

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gisele Lopes Heckler

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
Um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no  
IFSUL – Câmpus Sapiranga/RS

São Leopoldo

2017

Gisele Lopes Heckler

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Câmpus Saporanga/RS

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edla Eggert

São Leopoldo

2017

H449d

Heckler, Gisele Lopes.

A docência na educação de jovens e adultos : Um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Câmpus Saporanga/RS / Gisele Lopes Heckler. – 2017.

174 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

“Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck ;  
coorientadora: Profª Drª Edla Eggert.”

1. Docência. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Educação profissional. 4. Mulheres Mil e Gênero. I. Título.

CDU 37

Gisele Lopes Heckler

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

Um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Câmpus Sapiranga/RS

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 21 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edla Eggert  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> – Rosângela Fritsch  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Klaus  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aline Lemos da Cunha Della Libera  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Alves da Silva  
Universidade Federal de Pelotas

Às egressas do Programa Mulheres Mil  
Às educadoras/professoras do Programa Mulheres Mil  
Às minhas avós Manoela e Zulmira (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
Así yo distingo dicha de quebranto  
Los dos materiales que forman mi canto  
Y el canto de ustedes que es el mismo canto  
Y el canto de todos que es mi propio canto*

Mercedes Sosa

À professora Edla Eggert pela orientação atenta, acolhedora, objetiva e estimulante, por indicar caminhos viáveis, instigar à pesquisa e a encarar novos caminhos como o feminismo, por aceitar-me como estagiária em uma área em que eu nada sabia mas que tanto aprendi, por sempre desafiar-me a transpor meus limites, acreditando que era possível.

Ao professor Danilo Romeu Streck por acolher-me em etapa adiantada do curso, por tranquilizar-me, por mostrar que dentro da calma e da paciência o trabalho é realizável e além disso, por suas aulas e sua obra que iniciou um processo de maior consciência de minha latinidade e identificação com os preceitos da educação popular.

Ao corpo docente do PPGEDU/UNISINOS, pelo acolhimento, tão característico desta Instituição e pela partilha de saberes e experiências de forma tão generosa.

Às professoras Aline Lemos da Cunha Della Libera, Márcia Alves da Silva, Rosângela Fritsch e Viviane Klaus pela leitura criteriosa, pelas críticas construtivas e valiosas sugestões para esta pesquisa.

Aos colegas da turma de Doutorado pelos momentos de partilha, pelo desespero ocasional compartilhado e ao mesmo tempo pela solidariedade e incentivo mútuos, que nossos caminhos continuem se cruzando.

Às egressas do Programa Mulheres Mil e às docentes participantes desta pesquisa pela disponibilidade e disposição em contribuir e construir juntas estes resultados, para que possamos contribuir com a docência e consequentemente/esperançosamente para a melhoria das condições de vida das pessoas.

Ao Diretor-Geral Prof. José Luís Lopes Itturriet, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL - Câmpus Saporanga pela oportunidade e apoio na realização desta pesquisa.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul – IFRS, Fábio Azambuja Marçal e Guilherme Brandt de Oliveira pela acolhida para entrevista de sondagem nos primórdios desta pesquisa e que muito auxiliaram na definição dos caminhos escolhidos.

Um especial agradecimento à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, pela oportunidade de formação, pelo ambiente acolhedor, pelos docentes e funcionários, especialmente da Secretaria do PPGEDU, sempre atenciosas, competentes e gentis.

E, finalmente, meu agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da Bolsa CAPES/PROEX, sem a qual esta pesquisa não seria possível.

## RESUMO

Esta Tese tem como objetivo analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos com base no Programa Mulheres Mil, ofertado pelo IFSUL/RS – Câmpus Sapiranga, no segundo semestre de 2014. As mulheres, participantes do programa, estavam afastadas da escola e possuem experiências profissionais variadas. A fundamentação teórica tem por base os temas afins, em especial, a docência na Educação de Jovens e Adultos, as contribuições da Educação Popular, da Educação Profissional e, por fim, as questões de Gênero. A metodologia utilizada possui afinidades com a pesquisa participante. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com o coordenador do programa e alunas egressas e Grupos de Discussão com docentes. Foram analisados a partir das contribuições do método documentário e da pesquisa-formação. A pesquisa permitiu identificar que os docentes participantes refletem sobre sua prática. Por meio de suas compreensões sobre o ensino, as docentes buscam exercer uma prática que atenta, em primeiro lugar, às especificidades do público do PMM, proporcionando as condições mais adequadas à aprendizagem, sem perder de vista as expectativas das alunas e o contexto das mesmas, buscando posturas e metodologias que atendam aos objetivos do programa, em especial o de elevar a autoestima dessas mulheres e promover a aprendizagem e a permanência delas nos cursos. O estudo procura contribuir com a proposta que auxilie na formação e prática docente para este público específico, que se pense em uma formação inicial e/ou continuada que atenda às demandas de quem deseja ou precisa ensinar na EJA e na educação de mulheres, pensada nas especificidades destes estudantes e das suas reais necessidades, sejam elas a emancipação e o empoderamento para alcançar uma transformação necessária da ordem social vigente para outra muito mais igualitária.

**Palavras-chave:** Docência. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Mulheres Mil e Gênero.



## ABSTRACT

This thesis aims to analyze teaching in Youth and Adult Education based on the Women Thousand Program, offered by IFSUL / RS - *Campus* Sapiranga, RS, Brazil, in the second half of 2014. These women, as participants in the program, were apart from school and have varying professional backgrounds. In order to carry out the study, theoretical references on teaching in the EJA were used: professional education, popular education, public education policies and gender issues. The theoretical foundation is based on related themes, especially teaching in Youth and Adult Education, the contributions of Popular Education, to Professional Education, the issues of Gender. Methodology used has affinities with the participant research. The data were collected through semi-structured interviews with the program coordinator and she graduates, and discussion groups with she graduates and teachers. They were analyzed from the contributions of the documentary method and the formation-research. The research allowed to identify that the participating teachers reflect on their practice. Through their understanding of teaching, teachers seek to practice a practice that focuses, firstly, on the specific characteristics of the PMM public, providing the most adequate conditions for learning, without losing sight of the expectations of the she students and their context, seeking postures and methodologies that meet the objectives of the program, specially to raise the self-esteem of these women and promote their learning and permanence in the courses. The study seeks to contribute with the proposal that assists in the training and teaching practice for this specific public, to think about an initial and / or continuous formation that meets the demands of those who wish or need to teach in the EJA and in the education of women, conceived in the specificities of these students and their real needs, could they be the emancipation and empowerment to achieve a necessary transformation from the prevailing social order to a much more egalitarian one.

**Key-words:** Teaching. Youth and Adult Education. Professional Education. Women Thousand and Gender.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do tema.....	21
Figura 2 – Publicações por região (artigos e trabalhos) .....	30
Figura 3 – Localização dos Institutos Federais no Brasil .....	31

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Produções sobre o Projeto/Programa Mulheres Mil em artigos e apresentações de trabalhos e eventos .....	29
Gráfico 2 – Artigos e trabalhos publicados por Estado .....	32
Gráfico 3 – Expectativas das Mulheres participantes em relação ao futuro.....	41

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Desenho Curricular do Curso de Costureiras 2014/2 .....	37
Tabela 2 – Desenho Curricular do Curso de Cuidadora de Idosos 2014/2 .....	37
Tabela 3 – Desenho Curricular do Curso de Auxiliar Administrativo 2014/2 .....	38
Tabela 4 – Organização temática das entrevistas coletivas das egressas.....	58
Tabela 5 – Identificação dos temas e subtemas a partir da análise do Grupo de Discussão das docentes .....	64

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Percurso Investigativo .....45

**LISTA DE SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
E.V.A.	Etil-Vinil-Acetato
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
FIC	Formação Inicial e Continuada
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PMM	Programa Mulheres Mil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. DOCÊNCIA NA EJA E MULHERES MIL COMO TEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
2.1 Questão de pesquisa e objetivos.....	22
2.2 Estado da arte do tema em questão .....	23
<b>3. A PESQUISA COMO PRONÚNCIA DE UM MUNDO POSSÍVEL E NECESSÁRIO.....</b>	<b>33</b>
3.1 Definição do campo empírico, quem participa e a coleta de dados .....	34
3.1.1 Mapas da vida.....	37
3.1.2 A pesquisa-formação de Marie-Christine Josso .....	40
3.1.3 Entrevistas semiestruturadas .....	41
3.1.4 Grupos de discussão e pesquisa-formação .....	42
3.2 Grupos de discussão e o método documentário de interpretação.....	45
3.3 Realização da entrevista com o primeiro coordenador do programa .....	47
3.4 Entrevista individuais e coletivas com as egressas dos cursos de Costureiras, Cuidadoras de Idosos e Auxiliar Administrativo .....	50
3.5 Realização do Grupo de Discussão dos Docentes .....	59
<b>4. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTERCRUZADA COM LEITURAS INSPIRADORAS PARA AVALIAR ESSA EXPERIENCIA.....</b>	<b>66</b>
4.1 A atividade docente .....	67
4.2 A docência na EJA .....	71
4.3 A contribuição de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Heleieth Saffioti e Ivone Gebara.....	76
<b>5. GÊNERO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MULHERES EMPOBRECIDAS .....</b>	<b>82</b>
5.1 As políticas assistenciais na profissionalização das mulheres ou sobre como as mulheres pobres permanecem na pobreza assistencial por causa da crença no “sacrifício” .....	83
5.2 Formação docente para a educação profissional no Brasil .....	89
5.3. Educação Profissional e os cruzamentos com a formação da mão de obra das mulheres empobrecidas .....	94
5.3.1 A percepção e a análise das egressas e das docentes sobre o PMM .....	96
5.3.2 Características dessa docência e habilidades das docentes .....	97

<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>
<b>Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecimento - TCLE .....</b>	<b>118</b>
<b>Apêndice B – Transcrição da entrevista com primeiro coordenador do Programa Mulheres Mil no Câmpus Sapiranga/RS.....</b>	<b>120</b>
<b>Apêndice C - Quadro de Análise das entrevistas das egressas .....</b>	<b>126</b>
<b>Apêndice D - Interpretação formulada – Entrevista coletiva com egressas do PMM – Curso Costureiras.....</b>	<b>141</b>
<b>Apêndice E - Interpretação formulada – Entrevista coletiva com egressas do PMM – Curso Cuidadoras de idosos .....</b>	<b>145</b>
<b>Apêndice F - Interpretação formulada – Entrevista coletiva com egressas do PMM – Auxiliar Administrativo.....</b>	<b>150</b>
<b>Apêndice G – Quadro de análise do Grupo de Discussão das Docentes .....</b>	<b>153</b>
<b>Apêndice H - Interpretação formulada – Grupo de discussão com docentes .</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....</b>	<b>171</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Sempre gostei da analogia da pesquisa como um caminho. Na frase de Lewis Carroll, que se tornou conhecida em Alice e o País das Maravilhas: “Se você não sabe aonde quer ir, qualquer caminho serve.” Ela dá o tom no sentido de que muitas vezes iniciamos a jornada no doutorado. Na verdade, possuímos uma ideia de onde queremos chegar, mas tantas vezes este caminho é atravessado, seja por intempéries ou necessidades de consultar o mapa, que o tempo nunca parece o suficiente para alcançar o objetivo.

Ainda na analogia do caminho, é divertido pensar que nos tornamos mais confiantes ao contar com nossos guias (orientadores), que traçamos um mapa (projeto), que bons samaritanos (banca) nos auxiliam a encontrar as melhores fontes, a olhar a paisagem pela estrada e não esquecer o que é importante, e assim poderia seguir falando do caminho e do anseio pela chegada, mas isso vamos contando ao longo deste trabalho. O que é preciso que se diga é que foi essencial revisitar as trilhas percorridas durante o mestrado.

As trilhas percorridas foram várias e, entre elas, revisei o tema das especificidades da docência no PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (HECKLER, 2012), que abriu o horizonte para pensar a docência na EJA no Programa Mulheres Mil. É um programa de políticas públicas para mulheres empobrecidas na busca de autonomia econômica, pela aprendizagem de uma atividade que lhes garanta a subsistência. Os benefícios pretendidos por programas como este serão analisados ao longo deste trabalho, entremeados com o tema central que é a docência.

A educação brasileira está organizada em níveis e modalidades de ensino, como consta na LDB 9394/96, sendo o nível básico: (Educação Infantil, Fundamental e Médio); o nível superior e a pós-graduação e as modalidades que são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos, nesses programas, pode inserir-se na integração com a educação profissional e ocorrer tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio; no caso específico do Programa Mulheres Mil, os cursos ofertados, após fazerem parte de um projeto-piloto, foram alçados a programa e passaram a fazer parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC e foi oferecido como curso de Formação Inicial e Continuada

– FIC, constando do Guia PRONATEC de cursos FIC, de acordo com informações no Portal do Ministério da Educação (MEC), muito embora os cursos oferecidos em Sapiiranga - RS não tenham tido edições nos anos posteriores aos estudados nesta pesquisa<sup>1</sup>.

Adianto que a problematização que originou esta pesquisa partiu do interesse em conhecer como egressas e docentes percebem e refletem sobre a docência e como, a partir de suas contribuições e reflexões, este trabalho poderia contribuir no aprimoramento do trabalho docente em experiências educacionais voltadas à EJA.

Para tanto, apresento a sequência desta pesquisa que organizei em seis capítulos, optando por apresentar, já no segundo capítulo, as razões de escolha do tema, as questões de pesquisa e seus objetivos. Busquei também apresentar o estado da arte, bem como a relevância e justificativa da escolha do Programa Mulheres Mil como *locus* da pesquisa a partir de minhas experiências vividas e refletidas ao longo da vida profissional.

O terceiro capítulo descreve as metodologias utilizadas na coleta de dados empíricos, bem como a justificativa pela escolha das mesmas. Explano sobre a utilização dos mapas da vida produzidos pelas estudantes do Programa Mulheres Mil, no sentido de compor o perfil das mesmas e conhecer suas expectativas em relação ao curso e posteriores ao mesmo. É por meio do mapa da vida, de entrevistas individuais e coletivas com algumas dessas egressas que realizo a análise dos dados, que consigo responder ao meu objetivo número um, ou seja, apontar para as identificações que as egressas do PMM dizem ser uma boa docência. Ao fazer essa sistematização, tenho material para apresentar para as docentes que participaram do Grupo de discussão.

