semelhante. Avalio que para mim também foi importante esta apresentação, pois eu sentia a necessidade de dizer a eles

---

<sup>40</sup> Foram criados dois grupos de whatsapp, um para cada turma, que foram facilitadores do sistema de comunicação entre a pesquisadora-formadora e os sujeitos aprendentes, funcionando como sistema de avisos, troca de informações e também como forma de fortalecimento dos vínculos entre os participantes.

“Eu também sou parte do IFRS Campus Restinga”. O distanciamento ocasionado pelo afastamento para o doutorado provocou em mim, em vários momentos, o sentimento de não pertencimento. Em algumas idas ao Campus não reconheci a estrutura física, o meu espaço de trabalho, os colegas, os estudantes, os cursos ofertados, então eu precisava “me resgatar” como parte da Instituição. O sentimento é de que a missão foi cumprida parcialmente, pois somente o retorno efetivo ao ambiente e às rotinas do Campus é que me permitirão, ou não, o sentimento de pertencimento.

A apresentação dos participantes foi feita através das perguntas “*Quem sou eu? O que faço aqui?*”. A proposta tem inspiração em técnicas de autoconhecimento utilizadas na área de desenvolvimento pessoal, mas, sobretudo, tem uma inspiração em Larrosa (2017), quando ele trata da inquietude e diz que ela começa no cérebro, mina a nossa relação com o espaço ao qual pertencemos e as nossas certezas, e um dos seus sintomas é a nostalgia dos espaços abertos. O autor diz:

Quando isso ocorre, a pergunta essencial não é a inofensiva e narcisista “quem sou eu?”, e sim a perturbadora e perigosa “o que faço aqui?” Por isso aqui, no limbo, o principal não é interrogar o que somos, e sim onde estamos. E isso para partir imediatamente. (LARROSA, 2017, p. 105).

No sentido de provocar a inquietude dos participantes, foi muito importante a inclusão da questão: “*O que faço aqui?*” no momento de suas apresentações, o que funcionou como um dispositivo para a reflexão aprofundada a respeito da condição de existência de cada sujeito aprendente. Em complemento, foram disponibilizados recortes de imagens variadas<sup>41</sup> e os participantes foram convidados a escolher uma ou mais imagens e, a partir da motivação da escolha, a fazerem a sua narrativa oral de apresentação respondendo às questões: “*Quem sou eu? O que faço aqui?*”. Esta forma de apresentação possibilitou que cada sujeito, ao construir a sua narrativa, refletisse sobre si mesmo, proporcionando um momento de autoconhecimento e heteroconhecimento para os participantes.

As narrativas de apresentação e as imagens escolhidas, de forma geral, demonstraram que os participantes são sujeitos em busca de melhores condições de vida num futuro não muito distante, que entendem que o tempo está passando e que precisam recuperar o “tempo perdido”, principalmente em relação aos aspectos profissionais. São sujeitos que estão em processo de autoconhecimento, alguns com muitas dúvidas e outros com a certeza de que

---

<sup>41</sup> As imagens utilizadas foram buscadas na internet, são de domínio público e foram selecionadas no sentido de oportunizar uma diversidade de representações (pessoas, objetos, profissões, símbolos, entre outros), a partir das quais os participantes pudessem se expressar.

estão no caminho certo, otimistas no sentido de alcançarem seus objetivos. Entre as imagens escolhidas cito aquelas relacionadas ao futuro: caminho, estrada, outras relacionadas ao tempo: ampulheta e relógio, outras relacionadas ao autoconhecimento: alguém se olhando no espelho, alguém cheio de interrogações em torno da cabeça, outras relacionadas à realização de objetivos: pessoa segurando um troféu, pessoa no topo de uma escada de desafios.

Algumas narrativas<sup>42</sup> desta atividade são ilustrativas como, por exemplo, a de Jasmim que escolheu a imagem de uma estrada:

*Eu peguei essa imagem por que um pouco me identifico com ela. Esta estrada quer dizer pra mim que ainda não acabou minha vida. Por que eu tenho muito que aprender ainda. Tenho um belo e longo caminho pela frente. (Jasmim, 2018).*

Outra participante, a Jade, selecionou a imagem de um gato olhando-se no espelho, vendo refletida a imagem de um leão, e diz:

*De lá pra cá [refere-se ao ingresso no Proeja] aconteceram muitas mudanças, de autoestima, pensamentos, ideais, expectativas. As possibilidades de melhorias de vida, tenho outro olhar sei que posso conquistar tudo aquilo que idealizar.[...] antes o pensamento era só terminar o ensino médio e conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Não que não seja bom, mas quanto mais acreditamos que podemos ir além, é por que sabemos ir além. (Jade, 2018).*

Jacinto escolheu a imagem de uma pessoa correndo com uma mala na mão e explica: “não tenho tempo a perder, preciso correr para buscar o conhecimento.”

Após as apresentações da pesquisadora-formadora e dos trabalhadores-estudantes, foi detalhada a pesquisa-formação e seus procedimentos, assim como foi feito o alinhamento dos objetivos dos sujeitos aprendentes com os objetivos do trabalho. Em seguida, foram apresentadas as regras de funcionamento do grupo, reforçando-se fortemente elementos de ética, sigilo, discrição, reserva, comprometimento, entre outras; foi formalizado o contrato biográfico do grupo, conforme termos expressos no TCLE (apêndice E). Cabe ressaltar que, mesmo que os sujeitos aprendentes tenham aderido voluntariamente ao ABPS, nesse momento, foi feito o questionamento se realmente gostariam de continuar participando. Todos aderiram à proposta, assinaram o TCLE e cada um recebeu uma cópia do mesmo.

Josso (2006) esclarece que o contrato biográfico é um dos primeiros elos ou laços de ligação que se estabelece no grupo e que terá papel fundamental para que os participantes se sintam a vontade para narrarem suas experiências educativas. No contrato foram estabelecidas

---

<sup>42</sup> Cabe esclarecer que sempre que forem trazidas as narrativas dos trabalhadores-estudantes, elas são apresentadas tal qual foram escritas pelos mesmos, sem nenhuma mudança ou ajuste quanto à correção ortográfica e/ou gramatical.

as regras de funcionamento do ABPS, enunciada a intenção autoformadora e oficializada a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho.

Nesse primeiro encontro também foi entregue aos participantes o material didático do ABPS que foi um diário de formação e uma caneta.

O diário de formação foi adotado para utilização pelos participantes, para fins de registros escritos das narrativas, assim como por mim, pesquisadora-formadora, que também fiz registros escritos das narrativas dos participantes e das minhas próprias narrativas. No primeiro encontro, imediatamente após receberem o diário de formação, os participantes foram incentivados a colar a sua cópia do TCLE nas páginas iniciais do diário, ato que teve a intenção de reforçar o compromisso individual e de grupo assumido no trabalho. O diário de formação foi utilizado pelos sujeitos aprendentes em todos os encontros, alguns registros foram feitos por solicitação minha, mas vários outros foram feitos de forma espontânea pelos trabalhadores-estudantes. As narrativas escritas no diário de formação dos sujeitos participantes formaram o corpus de análise deste trabalho. Em capítulo específico, apresento a análise dos dados. A figura 4 ilustra o material didático (diário de formação e caneta) entregue aos participantes, assim como, traz algumas das imagens utilizadas na técnica de apresentação pessoal, referida anteriormente.

**Figura 4 - Material didático e material de apoio**



Fonte: Acervo pessoal.

A etapa dois foi realizada em três encontros denominados de “Narrar, refletir, ressignificar e socializar” e teve uma abordagem de “Passado”. Foram feitas narrativas orais

iniciais, narrativas escritas (heterobiografias), reflexões e ressignificações que funcionaram como “aquecimento” para os encontros seguintes.

O primeiro encontro da etapa dois foi iniciado com uma reflexão a respeito do nome da atividade: “ateliê biográfico de projeto de si”. Os trabalhadores-estudantes foram solicitados a expressarem qual a compreensão que tinham a respeito desta denominação. A partir das falas, fui apresentando cada um dos termos presentes.

Procurei me deter um pouco mais no termo “ateliê”, que é o local de trabalho de um artesão, aquele que utiliza a matéria-prima para transformá-la em algo diferente, num produto “acabado” e, assim, traçamos um paralelo com as nossas vidas: somos artesãos de nossas vidas, autores de nossa formação.

Delory-Momberger (2006, 2008) compreende o sujeito, no ateliê biográfico de projetos, como autor de sua formação, pois ele inicia uma relação reflexiva com suas experiências, através das narrativas de si e, com isto, abre a possibilidade de seu vir a ser, de um futuro do sujeito e da emergência de um projeto pessoal.

Esta abordagem inicial foi muito positiva, pois possibilitou aos sujeitos aprendentes um dar-se conta de que realizaríamos um artesanato de si mesmos e que eles seriam os protagonistas na sua própria formação, mas também contribuiriam na formação do outro. Foi explicitada também a ideia de que trabalharíamos em conjunto numa mesma obra: as experiências formadoras de cada um, na perspectiva de ressignificação das mesmas e no esboço do projeto de si.

Em seguida, foi feita a retomada da “Carta de Apresentação” escrita pelos trabalhadores-estudantes no momento do processo seletivo para ingresso no Proeja. Cada trabalhador-estudante recebeu a sua carta e teve um tempo para leitura e reflexão individual sobre a mesma. Cabe observar que, para os participantes que ingressaram a partir de 2017, a escrita da carta não fez parte do processo seletivo, portanto, para estes foi solicitado que resgassem na memória as lembranças que tinham do ingresso, quais eram seus objetivos naquele momento, o que os fez buscar a instituição etc. e foi estimulada a reflexão a partir destas lembranças. A seguir, no grande grupo, foi aberta uma sessão em que cada trabalhador-estudante, com a liberdade de revelar ou não o conteúdo da carta, ou de suas memórias, fez comentários, observações, relatou sentimentos despertados, mudanças ocorridas ou reflexões surgidas com a leitura e/ou com as lembranças. A ideia foi que fosse iniciado o processo reflexivo, a partir de uma das primeiras experiências educativas dos trabalhadores-estudantes, nos seus respectivos cursos.

Esta atividade foi bastante rica em termos de lembranças, alguns ficaram bastante felizes com a leitura da sua “Carta de Apresentação”, como pode ser percebido na narrativa de Lavanda:

*Eu senti orgulho de mim relendo a carta que escrevi no processo seletivo. [...] o meu modo de ver a vida mudou os estudos abriu minha visão, e continuo indo firme no meu propósito. (Lavanda, 2018).*

Em função de uma situação familiar, a narrativa de Verbena traz sentimentos controversos após a leitura da carta, mas ela diz que o objetivo continua o mesmo:

*A carta que escrevi no processo seletivo deste curso me fez sentir alguns sentimentos controversos, mas o objetivo continua o mesmo. Uma qualificação profissional e um futuro melhor para minha família, hoje bateu uma tristeza nessa parte da família pois ela está incompleta alguém se perdeu no meio do caminho, mas sigo meus objetivos. (Verbena, 2018).*

As mobilizações diante da “Carta de Apresentação” foram diversas, como era esperado em um grupo diverso, mas, de forma geral, a atividade colaborou para o maior envolvimento dos participantes que, sensibilizados pelos seus escritos, ou por suas lembranças, produziram narrativas e reflexões importantes para o início do trabalho.

Em seguida, o grupo foi organizado em trios e continuou o processo reflexivo, orientado pela questão: *Que experiências marcaram a minha trajetória no Proeja?* (PASSEGGI, 2006, 2011). Os participantes foram orientados a relembrar figuras marcantes, etapas, eventos – positivos e negativos, o primeiro dia de aula, aulas marcantes, avaliações, trabalhos, notas, relacionamento com colegas e professores, com a instituição, a estrutura, problemas que surgiram e como foram encaminhados, “recompensas” a partir do curso, etc. Dentre estas lembranças, os participantes narraram oralmente as que foram mais significativas, assim como, ouviram as narrativas dos outros. A atividade foi encerrada com a solicitação de que pensassem sobre o que narraram, e sobre o que ouviram, em casa, ou em outros espaços, até o nosso próximo encontro, na medida em que fosse possível.

No segundo encontro da segunda etapa foram retomados os trios do encontro anterior e as narrativas orais das experiências formadoras dos trabalhadores-estudantes, que desta vez foram anotadas por um redator no trio, escolhido livremente e que fez a redação escrita da narrativa oral, em primeira pessoa (como se fosse a sua história). A ideia foi que cada um fosse redator em uma narrativa, de modo que todos fizeram a sua narrativa oral e também tiveram a oportunidade de serem redatores da narrativa escrita de um colega. Perguntas puderam ser feitas no trio para fins de esclarecimento de dúvidas, ou melhor entendimento de

algum aspecto da narrativa, sem a intenção de interpretá-la. Delory-Momberger (2008, p. 102) esclarece que “esse trabalho conjunto de elucidação narrativa visa a ajudar o autor a construir sentido em sua “história de vida”, e os narratários a compreenderem essa história do exterior, como se fosse um romance ou um filme”.

Reforçou-se com os trabalhadores-estudantes a combinação do contrato inicial de que não fossem feitas interpretações ou julgamentos de valor a partir das narrativas e questionamentos. Ao final do trabalho, o redator entregou ao narrador a escrita em primeira pessoa da narrativa. Conforme Delory-Momberger (2008), “o procedimento de apropriação de sua história, que é comum ao conjunto das práticas das “histórias de vida”, passa aqui pelo *desvio compreensivo* do outro e pelo *distanciamento* de si mesmo.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 102, *grifo da autora*). Os trabalhadores-estudantes foram reunidos no grande grupo e foi solicitado que apresentassem as suas percepções a respeito da realização do trabalho: como se sentiram narrando, como se sentiram ouvindo, como se sentiram redigindo e lições que ficaram. O encontro foi encerrado com a orientação da pesquisadora-formadora para que os participantes trouxessem no próximo encontro as narrativas produzidas pelos redatores.

No terceiro encontro da segunda etapa foram iniciadas as narrativas escritas (autobiografias) e as reflexões sobre elas. Os trabalhadores-estudantes foram orientados a escrever sobre suas experiências educativas no Proeja, baseados no que foi narrado oralmente em encontros anteriores, no que foi narrado na forma escrita pelo redator e a partir da questão: *Que experiências marcaram a minha trajetória no Proeja?* Acrescida da pergunta: *O que essas experiências fizeram comigo?* (PASSEGGI, 2006, 2011). O texto foi produzido de forma livre, sem exigência de tamanho ou forma. As narrativas de formação escritas foram socializadas no grande grupo e duas novas questões foram adicionadas à reflexão: *O que faço agora com o que isso me fez?* (PASSEGGI, 2006, 2011) *O que aprendi com isto?* A intenção das narrativas é que os aprendentes, ao escreverem, possam ter ressignificado as suas experiências formadoras e que tenham encontrado melhores condições de compreenderem a si mesmos e aos outros.

A etapa três foi realizada em um único encontro, denominado de “Agir, refletir e ressignificar”, e a abordagem foi de uma perspectiva de “Futuro”, sendo iniciada a reflexão a respeito de projetos de futuro e do projeto de si. Inicialmente, trabalhamos a ideia de projeto, reforçando que não vivemos sem projetos ou objetivos, ou seja, baseamos nossas ações em direção às “coisas” que queremos conquistar. Trabalhamos também a ideia de projeto como um modelo ou guia que orienta as ações e que viabiliza o alcance de nossos objetivos. A

atividade desse encontro envolveu a utilização de um quebra-cabeças e a reflexão ocorreu a partir da analogia “vida x quebra-cabeças”: como é difícil juntar as peças do quebra-cabeças (vida) da forma correta (qual é e o que é a forma correta?); como o fato de termos um modelo (planejamento/projeto) ajuda, e com base na reflexão surgida, inseri mais uma questão: *Onde estou, onde quero ir? Quais são os meus objetivos?* Encerramos o encontro com a missão de que cada um, em casa, ao longo da semana, refletisse sobre tudo o que já tínhamos narrado e refletido, e na medida em que pudesse e tivesse vontade, escrevesse no diário suas narrativas de formação, traçando alguns objetivos para o futuro.

Esse movimento de escrever, socializar, ouvir, refletir, reescrever, ressocializar ... é parte do movimento da metodologia utilizada nesta pesquisa-formação e é isto que faz com que os espaços de ressignificação existam, outros sentidos sejam dados às experiências educativas e o aprendente siga no desenvolvimento de seu projeto de si.

A etapa quatro foi realizada em um único encontro denominado de “Narrar, refletir e ressignificar”.

Nesse encontro foram retomadas as questões: *Onde estou, onde quero ir? Quais são os meus objetivos?* Os participantes também foram solicitados a narrar oralmente, no grande grupo, o que conseguiram produzir, em casa, de suas narrativas de formação e de seus objetivos. Em seguida foram orientados para a definição de metas de curto, médio e longo prazos, intencionando a elaboração de um esboço de projeto pessoal, um projeto de si.

Retomo com Delory-Momberger (2006) a ideia que o projeto de si não é uma construção consciente, que visa realizações concretas imediatas, mas é como um empurrão em direção à frente, uma orientação em direção ao futuro. O projeto de si não é palpável, e nem objetivamente apreensível, as realizações concretas são apenas estados transitórios, que não esgotam nunca o projeto de si, pois ele se atualiza a cada momento da existência do sujeito.

Assim, os sujeitos aprendentes puderam planejar objetivos e metas de futuro, mas, mesmo que inconscientemente, o que se fez foi o desenvolvimento em cada um da ideia de que eles podem ir além, de que eles têm condições de desenvolvimento pessoal, interpessoal, profissional, em tempos e condições próprias a cada individualidade, em sintonia com Delory-Momberger (2006), foi desenvolvida a ideia de projeto de si possível e realizável.

Esse encontro envolveu refletir sobre si mesmo e sobre o futuro, olhando para o passado e para o presente, projetando o porvir. Delory-Momberger (2006, p. 366) diz que:

O procedimento do ateliê biográfico de projeto inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal.

A intenção foi colocar os trabalhadores-estudantes em uma situação em que fosse possível fazer emergir um projeto pessoal, um projeto de si.

A etapa cinco foi realizada em dois encontros, denominados de “Socializar e ressignificar”, destinados para, praticamente, a mesma atividade, que foi a socialização do projeto pessoal no grande grupo. Os dois encontros foram necessários em função do número de participantes, tendo sido muito importante que cada um tivesse um tempo adequado para sua narrativa final. A reflexão ocorreu no grande grupo, diferentemente da proposta de Delory-Momberger (2006), pois percebi a necessidade de acompanhar as narrativas de todos os participantes, o que ficaria inviabilizado na reflexão em trios.

Nestes dois encontros, cada participante compartilhou o seu projeto pessoal no grande grupo. A intenção foi que as metas e objetivos apresentados no projeto pessoal do sujeito aprendente fossem reorganizados, revistos, refeitos, repensados, ou apenas, ratificados, conforme Delory-Momberger (2006, p. 367), a intenção é que o projeto pessoal seja “[...] co-explorado, realçado e nomeado”. A atividade foi bastante positiva, pois quem narrou o seu projeto teve a possibilidade de, mais uma vez, refletir sobre ele e coletar contribuições dos demais, e quem ouviu teve a possibilidade de interagir com sugestões e, até mesmo, pode ter novas ideias para seus respectivos projetos de futuro e projetos de si. Alguns puderam fazer vínculos de identificação ainda maiores, pois descobriram interesses comuns e, quem sabe, estabeleçam uma rede de apoio mútuo.

Conforme referido anteriormente, nesta etapa, a reflexão ocorreu no grande grupo. Delory-Momberger (2006, 2008), em sua proposta de ateliê biográfico, propõe que esta atividade seja desenvolvida em trios, os mesmos que trabalharam juntos nos encontros anteriores. Assim estava previsto no projeto desta tese. Entretanto, ao longo do grupo, fiquei muito envolvida com as falas de cada um, com o projeto de cada um e, em função disto, entendi que era preciso alterar a proposta para que a atividade fosse feita no grande grupo. Justifico: se a atividade fosse desenvolvida em pequenos grupos, eu conseguiria circular alternadamente nos trios, mas não acompanharia todas as narrativas como desejei acompanhar. Com a atividade sendo realizada no grande grupo, eu consegui acompanhar todos os participantes e seus projetos pessoais. Entendo que isto favoreceu minha compreensão do trabalho como um todo, o que contribuiu para uma análise mais apurada das narrativas.

Assim, após as apresentações dos projetos pessoais, os trabalhadores-estudantes foram solicitados a relatarem como foi o trabalho das narrativas de formação.

A finalização desse último encontro do ABPS foi feita através da entrega pela pesquisadora-formadora de um mimo para cada um dos trabalhadores-estudantes. Tive a preocupação de que o mimo tivesse relação com a questão educativa e profissional e, por esta razão, optei por um porta-cartões e dentro dele coloquei uma mensagem individualizada para cada participante. A mensagem foi escrita com base no percurso de cada um no ateliê e também teve a intenção de demonstrar afetividade e gratidão aos participantes pelas singulares contribuições feitas ao longo da pesquisa-formação. As figuras 5 e 6 ilustram o mimo e a mensagem escrita.

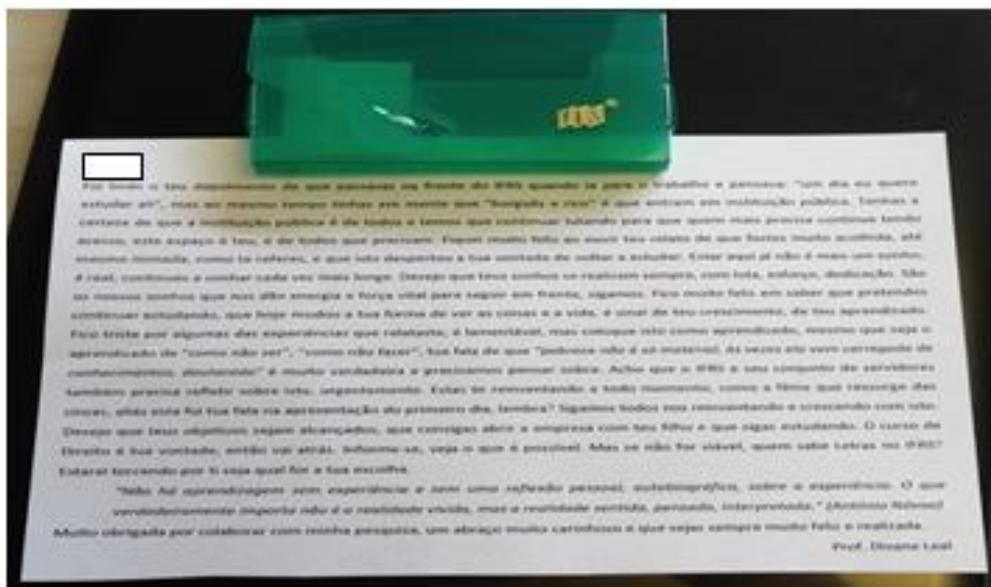
**Figura 5 - Mimo para os sujeitos aprendentes**



Fonte: Acervo pessoal.

Conforme Delory-Momberger (2006, 2008), uma última sessão do ateliê biográfico deve acontecer pelo menos um mês após o último encontro e tem como objetivo a realização de um balanço da incidência da formação no projeto pessoal de cada um. Minha sugestão é que esta última sessão seja realizada pelo menos dois meses após o último encontro do grupo, para que os participantes tenham um tempo maior para “fazer acontecer” ou “darem-se conta do acontecer” das mudanças, da incidência do ateliê em suas vidas e projeto de si.

**Figura 6 - Mimo para os sujeitos aprendentes**



Fonte: Acervo pessoal.

A última sessão do ABPS foi denominada de “Balanço” e foi realizada após um pouco menos de dois meses com a Turma 1, mais precisamente 56 dias, e com a Turma 2, foi realizada após 31 dias. O que pude perceber é que a Turma 1 estava mais “amadurecida” em relação às suas reflexões e possibilidades de futuro, identificadas a partir do ateliê, o que creio ter sido ocasionado pela maior distância temporal em relação ao final dos encontros, o que permitiu uma maior reflexividade aos sujeitos; a Turma 2 ainda estava com tudo muito recente e sem muitas incidências em relação à condição em que estavam quando concluíram o ateliê. Em função do término do ano letivo, em relação à Turma 2, não tive outra escolha a não ser realizar o último encontro assim mesmo.

Neste último encontro, os participantes fizeram um balanço de como foram os encontros e quais as incidências das atividades desenvolvidas em seus projetos pessoais, ou seja, qual a incidência da formação.

Conforme Eufrásia, a participação no ABPS foi uma experiência positiva e que trouxe momentos de alegria, de troca de ideias, de aprendizados para a vida. Para Piretro, foi possível encontrar caminhos para a superação de dificuldades como, por exemplo, a timidez. Verbena destaca as mudanças que vivenciou ao longo do curso do Proeja e que foram narradas, refletidas e ressignificadas no ABPS, oportunizando aprendizado. Ela diz que houve dor no processo, mas ao mesmo tempo, orgulho ao perceber as mudanças que a fizeram “crescer”. Outras narrativas das incidências da formação estão desenvolvidas ao longo do

metatexto do Capítulo 5 – Narrativas biográficas de trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga: sobre ser ouvido, (re)conhecido e aprender com isto.

A partir das narrativas ilustradas anteriormente, e de outras registradas nos diários de formação e em minha memória, percebo satisfação por parte dos trabalhadores-estudantes que participaram do ABPS e que o propósito do mesmo foi cumprido, embora não se esgote com o término das atividades. A satisfação pela realização do ateliê também se faz muito presente em mim.

A minha proposta final é a realização de novos encontros do ABPS, no segundo semestre de 2019, com as duas turmas que participaram do mesmo em 2018. Denominei este encontro de “balanço do balanço”, ocorrendo dentro de uma “Sessão extra” do ABPS e que deverá ser incorporada ao dispositivo, pois pretende reavaliar a incidência da formação nos trabalhadores-estudantes, passado um tempo maior da finalização dos encontros (pelo menos seis meses). O Quadro 9 ilustra, de forma resumida, as etapas e encontros do ABPS.

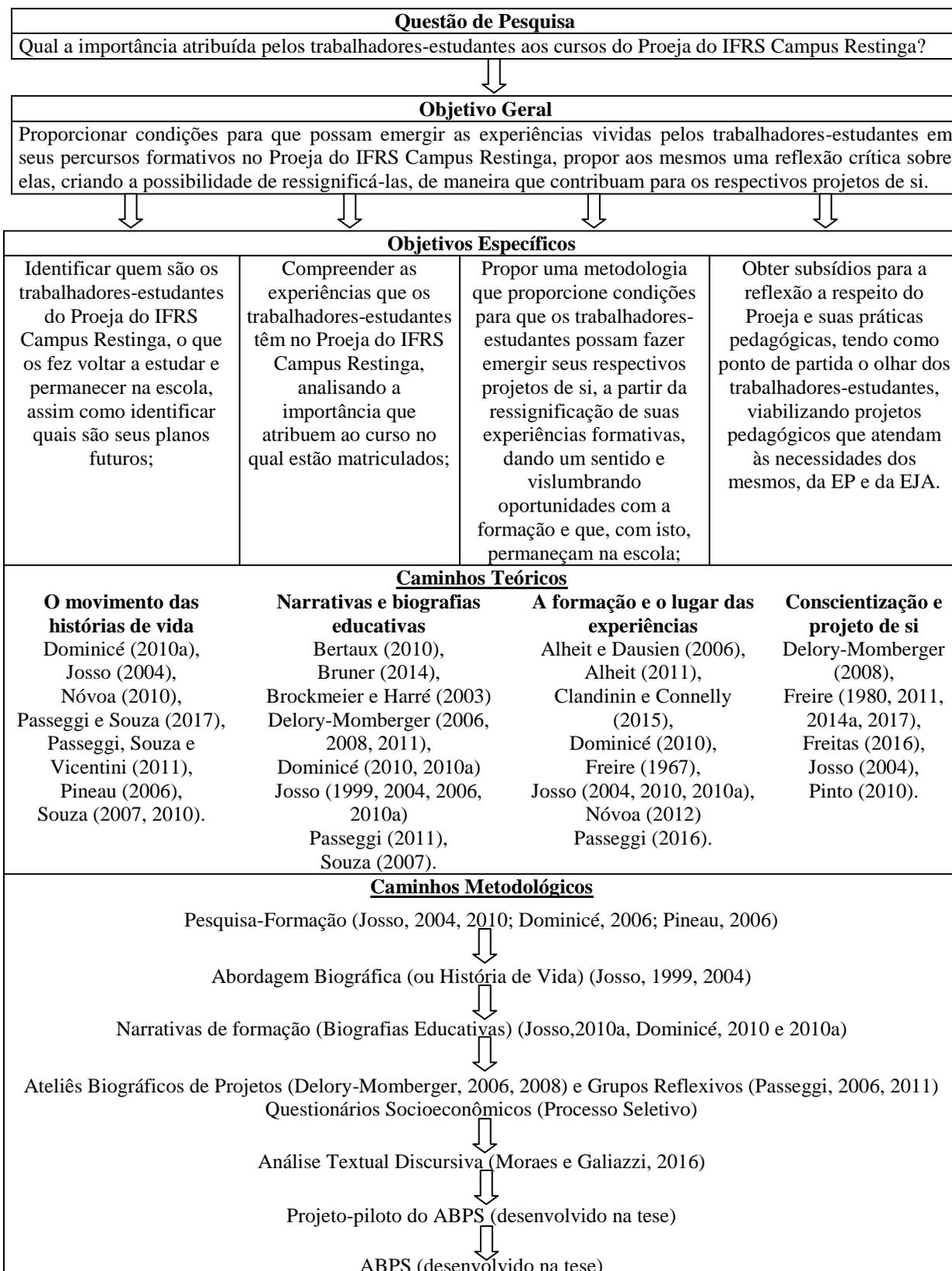
Encerrando o capítulo, apresento o Quadro 10, que faz uma síntese da proposta teórico-metodológica que foi desenvolvida na tese.

Quadro 9 – Etapas e encontros do ABPS

	Encontro	Atividades	
<b>Etapa Um</b>	Conhecer	Apresentação da pesquisadora-formadora e dos trabalhadores-estudantes, levantamento de expectativas e objetivos. Contatos dos trabalhadores-estudantes (e-mail e telefone) e da pesquisadora-formadora. Detalhamento da pesquisa-formação. Alinhamento dos objetivos dos participantes e da pesquisa-formação. Regras de funcionamento do grupo. Convite formal e decisão para a participação no ABPS. Elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico (oral, escrito e assinado). Apresentação, coleta de assinaturas e entrega de cópia do TCLE. Entrega do material didático.	<b>P R E S E N T E</b>
<b>Etapa Dois</b>	Narrar, refletir, ressignificar e socializar	Reflexão em relação ao nome da atividade: “Ateliê biográfico de projeto de si”. Reflexão em relação ao momento da entrada no curso, utilizando-se a “Carta de Apresentação”, ou as memórias dos trabalhadores-estudantes. No grande grupo, comentários, observações, sentimentos despertados, mudanças ocorridas, etc. a partir da reflexão sobre a carta e/ou memórias. Em trios, narrativa oral de experiências educativas no Proeja, norteados pela seguinte questão: <i>Que experiências marcaram a minha trajetória no Proeja?</i> (Passeggi, 2011).	<b>P A S S A D O</b>
		Retomada dos trios e das narrativas orais das experiências educativas. Anotação, em primeira pessoa, das narrativas por um redator escolhido livremente. Entrega pelo redator da narrativa do colega. No grande grupo, apresentação de percepções a respeito do trabalho: como se sentiram narrando, como se sentiram ouvindo, como se sentiram redigindo, lições que ficaram, etc.	
		Individualmente, narrativa escrita das experiências educativas no Proeja, baseados na narrativa oral anterior, na narrativa escrita do colega e nas questões: <i>Que experiências marcaram a minha trajetória no Proeja? O que essas experiências fizeram comigo?</i> (Passeggi, 2011). Socialização e reflexão no grande grupo. Adição de novas questões para reflexão: <i>O que faço agora com o que isso me fez?</i> (Passeggi, 2011) <i>O que aprendi com isto?</i>	
<b>Etapa Três</b>	Agir, refletir e ressignificar	Atividade de montagem de um quebra-cabeças. Reflexão sobre o conceito de projeto. Reflexão baseada na questão: <i>Onde estou, onde quero ir? Quais são os meus objetivos?</i> Solicitação para que, em casa, escrevessem, no diário as suas experiências formadoras e objetivos de futuro (esboço de um projeto pessoal).	<b>F U T U R O</b>
<b>Etapa Quatro</b>	Narrar, refletir e ressignificar	No grande grupo: retomada das questões: <i>Onde estou, onde quero ir? Quais são os meus objetivos?</i> Narrativa oral das experiências formadoras e objetivos. Reflexão sobre metas de curto, médio e longo prazos e projetos.	
<b>Etapa Cinco</b>	Socializar e ressignificar	Socialização do projeto pessoal.	
		Socialização do projeto pessoal. Entrega da lembrança do ABPS a cada participante.	
<b>Última Sessão</b>	Balanco	Realização de um balanço da incidência da formação no projeto pessoal de cada um.	
<b>Sessão Extra</b>	Balanco do balanço	Realização de um balanço da incidência da formação no projeto pessoal de cada um (a reavaliação).	