No quarto capítulo, apresento os argumentos teóricos do tema central da pesquisa: a docência na Educação de Jovens e Adultos. Faço uma retomada dos

---

<sup>1</sup> O Programa Mulheres Mil será mais detalhado ao longo da Tese, mas é importante destacar, no momento, que esse foi um programa direcionado às mulheres, especialmente àquelas em situação de extrema pobreza e, preferencialmente, beneficiárias de políticas assistenciais, como o Bolsa Família, entre outros auxílios. Os programas assistenciais tiveram, nos governos Lula e Dilma, seu maior aporte na história brasileira. Porém, no ano de 2016, o Brasil viveu novamente uma interrupção na sua história democrática, por meio de um impedimento parlamentar. Portanto, todo material coletado nessa pesquisa é material que demonstrará uma etapa da história da educação brasileira que, ao ser interrompida, novamente sofrerá percalços e tropeços na sua longa tentativa de acertar as contas com um país absolutamente injusto com as mulheres negras, indígenas e pobres desse país. A expressão utilizada durante o processo de impedimento “Tchau querida” foi, como bem disse Dulce Witacher (2016), um **tchau** para todas as mulheres pobres desse país.

resultados da pesquisa do meu mestrado (Heckler, 2012) no que tange às especificidades desta docência e trago a contribuição de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto para a Educação de Adultos. E introduzo as autoras Heleieth Saffioti e Ivone Gebara como provocadoras de outras leituras que passei a fazer no doutorado.

O quinto capítulo é resultado dos estudos sobre a relação entre Gênero e a educação profissional de mulheres empobrecidas, primeiramente realizando um pequeno histórico da formação docente para a educação profissional no Brasil, enfatizando a tradição de políticas “aligeiradas” e insuficientes para dar conta desta formação. Continuo a apresentação dos achados nas entrevistas coletivas e no grupo de discussão por meio da interpretação refletida, iniciada no capítulo dois e, na sequência, faço a relação entre a educação profissional e o descaso com a classe trabalhadora, em especial, com as mulheres empobrecidas. Na continuidade, no sexto capítulo, relaciono a análise das informações com os objetivos da pesquisa, trazendo respostas às questões que originaram este estudo e incluo outros subtemas que surgiram durante o processo de pesquisa.

As análises indicaram que as egressas foram capazes de resgatar, em suas memórias, as aulas que tiveram e como os docentes exerciam seu trabalho, identificando quais aspectos da docência se destacaram e contribuíram ou não para a aprendizagem e permanência e conclusão dos cursos. Igualmente, a partir das contribuições das egressas, as docentes participantes do grupo de discussão foram capazes de refletir sobre sua docência.

Também será apresentada uma proposta do que acredito que pode contribuir para o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, especialmente em sua integração à Educação Profissional, bem como pensar nas políticas específicas da formação profissional de mulheres que pretendam promover o empoderamento e a emancipação das mesmas.

## 2. DOCÊNCIA NA EJA E MULHERES MIL COMO TEMA DE PESQUISA

Desde os estudos do mestrado e continuando no curso de doutorado, um dos conceitos que tem me acompanhado é o da reflexão sobre as trajetórias formadoras sobre as marcas que as experiências vividas deixam na vida de quem ensina. Assim, busco inspiração nos argumentos de Marie Christine Josso (1999, 2004, 2010) e, com base nas produções derivadas do mestrado, também resgatei algumas memórias da minha história, na proposta de apontar como cheguei até este tema e por que ele é relevante ao ponto de defini-lo como objeto desta pesquisa.

Em minha trajetória, trabalhei em várias atividades antes e durante a graduação, como auxiliar de escritório e auxiliar de departamento de pessoal e, logo após a conclusão do curso de pedagogia, em 1992, passei a atuar como orientadora educacional e docente, trabalhando primeiramente com o Ensino Fundamental por um curto período, seguido do Ensino Médio integrado com a educação profissional, na qual tenho exercido minhas atividades profissionais desde então, chegando também à experiência como docente na Educação de Jovens e Adultos.

Como orientadora educacional, uma de minhas atividades mais significativas foi acompanhar estudantes com dificuldades de aprendizagem, em especial na educação profissional. Nesse sentido, investigar as causas que impedem ou atrapalham o aprender indicam muitas vezes, embora não todas, o ato de ensinar, fato que corroborei com a pesquisa sobre fracasso escolar na conclusão do curso de especialização em psicopedagogia que concluí em 1998.

Ao longo da pesquisa de mestrado, tive a oportunidade de conciliar meus questionamentos em relação à docência para o público composto por jovens e adultos, na educação profissional e na EJA, por meio do tema que foi a especificidade do trabalho docente no PROEJA, à época um dos mais recentes programas para a educação profissional com proposta de elevação da escolaridade: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA, criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que ampliou a abrangência da proposta inicial do Decreto 5.478/2005, voltado ao público de adultos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas.

Do mestrado para o doutorado, alguns fatores contribuíram para que novas escolhas fossem feitas. Em primeiro lugar, surgiu a dúvida sobre a continuidade de

oferta dos cursos de PROEJA, haja vista o empenho do governo federal em novas políticas de formação profissional, como o PRONATEC.

Em segundo lugar, realizei concurso, obtive a aprovação e iniciei o exercício profissional como pedagoga, orientadora educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Câmpus Sapiranga/RS. Este Câmpus faz parte da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e iniciou suas atividades em 06 de outubro de 2013. Ao nele chegar, constatei que ele oferecia, naquele momento, duas turmas de cursos técnicos, sendo uma integrada ao Ensino Médio e outra na forma subsequente. Além disso, oferecia também cursos do PRONATEC, entre eles o Programa Mulheres Mil.

O município de Sapiranga está localizado no vale do rio dos Sinos/RS e tem seu desenvolvimento econômico historicamente baseado na indústria calçadista, que vem sofrendo diversas crises nos últimos anos, deixando um contingente de desempregados em busca de recolocação no mercado de trabalho ou uma ocupação que lhes permita a sobrevivência. Entre estas pessoas, estão muitas das estudantes do Programa Mulheres Mil.

Essas mulheres, participantes do programa, estavam afastadas da escola e possuem experiências profissionais variadas. Foram trabalhadoras da indústria calçadista, diaristas e empregadas do setor comerciário. O retorno para o espaço escolar por meio desse Programa foi um desafio com o que, em grande medida, já havia sido esquecido, ou seja, estudar. Nesses estudos do Programa, que envolvem várias atividades, uma das técnicas propostas é o “Mapa da vida”, no qual as estudantes expõem um pouco de suas trajetórias, sonhos, anseios e expectativas.

Também merece registro que, das três turmas pesquisadas, uma realizou o curso em Nova Hartz, e as outras duas turmas frequentaram o curso no Câmpus Sapiranga, no segundo semestre de 2014. Estas últimas tiveram o transporte providenciado pela Prefeitura e receberam bolsas-auxílio, que foram determinantes para o número expressivo de formandas.

Os diversos aspectos da realidade das mulheres (potencial para auferir rendimentos, papel econômico fora da família, alfabetização e instrução, direitos de propriedade, etc.) podem, à primeira vista, parecer demasiadamente variados e díspares, mas o que todos eles têm em comum, de acordo com o autor Amartya Sen (2010), é sua contribuição positiva para fortalecer a voz ativa e a condição de agente das mulheres por meio da independência e do ganho de poder. Por exemplo, trabalhar

fora de casa e auferir uma renda independente tende a produzir um impacto claro sobre a melhora da posição social da mulher em sua casa e na sociedade. Sua contribuição para a prosperidade da família, nesse caso, é mais visível, e a mulher também ganha mais voz ativa, pois depende menos de outros.

A escolha por investigar o Programa Mulheres Mil perpassa a temática da Educação de Jovens e Adultos, que recebe adultos com tempos diversos de formação escolar. Nesse contexto, optei por continuar pesquisando a docência, percebendo-a como essencial para o alcance dos objetivos de programas como o Programa Mulheres Mil, para o qual, de agora em diante, passarei a utilizar a sigla PMM.

Na figura abaixo, representei o tema e seus entrelaçamentos.

**Figura 1 - Representação do tema**



Fonte: Elaborado por HECKLER, 2016.

Os temas e subtemas identificados serão desenvolvidos ao longo do trabalho, nos espaços em que contribuirão e puderem ser desenvolvidos juntamente com os achados da pesquisa.

## 2.1 Questão de pesquisa e objetivos

Nos últimos anos, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o Brasil tem acumulado vários programas com o intuito de promover a educação profissional.

O interesse em pesquisar o PMM justifica-se por contribuir em uma área ainda pouco pesquisada, que são as políticas públicas de educação direcionadas especificamente às mulheres empobrecidas.

De acordo com o *site* do MEC, o Programa foi implantado, inicialmente, como Projeto-Piloto, com o objetivo de “promover a inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade, a fim de permitir a melhoria do seu potencial de mão de obra, bem como as suas vidas e a de suas famílias”

A proposta do programa é propiciar formação profissional a essas mulheres e que, mediante essa formação, elas possam alcançar um emprego ou a possibilidade na ampliação da renda por meio do trabalho autônomo.

A educação profissional no Brasil apresenta historicamente uma tendência de oferecer cursos profissionalizantes aos “pobres e desvalidos da sorte” para que minimamente aprendam um ofício e obtenham desta forma alguma renda e que desta forma desonerem o Estado das ações assistenciais. Sem, no entanto, modificar a estrutura social vigente. Tal linguagem aparece já na apresentação do projeto-piloto, quando avisa que o mesmo é voltado para as mulheres “desfavorecidas” das regiões Norte e Nordeste. Ora, esta linguagem apresenta a intencionalidade de culpabilizar o destino ou a sorte pelas condições das mulheres, pois as mesmas seriam “sem sorte” ou sem “favor”, termos arbitrários que pretendem isentar um sistema econômico baseado na exploração e na desigualdade social.

Enquanto política pública voltada para a educação profissional de mulheres jovens e adultas, torna-se visível ao longo da pesquisa o impacto que o PMM pode trazer às vidas das mulheres participantes em aspectos como a autoestima por exemplo, contudo, a partir da análise das pesquisas realizadas até o momento em tese e dissertações apresentada no item 2.2 e, posteriormente, nas descobertas da presente pesquisa, especialmente, nas considerações finais, é perceptível a necessidade de revisão do programa para sua efetividade.

A proposta da Tese segue na trajetória de analisar a docência como tema de pesquisa para contribuir na avaliação de programas como esse, a fim de obtermos mais elementos para avaliar uma política pública direcionada para mulheres do

público de EJA. Embora muitas outras condições também desempenhem o conjunto das ações de um programa como este, a docência diferencia-se por tratar do trabalho formador intencional de pessoas e, nesse caso, de adultas.

Busco na argumentação de Maria Isabel da Cunha (2011), em seu livro: “O bom professor e sua prática”, pistas para a **pergunta central desta pesquisa**:

Como a docência é percebida por quem é docente do PMM a partir de recortes narrativos das egressas de três cursos do IFSUL – Câmpus Sapiranga desde o segundo semestre de 2014?

Questões que se desdobraram: qual o perfil dessas mulheres? Como as docentes do programa veem esse público e suas especificidades e como orientam sua prática docente para atender aos objetivos do Programa e às expectativas das estudantes? O que as egressas dos cursos têm a nos contar? E o que significa esse “nos contar”, por meio das entrevistas, para o corpo docente que se dispôs a pensar o conceito de uma boa docência na EJA?

O objetivo geral foi assim esboçado: **Analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos com base no Programa Mulheres Mil, ofertado pelo IFSUL/RS no segundo semestre de 2014.**

Como objetivos específicos aponto:

1. Identificar como as mulheres/egressas do PMM descrevem o que é uma boa docência;
2. Evidenciar a relação entre as compreensões de gênero e a educação emancipadora, relacionando-os aos objetivos da educação profissional voltada às mulheres empobrecidas;
3. Refletir com os/as docentes sobre o que constitui um(a) bom/boa professor/a, considerando as especificidades da EJA; o que as egressas disseram e as considerações da bibliografia sobre o tema.

## **2.2 Estado da arte do tema em questão**

A busca no banco de teses e dissertações da CAPES, a partir dos descritores: “Docência” e “EJA” encontrou 7.354 registros a partir de 2012. Esse resultado levou a opção por descritores mais específicos e mais achegados aos objetivos desta pesquisa.



A escolha foi de descobrir o que já havia sido produzido especificamente sobre o Programa Mulheres Mil, possibilitando uma análise mais criteriosa da produção, mais voltada às características específicas do programa. Portanto, a partir da expressão “Mulheres Mil”, em dezembro de 2016, resultaram 32 registros.

Conforme observação no portal, estão disponíveis apenas os documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016. Essas produções compreendem áreas diversas. Destaco as que enfatizam a educação e as que têm em comum um breve histórico de constituição do Projeto-Piloto Mulheres Mil desde 2007 e sua evolução para Programa Nacional Mulheres Mil em 2011. Trago as contribuições mais relevantes dessas produções, ou seja, seus objetivos, metodologias e descobertas.

A dissertação de Ana Carolina Falcão Braga (2011), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Educação Agrícola, teve como objetivo analisar as possibilidades de comercialização de mulheres moradoras do Setor Santa Bárbara, localizado na região sul de Palmas, capital do Estado do Tocantins, a partir da capacitação que as mesmas receberam por meio do Programa Nacional Mulheres Mil.

A autora utilizou a revisão bibliográfica combinada à pesquisa-ação e uma perspectiva etnográfica. Constatou que, em relação às alterações inter e intrapessoais provocadas nessas mulheres, houve um processo de mudança considerável, em que as mesmas se sentem mais seguras a partir das contribuições dadas pelo projeto, principalmente no tocante ao aumento da escolaridade. Concluiu que o projeto tem estrutura e conhecimento para trabalhar com esse público, mas que, apesar de ter havido elevação de escolaridade, perceberam-se entraves na qualidade do aprendizado. Concluiu também que o projeto promoveu relativamente a equidade e, parcialmente, o empoderamento dessas mulheres. Braga (2011) concluiu também que faltou fomentar nas mulheres uma situação de cidadãs críticas dentro das perspectivas pessoais, profissionais e culturais. Ainda, que o projeto não deu condições para que as estudantes produzissem e comercializassem de forma competitiva. Essa comercialização, quando existia, era de forma amadora e apenas de subsistência. Assim a autora conclui que o projeto não atinge plenamente seus objetivos, mas reconhece que o processo não atingiu seu final e é contínuo e, por ser consecutivo, tem-se o entendimento de que vai ser adequado às próximas experiências e às oportunidades de melhoria.