Fonte: elaborado por mim, com base nos Ateliês Biográficos de Projetos de Delory-Momberger (2006, 2008), nos Grupos Reflexivos de Passeggi (2006, 2011) e nos processos desenvolvidos nesta pesquisa-formação.

### Quadro 10 – Ateliês biográficos com trabalhadores-estudantes do Proeja: acolhimento, formação e projetos de si



Fonte: Elaborado por mim

## **5 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE TRABALHADORES-ESTUDANTES DO PROEJA DO IFRS CAMPUS RESTINGA: SOBRE SER OUVIDO, (RE)CONHECIDO E APRENDER COM ISTO**

*Hoje vejo que o conhecimento nos leva para caminhos que antes eram desconhecidos, que cada etapa me dá mais vontade de seguir em frente.*

*(Lavanda)*

Este capítulo dá contornos e visibilidade à voz dos sujeitos que, a partir do Proeja, programa de governo do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, estão tendo a possibilidade de exercerem seu direito à educação, ainda que tardiamente. Assim, procuro apresentar as narrativas de formação feitas pelos trabalhadores-estudantes, durante o trabalho realizado no ABPS, interpretando e atribuindo sentidos às mesmas, tendo por base o referencial teórico e metodológico que dá sustentação a esta tese.

Os sujeitos aprendentes do Proeja do IFRS Campus Restinga estão materializados neste texto através das características identificadas no perfil que apresento na sequência, mas também a partir das vozes dos participantes, expressas nas narrativas de formação, considerando-se que são realizadas a partir do contexto dos seus cursos.

Reforço que nenhuma generalização de conhecimentos é possível de ser feita, a partir do aporte teórico-metodológico que embasa este trabalho, e que o conjunto de dados aqui apresentado é um recorte de uma população de trabalhadores-estudantes, mas que traz subsídios importantes a serem considerados na perspectiva de análise dos sujeitos como um todo.

Primeiramente apresento o perfil dos trabalhadores-estudantes que ingressaram nos cursos do Proeja do IFRS Campus Restinga, numa ideia clara de conhecê-los para superar visões estereotipadas que marcam a realidade destes sujeitos, conhecê-los para (re)conhecê-los como sujeitos de direitos e deveres, homens e mulheres, que sobrevivem em condições de existência precárias, mas que sonham e realizam alguns destes sonhos como, por exemplo, voltar a estudar.

### **Quem são os trabalhadores-estudantes do Proeja? Conhecendo para (re)conhecer**

Com o intuito de contextualização, acredito ser importante trazer, inicialmente, algumas características que elucidam quem é o sujeito da EJA. Assim, conforme Jardimino e Araújo (2014), sabemos que a EJA atende a um público que por diferentes razões teve negado o direito à educação, seja na infância ou na adolescência, retornando adulto para a escola com o objetivo de concluir sua escolarização.

O perfil de quem procura a EJA é bastante heterogêneo em relação à idade, gênero, expectativas e comportamentos. Em geral, estão inseridos no mercado de trabalho ou tem a intenção de nele ingressar, esperam chegar ao ensino médio e/ou à universidade para ascenderem social e profissionalmente. Muitas vezes, estes estudantes precisam romper obstáculos relacionados ao preconceito, à exclusão social, à falta de incentivo por parte da família, em prol de uma vontade grande de estudar. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Rivero (2014, p. 119-120) destaca também que estes estudantes possuem um conjunto de saberes e conhecimentos, entretanto, tem a necessidade pessoal da certificação dos estudos. A falta de acesso ou a interrupção da educação formal normalmente é parte de um contexto social que indica “pobreza, violência familiar, marginalização, iniquidade de gênero ou discriminação”. O autor pondera ainda que finalizar um trecho dos estudos obrigatórios representa para estes jovens e adultos “a possibilidade de aprender a aprender, de continuar aprendendo e se assumir como sujeitos sociais que revalorizam suas capacidades”.

Complemento as ideias dos autores citados dizendo que os sujeitos da EJA são invariavelmente trabalhadores-estudantes, pois sua condição existencial está atrelada ao trabalho. Ter um trabalho remunerado não é uma opção para estes sujeitos e sim uma necessidade para a garantia de suas sobrevivências, pois são membros de famílias pobres, não possuem bens, propriedades e recursos financeiros que gerem renda e que lhes permitam a manutenção das necessidades básicas como alimentação, transporte, lazer, educação, vestuário, saúde e higiene. Assim, entendo que ao referir-me a eles como trabalhadores-estudantes, mesmo naqueles momentos em que se encontram desempregados, ou por vezes na informalidade, eu reforço uma condição de sujeitos com duplo desafio: trabalhar e estudar. Se considerarmos as questões de gênero atreladas às trabalhadoras-estudantes, o desafio amplia-se, pois ainda é preciso ser “dona-de-casa” (mãe, esposa, trabalhadora doméstica). Não aprofundarei as questões de gênero, mas creio ser importante o destaque para enfatizar as circunstâncias ainda mais difíceis da trabalhadora-estudante.

Retomando a ideia do trabalhador-estudante, a contrapartida recebida pela venda da sua força de trabalho é o que garante condições mínimas de subsistência. Muitos estão engajados também no sustento da família, além do seu próprio. Posso afirmar que o trabalho será, na maioria das vezes, para estes sujeitos, a prioridade em suas vidas, ainda que seja um trabalho precário e mal remunerado. Conforme Arroyo (2017), ser trabalhador não é um acidente a mais na condição deste estudante, é a sua condição e identidade social e política.

Desta forma, sistematizo o meu entendimento e, portanto, o entendimento desta pesquisa-formação, a respeito do trabalhador-estudante: é aquele sujeito que, em função de determinadas condições econômicas e sociais teve que abandonar os estudos, priorizando o trabalho para a manutenção de sua subsistência e da família, volta a estudar com o objetivo de elevação da escolaridade e de inserção no mundo do trabalho. Ao voltar a estudar, este sujeito precisa conciliar trabalho, estudo, família e todos os demais papéis desempenhados por ele no âmbito de sua convivência particular. É um sujeito carregado de experiências de vida, que podem e devem ser tomadas como referências no espaço escolar, viabilizando que o conhecimento formal faça sentido para este trabalhador-estudante.

A partir desta breve contextualização, é possível constatar que o perfil dos sujeitos aprendentes do Proeja do IFRS Campus Restinga tem muitas semelhanças com o que foi anunciado anteriormente. A importância de identificar quem são estes sujeitos, de onde vêm, quais os seus percursos sociais, de gênero e de trabalho reside no fato de que os identificando é possível que tenhamos propostas pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e que desfaçamos possíveis estereótipos relacionados a esse público.

Então, atendendo a um dos objetivos do trabalho, a seguir apresento algumas características que nos permitem identificar quem são estes sujeitos. Os dados apresentados foram obtidos através de pesquisa documental realizada nas fichas de inscrição dos processos seletivos, complementados por informações obtidas no SIA, por informações disponibilizadas pelo setor de Registros Escolares, por informações obtidas através de um questionário aplicado (Apêndice F) e por informações produzidas nos encontros do ABPS.

As primeiras informações que trago para caracterizar os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga estão expostas no Quadro 11 e no Gráfico 1 e representam as faixas etárias dos mesmos no momento da inscrição no processo seletivo para seus respectivos cursos.

Observo que, em todos os ingressos, é possível verificar um grande número de trabalhadores-estudantes na faixa etária dos 18 anos (limite mínimo para ingressar no Proeja Médio) a 22 anos, ou seja, ainda jovens. De um total de 315 ingressantes, 112 estão

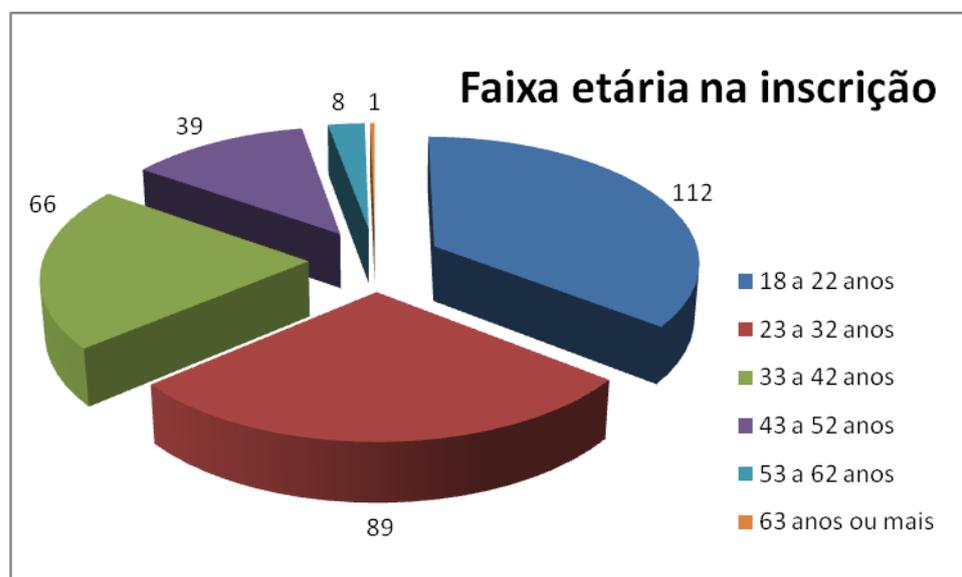
enquadrados nesta faixa etária (18 a 22 anos), o que corresponde a 35,5% dos trabalhadores-estudantes. Ao somar a esta primeira faixa etária, a segunda faixa etária da tabela (23 a 32 anos) constato que a grande maioria dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga tem até 32 anos: turma de 2012 – 56%, turma de 2013 – 82%, turma de 2014 – 63%, turma de 2015 – 73%, turma de 2016 – 43%, turma de 2017/1 – 68%, turma de 2017/2 – 57%, turma de 2018/1 – 60% e turma de 2018/2 – 70%. Do total de 315 ingressantes, 201 se encontram nas faixas etárias de 18 a 32 anos, o que corresponde a, aproximadamente, 64% dos trabalhadores-estudantes.

#### Quadro 11 – Faixa etária na inscrição do processo seletivo do Proeja

Idade na inscrição	2012	2013	2014	2015	2016	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2	Total
18 a 22 anos	11	23	16	18	4	9	10	12	9	112
23 a 32 anos	11	10	12	9	12	12	7	6	10	89
33 a 42 anos	11	5	10	4	13	5	6	6	6	66
43 a 52 anos	4	2	5	5	6	4	5	6	2	39
53 a 62 anos	2	0	1	0	2	1	2	0	0	8
63 anos ou mais	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	39	40	44	37	37	31	30	30	27	315

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

#### Gráfico 1 – Faixa etária na inscrição do processo seletivo do Proeja



Fonte: Elaborado por mim, 2019.

Conforme os dados visualizados no Quadro 11, os sujeitos que estão nas faixas etárias mais elevadas, ainda não estão conseguindo acessar a escola em maior volume, ou não encontraram condições para retornar a ela. Os dados demonstram que apenas nove

trabalhadores-estudantes estão nas faixas etárias acima de 53 anos, o que corresponde a 2,8% do total, na faixa etária de 43 a 52 anos estão aproximadamente 12% dos trabalhadores-estudantes e na faixa etária de 33 a 42 anos estão aproximadamente 21%.

Conforme referido anteriormente, o Proeja foi criado numa tentativa de democratização da educação, viabilizando o acesso àqueles que no tempo “regular” tiveram que abandonar a escola por razões variadas. Ao voltar aos estudos, pelo Proeja, novamente alguns abandonam a escola, principalmente os mais jovens.

Santos e Leal (2015) analisaram a evasão dos estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga por faixa etária e verificaram que ela é mais alta nas faixas de menor idade. Isto é exemplificado pelas autoras com a constatação de que todos os trabalhadores-estudantes que ingressaram, em 2012, na faixa etária de 18 a 22 anos, no ano de 2014 tinham evadido. As autoras inferem que é o adulto mais velho que se adapta à EJA e, ainda, que os mais jovens têm outras oportunidades como, por exemplo, retornar a escola regular e obter êxito. Outro argumento é que nem sempre os jovens desejam a educação profissional, ou abandonam a escola priorizando o trabalho e o sustento da família, acreditam que terão tempo mais tarde para os estudos.

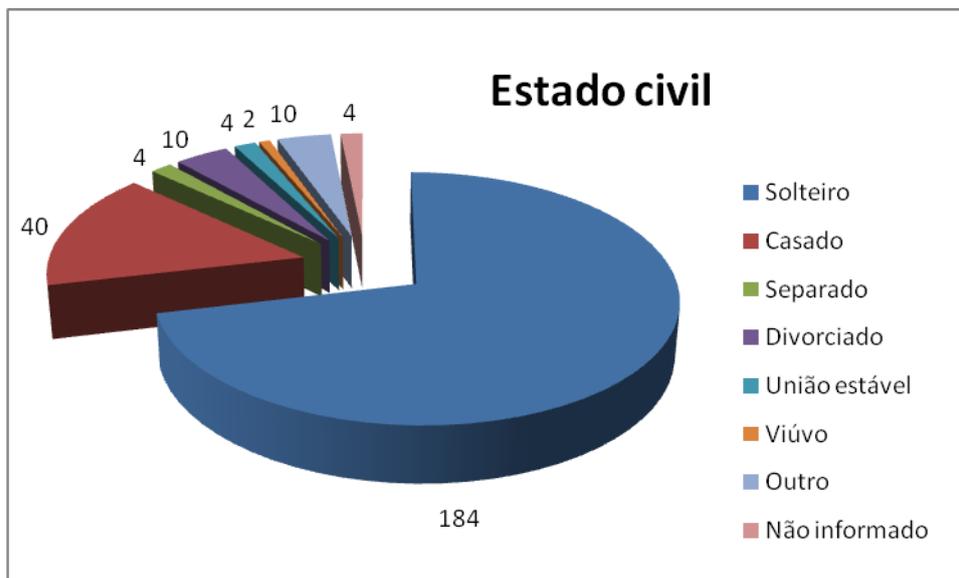
Este tempo mais tarde para os estudos nem sempre se confirma, pois as condições de trabalho tendem a piorar com o avanço da idade e a concomitante baixa escolaridade, ficando cada vez mais difícil a retomada dos estudos, assim como a busca por um trabalho melhor remunerado, consequência do modelo social excludente em que vivemos.

No Quadro 12 e no Gráfico 2 estão os dados de estado civil dos trabalhadores-estudantes no momento do ingresso nos seus respectivos cursos até o ano de 2017, pois não foi possível o acesso aos dados dos anos seguintes. A grande maioria apresenta-se como “solteiro”, aproximadamente 71% dos ingressantes.

#### Quadro 12 – Estado civil

Estado civil	2012	2013	2014	2015	2016	2017/1	2017/2	Total
<b>Solteiro</b>	23	35	29	32	19	24	22	184
<b>Casado</b>	4	4	7	4	11	5	5	40
<b>Separado</b>	1	0	1	0	2	0	0	4
<b>Divorciado</b>	2	1	2	1	2	1	1	10
<b>União estável</b>	0	0	0	0	1	1	2	4
<b>Viúvo</b>	1	0	0	0	1	0	0	2
<b>Outro</b>	4	0	5	0	1	0	0	10
<b>Não informado</b>	4	0	0	0	0	0	0	4
<b>Total</b>	39	40	44	37	37	31	30	258

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

**Gráfico 2 – Estado civil**

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

O estado civil “solteiro” é compatível com as faixas etárias dos trabalhadores-estudantes, entretanto, cabe destacar que muitos deles possuem um relacionamento estável, não formalizado, ou seja, tem um parceiro e vivem juntos no mesmo teto, mas ainda assim consideram-se solteiros.

No Quadro 13 e no Gráfico 3 apresento a distribuição por gênero dos trabalhadores-estudantes matriculados nos cursos do Proeja do IFRS Campus Restinga, observando-se o predomínio de mulheres em todos os ingressos. Considerando-se o total de trabalhadores-estudantes temos 221 mulheres, o que corresponde a aproximadamente 70%, e 94 homens, o que corresponde a aproximadamente 30%.

**Quadro 13 – Homens e Mulheres no Proeja**

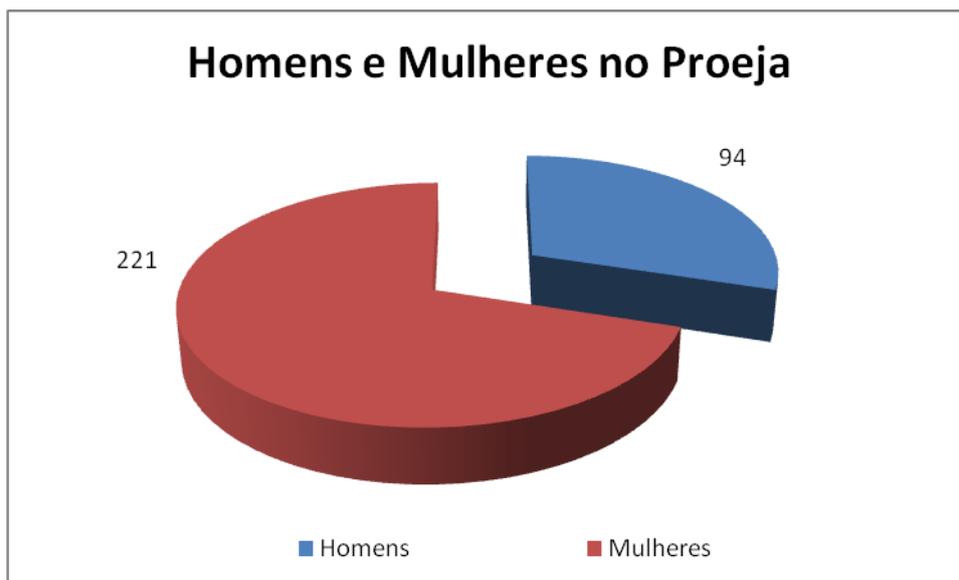
Gênero	2012	2013	2014	2015	2016	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2	Total
<b>Homens</b>	14	08	15	11	06	12	10	12	06	94
<b>Mulheres</b>	25	32	29	26	31	19	20	18	21	221
<b>Total</b>	39	40	44	37	37	31	30	30	27	315

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

Até o ano de 2016 o curso ofertado pelo Proeja foi o Técnico em Recursos Humanos, cuja área de trabalho é formada majoritariamente por mulheres, o que pode explicar neste período a grande presença feminina. Entretanto, nos anos subsequentes permanece o predomínio das mulheres, o que pode indicar, por um lado, que as mulheres estão buscando

de forma mais efetiva a escolarização, e por outro, pode indicar que foram as mulheres, na maioria das vezes, que estiveram marginalizadas em relação ao acesso à educação. A partir dos dados apresentados não é possível termos um entendimento, apenas fica claro que no Proeja do IFRS Campus Restinga há o predomínio de mulheres.

**Gráfico 3 – Homens e Mulheres no Proeja**



Fonte: Elaborado por mim, 2019.

Para complementar os dados coletados nos formulários de inscrição dos trabalhadores-estudantes, busquei informações em um questionário aplicado na disciplina de Introdução à Administração de Recursos Humanos nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 e verifiquei que, além do predomínio de mulheres nas turmas, a grande maioria é solteira e com filhos. Pelo cotidiano de sala de aula é possível constatar que os filhos são fruto de relacionamentos breves, de uma gravidez não planejada e o relacionamento com o pai da criança não é bom, geralmente envolvendo processos judiciais para reconhecimento de paternidade e pagamento de pensão alimentícia. Não aprofundarei o debate desta temática, entretanto é importante apresentá-la para que o contexto dos trabalhadores-estudantes seja caracterizado.

No Quadro 14<sup>43</sup> e no Gráfico 4 estão apresentados os dados relacionados à origem dos trabalhadores-estudantes no que diz respeito à modalidade em que cursaram o ensino fundamental. Observo que a maioria é oriunda da EJA Pública, aproximadamente 58% dos trabalhadores-estudantes, e outra parcela significativa, aproximadamente 37%, é oriunda do

<sup>43</sup> Cabe destacar que, a partir do Quadro 14, alguns dados dos anos de 2012, 2018/1 e 2018/2 não estão apresentados, pois não foi possível acessá-los.

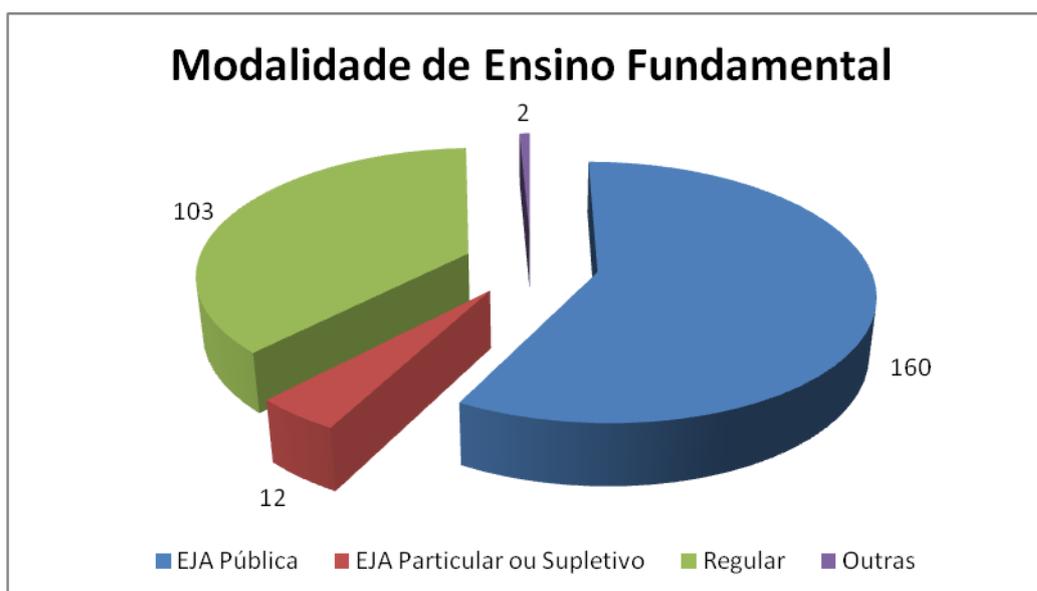
sistema público regular de ensino. Acredito que no conjunto oriundo da EJA Pública está incluída a parcela de trabalhadores-estudantes que tem a maior idade e o maior tempo fora da escola, ou seja, entendo que este é efetivamente o público que o Proeja objetiva alcançar, possibilitando que esta parcela de cidadãos exerça seu direito à educação, ainda que tardiamente.

#### Quadro 14 – Origem dos trabalhadores-estudantes - modalidade de ensino fundamental

Modalidade Ensino Fund.	2013	2014	2015	2016	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2	Total
EJA Pública	23	22	16	23	16	24	21	15	160
EJA Particular ou Supletivo	0	2	1	2	1	2	3	1	12
Regular	17	20	20	12	12	4	7	11	103
Outras	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Total	40	44	37	37	31	30	31	27	277

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

#### Gráfico 4 – Modalidade de ensino fundamental



Fonte: Elaborado por mim, 2019.

O destaque a ser feito em relação à modalidade de ensino em que os trabalhadores-estudantes do Proeja cursaram o ensino fundamental, é que aqueles que vêm da EJA são oriundos de uma EJA aligeirada e compensatória, cuja intenção é apenas a elevação da escolaridade. A justificativa para tal é que os trabalhadores-estudantes tem pressa para a conclusão, pois já “esperaram” tempo demais para a conclusão do ensino fundamental. Assim, os trabalhadores-estudantes chegam ao IFRS Campus Restinga com muitas dificuldades relacionadas a processos de alfabetização que não foram adequados, à falta de conhecimentos

anteriores e básicos para a continuidade dos estudos, à falta de hábitos de estudos e leituras, entre outras situações que tornarão o desafio do Proeja ainda maior.

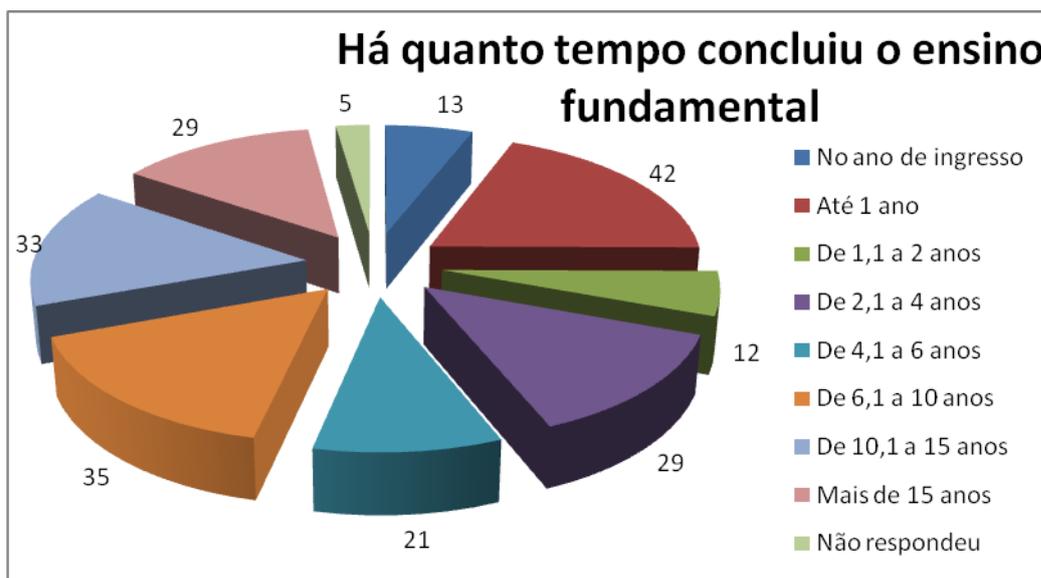
No Quadro 15 e no Gráfico 5 apresento há quanto tempo o trabalhador-estudante concluiu o ensino fundamental e verifico certo equilíbrio na distribuição nas faixas de tempo apresentadas, quando considerados os dados totais dos ingressos. Somando-se as quatro primeiras faixas de tempo, ou seja, trabalhadores-estudantes que concluíram o ensino fundamental há no máximo quatro anos, temos 96 trabalhadores-estudantes, o que corresponde a aproximadamente 43%, 21 trabalhadores-estudantes concluíram há um tempo entre 4,1 e 6 anos, o que corresponde a aproximadamente 9,5% e somando-se as três últimas faixas de tempo, ou seja, trabalhadores-estudantes que concluíram o ensino fundamental há mais de seis anos temos 97 trabalhadores-estudantes, o que corresponde a aproximadamente 44%. Considerando-se o ingresso anual, destaco os anos de 2014 e de 2016, onde é observado o maior número de trabalhadores-estudantes ingressantes que concluíram o ensino fundamental a mais tempo. Em 2014 foram 18 trabalhadores-estudantes que concluíram o ensino fundamental há mais de 10 anos, sendo que seis deles concluíram a mais de 15 anos. Em 2016 foram 17 trabalhadores-estudantes que concluíram o ensino fundamental a mais de 10 anos, sendo que nove deles concluíram a mais de 15 anos.

O elevado tempo fora da escola pode aumentar as dificuldades em retomar o ritmo de estudos e os aprendizados anteriores. Nesse sentido, é importante que o professor tenha consciência desta realidade e busque práticas pedagógicas que a levem em consideração.

#### **Quadro 15 – Há quanto tempo concluiu o ensino fundamental**

<b>Há quanto tempo concluiu o ensino fundamental</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017/1</b>	<b>2017/2</b>	<b>Total</b>
No ano de ingresso no Proeja	0	0	0	0	0	13	13
Até 1 ano	11	8	7	7	7	2	42
De 1,1 a 2 anos	4	4	2	1	1	0	12
De 2,1 a 4 anos	7	4	8	2	6	2	29
De 4,1 a 6 anos	4	3	6	4	2	2	21
De 6,1 a 10 anos	8	5	8	4	5	5	35
De 10,1 a 15 anos	2	12	3	8	4	4	33
Mais de 15 anos	3	6	3	9	6	2	29
Não respondeu	1	2	0	2	0	0	5
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>44</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>219</b>

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

**Gráfico 5 – Há quanto tempo concluiu o ensino fundamental**

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

Em relação à forma de ingresso no Proeja, com reserva de vaga ou não, apresento os Quadros 16, 17 e 18. No Quadro 16 e no Gráfico 6 estão os dados de ingresso dos anos de 2013 a 2017/1, no Quadro 17 estão os dados de 2017/2 e no Quadro 18 estão os dados de 2018/1 e 2018/2.

**Quadro 16 – Ingresso por reserva de vaga? – 2013 a 2017/1**

Ingresso por reserva de vaga?	2013	2014	2015	2016	2017/1	Total
Não	20	14	20	19	14	87
Pessoa negra (preto ou pardo)	18	24	15	16	16	89
Pessoa indígena	0	1	0	0	0	1
Pessoa com deficiência	0	2	2	0	0	4
Outra	0	2	0	2	1	5
Não respondeu	2	1	0	0	0	3
Total	40	44	37	37	31	189

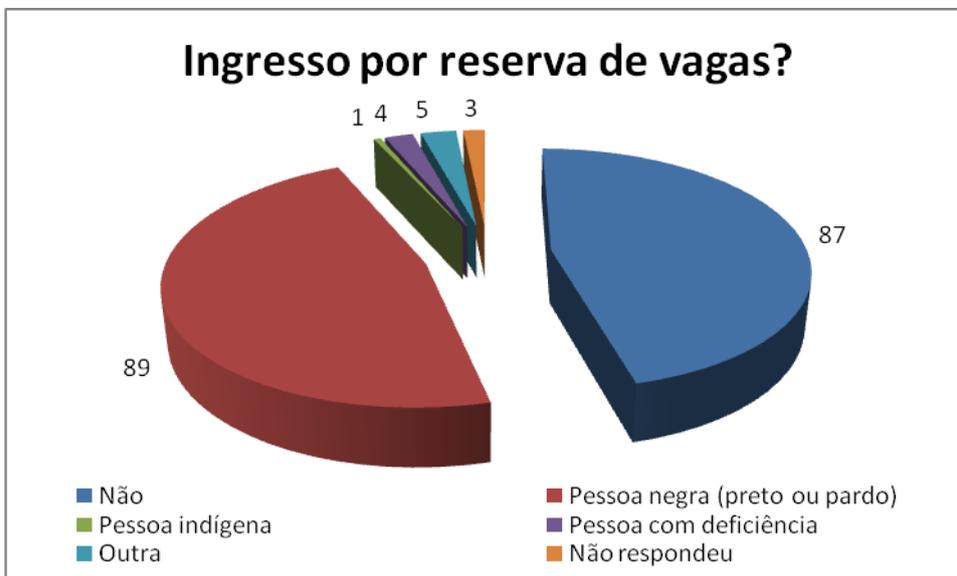
Fonte: Elaborado por mim, 2019.

Os dados são apresentados em três quadros separados, pois ocorreram mudanças por parte do IFRS Campus Restinga na coleta das respectivas informações. De qualquer forma, é possível constatar que a grande maioria dos estudantes vem da escola pública e tem renda bruta familiar per capita inferior a 1,5 SM. Acompanhe nos quadros citados.

No período de 2013 a 2017/1 verifiquei que existe um equilíbrio entre os que ingressaram sem reserva de vaga e os que entram com reserva de vaga racial (pessoa negra – preto ou pardo), respectivamente 87 e 89 trabalhadores-estudantes, 46% e 47%. Os 7%

restantes dividem-se entre pessoa indígena, pessoa com deficiência, outra forma ou não respondeu.

**Gráfico 6 – Ingresso por reserva de vagas? – 2013 a 2017/1**



Fonte: Elaborado por mim, 2019.