Em 2013, efetivaram-se duas dissertações, primeiramente a de Letícia Érica Gonçalves Ribeiro, que a apresentou para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação de Brasília/UnB, dentro da área de concentração Políticas Públicas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica. Ribeiro (2013), com o título “A qualificação profissional e cidadã: um estudo do Programa Mulheres Mil”, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Luziânia. Como objetivo central, busca verificar as contribuições do programa na vida das egressas da primeira turma do curso básico de auxiliar de cozinha. A metodologia escolhida por Ribeiro (2013), dentro de uma abordagem qualitativa, a partir de questionário semiestruturado e, posteriormente, foram selecionadas oito participantes que fizeram parte de um grupo focal e, finalmente, com a intenção de complementar os dados, a autora utilizou entrevistas.

Destaco que o trabalho de Ribeiro (2013) evidenciou que o Programa Mulheres Mil foi de grande importância na vida das mulheres que participaram dele, principalmente no que se refere ao reconhecimento dos direitos básicos de todo cidadão e na elevação da autoestima. Mostrou também que o curso conseguiu ampliar os conhecimentos das estudantes sobre a questão da violência contra a mulher e os mecanismos de combatê-la, encorajando-as a denunciar todo tipo de violência. Sua análise revela ainda que o programa conseguiu despertar o desejo das mulheres de estudar, embora o número das que retomaram os estudos não tenha sido expressivo. Afirma que o curso não contribuiu muito para o ingresso no mercado de trabalho, nem para a melhoria da renda, embora os conhecimentos técnicos adquiridos sejam bem utilizados na vida doméstica. Por fim, conclui que o curso correspondeu, para a maioria, às expectativas que as participantes tinham ao se inscreverem no programa.

A outra dissertação de 2013 é de autoria de Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira, com o título: Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a Educação e o Trabalho, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. Oliveira (2013) analisou o Programa Mulheres Mil, desenvolvido no Instituto Federal de Sergipe, Câmpus Aracaju, e suas interfaces com as políticas de educação e trabalho, observando se os objetivos propostos pelo referido Programa, na esfera nacional, estão sendo alcançados em Sergipe, especificamente aqueles que se referem à

inserção das egressas no mercado de trabalho, elevação da escolaridade e da autoestima.

A opção metodológica de Oliveira (2013) é de uma pesquisa de cunho qualitativo, que se referenciou no método materialista-histórico-dialético e nas pesquisas bibliográfica e documental. Para a coleta de dados, foram aplicados formulários com perguntas abertas e fechadas. Suas conclusões apontam que, apesar de não haver maiores dificuldades na operacionalização do Programa, há um distanciamento entre os objetivos propostos pelo mesmo em âmbito nacional e os resultados alcançados em Sergipe, principalmente no que diz respeito à inserção e/ou retorno das mulheres ao mercado de trabalho e a elevação da escolaridade destas. Há um maior alcance do objetivo que tem o propósito de melhorar a autoestima das mulheres participantes do Programa.

Em 2014, Valéria Machado da Costa defendeu sua tese: Letramento Multissemiótico por Meio do infográfico: um estudo de caso com estudantes do Programa Mulheres Mil no Programa de Pós-graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Costa (2014) verificou em que medida a criação de infográficos pode contribuir para o letramento multissemiótico de alunos jovens e adultos.

A autora optou por uma pesquisa quali-quantitativa, com a opção pelo estudo de caso e coleta de dados por intermédio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observação direta e resolução de problemas, distribuídos em três momentos distintos: antes do curso, durante o curso e depois do curso. Entre suas descobertas, destaca-se que a produção de infográficos permitiu o desenvolvimento do letramento multissemiótico de jovens e adultos não só com o uso da ferramenta *Prezi*, mas também em outro contexto, como na atividade de resolução de problemas.

Finalmente, em 2015, Sara Diniz Nascimento defende a dissertação: Geração de Renda para as Mulheres: uma avaliação de impactos do Programa Mulheres Mil, na ótica de egressas em São Luís/MA, junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. Nascimento (2015) apresentou uma avaliação dos impactos do Programa Mulheres Mil na ótica de egressas em São Luís/MA na promoção de geração de renda para mulheres.

O percurso metodológico escolhido por Nascimento (2015) foi organizado a partir de dois momentos, sendo o primeiro momento o de levantamento bibliográfico,

com revisão de literatura e pesquisa documental. A segunda parte se caracterizou pela reconstituição empírica do objeto mediante entrevistas semiestruturadas. As análises de Nascimento (2015) apontam que a participação das mulheres no Programa contribuiu em termos de motivação e aumento da autoestima, visto que os conhecimentos apreendidos nas disciplinas puderam ser aplicados mais no âmbito familiar do que no profissional. O fato de poderem frequentar um espaço escolar e conviver com outras pessoas, além do seu círculo familiar, representou, em certa medida, a possibilidade de extrapolar o espaço doméstico.

No que diz respeito à sua (re)inserção no mundo do trabalho, visualizou-se que a maioria das mulheres está inserida em atividades diferentes da qualificação realizada e que o impacto na renda das mulheres, a partir da qualificação, ainda é bastante pequeno, ao se comparar com o total de mulheres formadas. Nascimento (2015) concluiu que as mudanças para as mulheres, em vista de sua participação no Programa, se deram mais em termos de suas responsabilidades familiares do que em termos de superação das assimetrias de gênero. A autora entende ainda que o Programa Mulheres Mil está mais relacionado aos preceitos neoliberais, que marcam o contexto em que ele se origina, do que a real superação das desigualdades impelidas às mulheres em nossa sociedade.

Esse número reduzido de produções em teses e dissertações indicou que era necessário continuar a pesquisa para o aprofundamento e análise por meio de produções científicas sobre o Programa Mulheres Mil em artigos e trabalhos apresentados em eventos, o que passo a concretizar aqui.

A busca pela expressão “Mulheres Mil” foi realizada utilizando-se, inicialmente, a busca em periódicos como a Revista Brasileira de Educação – RBE, publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, desde 2007, ano de início do projeto-piloto. No entanto, não houve nenhum retorno, da mesma forma, no *site* da SciELO, A “*Scientific Electronic Library Online*”, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, bem como na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

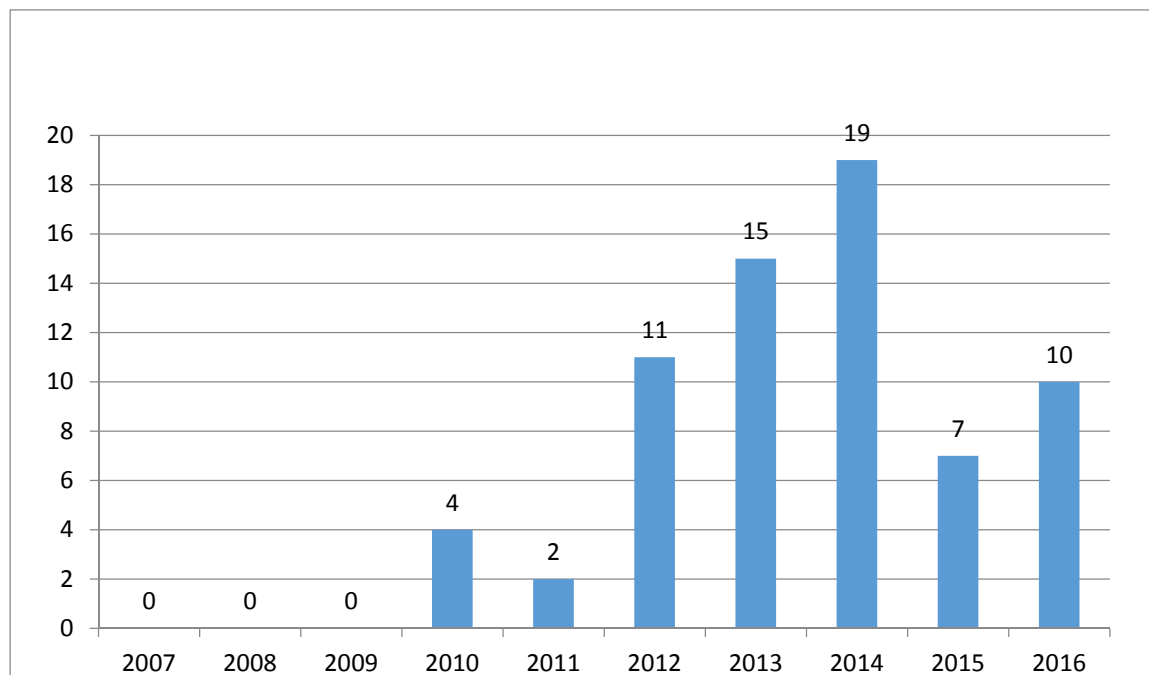
Já no portal de periódicos da CAPES, obtive um retorno de 143 resultados. Passei então a analisar os resumos dessas produções e palavras-chave e, quando

necessário, os textos na íntegra. Também realizei a busca por ano de publicação para acompanhar se houve evolução na produção científica.

No entanto, a partir da análise, verifiquei que o retorno era majoritariamente na área da saúde e que os termos “mulheres” e “mil” não estavam conectados, mas apenas indicados nas estatísticas das pesquisas realizadas. Foi identificado apenas um artigo sobre o Programa, publicado em 2014, que se refere à experiência realizada em Santana do Livramento – RS sobre a realização de um curso Binacional de autoria de Alcione Jacques Maschio, que será analisado juntamente com o resultado da pesquisa por meio do buscador Google Acadêmico.

O Google acadêmico proporciona a busca pela “frase exata”, o que, por si só, facilitou a identificação com o Projeto/Programa Mulheres Mil, embora também tenha retornado como estatísticas em pesquisas sobre outros temas e, ainda, outros documentos variados. Mediante a leitura dos resumos, foi possível identificar quais produções interessavam à presente pesquisa. O buscador *Google Acadêmico*, em dezembro de 2016, trouxe um número expressivo de materiais após 2007, especialmente nos últimos quatro anos (2013, 2014, 2015 e 2016), perfazendo um total de 489 resultados, porém, após a leitura dos resumos, identificamos apenas 68 trabalhos que realmente tinham como objeto de estudo o Programa Mulheres Mil. No entanto, a simples menção ao programa nos outros trabalhos também é um indicador interessante e que, de alguma forma, o vai colocando em evidência no mundo acadêmico.

**Gráfico 1 - Produções sobre o Projeto/Programa Mulheres Mil em artigos e apresentações de trabalhos em eventos**



Fonte: Elaborado por Gisele Heckler, 2016.

Em uma primeira análise, verifiquei que o período posterior à elevação do projeto-piloto para programa nacional, em 2011, coincide com o período em que há uma produção crescente sobre o tema. Também foi possível observar que, a partir de 2015, a produção retrocedeu, o que pode indicar diminuição no interesse de pesquisar e publicar sobre um programa que teve edições cada vez mais restritas a partir de 2015.

Outra hipótese para a diminuição das produções sobre o Programa Mulheres Mil pode ser a de enfraquecimento do programa a partir de sua migração para o PRONATEC.

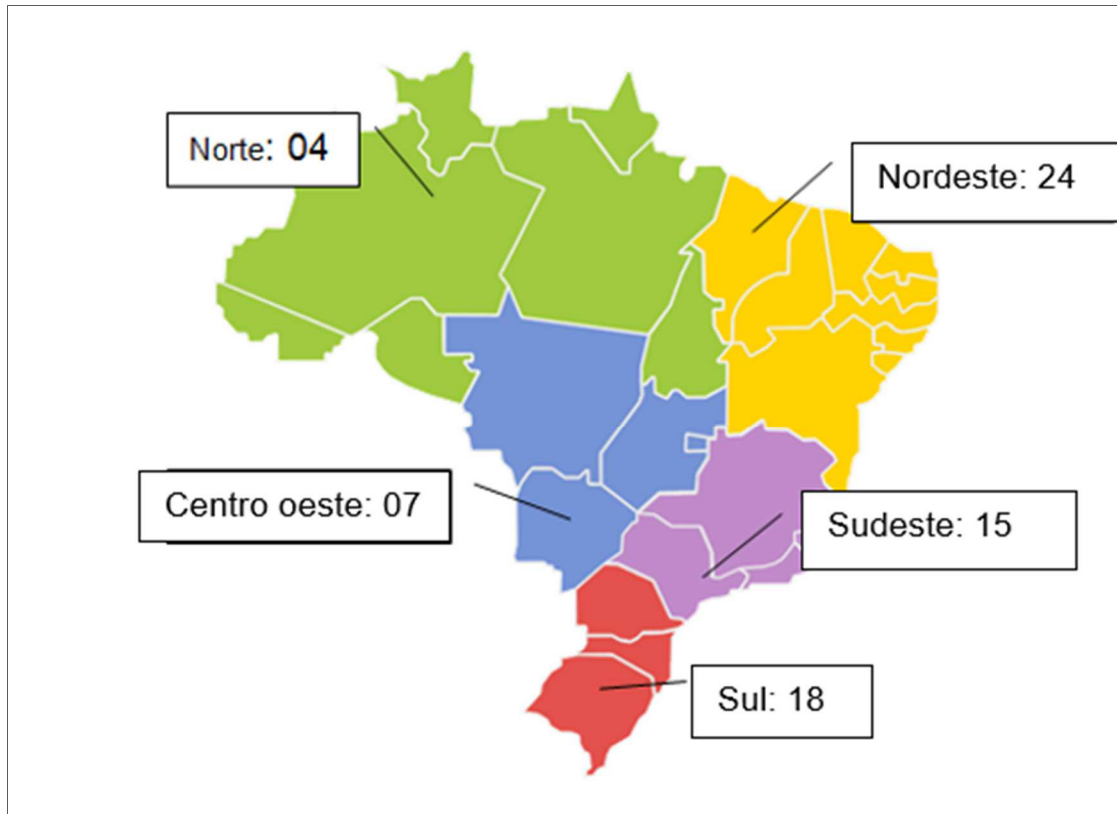
Reforça esta teoria a ideia de o PRONATEC ser baseado na teoria do capital humano, que “acirra a histórica dualidade educacional do país e contribui para a mercantilização da educação<sup>2</sup>” (SANTOS e MOURA, 2015, p. 1).

Outra observação é de que as publicações se constituem, majoritariamente, de periódicos da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e

<sup>2</sup> O trabalho intitulado **PRONATEC: Algumas reflexões sobre os (des)caminhos da educação profissional no Brasil** de SANTOS e MOURA (2015) realiza uma crítica ao PRONATEC como estando a serviço dos interesses das instituições privadas de ensino e oferecendo uma formação distanciada da efetivação de uma educação emancipadora.

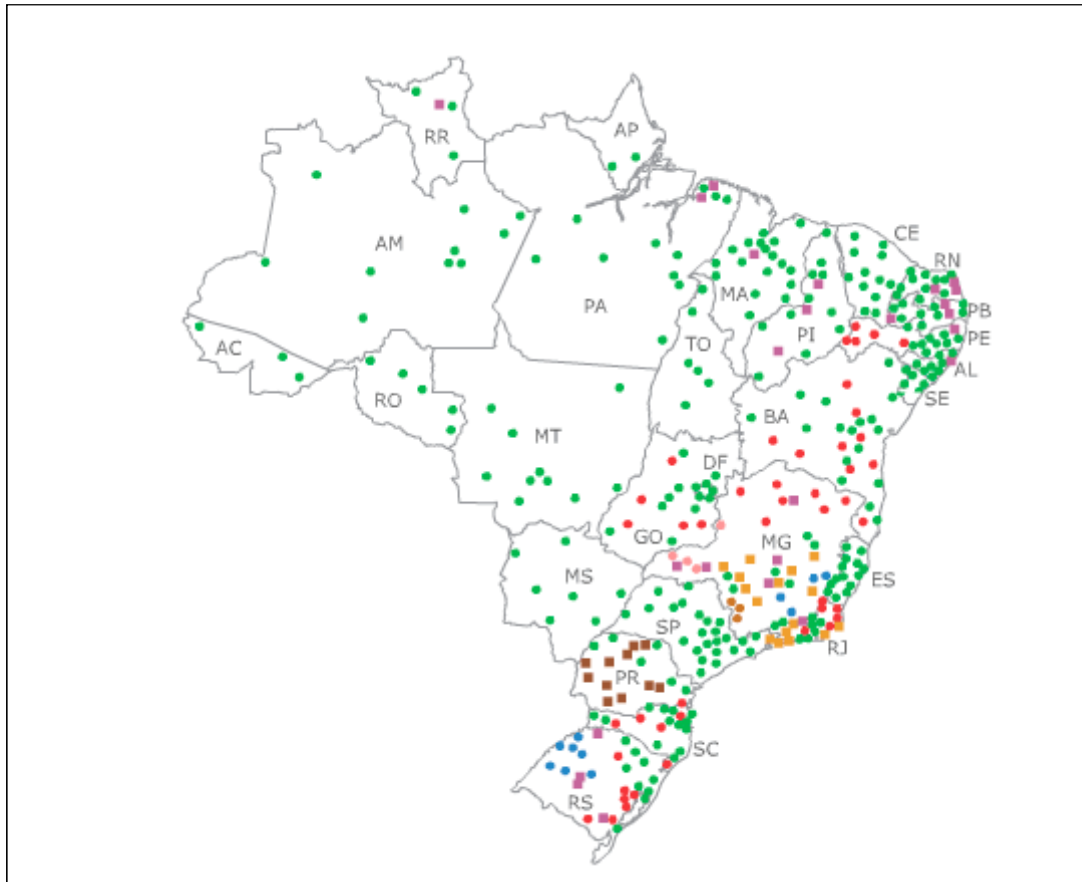
eventos promovidos por estes. Considerei interessante a distribuição geográfica das produções, como podemos ver na figura e gráfico na sequência.

**Figura 2 - Publicações por região (artigos e trabalhos) – Brasil**



Fonte: Elaborada por Gisele Heckler, 2016.

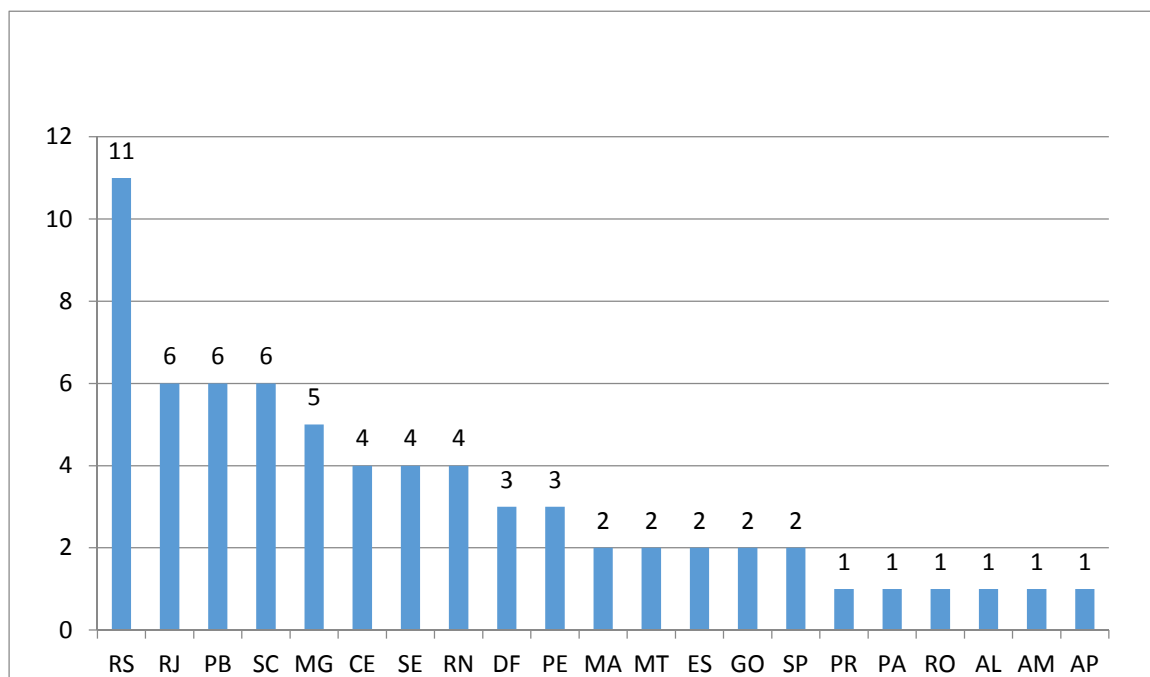
Na Figura 2, é possível identificar algumas situações: que a região Nordeste concentra a maior parte das produções, sugerindo que o fato de esta ser uma das duas regiões a fazer parte desde o Projeto-Piloto em 2007, há uma maior produção de artigos e apresentações em eventos, porém a outra região-piloto, a do Norte, tem o menor número de trabalhos publicados.

**Figura 3 – Localização dos Institutos Federais no Brasil**

Fonte: Ministério da Educação, 2016

A Figura 3 é apresentada com a intenção de demonstrar a relação entre a quantidade de produções por região, correspondendo à maior concentração da presença dos Institutos Federais nessas mesmas regiões.



**Gráfico 2 – Artigos e trabalhos publicados por Estado**

Fonte: Elaborado por Gisele Heckler, 2016.

O Gráfico 2 evidencia que, apesar de a maior produção sobre o PMM concentrar-se nos estados onde o programa é mais antigo, também evidencia que as regiões Sul e Sudeste têm publicado também um número significativo de trabalhos, talvez demonstrando aí tanto o interesse no Programa quanto uma maior disponibilidade de periódicos e Instituições de Nível Superior, que estimulam um maior número de pesquisadores. Porém, comprovar esta hipótese não será objeto desta pesquisa, porém a leitura dos resumos e, por vezes, dos trabalhos na íntegra me deu pistas e informações necessárias para desenvolver este trabalho.

Realizar o “estado da arte” do PMM possibilitou conhecer os principais resultados das pesquisas sobre o programa, avaliando em que aspectos o mesmo impactou favoravelmente na vida das mulheres participantes, mas também evidenciaram os pontos que dificultaram ou impediram que o programa atingisse os objetivos que se propunha. Nesta pesquisa, tenho a oportunidade de verificar se os cursos oferecidos no Câmpus Saporanga reproduziram esses resultados e qual o papel da docência em propostas como a do PMM.

Entendo que o tema da docência dirigida a cursos para mulheres que retornam à escola por meio de programas como o PMM pode influenciar significativamente os resultados do programa. Outros aspectos que surgiram durante a realização da

pesquisa e que influenciam tanto a docência quanto os objetivos do programa serão apresentados ao longo do trabalho.

### **3. A PESQUISA COMO PRONÚNCIA DE UM MUNDO POSSÍVEL E NECESSÁRIO**

Aos poucos, me certifico de que “pesquisar é pronunciar o mundo” (STRECK, 2005, p. 11) e de que conheço um pouco mais (JOSSO, 2004; EGGERT, 2003). Desde o mestrado (2012) e, posteriormente, no doutorado, especialmente nas sessões de orientação, nos Seminários Temáticos, de Mediação Empírica, Avançados e de Tese, às Práticas de pesquisa e, ainda, ao Fórum de educação, me apropriei das principais metodologias utilizadas em pesquisa da educação e escolhi as que considere que contribuem mais com a presente pesquisa.

Weller e Nicolle Pfaff (2010, p. 14) trazem que

A história da pesquisa qualitativa nas Ciências da Educação remonta a estudos sobre processos educacionais em escolas europeias realizados no início do século XIX. Contudo, desenvolvimentos significativos dos métodos qualitativos nas pesquisas sociológicas surgiram na maioria dos países somente no início do século XX e, nas pesquisas educacionais, apenas na segunda metade do século passado.

A metodologia que tenho me proposto possui afinidades com a pesquisa-participante, o método documentário e a pesquisa-formação<sup>3</sup>.

A pesquisa-participante, do ponto de vista de Carlos R. Brandão e Danilo R. Streck (2006), colabora com a exploração e análise de um tema com fundamentos na Educação de Jovens e Adultos e entrelaçamentos com a educação popular. Amparadas na esperança/proposta de uma transformação social a partir da educação, nesse sentido, os autores colaboram, afirmando que

[...] com um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva dos conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações a partir desses conhecimentos. (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 12).

---

<sup>3</sup> No Grupo de pesquisa de Edla Eggert, bem como no Grupo de pesquisa de Danilo Streck, o tema das metodologias é recorrente. Há uma consistente produção que foi lida e estudada por mim durante a formação tanto no mestrado como no doutorado.

A opção pela pesquisa participante é pela concepção de ela ser, para além de uma metodologia de pesquisa, uma metodologia de aprendizagem, uma pedagogia que propõe a conjunção de atores e autores, “onde mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros”. (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 13). Brandão (*in*: BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 21) reconhece a gestação de uma “tradição latino-americana” a partir das experiências pioneiras de Orlando Fals Borda e de Paulo Freire, além de outros educadores e cientistas sociais, que irão defender um dos princípios mais consensuais da pesquisa participante: a ideia de que a ciência nunca é neutra nem objetiva.

A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. Toda a ciência social, de um modo ou de outro, deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana.

Assim, a pesquisa é “participante” porque opto por uma alternativa solidária de criação de conhecimento social. Ela se inscreve e provoca a participar de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória. (BRANDÃO *In* BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 32).

O PMM propõe, como seu objetivo, oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero às mulheres empobrecidas para que tenham acesso à educação profissional, ao emprego e renda (BRASIL, MEC, 2015), com vistas ao seu empoderamento e emancipação. Trata-se, portanto, pela própria pesquisa, interagir com essas mulheres, conhecê-las por meio de suas histórias de vida e de suas percepções sobre a docência no PMM e contribuir para alguma transformação das estruturas educacionais onde essas mulheres teimosamente reaparecem para estudar.

### **3.1 Definição do campo empírico, quem participa e a coleta de dados**

O local de pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense (IFSUL), Câmpus Sapiranga, e os participantes/colaboradores

serão as estudantes e docentes do Programa Mulheres Mil, dos cursos de costura, cuidador de idosos e auxiliar administrativo, oferecidos no segundo semestre de 2014.

A opção por este local para a pesquisa justifica-se pelo histórico recente da instituição, que é um Câmpus novo, implantado em 07 de outubro de 2013 e que tem sua inspiração e crença na oferta de cursos voltados à EJA, na figura de seu Diretor-Geral e de outros servidores, oriundos do Câmpus Charqueadas. Neste último, que teve como primeiro curso oferecido à comunidade uma edição do PROEJA e que vem abrindo suas portas para a realização de pesquisas no referido programa, cito as pesquisas de mestrado de Carla Odete Balestro Silva (UFRGS, 2011) e de Rita de Cássia Dias Costa (UFRGS, 2009); ambas versaram sobre o PROEJA.

Além disso, minha entrada no Câmpus, como pedagoga – orientadora educacional, no ano de 2014, propiciou a aproximação ao PMM, pois, logo após tomar posse, participei da seleção para a função de supervisora de uma das turmas e fui selecionada para acompanhar as atividades junto à turma do curso de cuidadoras de idosos. A nomenclatura “supervisora” utilizada pelo programa nada tem a ver com o papel desenvolvido por pedagogas/supervisoras pedagógicas mas com o de tarefas administrativas.

A atividade de supervisora, no programa, embora mais restritas aos aspectos burocráticos do curso, como o acompanhamento da frequência das estudantes, elaboração de planilhas de pagamento de bolsas-permanência, entre outras, também possibilitou participar da vivência com as estudantes durante o curso e acompanhá-las durante oito semanas, até o momento da formatura.

Cada curso contou com duração de 160 horas, divididas entre núcleo comum (formação geral) e núcleo específico (formação profissional). No total, foram três turmas que cursaram diferentes cursos: Costureira, Cuidador de Idosos e Auxiliar Administrativo.

O curso de Costureira ofereceu os seguintes componentes curriculares, com a carga horária apresentada na tabela a seguir:

**Tabela 1 – Desenho curricular do Curso de Costureiras 2014/2**

Núcleo comum	
Componente curricular	Carga horária
Mapa da vida e portfólio	12
Saúde da Mulher e primeiros socorros	10
Autoestima, autocuidado e autoconhecimento & técnicas de beleza	10
Cidadania e direitos da mulher	12
Linguagens, códigos e suas tecnologias	12
Informática	12
Vivências matemáticas	12
Subtotal	80
Núcleo específico	
Introdução e prática de costura	80
Corte de confecção em tecido plano	
Costura em tecido plano	
Total	160

Fonte: Elaborado a partir do Plano de Curso Costureiras - IFSUL

Já o curso de Cuidadora de Idosos ofereceu os mesmos componentes curriculares do núcleo comum e idêntica carga horária, diferenciando-se na oferta dos componentes do núcleo específico, distribuídos como segue:

**Tabela 2 – Desenho curricular do Curso de Cuidadora de Idosos 2014/2**

Núcleo específico	
Doenças do Idoso	24
Psicologia aplicada ao idoso	16
Noções de cuidado aos idosos	40
Total	80

Fonte: Elaborado a partir do Plano de Curso Cuidadora de Idosos – IFSUL.