**Quadro 17 – Ingresso por reserva de vaga? – 2017/2**

Reserva de vaga	2017/2
Acesso universal, escola pública, renda bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 SM*	10
Acesso universal, escola pública, renda bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 SM* e autodeclarado preto ou pardo	19
Acesso universal, escola pública, renda bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 SM* e autodeclarado indígena	1
Acesso universal, escola pública, renda bruta <i>per capita</i> maior do que 1,5 SM*	0
Acesso universal, escola pública, renda bruta <i>per capita</i> maior do que 1,5 SM* e autodeclarado preto ou pardo	0
Acesso universal, escola pública, renda bruta <i>per capita</i> maior do que 1,5 SM* e autodeclarado Indígena	0
Total	30

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

\*SM = Salário Mínimo

Conforme o Quadro 17, nesse ingresso foram incluídas as questões da escola de origem e da renda do trabalhador-estudante. Assim, destaco que todos os trabalhadores-estudantes que ingressaram no Proeja em 2017/2 vieram de escola pública e tinham uma renda bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 SM e destes, 19 se autodeclararam pretos ou pardos, o que corresponde a aproximadamente 64% dos trabalhadores-estudantes, apenas um se autodeclarou indígena.

**Quadro 18 – Ingresso por reserva de vaga? – 2018/1 e 2018/2**

<b>Reserva de vaga</b>	<b>2018/1</b>	<b>2018/2</b>
1. Acesso Universal	6	4
2. Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes que tenham cursado Escola Pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que sejam PcD, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa.	0	2
3. Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes que tenham cursado Escola Pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que NÃO sejam PcD, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa.	10	12
4. Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes que tenham cursado Escola Pública, Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que sejam PcD, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa.	1	1
5. Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes que tenham cursado Escola Pública, Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que NÃO sejam PcD, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa.	12	5
6. Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes que tenham cursado Escola Pública, Autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que sejam PcD com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa.	0	0
7. Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes que tenham cursado Escola Pública, Autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que NÃO sejam PcD com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa.	0	0
8. Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes que tenham cursado Escola Pública, Não Autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que NÃO sejam PcD com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa.	2	3
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>27</b>

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

No Quadro 18 estão os dados dos ingressos de 2018. No primeiro semestre de 2018 equilibraram-se dois tipos de ingresso: acesso universal e reserva de vagas para trabalhadores-estudantes que tenham cursado escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que não sejam PcD, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa, com 10 ingressos, e acesso universal e reserva de vagas para trabalhadores-estudantes que tenham cursado escola pública, não autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que não sejam PcD, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa, com 12 ingressos. Nesse período também ocorreram 6 ingressos por acesso universal, um ingresso de PcD e 2 ingressos de trabalhadores-estudantes com renda familiar *per capita* superior a 1,5 salário-mínimo. No segundo semestre de 2018 ocorre um predomínio de ingressos por acesso universal e reserva de vagas para trabalhadores-estudantes que tenham cursado escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e que não sejam PcD, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo por pessoa, com 12 ingressos.

No Quadro 19 e no Gráfico 7 está indicado o número de trabalhadores-estudantes que ingressaram no Proeja do IFRS Campus Restinga e que é beneficiário de algum programa social do governo.

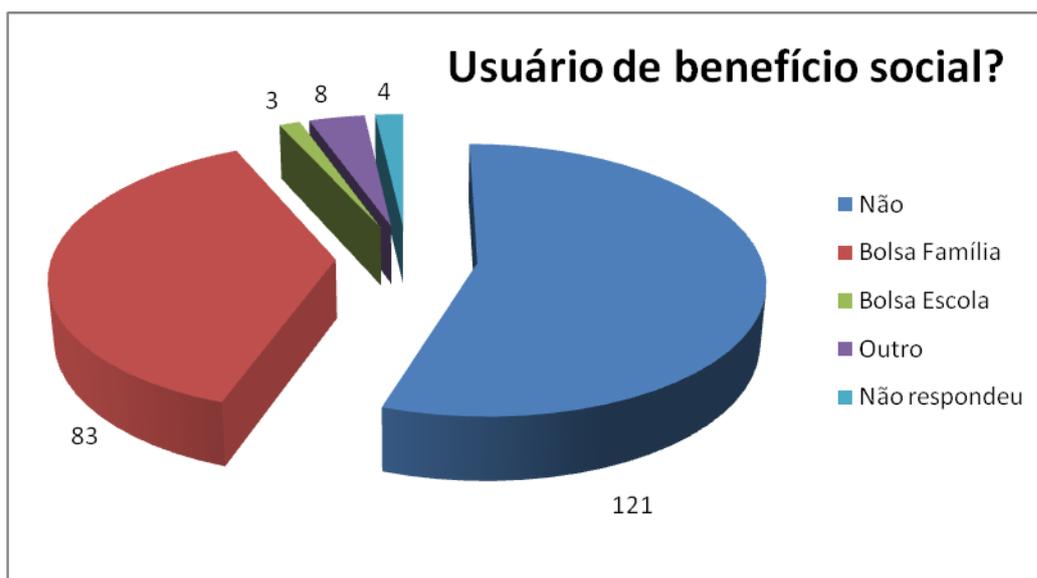
#### Quadro 19 – É usuário de algum benefício social?

Benefício Social	2013	2014	2015	2016	2017/1	2017/2	Total
Não	30	19	22	20	17	13	121
Bolsa Família	10	22	11	13	11	16	83
Bolsa Escola	0	1	0	2	0	0	3
Outro	0	2	3	0	3	0	8
Não respondeu	0	0	1	2	0	1	4
Total	40	44	37	37	31	30	229

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

Os dados do Quadro 19 e do Gráfico 7 indicam um predomínio de trabalhadores-estudantes que não são beneficiários de programas sociais, 121 trabalhadores-estudantes, aproximadamente 53%, entretanto, chama atenção o ingresso de 2014 onde mais de 50% tinham algum benefício social. Dentre os trabalhadores-estudantes que ingressaram e usufruíam de algum benefício social, 94, aproximadamente 41%, ocorre o predomínio do Bolsa Família.

#### Gráfico 7 – Usuário de benefício social?



Fonte: Elaborado por mim, 2019.

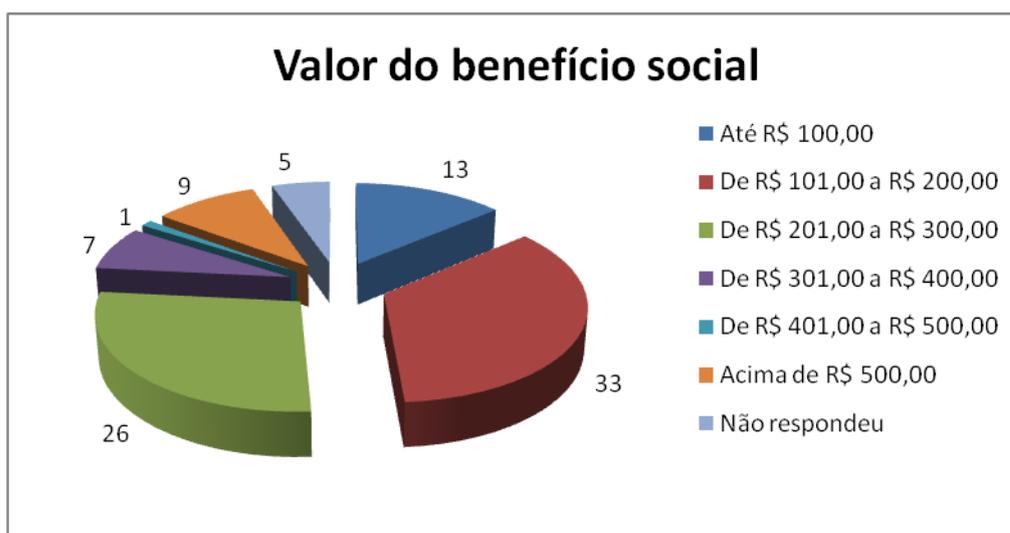
No Quadro 20 e no Gráfico 8 estão as faixas de valores dos benefícios sociais recebidos pelos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga no momento de ingresso em seus respectivos cursos. O que pode ser constatado a partir da análise deste quadro é que a maioria absoluta dos trabalhadores-estudantes recebe um benefício de até R\$ 300,00, ou seja, 72 trabalhadores-estudantes, que são aproximadamente 76,5%. Se considerarmos apenas as duas faixas iniciais (de até R\$ 200,00), temos 46 trabalhadores-estudantes, aproximadamente 49%. Estes dados demonstram as condições precárias em que sobrevivem os trabalhadores-estudantes, muitos exercendo suas atividades profissionais em situação precária, na informalidade, ou mesmo desempregados.

**Quadro 20 – Faixas de valores do benefício social**

Valor Benefício	2013	2014	2015	2016	2017/1	2017/2	Total
Até R\$ 100,00	1	4	1	3	0	4	13
De R\$ 101,00 a R\$ 200,00	6	6	5	6	5	5	33
De R\$ 201,00 a R\$ 300,00	2	6	4	5	5	4	26
De R\$ 301,00 a R\$ 400,00	0	2	2	1	1	1	7
De R\$ 401,00 a R\$ 500,00	0	1	0	0	0	0	1
Acima de R\$ 500,00	0	5	1	0	2	1	9
Não respondeu	1	1	1	0	1	1	5
Total	10	25	14	15	14	16	94

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

**Gráfico 8 – Valor do benefício social**



Fonte: Elaborado por mim, 2019.

No Quadro 21 e no Gráfico 9 apresento a situação profissional dos trabalhadores-estudantes do Proeja no momento do ingresso no IFRS Campus Restinga. Constato que a

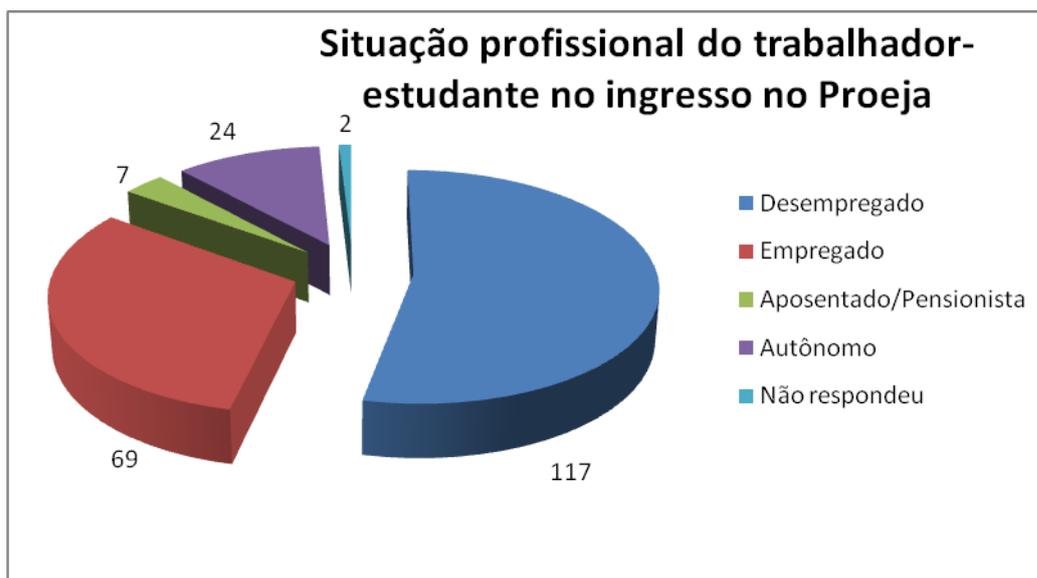
maioria, 117 trabalhadores-estudantes, o que corresponde a 51%, estava “desempregado”, ou seja, sem remuneração alguma ou com remuneração eventual decorrente de “bicos” de prestação de serviços esporádicos e informais. Dentre aqueles que têm remuneração fixa (empregados e aposentados) ou regular (autônomos) temos 100 trabalhadores-estudantes, o que corresponde a aproximadamente 45%, outros dois não responderam a esta questão. Observo que dentre os remunerados estão 69 que se declararam “empregados”, ou seja, empregados formais, com registro em CTPS, sete aposentados/pensionistas e 24 que se declararam autônomos. Observo que a condição de trabalhador “autônomo” também pode indicar uma condição de trabalho precário, muitas vezes marcada pela ausência de proteção social e a quase informalidade no mercado de trabalho. A condição de “empregado” destes trabalhadores-estudantes muitas vezes também é constituída de trabalho precário, em condições insalubres e perigosas, sem o devido enquadramento legal. No Quadro 22 apresento as principais atividades realizadas por estes trabalhadores-estudantes, o que corrobora esta afirmação.

#### **Quadro 21 – Situação profissional do trabalhador-estudante no ingresso no Proeja**

<b>Situação Profissional</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017/1</b>	<b>2017/2</b>	<b>Total</b>
<b>Desempregado</b>	19	24	16	21	19	18	117
<b>Empregado</b>	15	18	11	9	8	8	69
<b>Aposentado/Pensionista</b>	1	0	3	1	1	1	7
<b>Autônomo</b>	4	2	6	6	3	3	24
<b>Não respondeu</b>	1	0	1	0	0	0	2
<b>Total</b>	40	44	37	37	31	30	219

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

A partir do Quadro 22, o que pode ser observado é que, dentre as atividades e funções realizadas pelos trabalhadores-estudantes do Proeja, são predominantes as atividades relacionadas à prestação de serviços variados (muitas vezes na informalidade ou de forma autônoma). São frequentes as atividades na área da limpeza e serviços gerais, atividades domésticas, assim como serviços de manutenção e pequenos reparos. Dentre os 20 participantes do ABPS, a grande maioria trabalhou na área de limpeza e serviços gerais e suas narrativas trazem a ideia de busca por uma mudança de área de trabalho, em função do não reconhecimento, da baixa remuneração e das condições precárias às quais são submetidos em muitos momentos.

**Gráfico 9 – Situação profissional do trabalhador-estudante no ingresso no Proeja**

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

**Quadro 22 – Atividades e funções do trabalhador-estudante do Proeja – por ano de ingresso**

Ano Ingresso	Atividades e funções
2013	venda de lingerie, equitação, auxiliar de serviços gerais, estagiário, anfitriã, empregada doméstica, supervisão-motorista, copeira, auxiliar de confeitaria, serviços gerais, atendente, operadora de caixa
2014	tecelão, serviços gerais, auxiliar administrativo, atendente, vendedora, auxiliar de cozinha, vigilante, agente educacional, vendedor, supervisora, ajudante, pintor, auxiliar de produção, jovem aprendiz, funcionário público, contínuo, operador de máquina
2015	prevenção de perdas, operadora de máquina, costureira, copeiro, diarista, vendedora, frentista, auxiliar de cozinha, captação, higienização de vitrines, caixa operadora, manicure, promotor de vendas vendedor, extrusor
2016	1/2 oficial, pedreiro, vigia, manicure, babá, limpeza, auxiliar de serviços gerais, faxineira, vendedor, operador de loja
2017/1	administração, vendedor, auxiliar de produção, limpeza, empacotador, atendente, instalador de ar condicionado, assessor imobiliário, técnico em mecânica, comércio, chefe balconista
2017/2	cuidadora, portaria, faxina, auxiliar de higienização, doceira, zelador, limpeza, serviços gerais, costura, segurança, auxiliar de limpeza

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

Caracteristicamente, o que pode ser observado é um conjunto de atividades bastante operacionais, o que sinaliza os pontos de inserção destes trabalhadores-estudantes no mundo do trabalho, ou seja, nas atividades rotineiras, braçais e operacionais, cuja remuneração é baixa e o status social não é reconhecido. Raros casos são identificados em atividades de administração ou gestão, ou em atividades cuja inserção profissional seja valorizada e reconhecida socialmente.

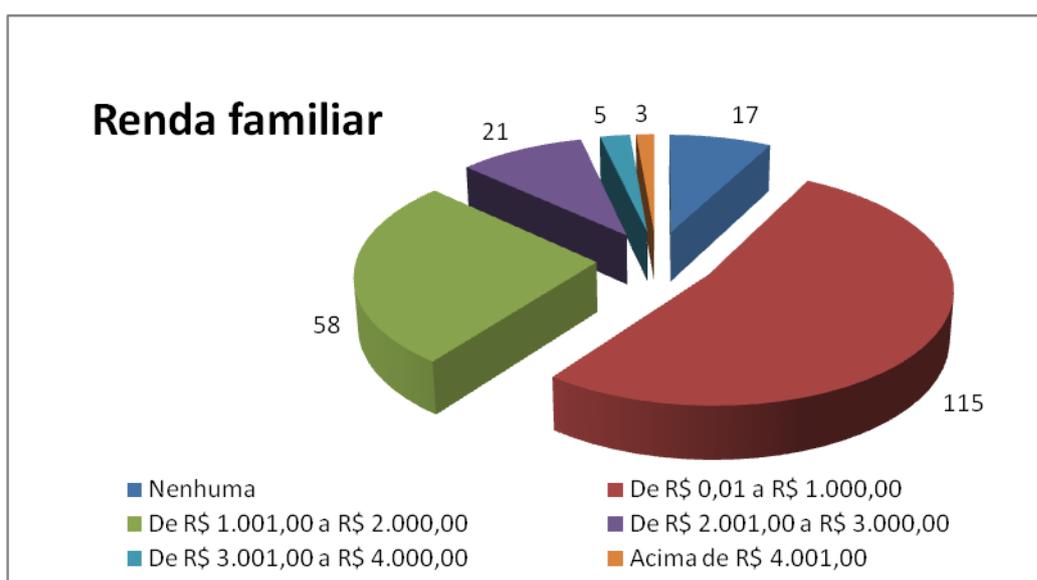
O Quadro 23 e o Gráfico 10 representam a renda familiar dos trabalhadores-estudantes do Proeja e corroboram a precariedade de condições em que sobrevivem estes sujeitos. 17 famílias sobrevivem sem renda nenhuma, outras 115 famílias, que somadas as 17 anteriores, correspondem a aproximadamente 60% do total de trabalhadores-estudantes, sobrevivem com uma renda familiar de até R\$ 1.000,00 e outras 58 tem renda familiar entre R\$ 1.001,00 e R\$ 2.000,00. Ou seja, aproximadamente 82% das famílias dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga sobrevivem com nenhuma renda ou com uma renda familiar de até R\$ 2.000,00. Considerando que o número de pessoas na família por residência é de 3,5 membros (ver Quadro 24, apresentado adiante), com esta renda as condições de sobrevivência são extremamente precárias.

**Quadro 23 – Renda familiar – em R\$**

Renda familiar	2013	2014	2015	2016	2017/1	2017/2	Total
Nenhuma	2	6	0	4	2	3	17
De R\$ 0,01 a R\$ 1.000,00	22	23	19	22	12	17	115
De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	11	9	9	9	12	8	58
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	5	4	7	1	3	1	21
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	0	2	0	1	1	1	5
Acima de R\$ 4.001,00	0	0	2	0	1	0	3
<b>Total</b>	40	44	37	37	31	30	219

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

**Gráfico 10 – Renda familiar**



Fonte: Elaborado por mim, 2019.

A renda familiar média e o número médio de pessoas por residência estão apresentados no Quadro 24 e, a partir destes números, constato que a renda média familiar *per capita* é de R\$ 319,72. Estes dados retratam a difícil condição de existência enfrentada pelos trabalhadores-estudantes que, muitas vezes, depositam na escola a expectativa de um futuro melhor. Entretanto, faltam-lhe condições de todas as naturezas para lá permanecer e obter êxito.

#### Quadro 24 – Renda familiar média e número médio de pessoas por residência

Ano	Renda familiar média (em R\$)	Número médio de pessoas por residência
2013	R\$ 1.024,67	3,6
2014	R\$ 1.023,82	3,5
2015	R\$ 1.657,65	3,4
2016	R\$ 851,76	3,3
2017/1	R\$ 1.255,44	3,7
2017/2	R\$ 900,99	3,7
<b>Média Geral</b>	<b>R\$ 1.119,05</b>	<b>3,5</b>

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

Os dados apresentados permitem uma visão geral da realidade dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga e corroboram a caracterização que Lima Filho (2012, p. 10-11) faz desse público:

[...] os alunos potenciais e reais são, em sua grande maioria, jovens e adultos trabalhadores, oriundos das classes populares, os quais têm e tiveram, desde muito cedo, que enfrentar as duras condições de garantir a sobrevivência pelo trabalho, ou na busca incerta dele. Condições estas que os levaram e os levam às necessidades de compartilhar cotidianamente a realização de atividades do trabalho e atividades educacionais e, muitas vezes, à imperiosa decisão de abandonar uma delas, ou, em decorrência destas mesmas determinações, a ser excluídos da escola, do trabalho ou de ambos, tornando-se assim sujeitos de trajetórias sociais – profissionais e educacionais – interrompidas, frágeis, quebradas.

Lima Filho (2012) reforça a ideia de que são necessários estudos que tenham como foco os sujeitos e as instituições escolares com a intenção de identificar possíveis obstáculos para que se efetive o direito à educação e o processo de ensino-aprendizagem. Complemento a ideia do autor dizendo que é importante também que os estudos sinalizem práticas que tenham sido favoráveis para a permanência e êxito destes trabalhadores-estudantes, pois é preciso socializar aquilo que já vem sendo realizado com sucesso.

Nesse sentido, reitero minha satisfação em desenvolver este estudo, no intuito de contribuir para a elucidação destas condições e buscar encontrar alternativas de apoio e de

auxílio, que colaborem para que os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga alcancem o êxito em seus cursos e percursos.

A seguir apresento algumas características específicas dos sujeitos aprendentes que participaram do ABPS e que dão mais contornos e visibilidade à voz dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga.

### **Quem são os trabalhadores-estudantes que participaram do ABPS?**

O corpus desta pesquisa-formação foi composto, inicialmente, das narrativas de formação de 34 (trinta e quatro) trabalhadores-estudantes (sujeitos aprendentes, conforme Josso, 2004) inscritos voluntariamente no ABPS, entretanto, o total de 20 (vinte) inscritos concluiu o trabalho. Os perfis biográficos dos que participaram integralmente das atividades estão apresentados no Quadro 25. Os participantes optaram em manter seus nomes verdadeiros na pesquisa-formação, entretanto, por questões de comprometimento ético e sigilo na identificação, optei por identificá-los a partir de nomes fictícios preservando as respectivas identidades. Os nomes atribuídos são nomes de flores.

Quadro 25 – Perfil biográfico

Nome	S/I	EC	MeO	Ano1	Ano2	RV?	UBS?	Curso	Ano3	IIC	STI	Atividades	STA	Atividades
Azaleia	F/48	S	EJA P	2006	2006	N	N	RH	2016	45	D	-x-	D	-x-
Dália	F/37	S	ER	1997	1997	N	S (BF)	RH	2015	33	E	Ajudante de produção	E	Recepção
Edelvais	F/42	S	ER	2009	2010	N	S (BF)	RH	2015	38	E	Auxiliar de cozinha	AA	Afastamento auxílio doença INSS
Erva-doce	F/42	C	SP	1998	1998	N	N	COM	2017	41	D	-x-	A	Produção de comida saudável
Eufrásia	F/36	S	ER	1998	2000	S (PN)	N	RH	2016	33	D	-x-	D	-x-
Hibisco	F/18	S	ER	2016	2016	N	N	COM	2018	18	D	-x-	E	Estágio
Jacinto	M/50	C	EJA P	2002	2008	N	N	COM	2018	50	SPM	Não informou.	SPM	Não informou.
Jade	F/34	D	ER	1998	2003	S (PN)	Não	RH	2016	31	D	-x-	D	-x-
Jasmim	F/23	S	EJA P	2016	2016	S (PN)	S (BF)	AGRO	2017	22	D	-x-	D	-x-
Lavanda	F/37	S	EJA P	1999	1999	S (PN)	S (BF)	RH	2016	34	A	Vendas de roupas, bijoux e cosméticos.	A	Vendas de roupas, bijoux e cosméticos. Candidata ao conselho tutelar.
Lírio	M/45	C	EJA P	2016	2016	N	N	COM	2017	44	E	Técnico em mecânica	AA e B	Afastamento auxílio doença INSS e bolsista IFRS.
Lobélia	F/36	C	EJA P	2008	2008	N	S (BF)	RH	2016	33	D	-x-	D	-x-
Lótus	F/34	S	EJA P	2008	2008	N	S (BF)	AGRO	2018	34	A	Vendas de roupas.	A	Vendas de roupas.
Piretro	M/49	Sp	EJA P	2015	2015	S (PN)	N	RH	2016	46	D	-x-	A	Serviços de eletricitista.
Prímula	F/30	S	ER	2005	2005	N	N	COM	2018	30	A	Manicure e vendas de cosméticos	A	Manicure e vendas de cosméticos
Rapazinho	M/47	C	EJA P	1988	1988	N	N	COM	2018	47	AA	Afastamento auxílio doença INSS	AA	Afastamento auxílio doença INSS
Sálvia	F/29	UE	EJA P	2011	2011	N	S (BE)	RH	2016	26	D	-x-	A	Decoração de festas infantis e produção de bolos
Verbena	F/28	S	EJA P	2015	2015	N	S (BF)	RH	2016	25	D	-x-	A	Venda de roupas
Violeta	F/53	C	EJA P	2015	2015	S (PN)	N	RH	2016	50	A	Faxineira	SPM	Auxiliar de serviços gerais
Zínia	F/60	Sp	EJA P	1988	1990	S (PN)	N	RH	2016	57	D	-x-	V	Cooperativa habitacional da Restinga

Fonte: Elaborado por mim, 2019.

## Legenda:

S/I = Sexo / Idade      EC = Estado Civil      S = Solteira(o)      C = Casada(o)      UE = União Estável      Sp = Separada(o)

EJA P = Educação de Jovens e Adultos Pública      ER = Ensino Regular      SP = Supletivo Privado

Ano1 = Ano de conclusão do ensino fundamental      Ano2 = último ano na escola      Ano3 = Ano de ingresso no curso

RV = Reserva de vaga no ingresso?      N = Não      S = Sim      PN = Pessoa negra (preto ou pardo), conforme classificação do IBGE

UBS = usufrui de algum benefício social?      N = Não      S = Sim      BS = Bolsa Família      BE = Bolsa Escola

IIC = Idade no ingresso no curso      STI = Situação de trabalho no ingresso no curso      STA = Situação de trabalho atual

D = Desempregada (o)      E = Empregada (o)      A = Autônoma (o)      SPM = Servidor Público Municipal

AA = Afastamento auxílio doença      B = Bolsista      V = Voluntário

## **Azaleia**

Azaleia voltou a estudar quando ingressou no Técnico em RH, aos 45 anos; é solteira, tem duas filhas e dois netos, um menino e uma menina. Concluiu o ensino fundamental na EJA Pública, no ano de 2006, que também foi seu último ano na escola, ou seja, esteve afastada por 10 anos. Sempre se considerou muito tímida e diz que chegou perdida no Proeja, mas com um sonho a realizar:

*Quando comecei a fazer o curso fiquei muito emocionada porque comecei realizar um sonho que sempre tive. Aprendi me relacionar com as pessoas, eu era muito tímida para falar, ler textos em voz alta, apresentar trabalhos. (Azaleia, 2018)*

Azaleia ainda tem na memória a timidez dos primeiros dias nas aulas e de quando “pensava que a cabeça não ia funcionar”. Ela diz que melhorou em tudo a partir do curso, adquiriu mais segurança em si mesma, mais coragem e agora sabe enfrentar melhor os problemas, considera-se outra pessoa.

Hoje, aos 48 anos, Azaleia está concluindo o curso e deseja ser exemplo para os netos, incentivando-os a estudar. Pretende continuar estudando e tem o objetivo de fazer o curso de Segurança no Trabalho.

## **Dália**

A Dália tem 37 anos, seis filhos, é compositora e cantora de rap, atividade que ela percebe como um lazer em sua vida. Também se considera muito tímida, “sou de poucas palavras, reflito muito antes de agir ou falar”, como ela diz. Concluiu o ensino fundamental em escola regular, no ano de 1997, que também foi o último ano em que esteve na escola.

O primeiro ingresso de Dália no IFRS Campus Restinga foi em 2012, no Técnico Integrado em Informática para a Internet (curso matutino), mas em função do horário de trabalho conflitante, desistiu do curso. Então, em 2013, ingressou no Técnico em RH (curso noturno), concluído em 2018, no qual ela relata que, a partir dos conhecimentos adquiridos, pode melhorar bastante em vários aspectos de sua vida, inclusive em relação a sua timidez:

*Esse aprendizado me fez crescer como pessoa, cresci muito mentalmente e está ainda me trazendo novas ideias de como posso modificar minha vida com esses elementos aprendidos. (Dália, 2018).*

Atualmente, Dália está desempregada e é beneficiária do Programa Bolsa Família. Quer continuar estudando, deseja fazer o curso de Segurança do Trabalho e, futuramente, quer

fazer Psicologia. Outros de seus projetos são a compra da casa própria e a gravação de um CD com suas músicas.

### **Edelvais**

Edelvais tem 42 anos, é solteira e tem três filhos, duas meninas e um menino. Concluiu o ensino fundamental em escola pública regular, em 2009; esteve afastada da escola por quatro anos, quando, em 2013, ingressou no Técnico em RH. No momento do ingresso no curso estava empregada na função de auxiliar de cozinha, mas em função de problemas de saúde, afastou-se do trabalho.

Participou do ABPS pela segunda vez, pois havia participado do projeto piloto, entretanto, naquela ocasião, foi bastante ausente nos encontros (reflexo dos mesmos problemas de saúde que a afastaram do trabalho).

Edelvais narra uma série de dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória no curso, em especial um conflito com uma professora, o que a abalou bastante, e um problema grave de saúde, que a afastou de suas atividades normais e de algumas aulas:

*Aprendi que não devo parar, está no fim mesmo passando com dificuldades até aqui. Com muita luta e com melhoria vou chegar ao fim. Passei muitas experiências boas e ruins, mas faz parte e quero continuar o curso. [...] tenho que chegar ao fim. (Edelvais, 2018).*

Em 2019, deverá concluir o Técnico em RH e quer continuar estudando, quer fazer Pedagogia.

### **Erva-doce**

Erva-doce tem 42 anos, três filhos, é casada, mas está organizando uma festa para a formalização do casamento, em 2019. Considera que a família deve estar sempre em primeiro lugar. Nunca deixou de acreditar nos valores da família e quer ter uma diferente daquela que teve, quer uma família mais carinhosa e mais afetuosa. Está no 3º semestre do Técnico em Comércio, depois de ter ficado 15 anos afastada da escola e relata que sempre teve vontade de voltar a estudar:

*[...] ficava pensando que já estava com mais de 40 anos e não ia adiantar, então me perguntava pra que voltar a estudar? Com o incentivo do meu filho mais velho decidi voltar e comecei a perceber quanta coisa podemos aprender, inclusive a ajudar meu filho mais novo [...] achei o máximo [...] sempre vale a pena estudar, não só para o crescimento pessoal, mas para ter mais informações e para viver melhor e mais feliz. (Erva-doce, 2018).*

O filho mais velho de Erva-doce também foi aluno do IFRS Campus Restinga, formou-se em 2015 e hoje trabalha numa multinacional, trazendo muito orgulho para toda a família.

A partir da realização do curso, ela considera que está iniciando uma nova profissão, pois começou a produzir e comercializar, em parceria com uma amiga, panetões saudáveis. Um de seus projetos é abrir o próprio negócio no ramo da alimentação e, “se der certo”, pretende fazer o curso de Nutrição, para se capacitar ainda mais na produção dos alimentos da empresa.

### **Eufrásia**

Eufrásia é solteira, tem 36 anos, tem um único filho, casado, que a incentivou a voltar a estudar. O menino foi aluno do IFRS, mas abandonou a escola. Eufrásia deixou os estudos depois que concluiu, em 1998, o ensino fundamental, em escola de ensino regular. Tentou retornar em 2000, mas não foi adiante. Esteve, pois, 16 anos fora da escola. Suas experiências profissionais sempre foram em trabalho doméstico. Atualmente, está desempregada e coloca nos estudos a esperança de ter uma oportunidade de trabalho em outra área profissional.

A partir do ingresso no Técnico em RH, aos 33 anos, Eufrásia aprendeu a valorizar as coisas, mudou a sua forma de pensar e conheceu pessoas que, segundo ela, serão amigas para o resto da vida:

*Mudou muita coisa em minha vida. Hoje penso diferente, tenho ideias para o meu futuro e quero trabalhar e seguir em frente nos estudos.  
Hoje tenho mais disposição, faço academia, saí daquela vida sedentária que eu tinha ainda não cheguei no meu objetivo, mais agora estou mais perto do que longe.  
(Eufrásia, 2018).*

Eufrásia quer fazer o curso Técnico em Farmácia, pois quer seguir os passos de amigas que trabalham na área e que relatam a existência de boas oportunidades de trabalho nesse campo.

### **Hibisco**

Hibisco é solteira, tem 18 anos e retomou os estudos após ter ficado dois anos sem estudar, por conta de um problema de saúde. Terminou o ensino fundamental em escola pública do ensino regular, em 2016. Interessou-se pelo IFRS desde que esteve no Campus, ainda em 2011, visitando a 1ª Mostra Científica e pensou “como são inteligentes” (Hibisco, 2018). Participou do processo seletivo, assim que concluiu o ensino fundamental, mas ficou em lista de espera. No ano seguinte, fez inscrição para o Técnico em Lazer, mas no dia

choveu e não pôde comparecer ao local da prova. Incentivada pelo namorado, que está no último ano do Técnico em Eletrônica, fez a inscrição para o Técnico em Comércio, ingressando em 2018. Logo no início do curso, teve a oportunidade de iniciar um estágio no DMAE de Porto Alegre, de onde saiu no início de 2019, em função do horário que se tornou incompatível com as aulas.

Hibisco diz que tem aproveitado muitas coisas boas que o IFRS Campus Restinga oferece, como, por exemplo, o curso de Libras. Mas considera que algumas coisas não são tão boas. Sua narrativa reflete essas questões:

*Estou feliz em voltar a estudar, fiz novas amizades, vejo opiniões diferentes das minhas, voltei a sonhar com o futuro e comecei a acreditar em mim mesma e arrumei um estágio. Descobri algumas pessoas mal educadas. (Hibisco, 2018).*

Entre suas paixões estão os animais, aos quais dedica atenção e cuidados, principalmente àqueles que são abandonados. Ela sonha em fazer o curso de Medicina e quer trabalhar em projetos sociais relacionados à saúde.

### **Jacinto**

Jacinto tem 50 anos, é casado, servidor público municipal, concluiu o ensino fundamental na EJA Pública, há aproximadamente 20 anos atrás, e voltou a estudar para recuperar o tempo perdido. Relata que tentou voltar a estudar várias vezes, a última em 2008, e desistiu sempre, até que a esposa entrou no IFRS Campus Restinga e o incentivou a fazer o processo seletivo também. Avaliou e compreendeu que era necessário voltar a estudar, então se inscreveu em 2018/1 para o processo seletivo do Técnico em Comércio.

Jacinto relata que, por estar há muito tempo longe dos estudos, tem tido algumas dificuldades, entretanto, está encantado com o ambiente, diz que a estrutura “abraça” e dá tranquilidade, a turma é acolhedora e tem um bom ambiente. Assim tem conseguido superar as suas dificuldades. Ele diz:

*Eu tive muita dificuldade de aprender no 1º semestre. Demorei para me envolver com as matérias por eu está muito tempo longe das aulas. Agora está ficando um pouco melhor para aprender. Espero aprender mais e com menos dificuldade de ter ensinamento. Vou me esforçar para aprender e me formar não está fácil mais vou vencer. (Jacinto, 2018).*

Ele quer aprender cada vez mais, tem percebido que consegue ver as coisas de outra forma, tem tido mais facilidade de lidar consigo mesmo e para se comunicar. Ele pensa em fazer o curso de Processos Gerenciais e abrir o seu próprio negócio, mas por enquanto

pretende utilizar os conhecimentos do curso para reorganizar as suas finanças pessoais e concluir o curso de saxofone, pois também quer evoluir na música.

### **Jade**

Jade tem 34 anos, é divorciada e mora com a filha, em sua casa própria, mas no pátio da casa dos pais, o que a incomoda um pouco em função de desentendimentos com os demais irmãos que moram no mesmo terreno. Um de seus projetos é comprar um terreno e construir a sua casa nele. Ela terminou o ensino fundamental em 1999 no ensino regular público e iniciou o ensino médio em 2003, que não concluiu. Esteve 13 anos fora da escola. Suas experiências profissionais foram na área do comércio. Considera que teve uma boa experiência profissional, entretanto faltava a parte teórica e, por isso, resolveu voltar a estudar.

Com a entrada no Técnico em RH, aos 31 anos, Jade considera que ocorreram muitas mudanças: de autoestima, de pensamentos, de expectativas e ideais. Aprendeu a “engolir sapos” em alguns momentos e a pensar antes de falar:

*[...] tenho outro olhar sei que posso conquistar tudo aquilo que idealizar. [...] quanto mais acreditamos que podemos ir além, é por que sabemos ir além. (Jade, 2018).*

Em 2018 o curso foi concluído e, a partir de 2019, Jade tem planos de voltar ao mercado de trabalho. Ela fez o estágio obrigatório numa rede de supermercados, chegou a ser convidada para continuar, mas optou por primeiramente terminar o curso. Tem a expectativa de ter deixado uma “porta aberta” nessa empresa.

### **Jasmim**

Jasmim tem 23 anos, é solteira e tem um filho de 6 anos. Ela fez o ensino fundamental na EJA Pública, concluiu em 2016, último ano em que esteve na escola. Conheceu o IFRS Campus Restinga através do irmão que estudava e fazia capoeira na Instituição. Queria fazer o Técnico em RH, mas foi descontinuada a oferta. Fez o processo seletivo para o Técnico em Comércio, mas não foi chamada. Então, em 2017/2, inscreveu-se para o Técnico em Agroecologia, apesar de não conhecer a área do curso. Desistiu do curso no primeiro ano, em função de uma oportunidade de trabalho, retornou em 2018/2 e diz que agora só sai quando concluí-lo. Ela relata que agora, com o filho um pouco maior, está tendo a oportunidade de estudar novamente. Ela narra um pouco de sua história:

*Tinha conflitos com minha mãe desde a barriga, então fui morar com minha madrinha em Barra do Ribeiro, ia para roça com ela e mexia na terra plantei colhi, vim para Porto Alegre com 15 anos, tinha uma hortinha em casa, [...] iniciei Gastronomia, estou conhecendo a Agroecologia, ainda não sei bem o que quero fazer não sei se vou ficar na área também gosto muito de cabelo, unha e queria fazer um curso de cabelo [...] (Jasmim, 2018).*

Percebe-se que Jasmim ainda está procurando encontrar aquilo que a realiza em suas atividades, mas voltou a estudar e tem o caminho de um ensino médio integrado de qualidade. Atualmente está desempregada e é beneficiária do Programa Bolsa Família, mora com o filho e o companheiro que também está desempregado e faz trabalhos como autônomo.

Jasmim considera-se muito tímida, lembra que não queria entrar na recepção do Campus tamanha a vergonha que sentia, mas considera que tem conseguido superar algumas dessas dificuldades. Ela diz: *“Quero conhecer cada vez mais pessoas diferentes, lugares diferentes e histórias diferentes.” (Jasmim, 2018).*

### **Lavanda**

Lavanda tem 37 anos, é solteira e tem dois filhos. Concluiu o ensino fundamental em 1999 na EJA Pública, esteve 17 anos fora da escola e agora que retornou não quer mais parar de estudar. Atualmente, Lavanda é vendedora autônoma de produtos variados - cosméticos, lingerie e bijuterias. Entretanto, ao narrar as suas experiências profissionais, relata que trabalha desde os 12 anos, tendo iniciado numa conhecida sorveteria do Bairro Restinga, lugar onde nasceu, mas a maioria de suas experiências foi em empregos domésticos. Nesse sentido, ela faz uma narrativa bastante marcante:

*[...] sei que minha mãe criou os filhos assim, trabalhando de doméstica, muita gente cria os filhos assim, mas é a maior humilhação, depende das pessoas que encontra, eu decidi que não ia trabalhar mais assim, porque só encontrei patroa e patrão ruim [...] (Lavanda, 2018).*

Lavanda foi babá, empregada doméstica e cuidadora de idosos e, nessa última experiência, cuidou de um senhor de 94 anos que a incentivou a estudar, foi então que decidiu por esse caminho. Ela relata que após a entrada no Técnico em RH, aos 34 anos, tem mudado seu jeito de ver as coisas, os outros, a vida. Pretende fazer um curso superior, ainda não sabe se no Campus Restinga ou em outra instituição, Serviço Social é o curso de sua preferência, mas também pensa que pode fazer Letras.

Lavanda se diz muito grata a algumas políticas públicas como o Bolsa-família, o Minha Casa Minha Vida e também ao fato de estudar em uma instituição pública federal. Diz

que sem elas não teria condições de buscar a realização de seus objetivos, principalmente de voltar a estudar. Após a conclusão do curso, ela já tem planos: foi convidada para concorrer, em 2019, às eleições do Conselho Tutelar e, a partir daí, pensa em futuramente ingressar numa carreira política.

### **Lírio**

Lírio tem 45 anos, é casado, concluiu o ensino fundamental na EJA Pública em 2016, que também foi o último ano em que esteve na escola. Ele ficou 30 anos sem estudar, parou porque precisava trabalhar para ajudar no sustento da família. Em 2017, ano seguinte à conclusão do ensino fundamental, fez o processo seletivo para o Técnico em Comércio, ingressando no IFRS Campus Restinga. Pode-se dizer que Lírio está em família no IFRS Campus Restinga: sua esposa foi a primeira da família a ingressar e entrou no Técnico em RH, formou-se em 2015 e hoje faz a Licenciatura em Letras Espanhol. Em seguida Lírio ingressou no Técnico em Comércio. Na sequência, seu filho também entrou no Comércio (2018) e, em 2019, sua filha fará novamente a seleção para o Curso Superior de Processos Gerenciais.

Quando ingressou no Técnico em Comércio, Lírio estava empregado e exercia a atividade de Técnico em Mecânica, por um problema de saúde afastou-se do trabalho, mas seguiu com o curso. Dessa forma, foi a primeira vez que conseguiu dar continuidade aos estudos, pois sempre foi impossível conciliar o horário de trabalho com a escola.

Lírio relata que chegou ao IFRS Campus Restinga com um “frio na barriga”, com muitos receios, principalmente por estar fora da escola regular há algum tempo (saiu em torno de 1987). Hoje diz que está muito feliz em voltar a estudar e avalia a sua trajetória no Campus como prazerosa e gratificante, pois tem o reconhecimento dos professores e colegas. Tem sido eleito representante de turma seguidamente e, recentemente, foi eleito representante discente no Conselho de Campus da Instituição. As narrativas de Lírio são ilustrativas de sua satisfação em estar no IFRS:

*Uau, bom dia!!!! Como é bom voltar a estudar, cá estou eu no IFRS, quem dera a 30 anos, tivesse eu a mesma oportunidade de meus filhos? Boa escola, ótimos professores, [...].  
Agora no 4 semestre já vejo que começo a pensar e ter ideias e até mesmo falar de forma mais diferente nas rodas de conversa com meus amigos e familiares. [...]  
Agora me sinto mais importante a meus filhos, pois ajudo a desenvolver ideias no mesmo nível cultural. (Lírio, 2018)*

Em 2018, Lírio fez o ENCCEJA e obteve o desempenho necessário para a certificação de ensino de médio, entretanto, optou por fazer mais um ano do Técnico em Comércio e obter a certificação no curso. Sua justificativa é de que precisa ter um ensino médio de qualidade, para estar preparado para os desafios futuros, dentre os quais está o ingresso num curso superior. Ele ainda não sabe bem o que vai fazer, está em dúvida entre Processos Gerenciais e/ou Letras/Espanhol, no IFRS Campus Restinga, ou História e/ou Sociologia na UFRGS. O que sabe é que não quer mais parar de estudar.

### **Lobélia**

A Lobélia tem 36 anos, é casada e tem 2 filhos, um menino de 17 anos e uma menina de 6 anos. Soube do Campus Restinga pela sobrinha que estuda na Instituição e ficou empolgada para tentar o processo seletivo. Com 33 anos fez o processo seletivo para o Proeja em RH. Seu filho também está estudando no Campus e a incentivou a voltar a estudar. Lobélia terminou o ensino fundamental na EJA Pública em 2008, último ano em que esteve na escola, então são oito anos sem estudar.

Agora que voltou para a escola, Lobélia não quer parar de estudar, quer fazer Serviço Social, futuramente. Sua fala demonstra o impacto do curso em sua vida:

*Ninguém entra e sai do mesmo jeito de um curso, tem muito crescimento, mesmo quando parece que não foi tão bom. Tem a convivência com pessoas diferentes que te fazem ver as coisas de forma diferente. (Lobélia, 2018).*

No momento, Lobélia está desempregada, é beneficiária do Programa Bolsa Família e da assistência estudantil do IFRS Campus Restinga. Por esta razão, decidiu que, em 2019, após finalizar o Técnico em RH, vai “dar um tempo” nos estudos e procurar uma colocação no mercado de trabalho. Mas logo quer voltar a estudar.

### **Lótus**

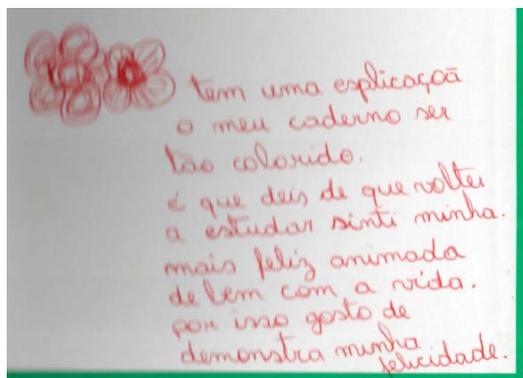
Lótus tem 34 anos, é separada e tem 4 filhos, um menino de 13 anos e três meninas de 7, 15 e 17 anos, que moram com ela numa ocupação existente ao lado do IFRS Campus Restinga. Concluiu o ensino fundamental na EJA em 2008, tendo ficado o período de 10 anos afastada da escola. Em 2018/2 inscreveu-se no processo seletivo para o Técnico em Agroecologia e foi classificada para o ingresso.

Lótus relata que está muito impressionada consigo mesma em relação ao quanto está aprendendo e está muito feliz com as mudanças em sua vida a partir do início do curso:

*Agora me sinto bem acolhida me sinto gente feliz por ter agarrado a oportunidade e só saio daqui formada. para dar exemplo a outras mulheres que pensam que não podem tentar ser melhor. [...] tive muito medo de não conseguir aprender nada principalmente na matemática e português. Porque não me lembrava de nada. Mais eu que me substimei eu sei mais do que eu pensava. eu estava me rebaixando [...] estou vendo que tenho possibilidades maiores do que eu pensei. (Lótus, 2018).*

O diário de formação de Lótus é reflexo de sua felicidade com a volta aos estudos, ele é todo colorido, o que me chamou muita atenção e, para minha surpresa, na última página, ela mesma explica o porquê. Na figura 7 está uma imagem do diário de formação de Lótus que ilustra a explicação de seu colorido.

**Figura 7 – Diário de formação de Lótus**



Fonte: Acervo pessoal.

Lótus é beneficiária do Programa Bolsa Família e complementa a renda vendendo roupas de forma autônoma num brechó. Ela gosta muito do curso que está fazendo e se vê no futuro trabalhando com Agroecologia, embora goste muito de vendas e queira incrementar o seu brechó. Tem o desejo de fazer trabalhos voluntários na área da Agroecologia e, em 2019, iniciará ajudando numa horta comunitária na Vila Mapa, em Porto Alegre, onde já morou.

Lótus é muito forte, tem enfrentado e superado as dificuldades da vida, tomou a decisão de deixar seu companheiro e seguir com os filhos em busca de oportunidades de uma vida melhor e como diz: “tenho força que Deus me dá.” (Lótus, 2018).

## **Piretro**

Piretro tem 49 anos, é separado e terminou o ensino fundamental na EJA Pública no ano de 2015, ou seja, um ano antes de ingressar no Técnico em RH. Ele se considera tímido e acha que precisa se expor para melhorar, procurar falar mais, acha que herdou da mãe esta característica.

Atualmente está desempregado, relata que buscou o curso para ter mais qualificação para o mercado de trabalho, pois está muito difícil conseguir um emprego sem escolaridade:

*Voltei a estudar para ter uma profissão, nunca é tarde para aprender tá muito difícil o mercado de trabalho, também é bom para ocupar o tempo livre com coisas novas, estudar sempre é bom, renova a mente e é uma terapia. (Piretro, 2018).*

Piretro já trabalhou como segurança, serviços gerais e, atualmente, faz “bico” como eletricitista. Quer fazer outro curso no IFRS Campus Restinga, mas ainda têm pendentes algumas disciplinas do Técnico em RH, ele pretende concluí-las em 2019.

### **Prímula**

Prímula tem 30 anos, é casada e tem dois filhos. Terminou o ensino fundamental em 2005, no ensino regular, voltando a estudar somente 12 anos depois. Parar de estudar não foi uma escolha para ela, em função de um problema de saúde da mãe precisou abandonar os estudos, fazia o Magistério e gostava muito. Quando conseguiu retornar à escola, foi para a EJA, deixando de lado a ideia do Magistério, mas logo ficou grávida e novamente abandonou os estudos. Prímula sempre teve o sonho de voltar à escola.

Tinha muita vontade de estudar no IFRS Campus Restinga, mas relatou que o processo seletivo ocorre sempre no final do ano, época em que trabalha muito como manicure em seu salão e por dois anos consecutivos perdeu o prazo da inscrição.

Finalmente, em 2018, incentivada por uma amiga e pelo filho desta amiga, fez o processo seletivo para o Técnico em Comércio, atendendo uma segunda chamada de vagas remanescentes. Desde então está muito feliz com o retorno à escola e não quer mais apenas o ensino médio. Quando ingressou no IFRS Campus Restinga, tinha a intenção de concluir o ensino médio, e diz que “ganhou de bônus” o técnico integrado. Suas ideias mudaram nesse período, hoje tem planos de fazer um curso superior, talvez uma licenciatura, e realizar o sonho de ser professora. Prímula acredita no poder do conhecimento:

*Eu particularmente acho que o estudo abre a mente das pessoas, estimula a curiosidade, abre a caixinha de ideias. Quanto mais eu aprendo mais eu quero aprender. Cada professor ou colega me estimula de alguma maneira. [...] Gosto muito de ouvir os professores, acho lindo o ato de inspirar alguém, em vários sentidos a se cuidar, a se arrumar, a estudar etc. (Prímula, 2018).*

Prímula trabalha como manicure autônoma, tem um salão em sua residência e revende cosméticos por encomenda para complementar a renda. Ela espera que os conhecimentos adquiridos no curso possam ajudá-la a evoluir o seu negócio e a descobrir a sua vocação. Ela

também quer incentivar os filhos, pois os pequenos não gostam muito de estudar: “[...] *minha maior meta é poder custiar os estudos deles, mas para isso, eu preciso que eles queiram então, primeiro de tudo é conseguir incentivar eles, para que eles passem a gostar, quem sabe eles vendo todo o meu empenho e esforço [...].*” (Prímula, 2018).

Prímula está sempre em busca de seus objetivos, é inquieta e tem um belo caminho a percorrer.

### **Rapazinho**

Rapazinho é nordestino do Piauí, tem 47 anos e é casado. Concluiu o ensino fundamental na EJA em torno de 30 anos atrás, relata que passou tanto tempo que já não lembra exatamente quando foi. Em 2018/2, com a ajuda de professores da Escola Nossa Senhora do Carmo do Bairro Restinga, inscreveu-se no processo seletivo do Técnico em Comércio e foi classificado para ingresso. Ele relata que sem a ajuda dos professores, não saberia como fazer a inscrição. Revela que voltou a estudar por orientação de uma Assistente Social do INSS, para entrar na reabilitação, pois estava afastado do trabalho há muito tempo e com a escolaridade baixa está muito difícil voltar a trabalhar. Escolheu a escola que fosse a mais perto de casa, o IFRS Campus Restinga.

Rapazinho relata que chegou ao IFRS muito nervoso e constrangido, porque não conhecia ninguém, mas aos poucos foi fazendo amizades e hoje se sente muito bem. Diz que chegou ao ABPS com “frio na barriga”, entretanto, sempre foi muito participativo e venceu qualquer “medo”. Demonstra estar muito contente com todos os aprendizados que tem feito:

*Aprendi novos conceitos sobre a sociedade. Também tive conhecimento sobre o que é sociologia e filosofia, eu nem sabia que existia. Hoje vejo as coisas mais diferentes! Aprendi um pouco sobre o que é preconceito. Ao meu aver tive novos conhecimento para a minha vida na sociedade. Enfim eu quero aprender mais. (Rapazinho, 2018).*

Além de vencer o medo do ingresso na escola depois de tanto tempo afastado, Rapazinho também tem vencido a saudade de sua terra natal e de seus familiares. Tem percorrido o Brasil trabalhando em diferentes locais e em diferentes funções. Conta com orgulho que já foi engraxate, porteiro, metalúrgico, cortador de cana de açúcar e trabalhou na construção civil, mas quer se qualificar para realizar o sonho de trabalhar embarcado em uma plataforma. Teve uma experiência no polo naval de Rio Grande que despertou esse interesse, é o seu projeto de futuro. Na época estava afastado em auxílio doença e, mesmo assim, para não passar fome, resolveu por conta própria voltar a trabalhar, então foi contratado por uma

empresa do polo naval em Rio Grande. Foi descoberto pelo INSS em situação irregular de trabalho e obrigado a pedir demissão desse trabalho. Lamentou muito e um dia quer voltar.

### **Sálvia**

Sálvia tem 29 anos e uma filha de 13 anos, foi mãe bastante jovem, tem um companheiro que mora com ela, e também a irmã de 13 anos e uma sobrinha de 15 anos. Concluiu o ensino fundamental na EJA Pública, em 2011, retomando os estudos em 2016, aos 26 anos, quando ingressou no Técnico em RH.

Ela narra que ficou muito tempo sem fazer nada, sem vontade de sair de casa, mas, incentivada pela família e por uma amiga, decidiu fazer o curso:

*Voltei a estudar porque minha amiga me incentivou, não tinha vontade de sair de casa com medo de não conseguir ir até o final, não tinha confiança em mim mesma, me considerava fraca e já queria desistir, todo dia tem um problema, não é fácil dar conta da casa, serviço, família e estudo. Mas agora tá quase, parece que passou muito rápido. (Sálvia, 2018).*

Sálvia já trabalhou como empregada doméstica, com decoração de festas infantis e, no momento do ingresso no curso, estava desempregada, mas buscando uma fonte de renda através da venda de bolinhos feitos por ela mesma. Ela se identificou bastante com o trabalho de decoração infantil e, hoje, trabalha novamente com isto, está se estruturando e um de seus objetivos é abrir uma empresa de decoração de festas infantis. Quer que sua irmã trabalhe com ela, com registro de carteira de trabalho, tudo conforme a legislação. Em 2018, Sálvia conseguiu comprar a sua casa própria e nela mesma pretende reservar um espaço para o funcionamento de sua empresa. Ela também faz trabalhos voluntários no Bairro Restinga, através da doação de bolos e organização de festas de aniversário para crianças carentes.

### **Verbena**

Verbena é solteira, tem 28 anos e tem trigêmeos. Concluiu o ensino fundamental na EJA Pública, em 2015, ou seja, no ano anterior ao seu ingresso no Técnico em RH do IFRS Campus Restinga. A entrada no curso foi um divisor para muitas mudanças em sua vida, algumas mudanças boas, e outras que a entristecem, como podemos ver em sua narrativa:

*Ao reler minha carta de apresentação tive sentimentos controversos, fiquei um pouco triste em relação à família, ela está incompleta, alguém se perdeu no meio do caminho [...], nos estudos tudo foi melhor do que esperava, quando estudamos acontece uma metamorfose de mudanças em nossas vidas que interliga diversas relações humanas. (Verbena, 2018)*

Ao narrar que alguém se perdeu no caminho, Verbena está se referindo ao seu companheiro, pai de seus filhos, que conforme ela diz, “*é um ótimo pai, mas não estava sendo um bom marido. O que entristece é que enxerguei isto 15 anos depois.*” (Verbena, 2018).

Verbena diz que o Técnico em RH proporcionou conhecimentos, mas além deles, pode exercitar a empatia, a tolerância e ajudou no sentido de lidar melhor com as outras pessoas, assim como também ajudou a enxergar o mundo com outros olhos e ser uma pessoa melhor.

Verbena quer continuar estudando e fazer um curso superior, sua vontade é fazer o Técnico em Enfermagem, no médio prazo, e Psicologia, no longo prazo. Ela está desempregada, é beneficiária do Programa Bolsa Família e consegue uma renda extra vendendo roupas, de forma autônoma. Um de seus objetivos é abrir uma loja de roupas no Bairro Restinga.

### **Violeta**

Violeta tem 53 anos, é casada e tem um casal de filhos e um casal de netos. Concluiu o ensino fundamental na EJA Pública em 2015, ingressou no Técnico em RH em 2016, aos 50 anos.

Violeta narra que enfrenta diariamente muitas dificuldades para estar na escola, inclusive a falta de incentivo da família, especialmente do marido que considera desnecessário que ela estude. Entretanto, ela vai superando cada uma das dificuldades e diz que o curso tem proporcionado experiências que a fizeram crescer, além de conhecer e aprender várias coisas.

Ela soube do IFRS Campus Restinga através de uma divulgação que foi feita na escola onde ela cursava o ensino fundamental e diz que adorou a ideia do técnico integrado ao ensino médio e quis muito fazer. Violeta voltou a estudar também em função da filha:

*Voltei a estudar por causa de minha filha, tinha medo de mandar ela sozinha para a escola de noite, então me inscrevi também. Minha filha nunca foi a uma aula, eu continuei, até hoje não voltou a estudar, tenho pena dela que agora precisa trabalhar e não tem estudo, fico triste com isso. (Violeta, 2018).*

Quando ingressou no curso, Violeta trabalhava como autônoma na atividade de faxineira, hoje é concursada de uma escola municipal desempenhando a função de serviços gerais. Entre seus objetivos está o plano de continuar estudando, quer fazer Processos Gerenciais no IFRS Campus Restinga e, quando tiver oportunidade, fazer um concurso para o Estado. Ela também quer ter melhores condições para ajudar os seus netos.

## Zínia

A Zínia tem 60 anos, é separada e concluiu o ensino fundamental na EJA Pública em 1988, em 1990 fez uma tentativa de retorno à escola, mas não foi adiante. Esteve fora da escola por 26 anos, passou por muitas dificuldades em sua vida, teve que parar de estudar, apesar de sempre ter gostado dos estudos, conforme suas palavras “*renasceu das cinzas muitas vezes*” (Zínia, 2018), e se reinventa a cada superação. Ela faz um depoimento que nos motiva a trabalhar ainda mais para que a realidade seja diferente:

*Sempre que eu ia trabalhar, passava na frente do IFRS e pensava: ‘um dia eu quero estudar ali’, mas ao mesmo tempo tinha na cabeça que burguês e rico é que entram na faculdade pública. (Zínia, 2018).*

Zínia não desistiu de seu objetivo e decidiu fazer o processo seletivo para o Técnico em RH, em 2015, aos 57 anos. E ela diz que desde o momento em que voltou a estudar, muitas coisas mudaram. Sente-se muito feliz na Instituição e todo o medo do início foi amenizado pela acolhida carinhosa e respeitosa que teve no Campus. “*Como criança, com passos vacilantes aprendeu muito e continua aprendendo. Só tem a agradecer por estar no Campus.*” (Zínia, 2018).

Zínia traz dentre os seus principais aprendizados, o fato de que uma pessoa jamais será a mesma após ter passado por uma sala de aula, mas, ao mesmo tempo, aprendeu que ter um doutorado não é tudo, quando não se tem respeito com o outro, principalmente com aquele que não está nas mesmas condições que nós mesmos. Para Zínia (2018) “[...] *a pobreza não é só material, às vezes ela vem carregada de conhecimento e doutorado*”. Ela faz esta fala para narrar uma situação que vivenciou com uma professora do curso que, segundo ela, foi bastante desrespeitosa com a turma e que teria dado sinais de preconceitos variados. Pelos relatos de Zínia foi muito impactante esse episódio, quase a fez desistir do curso, ela relata que chorou muito, ficou doente, mas que conseguiu superar e ir em frente.

Zínia quer concluir o Técnico em RH e fazer Direito. Também quer abrir uma empresa de prestação de serviços para trabalhar junto com o filho, além de querer ser um exemplo para seus netos. Quer um novo renascer profissional, como mulher e ser humano. Não quer ter que depender dos filhos, quer progredir. Muitas vezes faltaram oportunidades e condições, então diz que está aproveitando esta que apareceu, em suas palavras: “[...] *é como realizar um sonho de adolescente, tenho 60 anos e já tinha perdido as esperanças de voltar a estudar, as mudanças vieram em todos os aspectos.*” (Zínia, 2018).

Zínia iniciará um trabalho na comunidade onde será a 2ª Diretora na Cooperativa Habitacional do bairro, mas não quer parar de estudar, seu objetivo é conciliar trabalho e estudos.

Com isso concluo a apresentação dos 20 sujeitos aprendentes que participaram do ABPS, o que permite a identificação de uma parcela da população que, a partir de um programa de governo, o Proeja, está tendo a possibilidade de exercer os seus direitos à educação, ainda que tardiamente. Percebo o caminho de dificuldades enfrentado por cada uma e cada um que participou desta pesquisa-formação, muito característico daqueles que ingressam na EJA. Entretanto, mesmo passando por todo tipo de dificuldade, estes trabalhadores-estudantes seguem seus percursos com determinação, algumas derrotas, mas em busca de “uma vida melhor”, como eles referem. O que será que devo entender como “uma vida melhor”? Diante de tantos enfrentamentos, penso que apenas na voz dos sujeitos é que teremos alguma compreensão a respeito do que eles buscam ao retornar à escola e a respeito do que compreendem como “uma vida melhor”. No próximo tópico apresento a análise do corpus desta pesquisa-formação produzido no ABPS e que dá voz aos sujeitos aprendentes e que nos auxiliam na compreensão dessas questões.

### **Visibilidade à voz dos trabalhadores-estudantes**

O corpus desta pesquisa-formação foi constituído das narrativas de formação, orais e escritas, de 20 sujeitos-aprendentes (JOSSO, 2004), que participaram voluntariamente do ABPS.

As narrativas de formação produzidas tem como sustentação a ideia das recordações-referências, que conforme (JOSSO, 2004), são expressões do que é constituída a formação dos sujeitos e sinalizam o que ele aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida, possuem uma dimensão concreta ou visível, que se utiliza de percepções ou imagens sociais e, ao mesmo tempo, é uma dimensão invisível, pois se utilizam das emoções, sentimentos, sentidos ou valores associados a ela. As recordações-referências são experiências formadoras quando o que foi aprendido a partir dela (saber-fazer e conhecimentos) é referência para outras situações semelhantes ou decisivas na vida de alguém.

Acredito que ao narrarem as suas experiências formadoras, os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, contam a si mesmos as suas histórias, suas

qualidades pessoais e socioculturais, seus medos e desafios, assim como, identificam vivências que têm ou tiveram forte impacto em suas consciências e são buscadas como referências em suas vidas.

A análise do corpus da pesquisa foi realizada através da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Desta forma, foi possível identificar 171 unidades de significado ou unidades de sentido, através do método indutivo emergiram 20 categorias iniciais, abrangentes e amplas, seis categorias intermediárias, que reuniram temas com aproximações muito diretas e três categorias finais, que procuraram expressar a voz das participantes: sujeitos que chegam/retornam à escola, fazem planos a partir dela e se fazem sujeitos trabalhadores-estudantes, a partir das vivências e experiências nos cursos e na vida.

No Apêndice G apresento um quadro que resume as unidades de significado que emergiram das narrativas de formação dos trabalhadores-estudantes, assim como, as categorias iniciais, intermediárias e finais, que emergiram a partir da ATD, conforme Moraes e Galiazzi (2016).

As três categorias finais emergentes dão subtítulos a este metatexto, são elas:

- Os sujeitos da formação: chegar e permanecer;
- Os sujeitos equilibrando a vida: desafios e persistência; e
- Os sujeitos em projeto: movimentos para um projeto de si.

### **Os sujeitos da formação: chegar e permanecer**

*Como é bom voltar a estudar, cá estou eu no IFRS, quem dera a 30 anos, tivesse eu a mesma oportunidade de meus filhos?*

*(Lírio)*

A epígrafe traz um trecho da narrativa de Lírio, que demonstra a satisfação em voltar a estudar e, ao mesmo tempo, alguma resignação por não ter tido esta possibilidade na juventude, sentimentos que são comuns à maioria dos trabalhadores-estudantes, que integram esta pesquisa-formação, e que indicam a diversidade de emoções que são mobilizadas nos sujeitos ao retornarem à escola.

Neste sentido, a categoria final “*Os sujeitos da formação: chegar e permanecer*” trata do retorno dos trabalhadores-estudantes à escola, assim como, trata das expectativas e dos

sentimentos que são aflorados a partir disto. Além da satisfação pela volta, são despertadas angústias e inseguranças, afinal, a esta altura, a escola e todo o seu contexto, passou a ser uma “desconhecida” para a maioria destes sujeitos aprendentes, que estão afastados dela já há um bom tempo. Voltar para a escola representa uma mudança na vida destes trabalhadores-estudantes, que veem nela um caminho para uma vida melhor.