Finalmente, o curso de Auxiliar Administrativo ocorreu no município de Nova Hartz e, diferentemente dos outros dois, foi ofertado no turno da noite. Da mesma

forma que os anteriores, teve um núcleo comum idêntico e o núcleo específico organizado como apresenta a seguir:

**Tabela 3 – Desenho curricular do Curso Auxiliar Administrativo 2014/2**

Núcleo específico	
Introdução à administração	24
Logística: estoque, produção, transporte e venda	24
Relacionamento interpessoal	20
Práticas aplicadas à administração	12
Total	80

Fonte: Elaborado a partir do Plano de Curso Auxiliar Administrativo – IFSUL.

O desenho curricular dos cursos foi montado a partir de experiências anteriores em outras edições dos mesmos em outros Câmpus e conforme descrição no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

### 3.1.1 Mapas da vida

A representação da importância do PMM na vida das egressas pode figurar como na imagem abaixo, onde o local do certificado de conclusão do curso tem destaque na residência de uma das participantes.

**Foto 1 - Certificado de conclusão do curso emoldurado na parede da sala de uma participante**



Foto: Gisele Heckler, 2016.

Em sua concepção, o PMM prevê um sistema de acesso, permanência e êxito no qual estão previstas ações para a identificação de conhecimentos e habilidades previamente adquiridas pelas estudantes (MEC, 2013).

Entre essas ações, existe o Mapa da Vida, que é uma ferramenta metodológica no processo de construção do Programa e objetiva criar oportunidade e ambiente para a troca de experiências de vida das mulheres. A ideia é de que elas possam compartilhar as experiências registradas, validadas e valorizadas (MEC, 2013). O método potencializa a autoria da história das suas vidas e do seu grupo, instituição ou comunidade, ou seja, as experiências devem ser narradas e registradas por seus protagonistas.

A construção do mapa da vida estimula pessoas a organizar sua própria história numa cronologia que possibilite que cada uma visualize e apresente sua trajetória global. Por outro lado, coloca o sujeito diante da perspectiva de fazer escolhas e selecionar o que quer contar e registrar, revelando os fatos marcantes, as rupturas e as pessoas significativas.

A técnica “mapa da vida” tem por objetivo propiciar um ambiente para a troca de experiências de vida das mulheres participantes por meio da redação de textos que refletem um pouco da vida dessas mulheres, dos momentos marcantes, do passado, do presente e de suas expectativas.

Desse modo, conforme a orientação da proposta, temos interesse em utilizar os dados fornecidos diretamente pelos mapas da vida, redigidos pelas estudantes. Esse material serviu para uma primeira aproximação ao tema da pesquisa, bem como para compor o perfil inicial das estudantes, alinhado ao propósito de conhecer e cartografar as expectativas das mulheres/estudantes. É interessante realçar que o material utilizado foi apenas o material escrito resultante da técnica, e que presume-se que o teor mais biográfico dos relatos tenha acontecido nos momentos de aplicação da dinâmica, momentos que não foram registrados e nem contaram com a participação da pesquisadora.

A técnica foi trabalhada por uma docente, dentro da programação do curso, e utilizou um poema de Mário Quintana: “O autorretrato”, para motivar a escrita da história de vida de cada aluna; ainda foram feitas três perguntas: Quem eu fui? Quem eu sou? E quem eu quero ser? Após a confecção dos textos, as estudantes foram convidadas a relatar seu mapa da vida para as colegas.

No total, foram 67 participantes, divididas entre as três turmas pesquisadas e cujos mapas da vida foram analisados com a intenção de conhecer o perfil das alunas e suas expectativas em relação ao curso. Deste levantamento, resultou o trabalho apresentado na reunião da X ANPED SUL (HECKLER, 2015). Foi possível identificar que a idade das estudantes varia entre 16 e 71 anos, sendo que a média de idade é de 38,3 anos.

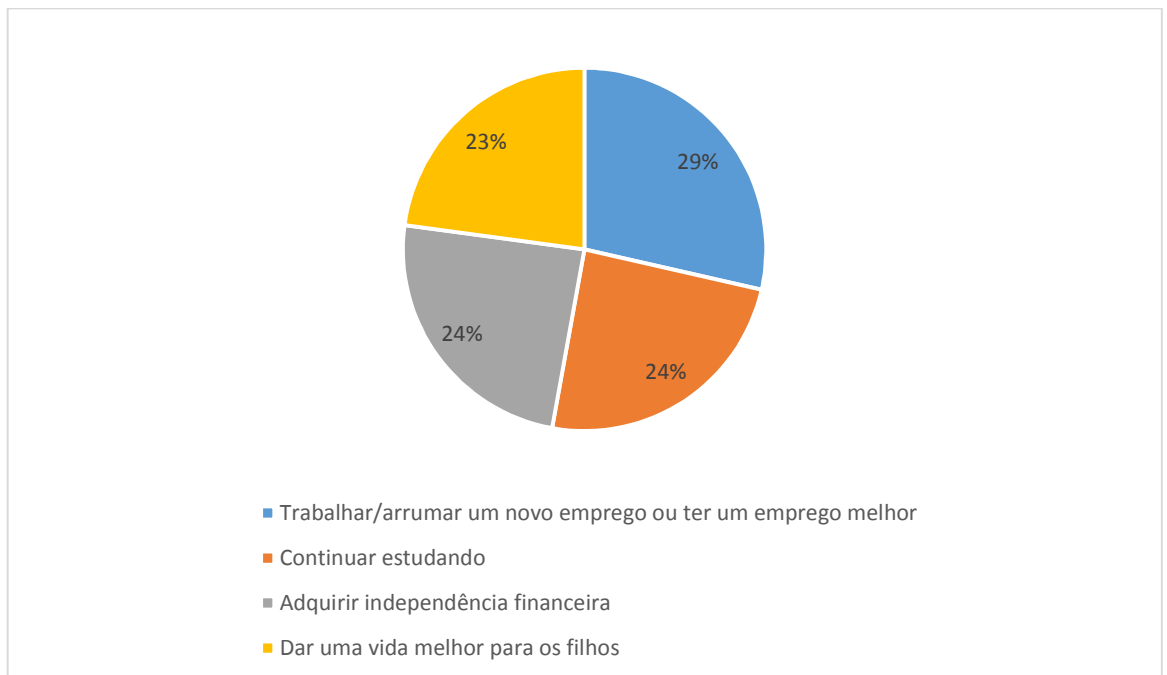
A formação escolar das estudantes varia entre a 1ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Superior incompleto, sendo que, do total, 28 possuem o Ensino Fundamental incompleto, 18 têm o Ensino Fundamental concluído, 7 possuem o Ensino Médio incompleto, 13 concluíram o Ensino Médio e uma tem o curso superior incompleto.

Em relação à situação de emprego e trabalho, chamou a atenção a resposta de um número significativo de estudantes (14); ao invés de se declararem desempregadas ou trabalhando em casa (do lar), preferiram a expressão: “No momento não estou trabalhando”. Ênfase a intenção dessa fala das participantes como quem diz que, naquele momento, não estava trabalhando, mas há a marcação de que já trabalhou e possui a franca expectativa de que, em breve, retornará ao trabalho formal. Ainda em relação à situação de emprego/trabalho, 36 estudantes informaram estar trabalhando, enquanto que o restante se declara do lar, sem idade para trabalhar, em benefício do INSS ou simplesmente não declarou.

Sobre as expectativas em relação ao futuro, 20 discentes esperam trabalhar/arrumar um novo emprego ou ter um emprego melhor, 17 esperam poder continuar estudando, outras 17 respostas indicaram adquirir independência financeira e ganhar dinheiro, ter um futuro próspero; ainda 16 respostas indicaram como objetivo poder dar uma vida melhor para os filhos.



**Gráfico 3 – Expectativas das Mulheres participantes em relação ao futuro**



Fonte: Elaborado por Gisele Heckler, 2016.

Outras respostas ainda indicaram ajudar as pessoas; trabalhar com o que gosta; conquistar a casa própria; poder viajar/passear; ter o próprio negócio; aprender mais/aprimorar mais; fazer a própria roupa/costurar em casa; crescer profissionalmente/melhorar na profissão; ter um diploma de alguma coisa e ser feliz com a família.

### 3.1.2 A pesquisa-formação de Marie-Christine Josso

Marie-Christine Josso orienta princípios metodológicos que possuem o (auto)biográfico das dinâmicas de histórias de vida com o estudo de projetos de conhecimento. O (auto)biográfico com os projetos de conhecimento, resultam na pesquisa-formação. E se alimentam mutuamente, ou seja, a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica de formação, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação e, em outro momento, o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos de conhecimento. A ideia de projeto de conhecimento é muito desafiadora, pois implica também no pensamento de si para todas as pessoas envolvidas com a pesquisa, incluindo quem pesquisa também.

Acredito que a contribuição de Josso oportuniza uma análise das narrativas dos sujeitos com relação aos aspectos que se referem à formação dos mesmos, observando suas experiências formativas e, ainda, com o pressuposto da pesquisa-formação que provoca um estímulo à reflexão sobre a própria formação docente e seu exercício no PMM e se esta prática se constituiu em uma boa docência.

O estudo do trabalho de Josso e sua pesquisa-formação vêm ao encontro da proposta da metodologia de pesquisa-participante, pois o interesse em conhecer e refletir junto aos docentes sobre sua formação, suas práticas e seu contexto, suas interações, seus vínculos, enfim, esta reflexão é que dá o sentido formador às experiências vividas e compartilhadas, oportunizando que a pesquisa não utilize os participantes da pesquisa apenas como sujeitos informadores da mesma, mas os encara como atores e autoras da pesquisa. E busca analisar seus resultados, utilizando-os para refletir e aprimorar sua prática. Essa já é uma argumentação que vem sendo realizada por Eggert e Silva (2012), quando anunciam a relação entre o (auto)biográfico, os estudos de gênero e a pesquisa participante.

Combinar a pesquisa-formação de Josso (1999, 2004 e 2010) e seus princípios com o método documentário de Ralf Bohnsack e Wivian Weller (2010), foi um desafio que me propus realizar, principalmente pela possibilidade de formação durante a pesquisa presente, desde os mapas da vida, nas entrevistas com as egressas do PMM. Na sequência, a atuação se deu por meio do grupo de discussão realizada com as docentes para analisar o processo de constituição de sua prática docente.

Assim, após a transcrição das entrevistas com as egressas dos cursos do PMM, um material com excertos das gravações foi produzido para ser analisado pelas docentes, como ponto de partida para as discussões do grupo constituído e a reflexão/aprendizagem sobre o que é a boa docência para este público.

### 3.1.3 Entrevistas semiestruturadas

Para Minayo (1993, p. 64), a entrevista é uma conversa entre duas ou mais pessoas, planejada pela pessoa que realiza a pesquisa. Existe um objetivo na busca por determinadas informações na direção de uma proposta de pesquisa que possui uma determinada abordagem e pontos de vista escolhidos por quem realiza a pesquisa.

Heloisa Szymanski (2004, p. 12) parte da constatação, ao longo de sua prática em pesquisa, de que a entrevista face a face é “fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Assim, foram realizadas as seguintes entrevistas:

a) **Entrevistas com o primeiro coordenador do Programa no Câmpus Sapiranga** - Esta entrevista teve por objetivo coletar informações sobre como se constituiu a implantação e o funcionamento do Programa Mulheres Mil no Câmpus Sapiranga;

b) **Entrevistas com as estudantes participantes do Programa Mulheres Mil no Câmpus Sapiranga** - A escolha pela utilização das entrevistas vem ao encontro tanto do interesse em obter dados diretamente do diálogo com as participantes quanto do reconhecimento da dificuldade em reunir as egressas do Programa para organizar grupos de discussão. Assim, a opção pelas entrevistas visa oportunizar a participação dessas mulheres, disponibilizando-se a pesquisadora a ir até seus domicílios ou outros ambientes indicados por elas.

Esta etapa das entrevistas foi alinhada aos seguintes questionamentos: identificar se os objetivos do Programa Mulheres Mil estão sendo alcançados; identificar se as expectativas das estudantes formadas pelo programa estão se concretizando ou estão em processo de realização; principalmente, averiguar como as estudantes percebem as questões que envolvem a docência.

Foram efetivados também três encontros com as egressas, em que foi possível a realização de entrevistas coletivas, partindo dos mesmos tópicos-guia, o que proporcionou maior interação e participação entre as mesmas. As condições em que ocorreram esses encontros estão descritas em quadros circunstanciais a partir do item 3.3.

#### 3.1.4 Grupos de discussão e pesquisa-formação

O encontro realizado com duas docentes ocorreu no formato de grupo de discussão, que teve por base os estudos de Wivian Weller (2005, 2006 e 2010). Ao optar pelo grupo de discussão, tive a intenção de utilizar sua prerrogativa em explorar

as interações entre os sujeitos durante a realização da sessão. Sobre o valor dessas interações, Mangold (1960, p. 49, *apud* Weller, 2010, p. 56) acredita que:

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

Ainda sobre a validade da utilização do grupo de discussão para Weller (2010, p. 58), é que estes representam um instrumento que possibilitará, mediante a análise do debate entre os participantes, auxiliar na identificação da importância coletiva de um determinado tema.

Na minha experiência no mestrado (Heckler, 2012), utilizei essa proposta e considero que foi um aprendizado que ampliou minhas formas de coleta de informações. Entendo que a mesma atinge os objetivos, estimulando as entrevistadas a interagir entre si, deixando-as mais à vontade do que em entrevistas individuais, com isso enriquecendo os diálogos com informações.

Ainda que os tópicos-guia das entrevistas e dos grupos de discussão não tenham se direcionado especificamente às questões biográficas das participantes, a contribuição de Josso (2010) se dá na proposta da pesquisa-formação, onde o “caminhar para si” traduz-se em aprender, formar-se enquanto reflete e elabora sua narrativa, revisitando os pontos tensionados durante os encontros.

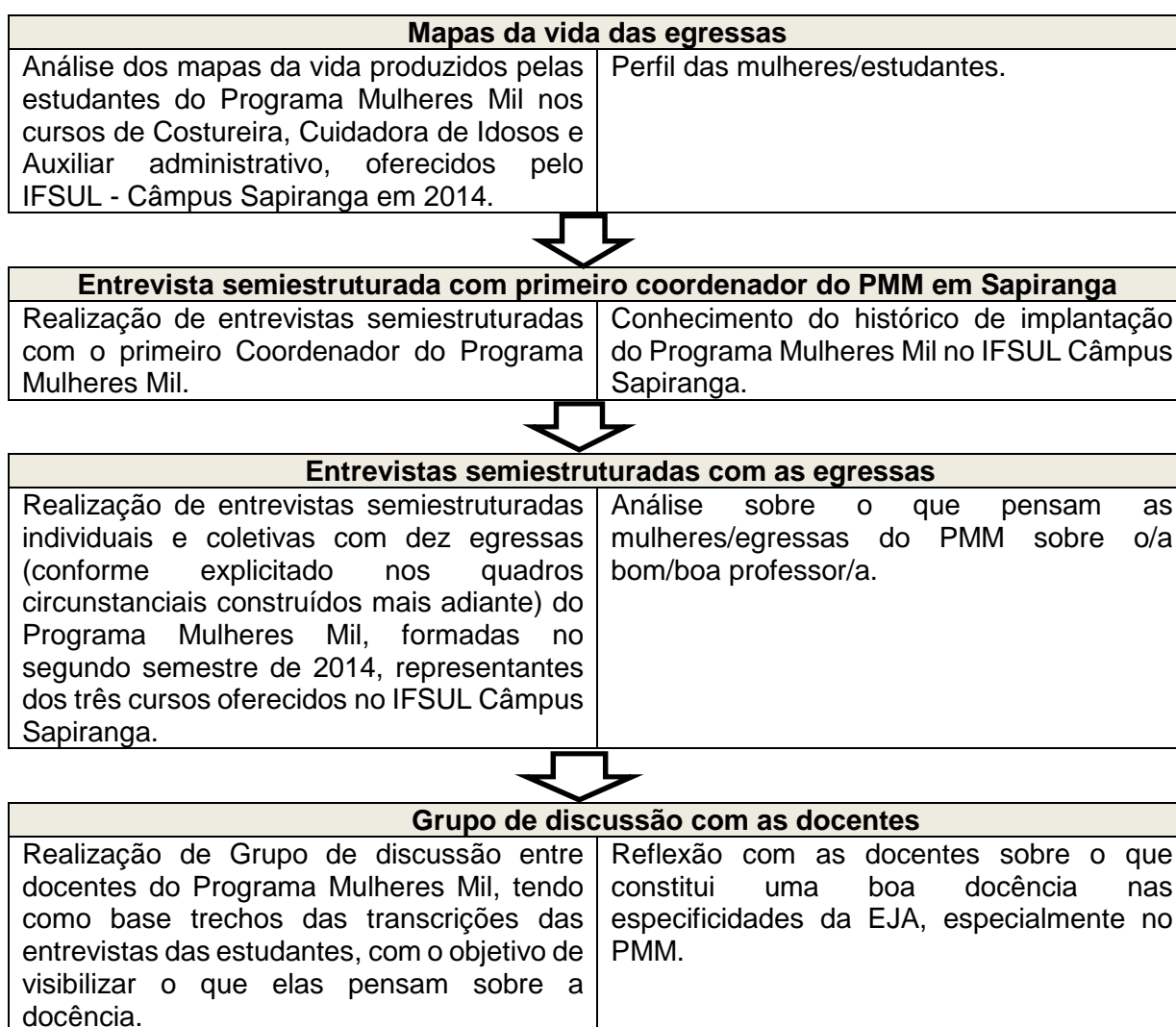
Por outro lado, os grupos de discussão compõem a ideia da entrevista coletiva e, segundo Weller (2005), deve ser iniciada com um estímulo que instigue a discussão entre os integrantes do grupo. Estimular a narração de experiências vividas e não a mera descrição de fatos, procedimento este que deve ser mantido ao longo de toda a entrevista, durante a realização dos encontros, é perceptível, com Josso (2010), que, ao narrarem suas percepções, cada participante realiza um esforço para lembrar as passagens vividas que geraram seus posicionamentos, suas opiniões e, nas trocas proporcionadas pelos grupos de discussão, na interação com sua colega participante. Uma auxilia a outra no sentido de resgatar as lembranças do que vivenciaram juntas, cada uma com sua percepção e, nesses momentos, as participantes vão “caminhando para si”, transformando-se e transformando quem pesquisa.

Para Josso (2010, p. 125), “a mudança oferecida no quadro de uma Pesquisa-formação é uma transformação do sujeito aprendente pela tomada de consciência de que ele é e foi sujeito de suas transformações.”

Weller (2005) orienta ainda que, durante a discussão de um determinado tema, durante a realização dos grupos de discussão, o(a) pesquisador(a) deve assumir a posição de ouvinte, interferindo somente quando necessário, como quando o grupo manifesta que determinado assunto já foi discutido exaustivamente e sugere a formulação de uma nova pergunta ou em situações que exigem a retomada da condução da entrevista.

Para auxiliar no entendimento e na execução das etapas da coleta de dados, elaborei o esquema abaixo.

### Quadro 1 - Percurso investigativo



Fonte: Elaborado por Gisele Heckler, 2016.

A experiência durante o mestrado (Heckler, 2012) e a continuidade de estudos no doutorado demonstram que a combinação de metodologias pode proporcionar uma melhor contribuição à proposta de pesquisa. Ao estudar o método documentário de interpretação, bem como a proposta autobiográfica de pesquisa-formação praticada por Marie-Christine Josso (1999, 2004 e 2010), sigo no aperfeiçoamento metodológico que não tem fim.

### **3.2 Grupos de discussão e o método documentário de interpretação**

O método documentário de interpretação tem sido introduzido na área de educação pela professora Wivian Weller, com base em Ralf Bohnsack, sociólogo alemão que retomou as ideias de Karl Mannheim (1837-1947), que produziu o método documentário de interpretação. A intenção foi estudar e aprender a utilizar esta metodologia para a análise dos dados coletados nos encontros dos grupos de discussão.

O método documentário, como teoria e prática da interpretação sociológica, pode ser visto como “um instrumento que auxilia na inserção do(a) pesquisador(a) em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação.” (WELLER, 2005, p. 268-269).

Uma das características da interpretação documentária é não partir de teorias ou metodologias previamente elaboradas: essas são desenvolvidas ou incorporadas de forma reflexiva durante o processo da pesquisa. A reconstrução constitui uma das principais ferramentas do método documentário de interpretação desenvolvido por Ralf Bohnsack, distinguindo-o, desta forma, de outras abordagens qualitativas e/ou métodos “estandardizados”, que se caracterizam pela elaboração prévia de hipóteses e pela verificação ou comprovação destas no processo de interpretação (WELLER, 2005).

Sobre o método documentário, Márcia Becker (2014) apresenta, em sua dissertação, o desenvolvimento do método, descrevendo detalhadamente os passos que seguiu em sua pesquisa na qual buscou compreender como ocorre a formação de artesãos e de que forma cursos e orientações influenciam na gestão do artesanato.

Participou de sua pesquisa um grupo de oito artesãos da Associação Municipal de Artesãos do município de São Pedro da Serra/RS. Becker faz parte do grupo de orientand@s da professora Edla Eggert, e seu trabalho contribui para que possamos

explorar as possibilidades da combinação de metodologias, em especial, os grupos de discussão e o método documentário nas pesquisas que envolvem formação e feminismo.

A proposta do método documentário é de duas etapas na análise de entrevistas: a interpretação formulada e a interpretação refletida.

A interpretação formulada compreende:

- a) a organização dos tópicos discutidos na entrevista/grupo de discussão;
- b) a seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisados;
- c) a análise detalhada no sentido imanente.

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

Nesta etapa, o(a) pesquisador(a) não faz comentários, tampouco remete ao conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado. A entrevista deve ser iniciada com uma questão que instigue a discussão entre os integrantes do grupo, estimule a narração de experiências vividas e não a mera descrição dos fatos, procedimento este que deve ser mantido ao longo de toda a entrevista coletiva (WELLER, 2005).

A organização temática não exige uma transcrição completa da entrevista. O primeiro passo, na verdade, é ouvir várias vezes a gravação das narrativas e, em seguida, selecionar as passagens a serem transcritas, de acordo com os seguintes critérios: (a) Relevância do tema para o grupo (o que pode ser verificado pela densidade e dramaturgia, bem como pela participação de grande parte dos integrantes durante a discussão do tema em questão); (b) importância do tema para a pesquisa; (c) relevância da passagem para a comparação com outros grupos e para a reconstrução das orientações coletivas ou visões de mundo dos pesquisados. (WELLER, 2005, p. 284).

Já a interpretação refletida implica uma observação de segunda ordem, buscando analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o “quadro de referência” (frame), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por trás dessas ações.

### 3.3 Realização da entrevista com o primeiro coordenador do programa

As circunstâncias e o detalhamento das entrevistas serão descritos nos quadros abaixo, inspirados nos quadros circunstanciais elaborados por Márcia Becker (2014), onde identificarei cada encontro pela letra “E”, seguido pelo numeral que informa a ordem cronológica de realização de cada encontro. Assim, “E1” significa o primeiro encontro, e assim por diante.

#### E1 – Quadro circunstancial

<b>Data da entrevista:</b> 04 de maio de 2015
<b>Local do Encontro:</b> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Câmpus Saporanga
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b> Entrevista semiestruturada
<b>Participante:</b> Primeiro coordenador dos Cursos Mulheres Mil no Câmpus Saporanga, RS
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias nas quais ocorreu a entrevista:</b> O entrevistado foi o primeiro coordenador do PMM, que participou da implantação do mesmo no Câmpus Saporanga. À época da entrevista, ele já estava atuando em outro Câmpus no estado de Santa Catarina. Aceitando o convite para participar da pesquisa, veio até o Câmpus Saporanga, onde, após os cumprimentos iniciais, a entrevistadora esclareceu detalhes sobre a pesquisa, seus objetivos e como se daria a participação do entrevistado. Foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após essas informações, iniciamos a entrevista que não teve interrupções.
<b>Duração Total da gravação:</b> 00:27:30

A realização desta primeira entrevista, ainda em 2015, teve como objetivo conhecer o histórico de implantação do Programa Mulheres Mil no IFSUL, Câmpus Saporanga, a partir da experiência de um de seus implantadores. As perguntas da entrevista semiestruturada constam na transcrição constante no apêndice B desta Tese.



A fala inicial do entrevistado revela um pouco do processo de implantação no município de Sapiranga:

*Então, o processo de implantação da primeira turma do Mulheres Mil aqui no Câmpus Sapiranga, é um sentimento misto de satisfação por ter conseguido colocar turma e também de muita dificuldade de encontrar local adequado, é isso, enfim, já mais com a ideia de parcerias entre a rede federal de ensino e o poder municipal. (E1, 2015).*

O entrevistado se refere à realidade inicial da primeira edição do curso que aconteceu em um Centro Comunitário, no bairro Amaral Ribeiro, periferia de Sapiranga, quando o Câmpus Sapiranga ainda não contava com sede própria, que se encontrava, à época, em construção. Nesse Centro Comunitário, as condições de ensino não eram as mais adequadas, especialmente pelo fato de dividir o espaço com outros cursos, ocorrendo simultaneamente, o que dispersava a atenção das estudantes.

Apesar dessas dificuldades, o coordenador enfatiza sua crença de que “é melhor algum tipo de educação sendo oferecida do que nenhum”, e acredita que programas como este se justificam pela oportunidade ofertada às mulheres participantes de trazê-las para um ambiente de estudo, para um ambiente de elevação da autoestima.

O coordenador informou que teve a oportunidade de participar dos debates e negociações com o poder público municipal, junto ao Secretário de Assistência Social, na Coordenadoria da Mulher, e que percebeu, por parte deste, o desejo bastante grande de fazer o melhor; ouviu destes as demandas de cursos que eles desejavam e que a demanda local, solicitada pelas mulheres que buscavam a coordenadoria, era o curso de corte e costura. Enfatiza que a Direção-Geral do Câmpus Sapiranga e a Coordenação do PRONATEC sempre tiveram uma postura de atender a demanda local e viabilizá-la.

Outra questão abordada nesta entrevista foi sobre o processo de seleção dos docentes para o curso, quais foram os critérios e como o coordenador percebeu o trabalho dos mesmos. Sobre isso, ele informou que a seleção ocorreu por meio de edital, que foi traçado um perfil com uma formação acadêmica mínima, seguida por entrevista dos candidatos inscritos. O coordenador informou que não houve grande número de inscritos e que, por necessidade, ele mesmo precisou atuar

simultaneamente como docente da primeira edição do curso, trabalhando os mapas da vida com as alunas, porque não houve pessoas que se habilitassem no edital. Em outras áreas ainda, houve somente um candidato, impossibilitando uma seleção mais criteriosa.

Ao mesmo tempo que o reduzido número de candidatos diminuiu as possibilidades de uma seleção, o entrevistado informa que percebeu, pelo seu acompanhamento, que todos os professores deram o melhor para que o curso saísse bem, que todos agiram como profissionais que se comprometeram com a proposta do PMM e considerou isso louvável. Acredita que houve deficiência na divulgação do edital que, por conta disso, houve poucos candidatos a docente.