Para apresentar os movimentos dos trabalhadores-estudantes no retorno ao espaço formal da formação, a seguir apresento duas categorias intermediárias que surgiram a partir da ATD: 1) *A acolhida*: “quando passei por aquele portão me senti feliz” e 2) *A permanência*: “ninguém entra e sai do mesmo jeito de um curso”.

### **A acolhida: “quando passei por aquele portão me senti feliz”.**

As narrativas de formação dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga trazem, frequentemente, o sentimento de felicidade por voltar a estudar e, principalmente, pela volta ter ocorrido para o IFRS. Muitos deles expressam gratidão à instituição pela acolhida, que vai da acolhida no Campus Restinga à acolhida por parte dos professores e técnicos. Isto gerou uma reflexão: o que é esta *acolhida* tão fortemente evidenciada pelos trabalhadores-estudantes? Como ela acontece? Ela faz diferença no acesso e na permanência dos mesmos? Algumas narrativas dos trabalhadores-estudantes ajudam nesta compreensão.

Zínia diz que a maneira como foram recebidos no IFRS Campus Restinga trouxe de volta a vontade de estudar e que com isto muita coisa mudou em sua vida, ela relata que tem enfrentado muitos desafios, mas ainda assim é muito prazeroso por que:

*[...] quando passei por aquele portão me senti feliz, com muito medo mais naquele momento fomos acolhido com tanto carinho e respeito e dedicação a nós que como crianças passos vacilante aprendi muito e continuo aprendendo, o que só me faz agradecer por o momento de poder estar neste campus. (Zínia, 2018, grifos meus).*

A fala de Zínia traz um misto de felicidade e medo, que expressa bem alguns dos sentimentos aflorados nos trabalhadores-estudantes, a partir do retorno à escola. Zínia expressa a sua felicidade pela conquista da vaga e pelo sentimento de inclusão, mas também está presente o medo do novo e do desconhecido, tal qual a criança que chega à escola, em tenra idade, com “passos vacilantes” e que vai descobrindo todo o seu potencial e possibilidades. Ao ingressar no IFRS Campus Restinga, Zínia tinha 57 anos, ainda assim, o sentimento ao voltar à escola é como se fosse uma criança; isto é “vida” para quem já não

tinha mais esperanças de “viver” a educação. Os grifos meus são uma tentativa de compreender as bases da acolhida que é feita de: carinho, respeito e dedicação, na fala de Zínia.

Prímula quer terminar o ensino médio e “[...] poder sonhar com algo a mais no futuro. Cada dia me motivo mais estou apaixonada pelo ifrs.” (grifos meus). A partir da fala de Prímula é possível compreender as projeções que são viabilizadas a partir da entrada no Proeja, sonhar com algo a mais no futuro passa a ser possível. A partir da superação dos medos do ingresso, os trabalhadores-estudantes conseguem projetar uma realidade antes não imaginada, tomam em suas mãos as suas histórias e se tornam os autores das mesmas. Ainda precisarão superar muitas dificuldades, mas se veem capazes de fazê-lo. Os grifos meus na fala de Prímula colaboram na construção das bases da acolhida: poder sonhar, futuro e paixão.

Em complemento trago a narrativa de Lótus, que diz: “[...] me sinto gente feliz por ter agarrado a oportunidade e só saio daqui formada.” Sentir-se gente, neste caso, é reencontrar alguma felicidade a partir da inclusão no ambiente escolar e resgatar a autoestima abalada por tantas situações de exclusão vivenciadas anteriormente. Mas também entendo o ser gente no mesmo sentido da concepção de Paulo Freire do “ser mais” (ZITKOSKI, 2016), da vocação humana para a humanização, para a busca permanente do conhecimento de si mesmo e do mundo, lutando para afirmar-se e conquistar sua liberdade, movido pela esperança no potencial de modificar o mundo e a si mesmo. Lótus confia ao processo de elevação de sua escolaridade, a possibilidade de mudar a sua condição existencial. Lótus colabora para a compreensão das bases da acolhida trazendo as ideias de: ser gente, felicidade, oportunidade, formação.

Neste sentido, a escola da formação humana e integral é que possibilita ao trabalhador-estudante o reconhecer-se gente. A dimensão do impacto dos cursos do Proeja na vida destes sujeitos somente será possível de avaliação mais consistente daqui a alguns anos, mas por estas narrativas é possível compreender que o impacto já está sendo na formação integral dos sujeitos.

São muitas as referências no sentido da satisfação por estarem no IFRS Campus Restinga e em seus respectivos cursos, muitas experiências positivas e, em alguns casos, o sentimento de falta da escola durante o período de férias. Mas também existiram narrativas que expressaram sentimentos de insegurança em relação ao retorno à escola, por exemplo, por não saberem como seriam recebidos ou se dariam conta das demandas de estudo e aprendizado.

Os sentimentos de insegurança são expressos recorrentemente através de relatos de uma suposta timidez, como Jasmim o faz quando diz que não queria entrar na recepção do Campus, tamanha a vergonha que sentia; Zínia conta que passava em frente ao Campus Restinga ao ir trabalhar, mas não tinha coragem de chegar; Lótus relata que estava muito envergonhada quando entrou a primeira vez na Instituição; Azaleia refere que ainda tem na memória a timidez dos primeiros dias nas aulas; Dália também se refere à sua timidez inicial; Piretro se vê muito tímido e, por isso, mais calado nas aulas; Sálvia se viu muito nervosa ao chegar à Instituição e querendo aprender a lidar com sua timidez.

Foram várias narrativas que trouxeram a timidez, a falta de coragem, a vergonha ou o nervosismo para explicar o que me parece aproximar-se de algum receio em relação à Instituição, mas por que este sentimento esteve presente nos trabalhadores-estudantes (e ainda persiste em alguns)? Será que existe uma sensação de não pertencimento ao espaço escolar? Ou até mesmo, será que existe um sentimento de não merecimento deste espaço ou desta oportunidade?

Pelo que pude compreender, a partir das narrativas de formação dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, a resposta é sim, existe um sentimento *inicial* de não pertencimento àquele espaço. Para quase todos foram muitos anos de exclusão, o que faz com que estranhem o contexto escolar, seu funcionamento, suas regras, seus desafios e, até mesmo, as relações interpessoais que ali se estabelecem. O sentimento de não pertencimento é reforçado quando são consideradas as condições de existência dos sujeitos, que são marcadas pela precariedade: em suas residências, no trabalho, nas relações interpessoais e familiares e na vida como um todo. Ao se depararem com a escola que inclui e acolhe, com relações marcadas por normas e procedimentos e, sobretudo, pelo respeito, afloram sentimentos de não pertencimento. Por estas mesmas razões, eu acredito que, para alguns, também existe o sentimento de não merecimento, embora isto fique menos evidente a partir das narrativas. Mas posso inferir que estes que sempre foram excluídos da escola e privados de muitos direitos, por vezes julgam-se não merecedores da possibilidade de voltar a estudar. Sálvia traz uma fala de que nunca imaginou que poderia estar no IFRS Campus Restinga, o que pode ser entendido como um sentimento de não merecimento.

Creio que todos os aspectos que caracterizam as condições de existência dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga ajudam a explicar a presença de tais sentimentos: são direitos negados, exclusões da escola e do mundo do trabalho, não acesso a políticas sociais, enfim, condições precárias que se antagonizam com uma escola acolhedora.

Percebo os sentimentos de não pertencimento, ou até mesmo de não merecimento, sendo manifestados logo ao chegarem à instituição, por isso, refiro-me a eles, anteriormente, como sentimentos *iniciais*. Passado algum tempo na instituição, as narrativas indicam que este tipo de sentimento é amenizado, ou até mesmo, deixa de existir. Neste sentido, retomo a importância que a *acolhida* tem para realmente incluir os trabalhadores-estudantes na escola e contribuir para a permanência dos mesmos.

Como parte importante da *acolhida*, os trabalhadores-estudantes ressaltaram o papel do professor, que acaba tornando-se um *amigo*, um *conselheiro*, um *orientador*, um *exemplo*. O professor se faz presente de muitas formas na vida dos sujeitos e tem a capacidade de deixar marcas que podem ser positivas ou não, e geram aprendizados, para o bem ou para o mal. O relato de Lírio sinaliza a importância do papel desempenhado pelo professor:

*[...] o que me direciona e motiva a estudar cada vez mais são as coisas que descobrimos e dimensionam nosso olhar crítico sobre as coisas ao nosso redor, posso dizer que nossos mestres, professores nos direcionam a expandir nosso olhar e modo de pensar crítico, nos ensinam a mudar nosso caminho. (Lírio, 2018).*

É possível identificar na narrativa de Lírio expressões que demonstram o aprendizado no sentido de ter olhar e pensamentos críticos diante da realidade, e de buscar mudanças a partir do aprendizado. A partir da fala do trabalhador-estudante acredito que a educação alcança seu objetivo de formação integral, ou formação inteira<sup>44</sup>, do ser humano. Evidentemente que nem todos os trabalhadores-estudantes alcançam os mesmos aprendizados e nos mesmos tempos, mas há um caminho aberto para tal. E o professor desempenha um papel importante nestes movimentos dos trabalhadores-estudantes. Em complemento trago a narrativa de Prímula que diz:

*Eu quando iniciei o curso, tinha como objetivo apenas concluir o ensino médio, porém a partir dele eu me estimei muito com vários professores(as) ouvindo suas histórias conhecendo um pouco de cada um. [...] Gosto muito de ouvir os professores, acho lindo o ato de inspirar alguém em vários sentidos a se cuidar, a se arrumar, a estudar, etc. você melhorar o dia de alguém de alguma forma já me deixa feliz, e é pensando nisso que pretendo descobrir minha vocação, e qual rumo tomar. (Prímula, 2018).*

Prímula traz em sua narrativa a vontade de ser professora, percebida desde a sua adolescência; ela chegou a iniciar o magistério, mas em função de um problema de saúde da

<sup>44</sup> Sérgio Guimarães, no livro *Dialogando com a própria história*, escrito em parceria com Paulo Freire, utiliza a expressão “formação inteira” para referir-se a uma formação completa, integral; o autor justifica a não utilização da expressão “formação integral”, pois ela estaria “gasta por um certo idealismo, [...] O professor quer – aí eu posso dizer – ajudar, fustigar a formação inteira do aluno. Do aluno como gente agora, e não só como aluno.” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 141).

mãe e depois em função da gravidez, abandonou o curso. Quando retornou à escola, voltou ao Proeja do IFRS Campus Restinga. Ela tem a expectativa de que ao longo do curso, consiga decidir o que realmente quer fazer depois de concluí-lo, mas tem uma certeza: quer continuar estudando e reconhece a influência de seus professores em suas mudanças e aprendizados. A partir de sua reflexão, Prímula compreende que quer continuar estudando e projeta isto para seu futuro.

A acolhida, conforme a voz dos trabalhadores-estudantes, também é feita do encontro com professores amigos, conselheiros, orientadores e que são exemplos para eles. Mas quais de nossos professores estão dispostos a desempenhar estes papéis? Ou talvez: quais de nossos professores estão preparados para desempenhar estes papéis? Em tempos de ataques constantes à educação, principalmente à educação pública, o desafio de ser professor(a) e a necessidade da formação contínua são ainda maiores.

Conforme Pinto (2010), a formação do educador tem como fonte a sociedade, que atua de dois modos: um que aparece ao educando como direto, que é o educador do qual ele recebe os conhecimentos; e outro que aparece ao educando como indireto, que é a consciência com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e de quem recebe estímulos, desafios, problemas que o educam em sua consciência de educador.

Assim, a capacitação do educador se faz por duas vias: a externa, que são os cursos de aperfeiçoamento, seminários, leituras; e a interna, que é o questionamento que cada professor faz em relação ao cumprimento do seu papel social. (Pinto, 2010). E no cumprimento do seu papel social está o desafio de “ser gente”: retomo aqui, para aproximação, o sentido de “ser mais” de Paulo Freire (Zitkoski, 2016), entendendo o professor também em permanente processo de humanização, de busca do conhecimento de si mesmo e do mundo, lutando para afirmar-se e conquistar sua liberdade, movido pela esperança no potencial de modificar o mundo e a si mesmo. Quem ensina também aprende, quem aprende, também ensina. Ao aproximar-se da realidade de seus trabalhadores-estudantes, o docente tem melhores condições de organizar a sua prática docente. Em relação a isto, Arroyo (2017, p. 15) argumenta:

Os docentes-educadores vão deixando de ser meros espectadores dessas vivências cruéis dos educandos, assumindo seu dever profissional de trazê-las ao território dos currículos, buscando, em conjunto, com os próprios educandos/as, entender seus significados.

Neste sentido, entendo que é fundamental que o professor que atua na EJA integrada à EP tenha identificação com este público, sobretudo que busque conhecer e compreender a

realidade dos trabalhadores-estudantes para, então, produzir uma sala de aula que faça sentido para quem lá está.

Assim, identifico que a *acolhida* envolve carinho, respeito, dedicação, paixão, ser gente, oportunidade, poder sonhar, formação, futuro, felicidade, amizade, conselhos, orientação e exemplo. Carinho, respeito, dedicação e paixão pelo que se faz e para quem se faz; ser gente vislumbra a possibilidade de ser cidadão de direitos e deveres, com capacidade de identificar, e/ou ir em busca de oportunidades que viabilizem o sonho de um futuro melhor e mais feliz. E a *acolhida* também é feita do encontro com pessoas que são amigas, conselheiras, orientadoras e exemplos para os sujeitos.

Pondero que estas são narrativas dos trabalhadores-estudantes que ficaram na escola, ou seja, daqueles que conseguiram reunir as condições para acessá-la e nela permanecer, condições estas que são feitas de suas situações pessoais (econômicas, de trabalho, familiares, de saúde, entre muitas outras), mas envolve também as condições institucionais que se apresentam. Neste sentido, a *acolhida* tem se mostrado fundamental para o acesso e a permanência no Proeja do IFRS Campus Restinga.

Assim, a categoria intermediária, apresentada no próximo tópico, trata da permanência dos trabalhadores-estudantes na escola, procurando trazer elementos que têm contribuído (ou não) para que ela se efetive e, ainda, traz alguns movimentos em direção ao projeto de si que os trabalhadores-estudantes têm experienciado neste percurso escolar.

#### **A permanência: “ninguém entra e sai do mesmo jeito de um curso”.**

O título desta categoria intermediária é feito de um trecho da narrativa de Lobélia e dá indícios dos movimentos que, invariavelmente, em maior ou menor grau, os trabalhadores-estudantes fazem ao retornar à escola e nela permanecer.

A permanência na escola, por parte dos trabalhadores-estudantes, envolve tantas disputas que passa a ser muito difícil definir condições ideais para tal, ou condições que a favoreçam. As disputas são de ordens diversas, assumem uma pessoalidade muito grande, ou seja, manifestam-se de diferentes formas e intensidade para cada sujeito, envolvem sobrevivência, cuidados com a saúde, com a família e outras questões tão essenciais que, por um momento, a escola até parece ser secundária. A educação, entendida como direito essencial, até mesmo para fazer-se valer os demais direitos civis, sociais, econômicos, políticos, precisa encontrar espaço na conciliação da vida dos trabalhadores-estudantes.

A partir das narrativas dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, percebo que existe clareza em relação à importância da educação (e da volta e permanência na escola) e, ainda melhor, percebo que os reflexos dela são sentidos pelos sujeitos aprendentes durante o processo de formação.

Neste sentido, trago alguns elementos que são expressos pelos trabalhadores-estudantes e que identifico como condições iniciais para a permanência na escola.

O gosto pelos estudos é um dos elementos que considero como condição inicial para a permanência na escola. O grupo de trabalhadores-estudantes participante desta pesquisa-formação expressou, de várias formas nas narrativas, o fato de que gostam de estudar e que sempre quiseram voltar a estudar, que o abandono dos estudos não foi uma opção, e sim uma situação que se apresentou em uma realidade que não lhes deu outra alternativa: foi preciso abandonar os estudos para trabalhar e garantir o sustento da família, ou foi preciso tratar questões de saúde na família, que impediram a continuidade dos estudos. A narrativa de Hibisco ilustra esta questão: *“Eu voltei a estudar, pois é uma das coisas que mais amo.”*

Estudar para estes sujeitos aprendentes é algo prazeroso, que possibilita muitas descobertas, clareia a mente e muda a forma de pensar, abre os horizontes e que significa não parar no tempo. Erva-doce é muito categórica ao afirmar: *“Sempre vale a pena estudar, não só pro crescimento pessoal mais pra ter mais informações e pra viver melhor e mais feliz.”* (Ervadoce, 2018).

Neste sentido, a compreensão sobre o estudar é de algo relacionado com uma formação ampla, cujos aprendizados não estão apenas relacionados aos aspectos técnicos e profissionais, mas sim, são aprendizados para a vida, inclusive permitindo *“viver melhor e mais feliz”*, como diz Erva-doce. A partir desta narrativa, já é possível perceber o impacto da formação nas vidas dos sujeitos: estudar é ser mais feliz.

A felicidade, algumas vezes, está no simples fato de poder voltar a estudar e é expressamente manifestada, por exemplo, por Lótus, no colorido do seu diário de formação. Ela explica que ao voltar a estudar sentiu-se mais animada e de bem com a vida e, por isso, coloca cores nele, como forma de expressar a felicidade que sente ao estar estudando.

Outro destaque que faço é que as narrativas indicam que ao “descobrirem” a oferta curricular na forma integrada, ou seja, a EP integrada à EJA, os trabalhadores-estudantes percebem nisto uma grande oportunidade, e isto também contribui fortemente para que permaneçam na escola.

A maioria dos sujeitos que ingressam nos cursos do Proeja do IFRS Campus Restinga não tem conhecimento sobre o que é a proposta de integração entre a EJA e a EP, o objetivo

imediatos dos mesmos é concluir o ensino médio e como alguns dizem, “ganham de brinde” o curso técnico.

Neste sentido, entendo que a opção por um dos cursos ofertados é feita por uma questão de ocasião, ou seja, não é uma escolha consciente por uma área de formação profissional, mas, sim, em função de que é a única possibilidade que se apresenta a estes trabalhadores-estudantes (gratuita, pública, de qualidade, perto de casa). Entretanto, ainda que não seja uma escolha consciente, ao tomarem conhecimento da perspectiva do técnico profissionalizante integrado ao ensino médio, compreendem que esta é uma oportunidade de retorno ao mercado formal de trabalho, ou de recolocação, e permanecem estudando.

Assim, estes trabalhadores-estudantes, que veem na escolarização a possibilidade de melhorar de vida e ter um futuro melhor, apostam numa formação profissional com a qual, algumas vezes, não possuem identificação. Uma parte deles conta que acabou se identificando com a área profissional do curso e está buscando uma oportunidade de atuação nela, alguns com planos de buscar, até mesmo, a formação de nível superior na área. Outros trabalhadores-estudantes permanecem no curso, mas apenas com a ideia de um ensino médio “mais forte”, como eles referem, para posteriormente buscarem uma formação de nível superior em outra área, ou até mesmo, outra área de formação no nível técnico.

A maioria dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, voltou a estudar impulsionada pela necessidade de buscar uma colocação, ou a recolocação, no mercado de trabalho. Muitos dos sujeitos relatam a dificuldade que tem sido encontrar oportunidades de trabalho, em função da baixa escolaridade que possuem. Assim, é muito difícil fazer qualquer tentativa de análise em relação às opções que fazem ao permanecerem em um curso com o qual não se identificam. Entre o nada e a possibilidade de uma formação de qualidade, mesmo que numa área que não é do seu interesse, claramente a segunda opção é que prevalece, ou seja, permanecem na escola, mesmo em cursos de áreas profissionais com as quais não possuem afinidade. Desta escolha poderá vir nova frustração ao trabalhador-estudante, ao se deparar com atividades que não gosta e que não trazem realização, ou talvez, nem consiga ingressar no mercado de trabalho na área da formação.

O que destaco é que o trabalhador-estudante não perde o interesse de “estar” e ter vínculo com o IFRS Campus Restinga, pois isto representa algum status na comunidade. Acredito que este também é um elemento que os faz permanecer. Em algumas narrativas é possível perceber que os estudantes do IFRS são vistos como integrantes de certa “elite” na comunidade.

Hibisco relata que se interessou pelo Campus Restinga desde sua criação e que foi na visita à 1ª Mostra que teve certeza de que queria estudar lá: diante de tantos trabalhos expostos, sobre temas tão variados e interessantes, ela relata que pensou consigo mesma: “*como são inteligentes*”. A partir daí, foi em busca de conseguir uma vaga no Campus. A primeira vez que tentou o ingresso ficou em lista de espera, a segunda tentativa foi para ingresso no Técnico Integrado em Lazer, mas não conseguiu chegar a tempo para a realização da prova. No ano seguinte, na terceira tentativa, inscreveu-se para o curso do Proeja de Técnico em Comércio e foi classificada. É possível perceber na narrativa de Hibisco que não há uma escolha consciente por uma área profissional, a “escolha” se deu no curso que foi possível, mas um curso do IFRS Campus Restinga. Esta narrativa também reforça a ideia da escolha não consciente dos cursos, debatida em trecho anterior do texto.

A narrativa de Lírio complementa a ideia do prestígio que é, para os sujeitos aprendentes, estudar no IFRS Campus Restinga: “*O diploma do IFRS tem um certo peso, é bem visto, e vai me dar um “up” para meu futuro.*” Cabe destacar que Lírio realizou a prova do ENCCEJA, obteve desempenho para a certificação do ensino médio e, mesmo assim, optou em continuar o Técnico em Comércio do Proeja. Sua justificativa é de que quer ter a certificação do IFRS e usufruir dos aprendizados oportunizados pelo curso e pelas vivências no Campus. Lírio participa de várias instâncias do Campus: é representante de turma, é representante discente no Conselho de Campus, é bolsista e integrante da comissão que organiza a Feira Orgânica. Certamente Lírio realiza muitos aprendizados através destas atividades, mas também ensina e contribui com sua experiência de vida.

Percebo trabalhadores-estudantes bastante identificados com seus cursos, outros nem tanto, outros bem pouco identificados, entretanto, as narrativas de forma geral são de satisfação por estarem no IFRS Campus Restinga, fazendo uma formação que eles consideram diferenciada e que entendem como uma oportunidade única por proporcionar vivências que geram aprendizados para a vida como um todo, não apenas em termos de conhecimentos técnicos. A narrativa de Azaleia ilustra esta percepção:

*Quando cheguei no Proeja, estava totalmente perdida. mas com um sonho a realizar. Mas o tempo foi passando, fui tendo outra visão bem diferente, comecei a perceber que poderia aprender muito, ter um relacionamento melhor com minha família pessoas em geral, fiquei mais segura de mim mesma, criei mais coragem, aprendi a enfrentar os problemas (resolve-los). Agora sou outra pessoa, sinto que posso ir além, que tudo que eu quiser, eu posso. Foi uma experiência maravilhosa. muitas coisas mudam em minha vida, muito aprendi com as pessoas. (Azaleia, 2018).*

A narrativa de Azaleia demonstra a realidade de muitos trabalhadores-estudantes que chegam ao Proeja apenas com o sonho da realização do ensino médio, sem saber muito bem o que é a formação integrada. Com o passar do curso, percebem que podem ir além e fazer planos antes não imaginados. Com as mudanças decorrentes das vivências e experiências formadoras, percebem-se “outra pessoa”, mais corajosos, seguros e confiantes. Compreendo este ser “*outra pessoa*” como algo positivo, como algo bom e que tem trazido mudanças positivas na vida dos sujeitos. A narrativa de Azaleia é bastante coerente com Delory-Momberger (2008) e Passeggi (2011) que consideram que ao ressignificar o vivido, o sujeito reinventa-se, constrói outra representação de si mesmo, torna-se outro. Dália também faz uma narrativa alinhada com estas questões:

*[...] pra mim foi uma grande conquista, fiquei muito feliz e todas as expectativas que depusitei quase todas até agora foram conquistadas como: - aprender a falar em público sem ter grandes dificuldades em me comunicar. – esse aprendizado me fez crescer como pessoa. – cresci muito mentalmente. E ainda está me trazendo novas ideias de como posso modificar minha vida [...]. (Dália, 2018).*

A narrativa de Lavanda serve de complemento também no sentido da mudança provocada pelo curso do Proeja: “[...] meu modo de ver a vida mudou [...] Eu me vejo diferente que quando eu entrei, hoje sou diferente, o estudo nos abre os olhos. O estudo nos faz encher o mundo diferente.” (Lavanda, 2018). As narrativas de crescimento e de mudanças no modo de ver a vida apontam indícios da formação humana e integral oportunizada pelo Proeja.

Os sujeitos do Proeja são múltiplos em termos de origens, faixas etárias, gênero, mas têm em comum a percepção do retorno à escola como uma oportunidade e dedicam muita força para vencer os desafios que se apresentam cotidianamente. Existe um sentimento de acolhida, que auxilia no resgate da importância da escola e, também, no resgate do próprio sujeito.

Assim, a partir do próximo tópico, apresento a categoria final *Os sujeitos equilibrando a vida: desafios e persistência*, que busca expressar como cada trabalhador-estudante necessita ir além das suas possibilidades atuais, superar os desafios e encontrar forças e recursos para ir adiante, persistir.

## Os sujeitos equilibrando a vida: desafios e persistência

*Às vezes tento fazer coisas que quando eu era jovem não conseguia [e] hoje eu consigo. [...] Então me sinto um cara com coragem para enfrentar qualquer tipo de situação.*

*(Rapazinho)*

*Os sujeitos equilibrando a vida: desafios e persistência* é a segunda categoria final produzida a partir das narrativas de formação dos trabalhadores-estudantes, que participaram do ABPS, ela trata dos principais desafios que os sujeitos percebem para permanecer na escola e a superação de seus limites para seguir dando conta da vida. A categoria trata também de expressar a origem da força para persistir destes sujeitos aprendentes e como eles a mobilizam para os enfrentamentos cotidianos. No contexto desta pesquisa-formação, o sentido que atribuo a esta categoria está alinhado à ideia de alcançar vitória sobre as dificuldades que a vida apresenta, ultrapassando problemas e obstáculos, ressignificando experiências e aprendendo com elas.

As narrativas de formação que deram origem a esta categoria evidenciam um movimento de constante disputa entre ser, ao mesmo tempo, frágil e forte, sendo impossível dizer-se mais um ou menos outro, mais outro ou menos um. No âmbito das vivências é que a força ou a fragilidade são manifestadas, surgindo uma alternância de posicionamentos conforme as condições do sujeito. Poder perceber-se como um pouco de ambos (frágil e forte), reflete-se na projeção do que somos e do que queremos ser.

Esta categoria final está dividida em outras duas categorias intermediárias que colaboram para a compreensão dos desafios enfrentados e das forças mobilizadas pelos trabalhadores-estudantes para manterem-se estudando, são elas: 1) *Desafios a vencer: “não é fácil conciliar casa, com serviço, família e estudo”* e 2) *A força e a persistência: “devagar estou chegando lá conquistando as coisas”*.

### **Desafios a vencer: “não é fácil conciliar casa, com serviço, família e estudo”.**

Sálvia é quem contribui para a constituição do título desta categoria intermediária que ajuda a expressar o que, de forma recorrente, os trabalhadores-estudantes desta pesquisa-formação trazem como uma das maiores dificuldades encontradas, e a principal razão que os fez abandonarem a escola em outros momentos. As narrativas de formação reforçam a ideia de que estes sujeitos precisaram, ao alcançarem a idade adulta e, muitas vezes, ainda na

adolescência, alguns ainda quando crianças, priorizar o trabalho para colaborar com o sustento das famílias.

Ao narrarem estas experiências de abandono da escola, e refletirem sobre elas, a única ponderação que os trabalhadores-estudantes conseguem fazer é que estas foram experiências negativas em suas vidas, pois foram privados do aprendizado. Privados do aprendizado, eles consideram que também foram privados de melhores condições de vida no futuro (presente que hoje se apresenta). Aqui cabe considerar que os percursos dos sujeitos são feitos de possibilidades e não seguem uma ordem cronológica e factual rígida, então, é preciso ponderar que, mesmo que tivessem permanecido estudando, poderiam, ainda assim, não estar em melhores condições existenciais.

O fato é que em suas juventudes encontraram grandes dificuldades de conciliar o trabalho, a família e os estudos, o que os levou ao abandono destes últimos. Hoje, ao conseguirem retornar à escola, enfrentam as mesmas dificuldades nesta conciliação. Entendo que a condição de trabalhador-estudante é determinante neste contexto, são sujeitos que pertencem a uma classe social desprivilegiada e que precisam priorizar a produção da vida material hoje, em detrimento de qualquer “investimento” em projetos de futuro. Entretanto, este sujeito deseja outra condição existencial e projeta nos estudos esta possibilidade.

Lírio conta que somente conseguiu voltar a estudar quando se afastou do trabalho por motivo de saúde; Rapazinho voltou a estudar por orientação da Assistente Social do INSS, também afastado do trabalho por doença. Ambos projetam no retorno à escola um futuro melhor: Lírio deseja fazer um curso superior, quem sabe ser professor; e Rapazinho quer elevar a escolaridade para ter um retorno ao mercado de trabalho com mais qualificação e, quem sabe, realizar o desejo de trabalhar embarcado numa plataforma.

Os trabalhadores-estudantes tomam as suas experiências anteriores de abandono dos estudos, que tiveram como consequência um futuro (presente) diferente do que desejaram, como referências para pensarem e encaminharem o futuro (futuro). Se “não deu certo” sem os estudos (no passado), desta vez (no presente), os estudos não serão deixados de lado, não há mais tempo de espera para o plano de uma vida melhor (no futuro). Assim, os sujeitos a partir do passado revisitado, produzem, a partir das narrativas de formação, aprendizagens biográficas, reinventando o futuro.

Conforme o Quadro 25 é possível verificar que, dentre os trabalhadores-estudantes que participaram do ABPS, nenhum deles trabalha na iniciativa privada, ou poderíamos dizer, nenhum deles está atuando no “mercado de trabalho”, apenas dois deles são servidores públicos municipais e os demais estão desempregados, afastados do trabalho por motivo de

doença, são autônomos, estagiários, bolsistas e/ou voluntários. A partir desta constatação, percebo que ainda não está sendo possível que estes sujeitos conciliem estudo e trabalho, voltaram a estudar, mas estão fora do mercado de trabalho, pelo menos do trabalho formal. No contexto atual, fizeram o caminho inverso daquele de tempos passados, hoje estudam ao invés de trabalhar, o que muito provavelmente não foi uma escolha, mas a condição que se apresentou dada a realidade do desemprego e da baixa escolaridade e qualificação.

O discurso que se ouve dos profissionais que atuam com colocação e recolocação no trabalho é de que as exigências em termos de qualificações e escolaridade aumentam cada vez mais. As narrativas dos trabalhadores-estudantes corroboram este aumento das exigências quando referem a grande dificuldade que têm tido em encontrar oportunidades de trabalho, diante da baixa escolaridade. São duas narrativas que se complementam e reforçam a ideia de que realmente uma parcela da população acaba sendo excluída do mundo formal do trabalho: a empresa exige cada vez mais capacitação, mas não flexibiliza os horários e tempos de trabalho para que seu empregado possa buscá-la, então demite, por falta de qualificação e por que não apresentam os resultados esperados. O empregado, por sua vez, não consegue conciliar os tempos de trabalho e de estudo, não se qualifica (ou melhor, não consegue se qualificar), pois segue trabalhando para garantir o sustento, é demitido, pois não deu o resultado esperado e por não ter a qualificação exigida. Seu próximo emprego, provavelmente, será uma função precarizada, visto que não se qualificou, ou permanecerá desempregado, fazendo “bicos” ou trabalhos temporários. A empresa contratará um novo profissional, “qualificado”, e permanecerá com ele até o momento em que sua qualificação estiver “atualizada”, logo ali na frente, o ciclo recomeçará. Assim, uma parcela da população de trabalhadores vai sendo excluída ou precarizada no mundo do trabalho. Esta é uma realidade muito presente no contexto dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga.

Outra difícil conciliação que ocorre é entre o trabalhador-estudante e a família: muitos são pais, mães, filhos, filhas, irmãos, irmãs, que precisam atender a uma série de demandas familiares que faz com que estejam sobrecarregados.