Aproveitando a incursão do entrevistado no assunto da docência, especificamente pelo fato de o mesmo ter atuado como professor do PMM, perguntei sobre esta experiência, se o mesmo já tinha experiência anterior com público da EJA. O entrevistado informou que não teve experiência específica com este público, mas que atuou com dependentes químicos e portadores de HIV, pessoas que possuem uma “ferida emocional” por vezes semelhante à de algumas participantes do PMM e que, a partir de sua própria experiência como ser humano, como aprendiz, buscou motivar as mulheres para que elas também fizessem a verbalização das experiências de vida delas. Sobre isso, comentou que

*[...] é uma prática que a gente precisa ter muito controle, porque a gente ouve histórias estarecedoras, a gente tem que não só ouvir estas histórias estarecedoras a gente tem que encaminhar para superação da história estarecedora e é nesse ponto que eu vejo minha atuação como docente, no sentido de se apropriar daquela história que está ali sendo narrada, fazer com que a pessoa ressignifique aquilo e encaminhe para superação, é óbvio que não é em doze horas/aula que a gente vai fazer isso mas talvez seja uma semente que a gente plante para alguém colher. (E1, 2015).*

Sobre as expectativas das alunas, o coordenador/professor percebeu, por meio dos relatos nos mapas da vida, que as participantes viam naquele curso a possibilidade profissional; então: “vou sair costurando, vou vender meu produto, eu vou, eu vou, enfim, vou entrar no mercado de trabalho”. Por outro lado, o entrevistado revela uma informação importante ao informar que eles, os docentes, não sabem o destino das mulheres após a conclusão do curso, que não houve um

acompanhamento após o curso e preocupa-se com a reduzida carga horária do curso, considerando que este seria apenas o início de uma retomada dos estudos por parte deste público que, assim, continuaria se qualificando se houvesse continuidade na oferta de cursos.

Outro questionamento de caráter exploratório foi sobre a evasão das alunas, se ocorria e se o entrevistado percebia as possíveis causas. Sobre isto, o entrevistado pôde contribuir, informando que, no início do curso, houve problema de evasão e uma das possíveis causas era o custo do transporte público, que, apesar de as alunas terem direito a uma bolsa-permanência por dia de aula frequentado, esta demorava até ser depositada na conta das alunas no início do curso.

Esta demora fazia com que muitas das participantes que não tinham condições deixassem de frequentar. É importante informar aqui que, nas edições posteriores do curso em Sapiranga, quando a Prefeitura Municipal forneceu o transporte por meio de ônibus da rede pública, a evasão foi reduzida, proporcionando maiores condições e, conseqüentemente, um número significativamente maior de formandas.

Outro fator apontado pelo entrevistado para a evasão foi a ocorrência de casos em que os cônjuges ou companheiros das estudantes “proibiram” a mulher de frequentar o curso. Nestes casos, a ação foi de parceria com a Assistência Social da Prefeitura, realizando visitas domiciliares na tentativa de reverter esta situação.

Na sequência, solicitamos ao entrevistado que nos falasse de sua percepção sobre o trabalho dos outros docentes, se eles observavam as especificidades do público do PMM. Neste sentido, ele informou que, por meio de conversas informais, os professores percebiam que “as alunas tinham uma grande dificuldade de concentração para estudar e que a interação das alunas, de ficarem conversando e trocando ideias com as colegas, às vezes afeta esse tipo de aprendizado”.

No encerramento da entrevista, ainda pudemos ouvir do coordenador sua opinião de que o ideal é que o perfil da coordenação do Programa nos Câmpus fosse exercido por uma mulher, pois, do seu ponto de vista, dentro de uma sociedade machista, as mulheres se sentiriam mais à vontade para falarem das suas necessidades e na abertura de um diálogo.

### **3.4 Entrevista individuais e coletivas com as egressas dos cursos de Costureiras, Cuidadoras de Idosos e Auxiliar Administrativo**

As entrevistas com as egressas dos três cursos: Costureiras, Cuidadoras de idosos e Auxiliar Administrativo realizaram-se no período de maio a julho de 2016. É importante esclarecer que, inicialmente, foi realizado um esforço para que fosse possível a realização de grupos de discussão. Como nem sempre foi viável, foram realizadas quatro entrevistas individuais e três entrevistas coletivas, tendo sido cada uma correspondente a um dos cursos/turmas pesquisados, cada entrevista coletiva contendo duas participantes, além da pesquisadora. Ao todo, portanto, foram dez egressas participantes.

O primeiro contato com as egressas foi realizado por via telefônica. Muitos dos números cadastrados à época do curso, quando da matrícula das alunas, não deram retorno; não atenderam, portanto. Uma das primeiras tentativas foi no sentido de saber quais alunas respondiam. Após essas tentativas, foi realizado um esforço para combinar os horários das entrevistas com a disposição e disponibilidade das participantes, visando possibilitar a participação de mais de uma, o que foi feito por meio do mapa da cidade de Sapiranga e seus bairros, identificando quais egressas residiam próximas umas às outras. Posteriormente, foram então combinadas as datas e horários das entrevistas.

A apresentação das circunstâncias de cada encontro segue o mesmo padrão adotado anteriormente, nos seguintes quadros circunstanciais:

## E2 – Quadro circunstancial

<b>Data da entrevista:</b> 05 de maio de 2016
<b>Local do Encontro:</b> Residência da egressa participante, Sapiranga/RS
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b> Entrevista semiestruturada
<b>Participante:</b> Maria Bobina <sup>4</sup>
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias na qual ocorreu a entrevista:</b>

<sup>4</sup> A denominação de Maria Bobina, bem como das demais participantes foi escolha das mesmas, havendo ou não relação com seus respectivos cursos ou com o sentimento de haver realizado o mesmo lhes marcou.

Inicialmente, sentamos na sala da residência da participante. Após os cumprimentos iniciais, a entrevistadora esclareceu detalhes sobre a pesquisa, seus objetivos e como se daria a participação da entrevistada. Foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após essas informações, iniciamos a entrevista, que não houve interrupções. Chamou a atenção da entrevistadora que o diploma de conclusão do curso estava emoldurado e partilhava espaço na parede da sala com fotos da família, depreendendo-se daí a relevância do curso para a entrevistada.

**Duração total da gravação:** 00:18:41

### E3 – Quadro circunstancial

<b>Data da entrevista:</b>
16 de maio de 2016
<b>Local do Encontro:</b>
Residência da egressa participante: Sapiranga/RS
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b>
Entrevista semiestruturada
<b>Participante:</b> Dedal
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias na qual ocorreu a entrevista:</b>
<p>Cheguei à casa da participante e a mesma estava recebendo uma visita de outra senhora da vizinhança. Após a saída da visita, iniciamos com os esclarecimentos iniciais sobre os objetivos da pesquisa, observamos que a participante estava receosa e, a princípio, não tinha certeza se poderia contribuir para a pesquisa, pois se achava pouco falante, tímida e também preocupada de que a entrevista ou o trabalho teria “algo a ver com política”, referindo-se a partidarismos. Expliquei que poderíamos realizar a entrevista e que ela poderia, ao final ou posteriormente, em qualquer momento, decidir retirar sua participação, porém enfatizamos que todos os entrevistados contribuem, pois cada um parte de um ponto de vista particular. Ao longo da entrevista, a participante foi se soltando e tornando-se mais confiante. Somente ao final pediu para não ser gravado um último comentário. Nesse momento, desligamos o gravador.</p>
<b>Duração Total da gravação:</b> 00:24:25

#### E4 – Quadro circunstancial

<b>Data da entrevista:</b> 20 de maio de 2016
<b>Local do Encontro:</b> Sindicato dos Sapateiros, Sapiranga/RS
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b> Entrevista semiestruturada coletiva
<b>Participante:</b> Agulha e E.V.A.
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias na qual ocorreu a entrevista:</b> O primeiro passo neste encontro foi buscar uma das participantes em sua residência e, posteriormente, encontrarmos a segunda participante em seu local de trabalho, numa região central de Sapiranga. O encontro foi realizado em uma sala de reuniões, que foi disponibilizada. Após os cumprimentos iniciais, realizamos as explicações de praxe e coletamos as assinaturas nos respectivos TCLE. Após este momento inicial, começamos o Encontro que transcorreu agradavelmente, acompanhado de chá e muita disposição de conversar por parte das participantes. Após o encontro, levamos a primeira participante de volta à sua residência.
<b>Duração Total da gravação:</b> 00:45:06

#### E5 – Quadro circunstancial

<b>Data da entrevista:</b> 23 de junho de 2016
<b>Local do Encontro:</b> Residência da egressa participante: Sapiranga/RS
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b> Entrevista semiestruturada
<b>Participante:</b> Cuidado
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias na qual ocorreu a entrevista:</b> O encontro ocorreu na residência da participante e transcorreu inicialmente como os encontros anteriores, com explicações e esclarecimentos sobre os objetivos da

pesquisa e as contribuições da mesma para o trabalho dos docentes. O encontro foi interrompido uma vez pela filha da participante e, após alguns minutos, transcorreu normalmente. Somente pausamos o gravador; portanto, o tempo de gravação foi contínuo.

**Duração Total da gravação:** 00:16:42

#### E6 – Quadro circunstancial

<b>Data da entrevista:</b> 18 de julho de 2016
<b>Local do Encontro:</b> Residência da egressa participante: Sapiranga/RS
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b> Entrevista semiestruturada coletiva
<b>Participante:</b> Margarida e Coragem
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias na qual ocorreu a entrevista:</b> Como combinado com a primeira participante, busquei-a em casa e seguimos para a residência da segunda participante que nos aguardava. Os procedimentos seguiram os mesmos passos dos anteriores. As participantes demonstravam-se satisfeitas com o reencontro. Ao final, se percebia um clima de tristeza por não estarem trabalhando na área do curso permeando o ambiente.
<b>Duração Total da gravação:</b> 00:47:46

#### E7 – Quadro circunstancial

<b>Data da entrevista:</b> 25 de julho de 2016
<b>Local do Encontro:</b> Residência da egressa participante: Nova Hartz/RS
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b> Entrevista semiestruturada coletiva
<b>Participante:</b> Felicidade e Sonhadora
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias na qual ocorreu a entrevista:</b>

A entrevista estava combinada com duas participantes, talvez uma terceira, que residia no mesmo terreno, mas que estaria viajando. Uma das participantes para a qual me ofereci ir buscá-la disse que era desnecessário, que morava perto e que viria sozinha, porém não veio e não entrou em contato. Acredito que ela resolveu não participar, portanto, não insisti. No entanto, a participante que estava viajando retornou mais cedo e aceitou o convite para tomar parte do encontro; dessa forma, foram duas participantes além da pesquisadora. Como nos encontros anteriores, iniciamos com a explicação sobre os objetivos da pesquisa e a importância da participação delas e a assinatura do TCLE. O encontro transcorreu com um clima bastante agradável.

**Duração Total da gravação:** 00:20:08

#### E8 – Quadro circunstancial

<b>Data da entrevista</b>
26 de julho de 2016
<b>Local do Encontro:</b>
Local de trabalho da egressa participante: Sapiranga/RS
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b>
Entrevista semiestruturada
<b>Participante:</b> Fortaleza
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias na qual ocorreu a entrevista:</b>
Este último encontro com uma egressa ocorreu no local escolhido pela participante, em seu local de trabalho. Ofereceu-se para receber-me naquele local em seu intervalo. Após as explicações iniciais, o encontro transcorreu de forma tranquila e sem interrupções.
<b>Duração Total da gravação:</b> 00:11:34

Todas as entrevistas foram gravadas, e a transcrição dos áudios foi realizada na íntegra, o que gerou um volumoso material que, intencionalmente, não consta nos apêndices desta Tese, pois contém várias referências às participantes e aos docentes. De maneira a garantir que as pessoas não sejam identificadas, optei por incluir apenas



o quadro produzido a partir da análise das entrevistas, que consta no apêndice C, como demonstração do trabalho realizado a partir das entrevistas.

Os áudios e respectivas transcrições serão disponibilizados quando houver formação de um banco de informações na Universidade que garanta a segurança e o sigilo dessas informações para futuras pesquisas.

Após a transcrição dos áudios, foi realizada a leitura atenta e foram destacados os aspectos mais relevantes que contribuem para a docência a partir do ponto de vista de suas egressas.

Para iniciar a reflexão com as mulheres/alunas participantes, a primeira pergunta tinha como intenção sensibilizar as recordações das egressas em relação aos docentes e suas práticas. Afinal, já haviam transcorridos quase dois anos de conclusão dos cursos. Assim, a primeira pergunta foi: Qual o/a melhor professor/professora que você teve durante o curso? Note-se que, nesta primeira questão, propositalmente não foram incluídos critérios que predefinissem o que era ser bom/boa professora nem estabeleciam parâmetros para o que era a boa docência.

Após o exercício de resgate dessas memórias, parti para a questão seguinte: conhecer o que pensavam as egressas sobre as características da docência que as levava a eleger os melhores professores. Dessa forma, a questão: “Por que você escolhe este/esta professor/professora?” A pergunta foi feita e explorada também em outros formatos durante a entrevista, de forma a obter maior detalhamento das respostas.

Algumas passagens exemplificam como as mulheres perceberam o trabalho docente, indicando, a partir do seu ponto de vista, quais eram as características dessa docência, quais práticas eram mais efetivas, que posturas eram mais motivadoras e favoreciam o desejo de permanecer no curso e aprender.

O exercício de definir os temas e subtemas surgidos durante o debate parte do exercício de ler várias vezes a transcrição de cada entrevista e elencar primeiramente aquelas passagens que foram mais relevantes para o grupo, partindo da observação da participação intensiva das integrantes durante o debate, as passagens recorrentes e a importância do tema para a proposta de pesquisa.

A partir deste primeiro exercício, montou-se, posteriormente, um quadro, organizando as passagens selecionadas e reformulando essas passagens, pois, como explicam Weller e Bohnsack (2010), a estrutura básica da interpretação formulada é a estruturação temática, isto é, o pesquisador procura compreender o

sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial. O esforço, nesse sentido, é de trazer o conteúdo das falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado.

Na sequência, novo exercício de leitura dos quadros resultantes da interpretação formulada, a partir dos respectivos apêndices “D”, “E” e “F” das entrevistas coletivas, realizados com as egressas, originou um quadro com a organização dos temas e subtemas dos debates realizados com as participantes.

**Tabela 4 - Organização temática das entrevistas coletivas com as egressas**

<b>Entrevista coletiva com egressas do PMM – Curso de Costureiras</b>	
Conteúdos relevantes	Saúde da mulher/Falta de conhecimento do próprio corpo
	Direitos da mulher
Habilidade do docente	Relacionamento interpessoal
	Cativar
Qualidade/característica do docente/postura?	Boa vontade
	Carisma
	Acesso, disponibilidade, aproximação, chegar perto (disponibilidade)
	O querer estar ali do professor. Gostar do que faz.
	Arrogância/superioridade:
	Paciência
Mapa da vida	Onde cada uma precisava de mais apoio ou subsídios para a elaboração dos conteúdos? Qual o sentido do mapa da vida?
Frustração das egressas com a falta de oportunidades de emprego após o curso	Nenhuma das dez egressas entrevistadas colocou-se no mercado formal de trabalho por meio do PMM: não houve mudança em relação à sua condição de trabalhadoras.
	Insegurança para exercer profissionalmente o que aprenderam.