Nesta linha de raciocínio, a falta de incentivo para estudar, por parte das famílias, é um dos desafios a serem superados pelos trabalhadores-estudantes e carrega consigo um elemento sócio-econômico-cultural, que delimita as prioridades na vida dos trabalhadores-estudantes, ou seja, a permanência na escola e a valorização dos estudos são colocadas em segundo plano, em função de circunstâncias de sobrevivência que fazem com que o trabalho, desde muito cedo, seja a prioridade na vida destes sujeitos. Assim, é muito comum que os sujeitos

aprendentes relatem que são os primeiros em suas famílias que estão tendo a possibilidade de completar o ensino médio. E, em muitos casos nas famílias destes trabalhadores-estudantes, sequer foi possível concluir o ensino fundamental, pois aos familiares também foi negado o direito à educação. Percebo, ainda, que esta falta de incentivo acontece principalmente por parte de cônjuges homens que tentam de alguma forma dificultar a permanência das trabalhadoras-estudantes na escola, o que pode ser verificado através de algumas narrativas.

Violeta relata que sempre teve o sonho de fazer o curso de Administração, mas nunca achou que conseguiria, hoje está mais perto do sonho, pois concluindo o ensino médio poderá participar do processo seletivo, entretanto, tem um receio: o marido nunca quis que ela estudasse, pois considera que ela “não precisa estudar”. Ainda assim, Violeta continuou o Proeja, mas precisará reunir mais forças para superar a resistência do marido para que ela continue a estudar no curso superior. Resgato uma narrativa de Violeta onde ela explica a razão de sua volta para os estudos:

*Voltei a estudar por causa de minha filha, tinha medo de mandar ela sozinha para a escola de noite, então me inscrevi também. Minha filha nunca foi a uma aula, eu continuei, [...]. (Violeta, 2018).*

Qual deverá ser a razão que conseguirá fazer com que Violeta possa ir adiante com o seu sonho de fazer Administração, superando a resistência do marido?

No Proeja do IFRS Campus Restinga, conforme apresentado anteriormente, há o predomínio de mulheres, muitas são solteiras e com filhos(as) pequenos(as), e disto vem outra dificuldade narrada pelas trabalhadoras-estudantes, que é a preocupação com os(as) pequenos(as) durante suas ausências, seja para trabalhar seja para estudar. Muitas vezes os filhos e filhas ficam em casa sendo “cuidados(as)” por uma vizinha, por uma amiga ou pela avó, principalmente enquanto a mãe está na escola, no horário noturno. Algumas vezes, os filhos e filhas são levados(as) juntos para a aula, outros(as) mais crescidos(as) ficam em casa sozinhos(as).

Faço a inferência de que a falta de apoio para os estudos é decorrente do receio em relação às mudanças pelas quais passa quem aprende, pois a possibilidade de “tornar-se outro” é muito real e gera desconforto em quem permaneceu no mesmo lugar ou em quem permaneceu o mesmo, e não conseguiu acompanhar a evolução do(a) parceiro(a). Acredito que questões de gênero também podem explicar a falta de incentivo para os estudos por parte dos cônjuges homens e a sobrecarga de desafios relacionados às condições existenciais da

trabalhadora-estudante. Estas são questões que necessitam de um aprofundamento que não foi possível neste trabalho. Fica a sugestão para um próximo estudo.

Algumas narrativas trazem a falta de interesse e de comprometimento, de uma parte dos trabalhadores-estudantes, como outro desafio a ser superado, ao retornarem à escola. Lírio faz uma narrativa neste sentido:

*Estou aqui e vejo o IF vazio uma pena, pois em minha adolescência eu não tive uma escola técnica para me formar, não tive a mesma oportunidade que hoje estes jovens que aqui vem, ou não vem. Estão perdendo a oportunidade de fazer a diferença para o futuro. (Lírio, 2018).*

Novamente Lírio revisita seu passado para aprender com ele, e lamenta que os jovens não aproveitem a escola como ele julga que seria a melhor forma.

Os trabalhadores-estudantes chateiam-se com a falta de limites e, em alguns momentos, até mesmo com a falta de respeito em sala de aula. Incomodam-se com a bagunça que tira a concentração e não deixa prestarem atenção. Chateiam-se com aqueles professores que não dão limites a alguns, prejudicando o aproveitamento de toda a turma. Erva-doce faz uma narrativa ilustrativa: “*Parece que estamos no jardim de infância.*” Conforme as narrativas há falta de colaboração e de respeito por parte de um grupo de colegas denominados de “turma do fundão”: ocorrem conversas paralelas, uso de celular e saídas e entradas da sala de aula que acabam atrapalhando aqueles que desejam efetivamente participar das aulas. Trago aqui estas “queixas” dos sujeitos, mas não as aprofundarei, por falta de elementos para a análise. Fica apenas o registro.

As dificuldades financeiras também são grandes empecilhos para os trabalhadores-estudantes. Lótus relata que teve receio de não ter dinheiro para fazer as cópias dos documentos necessários para a inscrição no processo seletivo do Proeja:

*[...] só fiquei preocupada de não chegar no processo final por que estou desempregada e aí bem nos dias de entregar os documentos e fazer os xerox eu não tinha dinheiro e nem passagem me senti muito nervosa de perder a oportunidade antes mesmo de tentar. mas aí como vendo roupas consegui um dinheiro e consegui aí fiquei orgulhosa de mim. (Lótus, 2018).*

A trabalhadora-estudante narra o medo de perder a oportunidade antes mesmo de tentar a inscrição no processo seletivo e disto vem uma reflexão: quantas vezes estes sujeitos foram impedidos de tantas coisas antes mesmo de terem a possibilidade de tentarem? Quantas vezes foram impedidos de tentarem criar as condições para as mudanças? Assim, ficam “presos” em condições materiais precárias, privados de seus principais direitos e

condicionados por um sistema injusto e desigual de distribuição das riquezas. Neste sentido, a existência de políticas públicas que viabilizem o acesso aos direitos é fundamental.

Observo que, mesmo nas “pequenas” conquistas, os trabalhadores-estudantes encontram razões de otimismo: o simples fato de conseguir o dinheiro para as cópias dos documentos da inscrição trouxe orgulho de si à Lótus. É muito difícil para quem não se encontra em tal situação ter a dimensão do que realmente isto é ou significa: quanto custa algumas cópias de documentos? Nada para alguns, pouquíssimo para outros, pouco para mim e muito para Lótus, eu arrisco dizer que, para esta trabalhadora-estudante, as cópias foram e são a possibilidade de uma nova vida, de novos aprendizados, de valorização, e como ela mesma refere, as cópias (que oportunizaram a volta à escola) são a possibilidade de “ser gente”.

As dificuldades financeiras são ocasionadas, muitas vezes, pelo desemprego, mas mesmo aqueles que possuem emprego, com a baixa escolaridade, estão em empregos precários, com baixa remuneração. As famílias muitas vezes são numerosas, numa constituição de ausência de pai, às vezes ausência de mãe, morando de favor com parentes, no mesmo pátio, na mesma casa, em áreas irregulares, ou em ocupações como, por exemplo, Lótus, que mora na ocupação que fica ao lado do IFRS Campus Restinga.

As narrativas de formação sinalizam os “jeitos” de lidar com a falta material, que os trabalhadores-estudantes aprenderam na dura experiência de suas vidas: há os que fazem bolinhos para vender, há os que vendem roupas, bijuterias, cosméticos, há quem mora em ocupação, há quem vive com o auxílio estudantil, há quem vive com benefício social, situações que geram recursos provisórios para a manutenção da vida e que precarizam a condição de existência dos sujeitos.

Outra realidade enfrentada pelos trabalhadores-estudantes do Proeja do Campus Restinga é o tempo fora da escola, que ocasiona dificuldades de aprendizado. Os primeiros semestres são de muitas dúvidas e incertezas em relação ao aprendizado, muitos pensam que não vão dar conta, “que a cabeça não vai funcionar”, como relata Azaleia, e disto vem o medo de não aprender. Aos poucos estes trabalhadores-estudantes têm superado cada medo e se dão conta de que conseguem aprender, alguns com um pouco mais de dificuldades outros com menos, conforme acontece em todas as salas de aula.

Diante do contexto de precariedade no trabalho e na vida como um todo, muitos trabalhadores-estudantes enfrentam processos de adoecimento, tanto físico como emocional. Verifico que várias narrativas fazem referência a problemas de saúde dos sujeitos ou nas

famílias, tais como a depressão, obesidade, alcoolismo, uso de drogas e dores diversas. Lírio faz uma narrativa que reflete esta realidade:

*Mais uma semana se iniciou, passei mal no domingo a noite, gostaria que fosse diferente, minha saúde está frágil? Espero estar melhor esta semana pois sou pai, marido, e muitas coisas estão ligadas a mim no meu lar, e nesta conjuntura se eu falhar, talvez meu filho e filha desistam dos estudos, querendo ou não eles tem a mim como um espelho. Até mesmo minha esposa, se eu não caminhar ao lado dela, ela fraquejará. (Lírio, 2018).*

Cabe destacar que a família de Lírio estuda no IFRS Campus Restinga, o que demonstra que a expectativa de um futuro melhor, a partir dos estudos, não é só do sujeito Lírio, mas também de toda a família.

É preciso compreender o “se eu falhar” e o peso da responsabilidade que Lírio se impõe. Falhar, neste caso, significa condicionar os filhos ao mesmo destino do abandono dos estudos? A narrativa indica que sim, e este é um grande receio de Lírio, que aprendeu com a sua experiência, que este não é o caminho que leva a condições melhores de vida.

Vivemos tempos difíceis, de muitas exigências em relação ao sujeito, que precisa ser quase como um super-herói que a nada sucumbe. Neste sentido, estar consciente de nossos “poderes” é fundamental, daí resulta a importância da reflexão crítica e do processo de conhecimento de si mesmo.

Estes trabalhadores-estudantes dependem do sistema público de saúde, o que potencializa as questões do adoecimento, considerando-se as restrições que o sistema apresenta, ainda mais agravadas pelas políticas do atual governo de cortes nos orçamentos das instituições.

Em um contexto de desmantelamento das políticas públicas, a educação não é deixada de fora. A partir do contexto político e econômico vivenciado pós-eleições de 2018, os trabalhadores-estudantes sinalizam alguma preocupação com as práticas do novo governo. Em uma de suas narrativas, Lírio diz: “*Meu maior medo é este governo federal começar a desmantelar os IFs. Devo manter calma, pois não é a primeira nem última eleição que o povo é derrotado.*” Diante dos últimos anúncios do governo, entre eles o corte em 30% do orçamento da Educação, sim, o medo de Lírio se confirma, parece que se inicia o desmantelamento da educação pública.

Nessa fala percebo o medo da perda de uma conquista e o medo de que se volte a um passado não muito distante, onde as possibilidades de qualificação no bairro Restinga eram muito mais restritas e escassas. “Desmantelar” os IFs significa para esta comunidade “desmantelar” sonhos e perspectivas de futuro de trabalhadores-estudantes que percebem na

educação um caminho para a mudança em suas vidas. O “povo derrotado” segue a luta por seus direitos.

Em sintonia com Lírio, a narrativa de Prímula reforça a preocupação em relação ao resultado das eleições, mas ressalta também a necessidade de se manter a esperança em relação ao futuro. Ela diz:

*Fiquei um pouco triste pela eleição, fuge do que eu acredito o resultado da eleição. Mas desejo que tudo de certo na medida do possível, e que a democracia continue a existir, para que a luta e o sofrimento de muitas pessoas no passado não tenham sido em vão. (Prímula, 2018).*

Conforme anunciado nos capítulos iniciais deste texto, o IFRS Campus Restinga é fruto de uma luta árdua da comunidade do Bairro Restinga para a implantação da “Escola Técnica Federal de Porto Alegre na Restinga”. A partir da Lei nº 11.892/08, que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, a “escola técnica” passou a ser o IFRS Campus Restinga, tendo iniciado suas atividades no dia 26/06/2010. Desde então, a Instituição acolhe a comunidade do bairro, oferecendo educação pública, gratuita e de qualidade.

Entendo que a (re)existência do IFRS Campus Restinga nesta comunidade é quase transgressora, considerando-se todo o histórico de segregação e negação de direitos enraizado na constituição do Bairro Restinga. Em tempos de amplos ataques às políticas educacionais e cortes de recursos da educação, é necessário que lutemos para que a Instituição siga desenvolvendo com plenitude seu trabalho de proporcionar o acesso à educação a uma comunidade tão necessitada como a Restinga.

Juntamente com os desafios cotidianos, os trabalhadores-estudantes do Proeja precisam superar os medos que se apresentam como, por exemplo, o medo de não conseguir a vaga no processo seletivo. Algumas narrativas dão conta de que existe um medo muito forte no início do curso, relacionado ao novo, ao desconhecido, pois não sabem como vai ser o curso, se serão bem aceitos na instituição, se darão conta das exigências, das provas e dos trabalhos. Com o passar do tempo, os ânimos se acalmam e eles conseguem perceber o quanto podem e são capazes de atender às exigências da formação. Aprenderam com a experiência na escola a dar conta da escola, muitos sinalizam que ao se observarem no início de seus cursos percebem o que fizeram e o que não fariam novamente, da mesma forma.

Entretanto, outro medo aparece: o medo do final do curso, ocasionado pela necessidade de realização do estágio curricular obrigatório, juntamente com a escrita do seu relatório final. Este parece ser o “bicho-de-sete-cabeças”, conforme a metáfora que Passeggi

(2006) traz na sua experiência com os grupos reflexivos. Percebo que os trabalhadores-estudantes, no momento em que se aproxima a finalização do curso, e que precisam realizar o estágio curricular obrigatório e o relatório do mesmo, passam pelas representações que Passeggi (2006) refere: “bicho-de-sete-cabeças”, ao se depararem inicialmente com o estágio e o relatório a ser produzido, e a ideia do “filho em gestação”, durante o seu desenvolvimento. Neste sentido, reforço a importância do professor como orientador, amigo e conselheiro, conforme Passeggi (2006) também refere. A realização do estágio e do relatório é um trabalho solitário do trabalhador-estudante, apenas acompanhado pelo seu professor orientador, sendo assim, é fundamental o papel deste último para que o processo possa ser o mais proveitoso possível e menos sofrido.

Cabe esclarecer que o Técnico em RH (em extinção) é o único curso que possui em seu projeto pedagógico o estágio curricular obrigatório e uma parte dos participantes do ABPS é oriunda deste curso.

As narrativas em relação ao estágio curricular obrigatório são bastante diversas como, por exemplo, a solicitação de que o tempo de estágio seja aumentado (hoje são 40 horas), para que efetivamente possam ter uma oportunidade de inserção na área profissional do curso. Entendem o estágio como uma porta de entrada para o mercado de trabalho na área de atuação do curso. Entretanto, outros narram que preferiam que não existisse o estágio, tamanhas são as dificuldades, primeiro, de conseguir o estágio e, segundo, de cumpri-lo, e ainda mais, de produzir o relatório do mesmo. Entendo que as dificuldades de cumprimento do estágio estão relacionadas, principalmente, à disponibilidade de tempo, pois muitos trabalham o dia inteiro e tem aula à noite, não restando tempo para a realização do estágio<sup>45</sup>.

Avalio como bastante naturais os medos relacionados ao estágio curricular obrigatório e à produção do relatório final, pois é o ápice do processo avaliativo que enfrentam na escola, é o desconhecido, pois não tiveram outras oportunidades de estágio (faltam-lhes experiências formadoras que funcionem como referências), além de ser o momento de colocar em xeque os conhecimentos técnicos adquiridos e as competências socioemocionais desenvolvidas. O momento avaliativo caracterizado explicitamente pelo estágio curricular obrigatório, e pelo seu relatório, é desafiador para os trabalhadores-estudantes, pois eles precisam mobilizar conhecimentos de todos os tipos (existenciais, pragmáticos e técnicos ou explicativos e compreensivos - JOSSO, 2010).

---

<sup>45</sup> Em uma revisão do PPC do Técnico em RH, o tempo de duração do estágio foi reduzido de 360 horas para 40 horas para que se tornasse viável a realização por todos os trabalhadores-estudantes que, em último caso, podem realizá-lo em período de férias do trabalho.

O estágio curricular obrigatório, seu relatório e, por consequência, o final do curso, “a formação”, podem ser compreendidos como o rito de passagem para outra condição do sujeito, que agora está “formado”. Ao concluir o curso e obter o diploma, socialmente diz-se ao sujeito: agora é contigo, só depende de ti, estás pronto! Como se tudo, a partir deste momento, dependesse do sujeito apenas. Não funciona assim em nossa sociedade desigual e injusta. Conforme mencionado anteriormente, uma série de fatores econômicos, políticos, sociais, entre outros, interferem na condição dos sujeitos. Na minha análise, isto permite explicar os medos narrados pelos trabalhadores-estudantes em relação ao estágio e seu relatório.

Entretanto, compreendo, junto com alguns trabalhadores-estudantes, que o estágio é um momento extremamente oportuno para o ingresso no mercado de trabalho, apesar de nem todos terem a possibilidade de aproveitar esta oportunidade, pois, novamente, precisam priorizar a produção material da vida, em relação ao estágio. Muitos realizam as 40 horas como podem e redigem um relatório burocrático, que apenas cumpre um ritual e uma formalidade da Instituição para a obtenção do diploma.

Faço a inferência de que seria importante que a Instituição e os próprios trabalhadores-estudantes dessem outro sentido ao estágio curricular obrigatório, ou seja, que ele fosse compreendido como mais um momento de formação e de aprendizado, e não apenas como um ritual de encerramento do curso.

Passeggi (2006), no grupo reflexivo, traz a referência da conclusão do memorial de formação como uma viagem que chega ao fim, mas também como um ponto de partida, de reencontro, de busca de outros sentidos. Percebo a conclusão do curso e do estágio curricular obrigatório também como uma viagem que chega ao fim e um ponto de partida, para os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, é um recomeço em outra instância, de outra forma e com muitos outros desafios. Por aí, justificam-se os medos.

Em sintonia com os medos relacionados ao estágio curricular obrigatório estão os medos do enfrentamento do mercado de trabalho. As narrativas trazem a ideia de que está muito difícil conseguir uma vaga de trabalho diante da baixa escolaridade que possuem, Piretro ilustra esta questão: “*Eu voltei a estudar para adquirir uma nova profissão, pois nunca é tarde para aprender pois esta muito difícil o mercado de trabalho esta cada vez mais difícil [...]*”.

Nas narrativas sobre o término do curso e a busca pela entrada no mercado de trabalho, ou pela troca de área de atuação profissional, alguns relatam o medo de não estarem preparados tecnicamente para o exercício das atividades inerentes à profissão. Eufrásia, por

exemplo, relata que gostaria muito de trabalhar na área de seu curso, o Técnico em RH, entretanto não se sente preparada, considera que não tiveram um bom aprendizado da área. Violeta também relata que gostaria muito de atuar na área de RH, entretanto, diz: *“de todo o meu coração, acho que não conseguirei por conta da minha idade, quem vai dar a oportunidade?”*. Vários elementos, tais como o não se sentir preparado e a idade, potencializam os medos dos trabalhadores-estudantes do Proeja.

Em relação à idade, é preciso considerar que o mercado de trabalho restringe oportunidades para aqueles que têm mais idade, o que faz com que este medo seja real e pertinente. Em relação ao aprendizado na área dos respectivos cursos, é preciso uma reflexão: o que é estar preparado? Por que os estudantes tem este sentimento ao término do curso?

Em relação ao fato de estar preparado, há um conjunto de conhecimentos técnicos que precisam ser dominados pelos trabalhadores-estudantes e as condições disponibilizadas pela Instituição influenciam muito na apreensão dos mesmos, assim, talvez seja importante reavaliar conteúdos programáticos, didática, recursos disponíveis tais como laboratórios, visitas técnicas, entre outros. Esta ponderação está diretamente relacionada com narrativas dos trabalhadores-estudantes do Técnico em RH que relataram que ao longo dos três anos de curso, não fizeram nenhuma visita técnica. Não me estenderei neste ponto, mas fica o indicativo, a partir das narrativas dos trabalhadores-estudantes, para que estes aspectos sejam analisados e medidas sejam implementadas que viabilizem a realização de visitas técnicas, o recebimento de profissionais da área no Campus, entre outras atividades e práticas que favorecem o aprendizado. As narrativas dos trabalhadores-estudantes do Técnico em Agroecologia são bastante diferentes e trazem muitas atividades e práticas no decorrer das disciplinas curriculares.

Retomando a questão de “estar preparado”, a mesma envolve também uma condição pessoal de cada trabalhador-estudante, e aqueles mais fragilizados em função de tantos momentos anteriores de exclusão, de negação de direitos, podem projetar na Instituição a responsabilidade pelos seus medos e receios ao se depararem com o desafio do mercado de trabalho. Neste sentido, acredito que o trabalho desenvolvido no ABPS colabora fortemente para que estes trabalhadores-estudantes possam se compreender como autores e atores principais em suas vidas.

As questões citadas anteriormente, quando tratei do estágio curricular obrigatório, também colaboram para o entendimento do “estar preparado” ao término do curso, são novos e desconhecidos desafios que se apresentarão aos sujeitos, nesse sentido, o medo é natural, principalmente naqueles cuja autoestima e autoconfiança estão comprometidas.

Os cursos do Proeja do IFRS Campus Restinga apresentam-se como o percurso comum dos trabalhadores-estudantes desta pesquisa-formação e como um caminho para a mudança em suas condições de vida. Obviamente, não é possível entender a educação como a solução para todo um contexto político, econômico, social e cultural em que se encontram os trabalhadores-estudantes, mas sim é possível acreditar que a educação focada na formação integral e humana seja um impulsionador de mudanças para estes sujeitos. Conforme Freire (2014, p. 113), o alcance das práticas educativas, diante dos limites a que são submetidas, pode ser definido na seguinte frase: “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.”. Eu me arrisco a afirmar que a educação pode muita coisa.

São muitos os fatores que desafiam os trabalhadores-estudantes para a permanência na escola, enfrentá-los requer ação do governo, da Instituição, dos servidores do IFRS Campus Restinga, mas, sobretudo, requer do trabalhador-estudante a superação de sua condição pessoal, social, financeira e familiar. Ao narrarem os desafios que enfrentam cotidianamente para permanecer na escola e dar conta da vida, os trabalhadores-estudantes refletem sobre eles e geram aprendizados, alguns evidenciados no metatexto, outros que ainda serão percebidos ao longo do tempo, ou não. Os trabalhadores-estudantes direcionaram os seus olhares para as suas experiências formadoras, decorrentes dos percursos formativos no Proeja, buscando projetar um futuro melhor, a partir da formação. Neste sentido, acredito que o ABPS é uma ferramenta que pode colaborar no impulsionamento do projeto de si dos sujeitos, direcionando-os para frente e colaborando no enfrentamento dos desafios que se impõem.

No próximo tópico trato da força e da persistência que os trabalhadores-estudantes apresentam e que também podem ser potencializadas a partir do trabalho do ABPS.

### **A força e a persistência: “*Devagar estou chegando lá conquistando as coisas*”.**

Edelvais ajuda com sua narrativa na construção do título desta categoria intermediária. Devagar, mas conquistando coisas, é exatamente a forma como Edelvais tem se percebido ao voltar à escola. Ela tem enfrentado muitas dificuldades, principalmente relacionadas à saúde e às questões financeiras, mas segue estudando e buscando condições melhores de vida para si e para seus filhos.

A força e a persistência que encontro nestes trabalhadores-estudantes é difícil de explicar e de explicitar. Ao mesmo tempo em que são frágeis, pois vivem e trabalham em condições precárias, também são fortalezas, dando conta de muito com tão pouco. Obviamente, cada ser humano, cada indivíduo tem sua particularidade e condições que lhe

permitem enfrentar bem (ou não) determinadas situações, mas é significativo como estes sujeitos enfrentam e, na maioria das vezes, superam dificuldades e desafios. Assim, surge o questionamento: de onde vem a força dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga?

O que percebo como mais determinante no contexto dos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga é algo que denominei de “persistir”. De antemão, esclareço que “persistir” não é algo que possa aproximar-se da meritocracia, onde as conquistas do sujeito são consequências apenas dos esforços e dedicações individuais, ou algo como “basta se esforçar para conseguir”. Tenho consciência de que muitos fatores sociais, econômicos, familiares, entre muitos outros, são condicionantes das realidades e que as mudanças não dependem apenas da persistência dos sujeitos.

O “persistir”, tal como o compreendo nesta categoria intermediária, tem relação com um querer muito forte de mudar as condições existenciais, de ser exemplo para a família, de ter uma profissão, um trabalho, uma remuneração digna, de “ser gente”, como Lótus traz em sua narrativa.

O “persistir” tem origem no querer muito “terminar os estudos”: numa realidade de baixa escolaridade nas famílias, a conclusão do ensino médio significa “terminar os estudos”, como se ali estivesse o limite para os trabalhadores-estudantes, e mais do que isto não fosse possível. Percebo que esta é uma ideia em desconstrução pelos sujeitos aprendentes, e Lavanda demonstra isto quando conta que em sua família será a primeira a concluir o ensino médio e que quer ser exemplo para todos ingressando no ensino superior. Violeta conta que voltou a estudar para incentivar a filha, que acabou abandonando o curso, mas ela continuou, e não perde a esperança de que a filha retome os estudos também.

Os trabalhadores-estudantes têm conseguido compreender a importância de estudar, de ser um cidadão consciente de seus direitos e deveres, o que tem como consequência o fato de que a imensa maioria, quase a totalidade dos participantes do ABPS, fizeram referências a um desejo muito forte de continuar estudando. Assim, outro elemento que integra o “persistir” é o querer continuar estudando. Muitos sinalizam que querem buscar um curso superior, no Campus Restinga ou em outra instituição, pois compreendem que a educação pode abrir oportunidades antes não imaginadas.

Os trabalhadores-estudantes estão cansados de suas condições existenciais atuais, querem melhorar de vida e projetam outras possibilidades, a partir da elevação da escolaridade e do conhecimento dela decorrente.

Outro elemento do “persistir”, e que aparece muito frequentemente nas narrativas, é o fato de que os sujeitos querem ser exemplo para os filhos(as), netos(as), sobrinhos(as), enfim, para as famílias. Lavanda afirma: “[...] eu vou mudar minha História e dos meus filhos e sobrinhos que me vejam como exemplo.” Como dito anteriormente, Lavanda conta que ninguém na sua família teve a oportunidade de concluir o ensino médio e ela quer mudar esta história. Há uma determinação forte na narrativa de Lavanda ao afirmar “eu vou mudar minha História”, isto demonstra o empoderamento que se fez nesta trabalhadora-estudante, que se percebe capaz de algo que até então não estava em seu horizonte. Lavanda é um exemplo das mudanças que a educação pode trazer para a vida dos trabalhadores-estudantes: ela foi convidada a participar das eleições para o conselho tutelar no bairro Restinga e tem como planejamento futuro candidatar-se a um cargo político, provavelmente, vereadora na cidade de Porto Alegre.

Os trabalhadores-estudantes percebem que podem influenciar as suas famílias e amigos no sentido de que entendam a importância de estudar para a formação dos cidadãos e para a garantia de direitos e cumprimento de deveres. Prímula também quer incentivar os filhos:

*Quero muito incentivar meus filhos pois eles não gostam muito de estudar, e queria muito que eles seguissem estudando e a minha maior meta é poder custiar os estudos deles, mas para isso, eu preciso que eles queiram, então, primeiro de tudo é conseguir incentivar eles, pra que eles passem a gostar, quem sabe eles vendo todo meu empenho e esforço acredito que de certa forma eles passem a gostar de estudar também. (Prímula, 2018).*

Nas narrativas das trabalhadoras-estudantes percebo que estas também querem ser exemplo para outras mulheres, como é o caso de Lótus, que quer mostrar a quem vive na mesma condição em que ela esteve submetida (submissa a um marido que a maltratava e com baixa autoestima) que é possível sair desta condição, ela diz:

*[...] agora é só me esforçar para ser muito boa e passar no curso me formar e mostrar para muitos que me julgaram me rebaicharam por eu querer tentar ter um novo rumo na minha vida. [...] agora me sinto bem acolhida me sinto gente feliz por ter agarrado a oportunidade e só saio daqui formada. para dar exemplo a outras mulheres que pensam que não podem tentar ser melhor. (Lótus, 2018).*

O desejo de ser exemplo, narrado pelos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus tem se efetivado, pois é bastante comum a presença de familiares, amigos e vizinhos nos diferentes cursos, o que demonstra que um influencia o outro a buscar a formação. A influência também é demonstrada na presença na cerimônia de formatura, ocorrida no início

deste ano, e da qual tive a oportunidade de participar, a convite dos formandos que participaram do ABPS: o auditório estava lotado e, muito importante, com muitas crianças na plateia que, diferentemente de momentos anteriores, crescerão vendo seus familiares na escola, buscando realizações a partir dela e tendo reforçada a importância da mesma para a constituição do cidadão e de um futuro melhor.

O “persistir” dos trabalhadores-estudantes também encontra origem no ambiente familiar apoiador. Aqueles que estão mais empenhados e mobilizados a concluir bem a formação são aqueles cuja família apoia a realização do curso. Os incentivos são os mais variados: dos filhos e filhas, do marido, da esposa, do irmão, da família como um todo e também dos amigos. Assim, o ambiente familiar e social incentivador apresenta-se como um fator importante para a continuidade dos estudos. Erva-doce relata que com o incentivo do filho mais velho decidiu voltar a estudar:

*Sempre tive vontade de voltar a estudar, mas ficava pensando que já estava com mais de 40 anos e não ia adiantar, então me perguntava pra que voltar a estudar? Com o incentivo do meu filho mais velho decidi voltar e comecei a perceber quanta coisa podemos aprender, [...]. [...] já na segunda semana de aula consegui ajudar meu filho com um problema que ele não sabia como resolver, [...] fiquei muito feliz em conseguir orientar e fazer ele pensar na maneira mais fácil de resolver sozinho. (Ervadoce, 2018).*

A narrativa de Erva-doce revela a satisfação proporcionada pela realização de uma vontade antiga (voltar a estudar), mas também pelo fato de conseguir ajudar o filho a resolver um problema, ou seja, os reflexos da formação são sentidos não somente pelo trabalhador-estudante, mas também por aqueles que com ele convivem, neste caso, a família.

Conforme referido anteriormente, a falta de apoio familiar aparece nesta pesquisa-formação como um dos desafios que os trabalhadores-estudantes precisam superar para continuar estudando. E o apoio familiar aparece como uma das forças que faz com que os estudantes mantenham-se estudando. Ou seja, quem não tem apoio familiar pode enfrentar mais dificuldades. Quem sabe quantos trabalhadores-estudantes desistiram por falta de apoio familiar? Ou quantos não desistiram por terem o apoio da família?

O ambiente social de convívio do trabalhador-estudante também exerce influência quando é incentivador. Sálvia diz que suas amigas e a família é que fazem com que ela não desista, sua narrativa é muito emblemática: “[...] na verdade sou fraca[,] já quero desistir[,] todo dia tem algum problema[,] tenho família bem complicada mas que amo muito, não é fácil conciliar casa, com serviço, família e estudo [...]” (Sálvia, 2018). A narrativa de Sálvia

reforça a ideia do quanto é preciso resgatar, nestes trabalhadores-estudantes, da autoestima e da confiança em si mesmos.

O “persistir” também tem relação com o querer mudar de profissão, o querer ter uma profissão, o querer um novo emprego, o querer um emprego, o querer empreender, o querer crescer e fazer muitos aprendizados, o querer ter tido esta oportunidade quando jovem, o querer um futuro melhor ... e todos estes “quereres” passam pela expectativa criada a partir da educação. Tenho convicção de que a educação sozinha não dá conta de tudo, mas ela é um caminho para quem já não tem outras possibilidades. Os problemas estruturais, sociais e econômicos não se resolvem apenas com o acesso e permanência exitosa na escola, mas estes sujeitos, cidadãos, com formação integral, têm melhores condições para o enfrentamento dos desafios.

Piretro faz uma narrativa que revela uma preocupação em ter uma profissão, mas também consegue compreender que não é só a educação que resolve os problemas do sistema capitalista que vigora na nossa realidade:

*Eu voltei a estudar para adquirir uma nova profissão, pois nunca é tarde para aprender pois esta muito difícil o mercado de trabalho esta cada vez mais difícil [...]. Eu voltei a estudar pois e bom aprender coisas novas pois o Brasil esta em crise sem estudo é bem mais difícil [...]. Eu sou uma pessoa otimista, a gente esta preste a trocar o governo e o sistema capitalista ele oscila e pode mudar para pior ou melhor, o capitalismo ele é sempre selvagem e o povo sempre sofre um pouco temos que ter esperança de um mundo melhor. (Piretro, 2018).*

A narrativa de Piretro também ajuda na compreensão de que a esperança por um mundo melhor também é um elemento do “persistir”. Acreditar que é possível mudar as condições de existência faz com que os trabalhadores-estudantes não desistam de lutar.

Rapazinho relata que quer terminar os estudos “[...] para ter uma qualificação melhor no mercado de trabalho. [...] E de repente voltar ao mercado de trabalho adequado e capacitado.”.

Outra presença forte, e que ajuda a dar sustentação ao “persistir” dos trabalhadores-estudantes, é a fé em Deus, entendido como um ser superior que guia e mostra caminhos, sem referência a uma religião específica. São muitas as narrativas que remetem à crença em algo maior, que “olha” por eles e protege daquelas que seriam as situações insuportáveis, até mesmo para quem está calejado de exclusão. É em Deus que buscam forças quando tudo mais já não surte resultado. O relato de Rapazinho evidencia a fé em Deus: “*Que todos os dias de nossa vida nosso Deus Celestial nos oriente a nossa vida o nosso destino. E principalmente da nossa segurança e nossa saúde. Que ele nos abençoe todos nós.*” (Rapazinho, 2018).

Eufrásia também faz uma narrativa ilustrativa da fé em Deus: “*Meu lema: se tem que ser será, Deus sabe o que faz na hora e no momento certo.*” (Eufrásia, 2018). Sálvia também pede forças a Deus: “*Por isso peço a Deus que me de forças para eu ir até o fim, que eu possa continuar nesse caminho, focada e com esperança de chegar lá, pois eu quero e eu vou conseguir.*” Também existe um sentimento de gratidão a Deus, a quem são tributadas as conquistas: seja o ingresso no curso, a aprovação nas disciplinas ou a permanência exitosa. A narrativa de Violeta ilustra esta observação: “*Agradeço a Deus por já estar terminando os estudos, o ensino médio e um técnico junto.*” (Violeta, 2018).

Cabe fazer a ponderação para que a fé em Deus não se transforme em justificativa para um determinismo, que explica os sucessos e insucessos, ou seja, se não deu certo, foi por que Deus não quis, ou se aconteceu, foi por que Deus assim quis. Somos sujeitos de nossos destinos, condicionados (não determinados) pelo contexto político, econômico e social onde estamos inseridos, mas sujeitos em projeto, buscando as condições para assumirmos a direção de nossas vidas.

A partir da ideia de sujeitos em projeto, inacabados, o próximo tópico traz a terceira categoria que emergiu da ATD e que trata dos sujeitos em projeto e os seus movimentos para seus respectivos projetos de si.

### **Os sujeitos em projeto: movimentos para o projeto de si**

*Esse aprendizado me fez crescer como pessoa e está ainda me trazendo novas ideias de como posso modificar minha vida com esses elementos aprendidos.*

(Dália)

A categoria final *Os sujeitos em projeto: movimentos para o projeto de si* é a terceira e última categoria que emergiu a partir da ATD e trata do quanto os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga estão “em projeto”, são sujeitos aprendentes em pleno processo de devir, que tem na formação um caminho para a mudança global, não só em termos de conhecimentos técnicos adquiridos com a formação profissional, mas, sobretudo, uma mudança de entendimento de si mesmos, de atitude e de visão de mundo.

Projetos de si são entendidos, nesta categoria, como Delory-Momberger (2008) os compreende, ou seja, não são necessariamente construções conscientes, concretas e palpáveis, e sim, são como empurrões em direção à frente, são orientações que direcionam os sujeitos

para o futuro. A concepção de projetos de si está muito alinhada com a falta de completude e o estado permanente de inacabamento que são inerentes ao ser humano. (FREIRE, 2014a).

Assim, os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga são sujeitos em projeto, esperançosos de obterem outra condição existencial a partir da oportunidade de voltar à escola, obter uma formação e avançarem para outra realidade, melhor e mais feliz, como alguns referem.

As narrativas apresentadas neste capítulo ilustram incidências da formação dos trabalhadores-estudantes enquanto educandos nos seus respectivos cursos, mas também trazem incidências da formação obtida a partir da participação no ABPS. É muito difícil identificar e “separar” o que é reflexo de um ou de outro, entretanto, no ateliê ocorreu um processo de “dar-se conta” de aspectos dos respectivos cursos, do contexto onde estão inseridos e da vida como um todo, num movimento que sinalizou a conscientização dos sujeitos. Cada trabalhador-estudante manifestou de forma mais ou menos intensa estas incidências, o que é natural considerando-se que somos diferentes em nossos tempos de percepção e aprendizado.

Esta categoria final emergiu de outras duas categorias intermediárias, que são: 1) *Movimentos: “começo a pensar e ter ideias e até mesmo falar de forma diferente”* e 2) *Em direção à frente: “voltei a sonhar com o futuro”*. A seguir apresento cada uma delas.

***Movimentos: “começo a pensar e ter ideias e até mesmo falar de forma diferente”.***

O título desta categoria intermediária é construído com o auxílio de um trecho da narrativa de formação de Lírio e auxilia na compreensão do que são os movimentos que os trabalhadores-estudantes têm feito, no sentido das mudanças que ocorrem, a partir da formação. Pensar, ter ideias e falar de forma diferente sinalizam as transformações ocorridas nos sujeitos a partir da formação.

Os trabalhadores-estudantes participantes do ABPS estão em projeto, resgatando a autoestima e a autoconfiança, e com isso ganhando forças para superar inseguranças e medos que os acompanham, direcionados para o projeto de si. As narrativas são de superação e de surpresa com os desempenhos nas aulas e em relação ao quanto estão aprendendo. Conforme Lótus diz:

*[...] estou impressionada comigo mesma o quanto estou aprendendo porque antes de me escrever eu tive muito medo de não conseguir aprender nada [...] mas eu me*

*substimei eu sei mais do que eu pensava. eu estava me rebaixando [...] estou vendo que tenho possibilidades maiores do que eu pensei. (Lótus, 2018).*

O medo de não aprender nada, a subestimação e o autorrebaixamento são representações de como os sujeitos se percebem incapazes, ou não aptos, para dar conta dos desafios do aprendizado escolar. Estes sujeitos já deram conta de muitos outros aprendizados experienciais e cotidianos, porque a produção da vida assim lhes exige, entretanto, sempre estiveram distantes do espaço formal da educação, o que lhes gerou os sentimentos de incapacidade em relação à escola. Estes sentimentos são potencializados pelas experiências anteriores de exclusão que, ao serem resgatadas, reforçam a ideia da inaptidão.

Ao vivenciar o espaço escolar, novamente, mas de outra forma, o sujeito tem a possibilidade de formar novas recordações-referências, ressignificando a sua compreensão sobre a escola e sobre si mesmo, diante da escola. Passa, então, a perceber-se como capaz, dá um passo em direção à frente e gera melhores condições para a condução de suas próprias vidas, de acordo com seus projetos.

Lírio afirma: *“Após 30 anos sem estudar, achei que seria muito difícil o retorno, mas estou dando conta. Pois gosto de ler muito, então nunca fiquei parado no tempo, sempre me atualizei através das leituras.” (Lírio, 2018).*

Lótus e Lírio possuem duas realidades anteriores distintas: Lótus é uma mulher que parou de estudar para casar, ficou fora da escola por 10 anos, cuidou da casa, do marido que a maltratava e da família, mas conseguiu, em determinado momento, dar-se conta de que não queria aquela vida para si e para seus filhos; Lírio é um homem que precisou trabalhar muito cedo para auxiliar no sustento da família, não conseguiu conciliar trabalho e estudo, ficou 30 anos sem estudar, somente conseguiu voltar quando foi afastado do trabalho por doença. São duas situações típicas de nossa sociedade, principalmente nas classes sociais mais pobres: a mulher dona de casa e o homem “provedor”, em comum eles têm a inviabilidade de dar continuidade ao processo de escolarização e a negação de seu direito constitucional.

Os trabalhadores-estudantes, a quem sempre coube a exclusão ou o abandono escolar, afinal estão conseguindo ver o melhor de si mesmos através de seus resultados escolares. Destes resultados emergem aprendizados que são para a vida e criam-se condições para a mudança global do sujeito. A ampliação dos horizontes, que é decorrente do aprendizado, permite a busca de novos caminhos e direções profissionais, mas também novos caminhos e direções na vida pessoal. Passa a ser possível planejar o antes nunca imaginado e percorrer caminhos antes desconhecidos.

Conforme Sálvia (2018): “*Nunca é tarde para aprender*”. Alheit e Dausien (2006) apontam que a aprendizagem deve ser desenvolvida ao longo da vida e em todos os seus aspectos. Complemento as frases anteriores afirmando que o tempo do aprendizado é o tempo presente, olhando retrospectivamente as vivências e experiências do passado, ressignificando-as e projetando o futuro.

Muitas mudanças aconteceram com e nos trabalhadores-estudantes ao longo dos seus respectivos cursos e ao longo do ABPS: mudanças de visão, de pensamento, de autoestima, de ideias, de expectativas, como afirma Verbena:

*Em relação a minha vida acadêmica foi muito melhor que o esperado, quando estudamos acontece uma metamorfose de mudanças nas nossas vidas que interliga diversas relações humanas. Exemplos: conseguimos compreender o outro com mais empatia e menos julgamento, seguimos mais tolerante com quem nos rodeia, aprendemos a viver melhor em sociedade e em família também. (Verbena, 2018).*

A narrativa de Verbena traz a ideia de metamorfose, ou seja, de mudança completa de forma, de natureza ou de estrutura; é uma transformação. Os sujeitos se transformam para ir adiante em direção a objetivos não planejados em outros momentos. Lavanda complementa dizendo: “*Hoje vejo que o conhecimento nos leva para caminhos que antes era desconhecidos, que cada etapa me dá mais vontade de seguir em frente.*” (Lavanda, 2018).

Lírio, por sua vez, afirma:

*Minha vida mudou após eu retornar a escola, mudou para melhor, abriu minha mente, conheci pessoas muito diferentes e com outra visão de mundo. Sinto que tive grande crescimento pessoal, social, intelectual após comessar minha vida no IFRS. (Lírio, 2018).*

Lírio faz uma narrativa de que a sua vida mudou e para melhor, deixando claro que o impacto realmente acontece nos trabalhadores-estudantes. Lírio também conta que conheceu pessoas com visões diferentes de mundo e que cresceu em vários sentidos. Isto propicia uma reflexão em relação aos pertencimentos de Lírio, aos seus espaços sociais e de convivência particular, e nos quais, muito provavelmente, as mudanças do sujeito estão sendo sentidas de alguma forma e, assim, os conhecimentos, sejam eles existenciais, pragmáticos e técnicos ou explicativos e compreensivos (JOSSO, 2010), são perpassados e o conhecimento (de alguma forma) vai se expandindo para fora dos seus espaços formais. A partir das mudanças na forma de pensar e agir, Lírio vai fazendo novos laços biográficos (JOSSO, 2006), desfaz alguns e reforça outros, num processo de desenvolvimento que alcança a todos que com ele se relacionam, ou deixam de se relacionar, ou passam a se relacionar de forma diferente.

Lírio refere-se às mudanças ocorridas “após começar a sua vida no IFRS”: compreendo que para os trabalhadores-estudantes é como se uma vida nova tivesse iniciado, com expectativas e objetivos, o que vem depois do curso ainda é uma incógnita para muitos deles, mas por enquanto destinam toda a energia que podem para a formação, pois nela estão depositadas as expectativas por um futuro melhor.

A narrativa de Verbena confirma que alguns laços biográficos são desfeitos a partir das mudanças pelas quais passam os sujeitos aprendentes. Ela relata que, além do conhecimento técnico proporcionado pelo curso, aprendeu a ser mais tolerante, ter empatia e lidar melhor com as outras pessoas, entendendo que elas têm uma história que as faz ser como são. Hoje enxerga o mundo com outros olhos e diz ter se tornado uma pessoa melhor, ela faz um balanço desde sua entrada no Proeja do IFRS Campus Restinga concluindo:

*A única coisa negativa ou positiva que notei é que enxergar a vida com outros olhos também tem suas perdas ou ganhos, vou saber no futuro se ganhei ou perdi, mas deixei alguém pra trás[,] o pai dos meus filhos[,] que é um ótimo pai[,] mas não estava sendo um bom marido. O que me entristece é que enxerguei isso 15 anos depois. (Verbena, 2018).*

Verbena rompeu um laço com alguém muito importante de suas relações, mas que, conforme sua narrativa, não era “bom marido”. Ter a coragem e a iniciativa de romper este laço, depois de 15 anos, demonstra uma postura diferente ao que sempre esteve posto. Pode ser a representação de um sujeito que está assumindo o caráter autoral em sua vida.

Lótus conta que depois que entrou no curso voltou a “se cuidar”: está indo no psicólogo, foi no ginecologista e está sentindo os filhos mais felizes, pois antes eles reclamavam dos constantes conflitos entre mãe e filhos (brigas, é o termo utilizado pela narradora) e de permanente reclusão da mesma no quarto. Para refletir: o que acontece quando a trabalhadora-estudante volta a “se cuidar”? Voltar a “se cuidar” significa um passo para o processo de conscientização, neste momento, de conscientização em relação a si mesma e seu bem-estar, e que se reflete no bem-estar daqueles que estão no seu entorno, principalmente a família. Os reflexos são sentidos nas relações pessoais, na saúde física e emocional do sujeito, colaborando diretamente para seu projeto de si. Lótus assumiu consigo mesma, um compromisso de transformação, mas que se reflete em todos que com ela se relacionam.

São muitas as narrativas a respeito de mudanças pessoais, que envolvem atitudes e visões de mundo diferentes daquela que tinham antes de ingressarem nos respectivos cursos. As narrativas trazem mais questões relacionadas às mudanças de forma global e

comportamental do que propriamente mudanças relacionadas às áreas técnicas dos cursos, o que é consequência da característica reflexiva do ABPS, que favorece este tipo de análise.

Diante das várias mudanças narradas, sentidas e vivenciadas nos grupos do ABPS, constato a existência, entre os participantes, de um sentido de coletivo, que não é fruto de mudanças ocorridas a partir do ingresso no Proeja, mas sim de formação experiencial anterior dos sujeitos. Explico: os trabalhadores-estudantes são, em sua maioria, moradores de uma comunidade que sempre lutou em grupo por seus direitos, formou uma comissão inclusive para trazer o IFRS para a Restinga. Este sentimento de coletivo permanece nos sujeitos, mesmo que estejam lutando por uma formação, uma profissão, um emprego, para a inserção em um sistema que é extremamente individualista. Permanecem as ideias de ajudar a comunidade naquilo que estiver ao seu alcance, inclusive alguns já o fazem, como Sálvia, que trabalha com a produção de festas infantis, e colabora ajudando na organização de festas de aniversário de crianças carentes do bairro. O trabalho voluntário aparece em várias narrativas como na de Lótus, que faz o Técnico em Agroecologia e tem o projeto de cuidar de uma horta comunitária da Vila Mapa, em Porto Alegre: *“Eu me vejo trabalhando com as comunidades ou com ONGs. por que eu gosto muito de ajudar as pessoas. me vejo no futuro trabalhando e nas horas vagas ajudar nas hortas comunitárias por que é algo que me faz bem.”*

A mudança é recorrente nas narrativas dos trabalhadores-estudantes, reforçando a ideia de uma formação integral e humana, e não apenas técnica. Freire (2011), na sua concepção problematizadora de educação, reforça a mudança e entende os sujeitos como projetos, inconclusos e inseridos num contexto desafiador, que os limita, mas não é intransponível. Desta forma, seriam as mudanças narradas pelos trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga evidências de um processo de tomada de consciência?

A conscientização, de acordo com Freire (1980), é como uma tomada de posse da realidade e o direcionamento do olhar mais crítico possível sobre ela, para conhecê-la e conhecer os meios que ajudam a manter a estrutura dominante.

Freire (2011, p. 104) argumenta que, a partir da tomada de consciência da situação, “[...] os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos.”. A narrativa de Rapazinho vai ao encontro do que o autor argumenta: *“[...] às vezes tento fazer coisas que quando eu era jovem não conseguia hoje eu consigo. Por tantas vezes tentei conquistar objetivos, que hoje eu estou correndo atrás. Então me sinto um cara com coragem para enfrentar qualquer tipo de situação.”* (Rapazinho, 2018).

Neste sentido, ocorre uma tomada de consciência por parte de muitos trabalhadores-estudantes, mas talvez ainda não para todos, pois cada um tem o seu tempo de aprendizado. É visível nas narrativas que os sujeitos têm se percebido como capazes de promover mudanças em suas próprias vidas e nos seus contextos. A partir da entrada nos cursos do Proeja, mudaram em relação a vários aspectos, com claras evidências de melhora na autoestima, empoderamento e autonomização.

Conforme Freire (1980, p. 28): “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.”. Ao retornarem à escola, os sujeitos assumem um compromisso consigo mesmos de mudança.

Entretanto, é preciso estar ciente, assim como alerta Freire (1980), que o processo de conscientização deve ser permanente, portanto, ele não acaba nunca e é um compromisso histórico onde os sujeitos assumem o papel de fazer e refazer o mundo.

A conscientização é um movimento em direção à frente, em direção ao projeto de si, o que tem permitido que os trabalhadores-estudantes voltem a sonhar com um futuro melhor. Assim, o trabalho desenvolvido no ABPS funcionou como um impulsionador do movimento de conscientização dos trabalhadores-estudantes, que estiveram em grupo com pares, em condições propícias, narrando, refletindo sobre e ressignificando as suas experiências educativas, e aprendendo com elas.

No próximo tópico, apresento a categoria intermediária *Em direção à frente: “voltei a sonhar com o futuro”*, que trata das realizações dos sujeitos, aquelas que são palpáveis, mas também aquelas em que é o sujeito em si que se realiza.

### **Em direção à frente: “voltei a sonhar com o futuro”.**

O título desta categoria intermediária é elaborado com a ajuda de um trecho da narrativa de Hibisco, e colabora para a compreensão de que os trabalhadores-estudantes, a partir do retorno à escola, percebem-se capazes de buscar seus sonhos e realizações, antes vistos como impossíveis.

A volta aos estudos é narrada por vários estudantes como a realização de um sonho: o sonho de uma vida, o sonho de adolescente. As palavras de Azaleia e de Zínia expressam esta ideia: “*Quando comecei a fazer o curso fiquei muito emocionada porque comecei realizar um sonho que sempre tive.*” (Azaleia, 2018); “*Muitas vezes faltou oportunidade e condições[,]*

*para mim é como realizar um sonho de adolescente. Pois eu tenho 57 e já tinha perdido as esperanças de voltar estudar!” (Zínia, 2018).*

Estudar é como um sonho, algo que pertence apenas ao campo do querer e da vontade, não é algo possível de realização. Esta é a mensagem das narrativas de Azaleia e Zínia, internalizada na concepção de sujeitos que só tem o dever de trabalhar para produzir minimamente a vida. Com esta visão, seguem precarizados, aceitando condições desumanas de sobrevivência e silenciados na luta por seus direitos. Ainda que matriculados nos cursos, frequentando as aulas, não parecem acreditar na realidade do que vivenciam. A produção da vida material sempre teve que ser prioridade para os trabalhadores-estudantes, o acesso e a permanência na escola só está sendo possível na idade adulta e, então, estudar esteve sempre no plano do imaginário, do sonho.

Entretanto, é necessário sonhar. Sonhar no sentido de planejar, projetar e tornar possível o que em outro momento parecia impossível. Os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga continuam sonhando e realizando. A seguir apresento alguns sonhos (grandes, pequenos, possíveis, nunca sonhados...) destes trabalhadores-estudantes, que estão encontrando condições pessoais para querer e realizar, aos poucos, em tempos diferentes, seus planos de futuro. Na narrativa que segue, Verbena revela seu projeto de futuro (seu sonho?):

*Eu tenho como projeto para o futuro fazer um curso superior, abrir minha lojinha de roupas conseguir conciliar meus estudos com minha lojinha e conseguir cuidar dos meus filhos que estarão completando 5 anos e estarão ingressando no colégio. Quero poder conciliar as coisas e me sentir realizada e valorizada. Quero estar em paz. (Verbena, 2018).*

Outros trabalhadores-estudantes também revelam seus sonhos: Sálvia pretende formar-se no Técnico em RH, abrir a sua empresa de artefatos e decoração de festas infantis, ver as formaturas da filha e da irmã, participar de uma ONG, pagar a casa própria e, em seguida, fazer algumas reformas; também quer casar-se na igreja com seu marido, e complementa: *“Minha meta para o futuro é ser feliz com minha família e trabalhar no que mais amo que são as decorações.” (Sálvia, 2018)*; Violeta diz que tem muitos planos, entre eles, fazer uma faculdade, fazer um concurso público e ajudar os netos, mostrar a eles o melhor caminho, para que sejam pessoas de bem; Erva-doce, primeiramente, deseja finalizar o Técnico em Comércio e casar-se (oficializar a relação), quer abrir o seu próprio negócio no ramo de alimentação e buscar um curso superior, provavelmente, Nutrição, em função do negócio na área; Edelvais luta dia a dia para vencer as dificuldades que são, principalmente, de saúde e

financeiras, mas ainda assim, não deixa de sonhar: quer terminar o seu curso, o Técnico em RH e, num futuro próximo, buscar o curso superior de Pedagogia; Hibisco, aos seus 18 anos, já tem o firme propósito de fazer Medicina, e para tal quer concluir logo o ensino médio. Ela compreendeu que precisará trabalhar para custear os seus estudos, deseja casar-se com o seu namorado e ter a sua família, quer arrumar a casa da avó, com quem mora, e quer participar de projetos sociais, com causas relacionadas à Medicina. Hibisco coloca, ainda, como plano de futuro: “*Levar pessoas especiais para lugares que elas sonham.*” (Hibisco, 2018). Por esta e outras narrativas, Hibisco evidencia um senso de ajuda ao outro que é louvável em uma realidade dura e individualista que nos cerca.

Para Freire (2015, p. 126) a história deve ser compreendida como possibilidade e não como determinismo, e isto só se faz possível através do sonho. Assim, o autor argumenta:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

Os sonhos são muitos; e o que dá condições para estes trabalhadores-estudantes voltarem a sonhar tem relação direta com o retorno à escola. É o empoderamento, a melhora da autoestima e uma percepção mais crítica do contexto onde estão inseridos, que acontecem a partir do conhecimento. O conhecimento formal (escolar) é condicionante, mas também aos conhecimentos existenciais e reflexivos, que são fruto das vivências e experiências dos sujeitos. Neste sentido, o espaço da narrativa e da reflexão proporcionado no ABPS, contribuiu para o crescimento dos sujeitos na direção de alcançarem os seus respectivos projetos de si.

É gratificante constatar que os “sonhos” estão se transformando em realidade para alguns dos trabalhadores-estudantes. Voltar a estudar é apenas um passo, mas é um passo importante que leva a frente no sentido da saída de um possível determinismo para um caminho de possibilidades a serem alcançadas e no sentido do projeto de si. Para ilustrar o contexto de realização destes sonhos trago algumas imagens do IFRS Campus Restinga e dos trabalhadores-estudantes do Proeja. A Figura 8 ilustra momentos do ABPS e dos trabalhadores-estudantes no IFRS Campus Restinga, e a Figura 9 ilustra momentos da formatura de 2018, ocorrida em 15/03/2019.

É sempre muito emocionante participar destes momentos e não consigo não relacioná-los ao afeto mais genuíno que existe. São pessoas que se encontram, na imensa maioria das vezes sem nunca terem se visto antes, dá-se início a uma relação de troca de aprendizados que

tem por base o afeto e o respeito, independentemente de condição pessoal, física, emocional, cognitiva, social, familiar, de gênero, raça, religião, futebol ou partido político. São seres humanos em relação de aprendizado, onde todos ensinam e todos aprendem, alternadamente. Assim entendo a educação.

**Figura 8 – Proeja – ABPS – IFRS Campus Restinga**



Fonte: acervo pessoal.

**Figura 9 – Proeja - Formandos 2018 – IFRS Campus Restinga**



Fonte: acervo pessoal.

Para os trabalhadores-estudantes, cujos percursos são de muitas dificuldades, encontrar afeto na sala de aula é fundamental para a permanência, assim como é fundamental para o melhor alcance dos respectivos projetos de si. Ir em frente ou “ganhar um empurrão” na direção de objetivos e realizações pode ser muito mais efetivo quando se é “empurrado afetivamente”.

Entendo que a afetividade é expressão da condição humana de solidariedade e preocupação para com o outro, é fazer o melhor que se pode para o outro, é colocar-se no lugar dele e buscar alternativas para resolver determinadas situações, mas sem ferir qualquer princípio ético, moral ou legal do fazer educativo.

O trabalho realizado no ABPS foi conduzido com muito afeto e percebo que, de forma leve e descontraída, viabilizou condições para que os trabalhadores-estudantes pudessem ressignificar suas experiências anteriores, dando novo sentido e aprendendo com elas. Assim, os trabalhadores-estudantes produziram autoconhecimento (aprendizagem do eu) e heteroconhecimento (aprendizagem do outro), elementos que são complementares e potencializadores entre si.

Nas narrativas das experiências formativas, os trabalhadores-estudantes contaram sobre si mesmos, aprimorando o autoconhecimento. Na escuta do outro, aprimorando o heteroconhecimento, puderam ouvir experiências diversas e comuns às suas, mas que, sobretudo, viabilizaram a mobilização de saberes, emoções e sentimentos, oportunizando o aprendizado para si através do outro. A narrativa de Eufrásia sinaliza estas possibilidades:

*O que dizer das nossas aulas, muito bom, somente agradecer, foram boas conversas, boas risadas e um aprendizado que vou levar para a vida. Consegui me expressar um pouco mais, tivemos muitas oportunidades de falar o que estávamos sentindo, ouvimos e escrevemos também, então foi tudo de bom. (Eufrásia, 2018).*

Eufrásia faz referência ao “aprendizado que vou levar para a vida”, numa clara demonstração da incidência que o ABPS teve em sua condição atual, explicitando o quanto o ato de falar, ouvir, escrever sobre sentimentos lhe fez bem e gerou aprendizados. Destaco, ainda, na fala de Eufrásia, a boa conversa e as risadas, demonstrando a leveza dos momentos vivenciados.

As narrativas de Sálvia e de Lótus complementam a percepção dos trabalhadores-estudantes a respeito do trabalho realizado no ABPS:

*Foi muito bom, foi bom pra mim ter um espaço para poder conversar e ouvir experiências novas. Estes encontros são ótimos[,] que pena que acabou[,] mas fez*

*muita diferença para minha vida[,] fez eu parar e pensar sobre tudo que aconteceu e o que está acontecendo em minha vida. (Sálvia, 2018).*

*Bom eu adorei os encontros. foram inspiradores. por que ouvimos muitas historias de outros colegas e tiravamos um pouco do estresse das aulas. eu pra mim me fazia bem era um momento bom[,] relaxante. me dava muitas ideias para o meu dia a dia. por que as vezes estamos tão fechados em nossos mundinhos. que não vemos as soluções. (Lótus, 2018).*

Para Sálvia, o ABPS foi um espaço para conversar e ouvir outras experiências, mas, sobretudo, foi um espaço no qual teve a possibilidade de “parar e pensar” sobre sua vida, ressignificando experiências. Para Lótus, os encontros foram fontes de inspiração que veio a partir das histórias dos demais, além de serem momentos relaxantes, sinalizando a leveza do ABPS, tal como destacado por Eufrásia.

Nas narrativas de Verbena e de Lavanda percebo a incidência do trabalho realizado no ateliê em relação ao ânimo para os estudos, pois ambas fazem referência às mudanças neste aspecto:

*Esses encontros me fizeram ter um animo a mais nos estudos, aprendi a ser mais ouvinte também. [...] Só tenho a agradecer a oportunidade de evoluir como pessoa e ter conseguido encerrar essa fase acadêmica de minha vida. (Verbena, 2018).*

*Eu fiquei bem satisfeita porque estava bem desanimada com acúmulo de problemas. Quando começou nossos encontros tinha perdido o amor pelos estudos, quando a professora trouxe a carta quando comecei no campus voltei ao objetivo que me trouxe aqui. (Lavanda, 2018).*

Lavanda já tinha trazido a ideia do quanto ficou orgulhosa ao reler a sua “Carta de Apresentação”, agora faz a referência ao amor pelos estudos, recuperado a partir da leitura da mesma, ou seja, da retomada dos seus objetivos lá do início do curso.

Os trabalhadores-estudantes demonstraram, também, através das narrativas no ABPS, um sentimento de solidariedade com os seus pares, numa rede de mútuo apoio, viabilizado a partir de identificações entre si. O que mais se sobressaiu como fator identificador entre os sujeitos foi aquilo que eles têm como percurso comum: a privação do direito à educação. Assim, existe no grupo, um sentido de “não podemos mais perder tempo”, de “já passamos muito tempo fora da escola”, e a partir de disto, o caminho é pela formação, e um incentiva o outro. Os trabalhadores-estudantes perceberam que os medos e frustrações são sentimentos que são comuns a outros sujeitos, desenvolveram processos de encorajamento e acolhimento antes não esperados.

Aliado ao sentimento de solidariedade entre si, as narrativas sinalizaram que a formação, a partir do ABPS, proporcionou reciprocidade, ou seja, foi possível narrar a sua

própria história num espaço onde os demais sujeitos estavam dispostos a ouvir. Piretro ilustra a reciprocidade:

*Para minha pessoa foi uma experiência bem legal, pois aprendi que no coletivo se aprende a trocar muitas ideias, apesar de ser um pouco tímido valeu a experiência [...]. (Piretro, 2018).*

A narrativa de Piretro também evidencia uma maior disponibilidade relacional, ou seja, uma disposição para se relacionar com os outros, superando a timidez. Azaleia traz, ainda, a noção do empoderamento proporcionado pelas reflexões no ABPS:

*O curso foi muito importante, tive outra visão, aprendi mais ainda, é que nós pensamos que não vamos conseguir, mas é tudo imaginação as coisas são bem diferentes do que pensamos. Tive um desenvolvimento bem interessante. [...]. (Azaleia, 2018).*

As narrativas deram conta de que a participação no ABPS foi uma experiência positiva e que trouxe momentos de alegria, de troca de ideias, de aprendizados para a vida, de superação de dificuldades, de percepção das mudanças que trazem alguma dor, mas orgulho também. As narrativas trouxeram à luz algumas dificuldades e fraquezas, mas também potencialidades e qualidades, que são determinantes nas escolhas dos sujeitos. As narrativas permitiram compreender que há nos trabalhadores-estudantes o “persistir” para mudar as suas condições existenciais, fazem planos e projetos, que partem da elevação da escolaridade, mas que não se restringem a ela. Mudar as condições existenciais passa, necessariamente, pela reinvenção dos sujeitos, pelo projeto de si.

Neste sentido, entendo que se confirma o meu pressuposto de que ao narrar as suas experiências educativas, o trabalhador-estudante tem a oportunidade de modificar as representações de si mesmo, através de um processo de reflexão e ressignificação de seu percurso. Isto favorece a formação na medida em que o sujeito organiza vivências, sentimentos, emoções e representações de determinados fatos de sua biografia educativa, tendo a possibilidade de transformá-los em aprendizados.

O propósito do ABPS foi cumprido, embora não se esgote com o término das atividades, os sujeitos foram “empurrados a frente” e direcionados para seus projetos de si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA, INDÍCIOS DA FORMAÇÃO

No início deste texto, no capítulo intitulado *Um percurso ... um caminhar para si*, trago o meu exercício autobiográfico de narrar as experiências formativas que fizeram parte de minha trajetória, e que marcaram a formação de quem sou e do que ainda serei, o meu encontro com o tema desta pesquisa-formação e com o doutorado em Educação. Minha história segue permanentemente reinventada e inconclusa (Delory-Momberger, 2006), e seguirá muito mais próxima dos trabalhadores-estudantes, ao retornar ao trabalho no IFRS Campus Restinga. Até aqui, ressignifiquei experiências e sigo em direção ao meu projeto de si. Estive profundamente envolvida com o trabalho realizado no ABPS, buscando as melhores condições para fazer emergir os sentidos expressos através das narrativas de formação, e trazê-los à luz, pelo processo interpretativo da análise textual discursiva (Moraes e Galiazzi, 2016).

Nos grupos do ABPS encontrei trabalhadores-estudantes que retomaram o processo de escolarização, extremamente esperançosos de um futuro melhor e disponíveis para seus projetos de si. Com Freire (2015, p. 14 e 15), entendo a esperança como necessária:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. [...] O essencial, [...] é que ela (a esperança) precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã.

Neste sentido, darei continuidade ao trabalho do ABPS, convicta de que esta prática colabora para a conscientização dos sujeitos e que viabiliza melhores condições para o projeto de si.

Já os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus estão buscando melhores condições para os enfrentamentos da vida, tendo a Educação como base para esta caminhada.

Cabe ressaltar que o processo de adesão ao ateliê foi voluntário, o que pode indicar que os sujeitos que se inscreveram estão pré-dispostos para o aprendizado e para as mudanças, favorecendo seus projetos de si. Nesse sentido, minha proposta é que o trabalho realizado no ABPS seja avaliado, e muito provavelmente necessite ser reestruturado, para que seja um componente curricular nos cursos do Proeja do IFRS Campus Restinga, oferecendo a

possibilidade de narrar, refletir, ressignificar e aprender com isto, à totalidade dos trabalhadores-estudantes. Meus estudos também seguirão nesta direção.

No ABPS tratamos da vida dos trabalhadores-estudantes: sonhos, experiências formativas, saúde, desafios, forças, conquistas, derrotas, num movimento narrativo que permitiu nos conhecermos melhor: uns aos outros (heteroconhecimento) e a si mesmos (autoconhecimento), interpelados pelos sentimentos e emoções despertados a partir das vivências no grupo. De minha parte, afirmo que produzi reflexões sobre mim mesma, meu percurso, minhas escolhas e meu fazer educativo: me fiz outra. Dos trabalhadores-estudantes percebi empoderamento, autonomização, melhora na autoestima, conscientização: fizeram-se outros. Josso (2006) afirma que o trabalho biográfico estabelece uma consciência que poderá permitir que os sujeitos continuem suas viagens (após o processo biográfico) um pouco melhores equipados para identificarem as possibilidades dos caminhos, as oportunidades e os desafios imperdíveis.

Os conhecimentos experienciais (saberes da vida, saberes não sabidos – Delory-Momberger, 2006) dos trabalhadores-estudantes foram valorizados a cada encontro no ABPS, e possibilitaram que os jovens e adultos participantes pudessem ressignificar o passado, projetando o futuro. Sim, eles têm futuro, e estão buscando condições para que seja um futuro melhor do que a determinação histórica indicaria para sujeitos cujo contexto existencial é tão precarizado. Evidentemente, outras questões econômicas, sociais, políticas, estruturais são determinantes para este futuro, entretanto, não são condicionantes, os trabalhadores-estudantes estão buscando caminhos para serem sujeitos de sua própria história.

Os trabalhadores-estudantes permitiram o fortalecimento de minha crença na capacidade de se reinventar do ser humano, pois são sujeitos marcados por histórias de exclusão. Neste sentido, presenciei alegrias e tristezas, vitórias e derrotas, mas alimentei minhas esperanças na Educação como um caminho para a mudança nas condições existenciais dos sujeitos.

Chegando ao final desta pesquisa-formação, percebo que ela proporcionou o encontro de diferentes sujeitos, com diferentes percursos, que tiveram momentos de compartilhamento de suas experiências vivenciais, num desafio de refletir sobre elas, ressignificá-las e produzir aprendizados que os levem na direção dos projetos de si. Isto me permite dizer que, num espaço leve, descontraído e afetivo, o objetivo geral do trabalho: *proporcionar condições para que possam emergir as experiências vividas pelos trabalhadores-estudantes em seus percursos formativos no Proeja do IFRS Campus Restinga, propor aos mesmos uma reflexão crítica sobre elas, criando a possibilidade de ressignificá-*

las, de maneira que contribuam para os respectivos projetos de si, foi alcançado, o que pode ser percebido a partir das narrativas, expressas nos diários de formação, que dão conta e indicam as possibilidades que se apresentaram. Assim, digo que, no ABPS, os trabalhadores-estudantes: a) produziram conhecimentos sobre si mesmos e sobre os outros; b) aprimoraram as suas capacidades de relações interpessoais; c) desenvolveram vários aspectos das suas subjetividades como, por exemplo, autoestima, autonomia e empoderamento; d) produziram experiências formadoras que os direcionaram a seus respectivos projetos de si.

Em relação aos objetivos específicos do trabalho, a seguir abordarei cada um deles.

O primeiro objetivo específico foi *identificar quem são os trabalhadores-estudantes do Proeja do IFRS Campus Restinga, o que os fez voltar a estudar e permanecer na escola, assim como identificar quais são seus planos futuros*. No trabalho estão apresentadas características dos trabalhadores-estudantes que ingressaram no Proeja do IFRS Campus Restinga, permitindo identificar que são oriundos de classes sociais menos privilegiadas, na grande maioria vindos da EJA Pública, ficaram bastante tempo afastados da escola, muitos estão desempregados ou exercendo atividades como autônomos, e retomam os estudos com a intenção de elevar a escolaridade, para uma melhor qualificação para o mercado de trabalho. Em relação aos participantes do ABPS, é possível afirmar, ainda, que se percebem muito acolhidos e respeitados ao chegarem na Instituição, o que os faz permanecer na escola e enfrentar os desafios da conciliação entre trabalho, estudos e família. Seus planos de futuro envolvem: ter ou mudar de profissão, ter um trabalho remunerado que possibilite a manutenção das necessidades existenciais, a abertura de um negócio próprio e, para a maioria, continuar estudando e fazer um curso superior. Assim, considero que o objetivo foi alcançado, embora consiga explicar as razões da volta à escola e da permanência apenas para os participantes do ABPS.

O segundo objetivo específico foi *compreender as experiências que os trabalhadores-estudantes têm no Proeja do IFRS Campus Restinga, analisando a importância que atribuem ao curso no qual estão matriculados*. Muitas narrativas indicaram que os trabalhadores-estudantes, a partir do retorno à escola, perceberam-se capazes de promover mudanças em suas vidas e de seguir na direção de seus objetivos. Perceberam-se com condições melhores de enfrentar os desafios que aparecem.

O terceiro objetivo específico foi *propor uma metodologia que proporcione condições para que os trabalhadores-estudantes possam fazer emergir seus respectivos projetos de si, a partir da ressignificação de suas experiências formativas, dando um sentido e vislumbrando oportunidades com a formação e que, com isto, permaneçam na escola*. Neste

sentido, foi proposto o ABPS, por mim desenvolvido nesta tese, com inspiração em Delory-Momberger (2006, 2008) e em Passeggi (2006, 2011), como um dispositivo cujo foco principal é a formação, entretanto, também pode ser utilizado como metodologia para a produção de dados de pesquisa. O ABPS é baseado nas narrativas de formação, orais e escritas, com a utilização do diário de formação, e na reflexividade biográfica, que oportuniza que os sujeitos aprendentes possam encontrar condições para transformarem as suas experiências em aprendizado e formação. As principais características do ABPS envolvem a realização em grupos de no máximo 15 participantes, com a orientação de um formador/educador/professor e em espaço institucional; a integração das perspectivas de passado (narrativa das experiências de formação), presente (contextualiza a presença do sujeito e sua condição) e futuro (pretende o devir do sujeito); a integração da perspectiva da autobiografia (escrita de si mesmo por si mesmo) e da heterobiografia (escrita de si mesmo pela e na relação com o outro); a participação ativa do sujeito na sua formação, portanto requer envolvimento e comprometimento intensos; o formador ter um papel essencial de fazer a mediação biográfica e a escuta sensível, permeado pela subjetividade de sua interpretação em todos os momentos do ateliê; emergência e valorização da subjetividade das experiências narradas, viabilizando diferentes interpretações e sentidos para as mesmas; e a afetividade como norteadora na condução das atividades e propostas do ABPS.

O último objetivo específico foi *obter subsídios para a reflexão a respeito do Proeja e suas práticas pedagógicas, tendo como ponto de partida o olhar dos trabalhadores-estudantes, viabilizando projetos pedagógicos que atendam às necessidades dos mesmos, da EP e da EJA*. As narrativas de formação dos trabalhadores-estudantes trouxeram questões relacionadas às dificuldades do estágio curricular obrigatório, à necessidade de reavaliação das atividades consideradas como práticas profissionais (visitas técnicas, palestras, trabalhos de campo, entre outros), aos professores, que acabam exercendo diferentes papéis, além da função formadora e, também, questões relacionadas à Instituição, que proporciona a acolhida que os ajuda a permanecer na escola.

A partir do exposto, entendo que o estudo alcançou os seus objetivos e confirma o pressuposto de que a reflexão conduzida no ABPS, por um professor/mediador, a partir das narrativas de formação, favorece a formação dos sujeitos, que têm a possibilidade de refletir e ressignificar experiências formadoras, projetando o futuro na direção de seus projetos de si.

## REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter. “Biografização” como competência-chave na modernidade. *Educação e Contemporaneidade. Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011.
- \_\_\_\_\_; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Márcio Venício Barbosa. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília, DF, 2006.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**: Direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- CARTA da ASIHVIF: Nossa Carta. Tradução de Maria da Conceição Passeggi. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-179, jan./abr. 2016.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas, 30 out. 2000. Disponível em: <<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2019.
- COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

\_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel (orgs). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas dizem?.** Curitiba, PR: CRV, 2011a.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga Moraes. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Edições Vértices, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

EGGERT, Edla; PERES, Lúcia Maria Vaz. Conversando com Josso: encontros autoformadores. **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 30, p. 15-24, jan./jun. 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. **História e histórias de vida:** o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira. Saberes, Trajetórias e Perspectivas Profissionais de Alunos: o Projeja no encontro de projetos de escola e de trabalhadores. In:

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira Godinho (Org.). et al. **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional**: estudos sobre o Proeja. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012.

FRANZOI, Naira Lisboa et al. Trabalhadores em sala de aula: o que a escola conhece sobre os saberes experienciais de alunos do Proeja? In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira Godinho (Org.). et al. **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional**: estudos sobre o Proeja. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012.

FRANZOI, Naira Lisboa; MACHADO, Maria Margarida. Apresentação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 11-17, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, Carla Odete Balestro; COSTA, Rita de Cássia Dias. Proeja e PRONATEC: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1967.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev.e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da solidariedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização (verbete). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016. p. 88-89.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, Ed. Especial, p. 1087-1113, out. 2005.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCÍA, Ramón R. Reséndiz. Biografía: processo y nudos teórico-metodológicos. In: TARRÉS, María Luisa (Coord.). **Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social**. Mexico: El Colegio de México: FLACSO, 2013. p.127-156.

IFRS. Campus Restinga. **Projeto Pedagógico do Curso do Técnico em Recursos Humanos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <[http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014816132757631plano\\_recursos\\_hu\\_manos\\_\\_11\\_07.pdf](http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014816132757631plano_recursos_hu_manos__11_07.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer**. Porto Alegre, versão revisada, abr. 2014a. Disponível em: <[http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201410189380201ppc\\_gestao\\_desportiv\\_a\\_restinga\\_agosto.pdf](http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201410189380201ppc_gestao_desportiv_a_restinga_agosto.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Guia de Turismo: Subsequente ao ensino médio**. Porto Alegre, junho de 2014b. Disponível em: <[http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201491104141208\\_ppc\\_guia\\_de\\_turismo\\_novo.pdf](http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201491104141208_ppc_guia_de_turismo_novo.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019-2023**. Bento Gonçalves, RS, 02 ago. 2018. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito ... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Ed. Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O Proeja em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira (Org.). et al. **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional**: estudos sobre o Proeja. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012.

MIGNOT, *Ana Chrystina*; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, António. Prefácio. In: SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

\_\_\_\_\_; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Prefácio de Marie-Christine Josso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição em Língua Portuguesa. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

\_\_\_\_\_. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Narrativas da experiência na Pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, Urbana, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RIVERO, José. Sujeitos da educação de pessoas jovens e adultas. In: VALDÉS, Raúl (coord.) et al. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas**: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. Tradução de Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

SANTOS, Simone Valdete dos; LEAL, Divane Floreni Soares. O Curso Técnico em Recursos Humanos para jovens e adultos trabalhadores: perspectivas da sua oferta. In: HOFLER, Cláudio Edilberto; JUCHEM, Dionise Magna; MARIN, Fábio Augusto (orgs.). **Gestão e Negócios**: desenvolvendo capacidades competitivas organizacionais. Porto Alegre: IFRS, 2015.

SILVA, Carla Odete Balestro et al. A formação de professores para o Proeja nos institutos federais do Rio Grande do Sul: algumas reflexões. In: MARASCHIN, Mariglei Severo (org.) et al. **Formação docente, acesso e permanência na educação profissional**: estudos sobre o Proeja. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino 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.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D. e HETKOWSKI, T.M. (orgs.). **Memória e formação de professores (online)**. Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Narrativa, (auto)Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Seropédica, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* Fio e teias de uma rede em expansão: cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-17, 2010.

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, Filomena Arruda. Diálogos sobre produções do VII CIPA: alguns apontamentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; MONTEIRO, Filomena Arruda. **Programa Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica**. Salvador: BIOgraph; Cuiabá: Entrelinhas, 2016.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia: Educação e contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 17, p. 31-42. jan./jun. 2008.

STEPHANOU, Maria. Jogo de Memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-54

TRINDADE, Raquel Bastos. A afetividade como facilitadora do ensino e da aprendizagem. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel (orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas dizem?** Curitiba, PR: CRV, 2011.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Inacabamento (verbete). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016. p. 221-222.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais (verbete). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016, p. 369-371.

## APÊNDICES

## Apêndice A: Termo de Consentimento do Projeto Piloto

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa/formação “**Narrativas (auto) (hetero) biográficas de sujeitos aprendentes nos cursos do PROEJA**”, cujo objetivo geral é proporcionar condições para que possam emergir as experiências vividas pelos estudantes em seus percursos formativos no PROEJA do IFRS Campus Restinga, refletir criticamente sobre elas e criar a possibilidade de ressignificá-las, de maneira que os sujeitos aprendentes possam compreender o que representam em suas biografias e projetos de si.

Para a realização da pesquisa-formação serão realizados encontros presenciais, denominados ateliês (auto) (hetero) biográficos de projeto de si, com a participação dos estudantes e da pesquisadora/formadora, no IFRS Campus Restinga, em horário e datas a serem combinados.

A partir deste trabalho será elaborada uma tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A participação na pesquisa-formação é feita de forma voluntária e não oferece risco ou prejuízo aos participantes. Se no decorrer do trabalho, você decidir não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

As narrativas individuais, os dados e as imagens da pesquisa-formação serão mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa-formação são a **Professora Divane Floreni Soares Leal**, doutoranda, sob a orientação da **Professora Dra. Naira Lisboa Franzoi**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ambas se comprometem a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante ou a instituição venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 99992-3270 ou e-mails [divane.leal@restinga.ifrs.edu.br](mailto:divane.leal@restinga.ifrs.edu.br) / [naira.lisboa.franzoi50@gmail.com](mailto:naira.lisboa.franzoi50@gmail.com).

Assim, declaro que fui informado/a de todos os aspectos da pesquisa-formação, esclareci todas as minhas dúvidas, concordo em participar do estudo e autorizo a gravação (áudio e imagem) das atividades realizadas nos ateliês biográficos.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Participante: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadora/formadora

**Apêndice B: Cartaz para os murais do IFRS Campus Restinga**

# Atenção estudantes do PROEJA!

**Atividade:** *Ateliê biográfico de projeto de si*

**O que é:** atividade de pesquisa/formação, com possibilidade de aproveitamento como horas de atividades complementares. Será fornecido um certificado de participação para aqueles que obtiverem uma frequência mínima de 75%. A carga horária é de 20 (vinte) horas presenciais.

**Objetivo:** proporcionar condições para uma reflexão crítica a respeito das experiências nos cursos do PROEJA e, a partir desta reflexão, elaborar projetos individuais.

**Quando:** quintas-feiras, das 17h às 19h, no período de 30/08 a 25/10, e um encontro avaliativo e integrativo no sábado, 15/12, em horário a combinar.

**Onde:** Campus Restinga, Bloco 3, Sala 310.

**Vagas:** 15 (quinze).

**Inscrições:** por e-mail para [divane.leal@restinga.ifrs.edu.br](mailto:divane.leal@restinga.ifrs.edu.br), informando nome completo, curso, semestre e telefone;

ou presencialmente, nos dias 23 e 29/08, na Recepção do Campus Restinga, no horário das 18:30 às 20:50.

**As inscrições serão recebidas e confirmadas conforme ordem de chegada, até o preenchimento das vagas.**

**Lanche:** em função do horário do curso ser bastante próximo do horário das aulas noturnas, será oferecido lanche aos participantes ao final de cada dia de atividade.

**Inscrevam-se! Espero vocês! Abraços**

*Prof. Divane Leal – Campus Restinga*

*Doutoranda do PPGEDU – UFRGS*

## Apêndice C: Folheto-convite entregue aos trabalhadores-estudantes

### Atenção estudantes do PROEJA!

**Atividade:** *Ateliê biográfico de projetos - Início da atividade: 30/08, 17h.*

**O que é:** atividade de pesquisa/formação, com possibilidade de aproveitamento como atividade complementar. Certificado de participação para frequência mínima de 75%. Carga horária: 20 horas presenciais.

**Objetivo:** proporcionar condições para uma reflexão crítica a respeito das experiências nos cursos do PROEJA e, a partir desta reflexão, elaborar projetos individuais.

**Quando:** às **quintas-feiras, das 17h às 18h50min**, no período de 30/08 a 25/10, e um encontro no sábado, 15/12, em horário e local a combinar.

**Onde:** **Campus Restinga, Bloco 3, Sala 310.** **Vagas:** 15 (quinze).

**Inscrições:** por e-mail para [divane.leal@restinga.ifrs.edu.br](mailto:divane.leal@restinga.ifrs.edu.br), informando nome completo, curso, semestre e telefone; ou presencialmente, nos dias 23 e 29/08, na Recepção do Campus Restinga, no horário das 18:30 às 20:50. Inscrições conforme ordem de chegada, até o preenchimento das vagas.

**Lanche:** em função do horário do curso ser bastante próximo do horário das aulas noturnas, será oferecido lanche aos participantes ao final de cada dia de atividade.

Inscrevam-se! Espero vocês! Abraços

Prof. Divane Leal – Campus Restinga - Doutoranda do PPGEDU - UFRGS

## Apêndice D: Apresentação da pesquisadora-formadora

Material utilizado para apresentação da pesquisadora-formadora.



## **Apêndice E: Termo de Consentimento do ABPS**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO SUL – IFRS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPEI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Estudante (a):

Você está sendo respeitosamente convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Narrativas (auto) (hetero) biográficas de sujeitos aprendentes nos cursos do PROEJA”, cujo objetivo geral é proporcionar condições para que os estudantes possam fazer emergir as experiências vividas em seus percursos formativos no PROEJA do IFRS Campus Restinga, refletir criticamente sobre elas e criar a possibilidade de ressignificá-las, de maneira que os sujeitos aprendentes possam compreender o que representam em suas biografias e projetos de si. De forma específica, o projeto tem como objetivos: identificar quem são os estudantes do PROEJA do IFRS Campus Restinga, o que os fez voltar a estudar e permanecer na escola, assim como identificar quais são seus planos futuros; compreender as experiências que os estudantes têm no PROEJA do IFRS Campus Restinga, analisando o sentido que atribuem ao curso no qual estão matriculados; propor uma metodologia que proporcione condições para que os estudantes possam fazer emergir seus respectivos projetos de si, a partir da ressignificação de suas experiências formativas, dando um sentido e vislumbrando oportunidades com a formação e que, com isto, permaneçam na escola; e obter subsídios para a reflexão a respeito do PROEJA e suas práticas pedagógicas, tendo como ponto de partida o olhar dos estudantes, viabilizando projetos pedagógicos que atendam às necessidades dos mesmos, da EP e da EJA. Este projeto está vinculado ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A pesquisa será feita no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Restinga, através da estratégia da pesquisa-formação, colocando as histórias de vida e formação, aliadas ao método biográfico, a serviço dos estudantes na construção de seus respectivos projetos de si. Para a coleta de dados serão utilizados ateliês

biográficos de projetos, que poderão ser gravados e/ou filmados, após minha autorização. Também serão analisadas as fichas de inscrição no processo seletivo do PROEJA do IFRS Campus Restinga.

=====

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, poderá mobilizar sentimentos a respeito das experiências formativas vivenciadas pelos participantes e gerar desconforto nos envolvidos. Caso isso ocorra, a própria coordenadora da pesquisa auxiliará o participante, podendo encaminhá-lo ao setor de Assistência Estudantil, caso necessário, a fim de receber o acompanhamento devido. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera que, através da metodologia dos ateliês biográficos, possam emergir as minhas experiências formativas no PROEJA, que eu possa refletir criticamente sobre elas a fim de ressignificá-las, gerando um processo de conscientização, autonomização e empoderamento, assim como o desenvolvimento de meu projeto de si (projeto de vida).

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

Eu \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada: “Narrativas (auto) (hetero) biográficas de sujeitos aprendentes nos cursos do PROEJA”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia

que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Uso de imagem/gravação

Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a coleta e análise dos dados da pesquisa, assim como para a redação do texto final da tese.

Porto Alegre, 30 de agosto de 2018.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

**CEP/IFRS**

E-mail: [cepesquisa@ifrs.edu.br](mailto:cepesquisa@ifrs.edu.br)

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000.

Telefone: (54) 3449-3340

**Pesquisador(a) principal:** Divane Floreni Soares Leal (doutoranda do PPGEDU-UFRGS)

Telefone para contato: (51) 99992-3270

E-mail para contato: [divane.leal@restinga.ifrs.edu.br](mailto:divane.leal@restinga.ifrs.edu.br) ou [divaneleal@hotmail.com](mailto:divaneleal@hotmail.com)

**Orientadora:** Dra. Naira Lisboa Franzoi (Professora do PPGEDU-UFRGS)

Telefone para contato: (51) 3308-3103

E-mail para contato: [nairalisboafranzoi50@gmail.com](mailto:nairalisboafranzoi50@gmail.com)

## Apêndice F: Questionário de perfil



**Curso:** Técnico Integrado ao Ensino Médio Proeja RH  
**Disciplina:** Introdução à Administração de Recursos Humanos  
**Professora:** Divane Leal

### Perfil da Turma de Introdução à Administração de Recursos Humanos

Nome: \_\_\_\_\_

Data de aniversário: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Signo: \_\_\_\_\_

Faixa Etária:

( ) 18 a 22 anos ( ) 23 a 28 anos ( ) 29 a 34 anos  
 ( ) 35 a 40 anos ( ) 41 a 46 anos ( ) 47 a 52 anos ( ) 53 anos ou mais

Estado Civil:

( ) solteiro ( ) casado ( ) separado ( ) divorciado ( ) viúvo ( ) outros.

Tem filhos:

( ) sim ( ) não Quantos? \_\_\_\_\_ Menino(s) \_\_\_\_\_ Menina(s)

Natural de Porto Alegre:

( ) sim ( ) não

Mora na Restinga:

( ) sim ( ) não

Time que torce:

( ) Internacional ( ) Grêmio ( ) Outro, qual?

\_\_\_\_\_

Já teve alguma experiência profissional?

( ) sim ( ) não

Trabalhando atualmente:

( ) sim ( ) não

Considera-se bom ouvinte:

( ) sim ( ) não. Explique:

\_\_\_\_\_

Considera-se participativo em aula:

( ) sim ( ) não. Explique:

\_\_\_\_\_

Considera-se tímido:

( ) sim ( ) não. Explique:

\_\_\_\_\_

Considera-se comunicativo:

( ) sim ( ) não. Explique: \_\_\_\_\_

**Apêndice G: Quadro Resumo Por Categorias: unidades de significado e categorias  
(iniciais, intermediárias e finais)**

**Categoria Final 1**

<b>Os sujeitos da formação: chegar e permanecer</b>	Categoria intermediária:  A acolhida	Categoria Inicial:  Chegando no IFRS Campus Restinga	Acolhida do IFRS, com respeito, educação	
			Acolhida dos professores	
			Acolhida no Campus	
			Ajuda e amizade dos professores	
			Muitas experiências positivas e educativas com alguns professores	
			Papel do professor	
			Professores marcam a vida dos estudantes	
			Professores são legais	
			Trajetória bem gostosa no IFRS	
		Sente-se muito feliz na escola, sente-se acolhida		
		O eu	Categoria Inicial:	Acreditar em si mesmo
				Acreditar que pode superar o medo e as dificuldades
				Autoconfiança, Autoestima, confiança em si mesmo
				Insegurança
				Melhora na autoestima e na confiança em si mesma
				Nervosismo
				Aprender a lidar com a timidez
				Subestimou-se
	Superação			
	Incentivos	Categoria Inicial:	Incentivo da família para não desistir	
			Incentivo dos filhos	
			Pensou em desistir, mas teve apoio do marido	
			Precisa ir até o fim, não desistir (apesar das dificuldades)	
			Dias de fraqueza em que pensou em desistir	
			Recomeçar como a fênix	
			Renascer todos os dias	
			Um serviu de espelho e incentivo para o outro para não desistirem	
			Marido disse que se desistisse estaria tirando a vaga de outra pessoa que deixou de entrar, desistiu de desistir	
	Lembranças do irmão (frase de incentivo)			
	Categoria intermediária:  A permanência	Gosto pelos estudos	Categoria Inicial:	Adora estudar
				Adora muito estudar no IFRS
				Ama estudar, Gosta muito de estudar
				Sempre quis voltar a estudar
Sente-se bem, é muito bom e prazeroso estudar				
Fascínio pela descoberta do novo				
Voltar a estudar clareou a mente e abriu os olhos				
Vontade de estudar				
Colorido da vida				
Mercado de Trabalho		Categoria Inicial:	Mercado de trabalho está muito competitivo e sem estudo fica mais difícil ainda	
			Aumento da exigência de escolaridade	
			Busca de qualificação profissional e um futuro melhor para a família	
			Busca de um futuro melhor, de um emprego melhor, de uma vida melhor	
			Estar mais qualificado para o mercado de trabalho	

			Não gosta de RH, não quer trabalhar na área
		Categoria Inicial:	Felicidade em estar no curso
			Feliz em voltar a estudar depois de tanto tempo
		Feliz por	Feliz por ingressar no IFRS, mas com medo de não dar conta
			Encantamento com o curso e com a Instituição
		Categoria Inicial:	Experiência maravilhosa
			Estar no IFRS é uma oportunidade
			Experiências boas e ruins no curso
		Viver o IFRS	Experiências no curso que vai levar para o resto da vida
			O IFRS é outro mundo, sente falta nas férias
			Oportunidade única
			Qualidade do curso
			É gratuito
			IFRS era a escola mais perto de casa

## Categoria Final 2

<b>Os sujeitos equilibrando a vida: desafios e persistência</b>	Categoria intermediária:  A força e a persistência	Categoria inicial:  Querer	Quer “terminar” os estudos
			Quer buscar um novo emprego
			Quer continuar estudando, mas não sabe se consegue
			Quer crescer, fez muitos aprendizados e hoje pensa diferente
			Quer mudar de profissão
			Quer um futuro melhor, uma vida nova
			Quer voltar ao mercado de trabalho
			Queria apenas concluir o ensino médio, hoje não quer mais parar de estudar
			Queria ter tido esta oportunidade quando era jovem
			Ser professora é uma possibilidade para alguns, talvez um sonho de criança a realizar
			Ter uma profissão
			Empreender
			Depois de um tempo de curso, ficam os que realmente querem estudar, há uma espécie de seleção natural
			Dúvidas em relação ao que querem ser e fazer depois do curso
			Está firme na caminhada, vai até o fim, Não quer parar, tem que chegar ao fim
			Fazer o curso para mostrar a quem não lhe apoiou de que é capaz
			Categoria inicial: Ser exemplo
	Ser exemplo p/ outras mulheres que pensam que não podem tentar ser melhores do que são		
	É a primeira pessoa na família que teve a oportunidade de fazer o ensino médio		
	Voltou a estudar por causa da filha, mas filha não continuou, ela sim		
	Categoria Intermediária:	Categoria inicial: Dificuldades de saúde	Alguns problemas de saúde atrapalham as vidas dos estudantes
			Depressão, Muitos estudantes dos ateliês tomam medicamentos antidepressivos
			Irmã doente, preocupação com ela
Cansaço é grande			
Teve que lidar com a obesidade que a privava de fazer coisas que gostava muito como, por exemplo, ir a praia			
Categoria inicial:		Falta incentivo para estudar	
		Dificuldade em conciliar a família, o estudo e o trabalho	
	Dificuldades de conseguir trabalho sem ter estudo		
Desafios a vencer			

		Dificuldades diversas	Dificuldades em compreender as atitudes de alguns professores
			Dificuldades financeiras
			Preocupação com os filhos pequenos que ficam em casa, algumas vezes sozinhos
			Preocupação em não ter dinheiro para fazer as cópias dos documentos para fazer a inscrição
			Enfrentou desafios para estudar, mas é algo muito prazeroso
			Muitas dificuldades de aprendizado
			É difícil colocar em prática os planos
			Muito tempo fora da escola, disto vem muitos medos
			Tristeza pela violência no bairro Restinga, uso de drogas aumenta a violência
		Categoria inicial:	Política x troca de governo x capitalismo
		Medos	A radicalização de posição deixa alguns chateados, tanto para um lado como para outro
			Medo de enfrentar o mercado de trabalho, Medo de não conseguir a vaga
			Medo do processo seletivo
			Medos no início e no final do curso
			Medo, pois não sabem muito de RH
		Categoria inicial:	Pedem estágio com mais tempo e que a Instituição auxilie na questão do estágio, a encontrar
		Pessoal do RH sente uma sensação de abandono do curso, talvez porque o curso está sendo extinto, relatam que até o meio era muito bom, depois “relaxaram”	
		Setor de TI do Campus não atende bem aos estudantes (Reclamação geral, não só de RH)	
		Curso de Agroecologia é de pessoas abençoadas	
		Categoria inicial:	Professores precisam dar limites a alguns estudantes
		Sobre aceitar algumas coisas em sala de aula para não se incomodar com o professor	
		Tratamento dos professores: a maioria foi maravilhoso, mas alguns nem tanto	
		Falta de respeito com os professores e colegas não pode ser admitido em sala de aula	
		Ficou doente com algumas coisas que aconteceram em sala de aula	
		Alguns que se incomodam com as reclamações das bagunças em sala de aula, querem “acertar as contas” fora da sala, na rua, reclamar da bagunça em sala de aula muitas vezes gera conflito	
		Chateia-se com a falta de interesse e de limites de alguns colegas	
		Gostaria que alguns colegas percebessem a oportunidade que tem e a aproveitassem melhor	

### Categoria Final 3

<b>Os sujeitos em projeto: movimentos para um projeto de si</b>	Categoria intermediária:                          Movimentos	Categoria Inicial:	Muitos aprendizados Aprendizados para a vida Conhecimento leva a caminhos antes desconhecidos Continuar estudando Crescimento Desenvolvimento para a vida Quer aprender ainda mais Hoje pensa diferente em decorrência dos aprendizados no curso Ter outro olhar sobre as possibilidades de melhorar de vida Vê as coisas de forma diferente Aprendeu a colocar-se no lugar do outro Nunca é tarde para aprender Dialogar é importante Não existe verdade absoluta sobre nada Percebem que as coisas não acontecem só com eles mesmos Estudantes relatam que ao ouvirem uns aos outros, percebem que muitos têm histórias parecidas Pessoas não dialogam mais, as pessoas estão enfurecidas Não há tempo a perder Todo tempo de um ser humano é significativo		
		Aprendizados e conhecimentos			
		Categoria Inicial:	Metamorfose de mudanças Modo de pensar está diferente, aprendeu muito Mudança de visão Mudanças em geral, em todos os aspectos Mudanças na autoestima, de pensamentos, de ideias, de expectativas Mudanças nas profissões, extinção de algumas, criação de outras, concluem que terão que estudar sempre, tudo vai evoluindo Mudar de casa, de bairro, de cidade, de estado até, “Não sei para onde vou, vou ser levada” Mudar de vida Muita timidez Os encontros do ateliê foram inspiradores		
		Mudanças			
		Categoria intermediária:	Categoria Inicial:	Realização de objetivos Realização de um sonho de adolescente Realizar sonhos Aquisição da casa própria As pessoas planejam e as coisas acontecem Coisas tem um tempo para acontecer	
		Em direção à frente	Realizações	Categoria Inicial:	Estudar abre a mente e muda a forma de pensar Estudar abre horizontes Estudar é não parar no tempo Estudar em família é prazeroso, mas às vezes desafiador Estudar no IFRS é uma oportunidade Estudar para ter assunto com as pessoas Tem muito gosto pela leitura
				Estudar	
				Categoria Inicial:	Gratidão Gratidão a Deus Pede forças a Deus para continuar e ir até o fim Ter fé Deus Sente-se privilegiada e agradece por isso
				Gratidão e Força	
				Categoria Inicial:	Ajudar a comunidade, ajudar as pessoas Ajudar aos demais
				Categoria Inicial:	

		Coletivo	Ajudar os filhos e os outros
			Ajudar os netos no futuro
			Ajudar os outros através de uma ONG
			Tem vontade de crescer junto com os filhos e a esposa