	Presente a ideologia neoliberal de que o que falta é qualificação e não empregos.
<b>Entrevista coletiva com egressas do PMM – Curso Cuidadoras de idosos</b>	
Habilidades das docentes	Lidar com conflitos
	Planejamento das aulas
Conteúdos relevantes	Autoestima a partir de dinâmicas de grupo
	Lei Maria da Penha, Direitos da Mulher
	Emocional e autoestima
Mapa da vida	Biografia das alunas
Qualidade/característica do docente/postura?	Escolha profissional do docente
Frustração das egressas com a falta de oportunidades de emprego após o curso	Mito da qualificação profissional x emprego
	Direitos dos trabalhadores/mercado informal
	Falta de oportunidades no mercado de trabalho
Outros fatores que afetam a docência	Remuneração dos docentes
<b>Entrevista coletiva com egressas do PMM – Auxiliar Administrativo</b>	
Habilidades das docentes	Relação entre carga horária e relacionamento interpessoal
	Emocional
Conteúdos relevantes	Direitos das mulheres
Mapa da vida	Histórias de vida
	Biografia
	Lidar com a depressão
O curso	O curso para além da qualificação profissional, valorização pessoal
Especificidades do público	Permanência no curso

Fonte: Elaborado por Gisele Heckler, 2017.

A partir do quadro construído, foi possível elencar algumas passagens que explicitavam o pensamento das mulheres sobre a docência e o curso. Nesse sentido, os principais temas que receberam destaque e que foram recorrentes nas três entrevistas coletivas foram: os **conteúdos relevantes**, as **habilidades dos docentes**, a técnica **mapa da vida**. Outros temas surgiram em pelo menos dois dos três grupos:

as **características/posturas dos docentes**, a **frustração das egressas com a falta de oportunidades de emprego após o curso**.

Finalmente, alguns temas surgiram em apenas um grupo, porém não menos relevantes: outros fatores que afetam a docência, como as condições de trabalho dos professores, em especial, a **remuneração** dos mesmos, a importância do curso na vida das participantes; para além da qualificação profissional, destacam a **valorização pessoal** e as condições de **permanência no curso**.

Optei por analisar os primeiros itens, pela sua relevância com o tema principal desta pesquisa, juntamente com a análise dos temas surgidos no grupo de discussão das docentes. Dessa forma, proponho um aprofundamento entre o que pensam egressas e docentes a respeito da docência. Assim, a interpretação refletida será o próximo passo para a análise do material, a partir do Capítulo 4.

Seguindo a cronologia da coleta de dados, após a transcrição e análise das entrevistas coletivas das egressas, foi elaborada uma apresentação de *slides* com excertos das entrevistas para estimular/sensibilizar o debate do grupo de discussão das docentes. O conteúdo destes *slides* e a dinâmica de utilização dos mesmos são apresentados no próximo item.

### **3.5 Realização do Grupo de Discussão dos Docentes**

Por meio desse Grupo de Discussão, busquei atender ao objetivo específico de refletir com os docentes do Programa, o que constitui uma boa docência, considerando as especificidades da EJA, especialmente no PMM. Para a realização desse encontro, encaminhei um primeiro *e-mail* após a banca de qualificação, para as docentes das três turmas pesquisadas, já anunciando a pesquisa e seus objetivos, convidando as/os docentes a participar de grupos de discussão que seriam organizados conforme suas confirmações e disponibilidades.

Em outubro, o convite foi reenviado e resultou no retorno e manifestação de interesse por parte de três docentes externas ao IFSUL, ou seja, docentes que não faziam parte do quadro de servidores efetivos dos Institutos Federais. Já o convite para os docentes internos, além do *e-mail* explicativo, foi reforçado presencialmente para três colegas, em que um informou que não teria disponibilidade, pois estaria em período de férias e viajaria. Outro colega, após um período de dúvida, declinou do

convite, e um terceiro docente não confirmou nem desconfirmou; no entanto, não compareceu ao encontro.

No dia do encontro, compareceram duas docentes, e com elas foi realizado o grupo de discussão. Informo um pouco sobre o perfil das participantes, ambas mulheres na faixa dos 50 anos de idade: uma com experiência de mais de vinte anos em atividades de formação como facilitadoras, orientadora de atividades e palestrante; a outra, da mesma faixa etária, com mais de 20 anos de experiência como professora de cursos de artesanato e com formação em Educação do Campo.

O percurso dessas docentes evidencia uma longa experiência em trabalhos com público feminino, jovem e adulto. Descrevo a organização das circunstâncias em que aconteceu esta etapa no quadro a seguir:

#### **E9 – Quadro circunstancial**

<b>Data da entrevista:</b> 21 de outubro de 2016
<b>Local do Encontro:</b> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL - Câmpus Sapiranga
<b>Metodologia/Instrumento de coleta de dados:</b> Grupo de discussão
<b>Participantes:</b> Docente 1 (D1) e Docente 2 (D2)
<b>Entrevistadora:</b> Gisele Lopes Heckler
<b>Descrição das circunstâncias na qual ocorreu o Encontro:</b> O encontro aconteceu nas dependências do IFSUL e contou com a presença de duas professoras externas <sup>5</sup> que atuaram nas turmas do Programa Mulheres Mil. Uma terceira docente externa havia confirmado presença, porém acabou não podendo vir devido à natureza de sua profissão e por ter que atender uma emergência profissional. Também foram convidados três docentes internos, porém nenhum se fez presente. O encontro iniciou com os esclarecimentos sobre a pesquisa e a leitura do TCLE e sua assinatura. Logo a seguir, projetamos uma apresentação utilizando o software <i>power point</i> , com algumas palavras-chave e respectivos trechos das entrevistas com as egressas dos cursos, trechos estes que sintetizavam algumas das contribuições mais frequentes nas falas das mesmas. Logo após, estes <i>slides</i> , que também foram impressos e distribuídos às

<sup>5</sup> Docentes que não fazem parte do quadro de servidores do IFSUL.

participantes do Grupo de Discussão, após a projeção e leitura em voz alta dos trechos escolhidos, foram geradas as contribuições que, posteriormente, foram transcritas e enviadas às participantes via *e-mail*, para avaliação e complementos.

**Duração Total da gravação:** 01:05:00

Conforme a proposta inicial da metodologia, foram preparados *slides* que tiveram a intenção de apresentar às docentes participantes passagens das entrevistas das egressas das turmas para as quais lecionaram, estimulando uma reflexão sobre a docência a partir das percepções das mulheres/alunas. Os *slides* apresentados continham o seguinte conteúdo:

### **Slide 1 - Paciência**

*Então a maneira delas trabalharem, com uma paciência que elas tinham de explicar, de muitas ali que a quantos anos não tinham aula, então eu acredito que quem vai para uma sala, se dispõe a fazer este tipo de trabalho que elas fizeram, eu acho que deve ter o mesmo comportamento que elas tiveram, uma paciência.*

*(Agulha, 20/05/2016 – 00:09:50)*

*A mesma paciência que elas tinham com as novinhas, não foi diferente com as de mais idade sabe, foi tudo parelho, as que entendiam mais, as que entendiam menos, não diferenciavam ninguém.*

*(E.V.A., 20/05/2016 – 00:11:00)*

### **Slide 2 – Empatia/Respeito**

*É, que assim que eu vejo que realmente gostam do contato contigo, com as pessoas assim, porque a gente sabe mais ou menos quando as pessoas gostam de estar junto e quando não gostam.*

*(Maria Bobina, 09/05/2016 – 00:12:17)*

*Saber que a gente não é todo mundo igual e tratar as pessoas conforme acha que é a necessidade da pessoa [...] então, saber que tratar com respeito, saber que lidar com pessoas mais velhas não é a mesma coisa que lidar com uma criança [...] e saber que um é diferente do outro, não vai ser todo mundo igual e nem todo mundo vai aprender com a “ligeireza” ou com a “vagareza”, dependendo de cada um.*

*(Cuidado, 23/06/2016 – 00:06:42)*

### **Slide 3 – Incentivo/Impulso**

*Porque ela foi uma pessoa que despertou em mim um gosto que eu não tinha [...] tu acha que tu não vai conseguir, mas quando chega lá tu vê que tu consegue. Então, quando a pessoa te dá um impulso, quando ela te mostra algo, que tu tem*

*capacidade, ela te impulsiona a fazer alguma coisa, é uma pessoa que não tem como não levar para a vida né.*

*(Cuidado, 23/06/2016 – 00:01:41)*

#### **Slide 4 – Aprender com a aluna/Valorização do saber da aluna**

*Até um dia ela disse né (a professora), que a aluna estava ensinando a professora (risos) [...]*

***P – E quando ela te disse assim, a aluna está ensinando a professora, como é que tu te sentiu?***

*Ah, eu me senti bem orgulhosa. (risos)*

*(Dedal, 16/05/2016 – 00:11:43)*

#### **Slide 5 – O que poderia ser melhor...**

*[...] o professor (risos) muito tímido então, numa sala só de mulher, claro que ele não vai, não tem como né (ficar à vontade).*

*(Maria Bobina, 09/05/2016 – 00:14:05)*

*[...] o outro (professor) era enrolado, acho que ele estava encabulado, bem encabulado, por que eu, pelo menos eu perguntava para as gurias do meu lado, daí eu ficava na dúvida, daí ele falava alguma coisa e eu hã? O que? (continuava na dúvida)*

*(Dedal, 16/05/2016 – 00:06:50)*

#### **Slide 6 – O que faltou no curso...**

*Eu acho assim, não com o tempo que nós tivemos, é pouco tempo para os professores, como é que eu vou dizer, assim, abraçar a pessoa, assim de acompanhar, de ver como é que a gente é, eu acredito que foi pouco tempo, de repente se tivesse mais algum...*

*(Maria Bobina, 09/05/2016 – 00:11:37)*

*Eu acho assim, que ele (o curso) precisava ser mais intenso né, porque para quem, como eu que já tinha uma base mais ou menos, tudo bem, eu aprendi bastante coisa ali, mas quem não sabia de nada, muita gente saiu sem saber nada, porque é muito curso o tempo.*

*(Dedal, 16/05/2016 – 00:21:23)*

Da mesma forma que com as entrevistas das mulheres/egressas, o áudio gravado durante o encontro foi transcrito na íntegra, apesar de o sugerido pelo método documentário para os grupos de discussão seja de ouvir várias vezes o áudio e selecionar as passagens necessárias.

O caminho que segui foi o da transcrição integral, pois senti-me mais segura a partir das várias leituras do conteúdo transcrito. Seguindo os preceitos do método documentário de interpretação, um primeiro passo foi, a partir deste material, realizar a organização temática do encontro com as docentes, que resultou no quadro disponível no apêndice D – Interpretação formulada do Grupo de Discussão das docentes, que corresponde à interpretação formulada. O quadro abaixo é um extrato que identifica quais principais temas e subtemas surgiram nesta primeira etapa de análise.

A pergunta geradora, neste caso, foi: **A ideia então é, após lerem/verem isso, o que vocês pensam sobre a docência no Programa Mulheres Mil?** Para tanto, os *slides* foram vistos uma primeira vez na sequência e, posteriormente, ao longo do encontro, foram revistos um a um, tantas vezes quanto solicitado pelas participantes.

**Tabela 5 – Identificação dos temas e subtemas a partir da análise do Grupo de Discussão das docentes**

Identificação dos principais temas	Identificação dos principais subtemas	
Impressões sobre o PMM	Importância do Programa para as egressas	
	Tempo de duração do curso x Dificuldades das alunas	
	Conteúdos Relevância/Critérios de seleção	
Especificidades do público de EJA/Feminino	Tempo de afastamento das salas de aula	
	Necessidades das alunas	
	Autoestima	
Características da docência	Empatia e respeito	
	Inibição (contraponto)	
	Aprender com o outro/troca de saberes de quem ensina e de quem aprende:	
	Respeito	pelas alunas/por quem aprende;
		às diferenças e igualdades de Direitos/Diferentes formas de aprender.
entre as alunas - mediação ao tempo das alunas: “Ligeireza e vagareza”.		



	Aprendizagem – formação docente – saberes da experiência
	Despertar a vontade de aprender
	Motivação das alunas
	Valorização dos saberes do outro
	Utilizar metodologias diversificadas, mais práticas
	Biografia das docentes

Fonte: Elaborado por Gisele Heckler, 2016.

Retomando o que já foi descrito, os critérios adotados para a seleção dos assuntos foram a relevância do tema para o grupo, verificado pela participação intensiva das integrantes durante a discussão do tema em questão e a importância do tema para a pesquisa (WELLER, 2005).

Neste caso, resultou em três principais subtemas: **as impressões das docentes sobre o Programa Mulheres Mil a partir de suas experiências cruzadas pelas passagens das entrevistas das egressas do Programa; a percepção sobre as especificidades do público** e o tema de maior destaque: **as características da docência**.

Os temas e subtemas que emergiram do Grupo de Discussão revelaram como estas docentes entendem as características da docência voltada ao público específico do Programa: nos entrecruzamentos entre as falas das mulheres/alunas e das mulheres/docentes, se percebe a afinidade entre o que as primeiras trouxeram como expectativa e o que as docentes afirmaram acreditar como essencial.

As docentes trouxeram também as inferências que tiveram ao longo do curso, confirmando suas impressões formadas ao longo das aulas. Depreenderam sobre a **importância do Programa na vida das egressas**, sobre a possibilidade e o valor que havia para as alunas por terem voltado a estudar, os benefícios da convivência e das trocas com outras mulheres, de compartilharem suas vidas, seus problemas, de não sentirem-se mais sozinhas perante a vida, o significado de voltar a estudar como fator de melhoria da autoestima.

*A docente comenta que acredita que o principal objetivo do curso é o próprio fato de as alunas estarem lá e conviverem com outras*

*mulheres, de se escutarem de terem este contato, esta possibilidade de troca.*

*(D2 – 00:46:10 – 00:47:23)*

O **Tempo de duração do curso** e as dificuldades das alunas constituíram observação de ordem prática sobre a relação entre a quantidade de horas de cada disciplina e as dificuldades das alunas. Para um público que se encontra, em sua maioria, afastado em períodos diversos da sala de aula, é de se supor que elas precisem de um tempo maior para resgatar antigas aprendizagens e relacioná-las com as novas aprendizagens, bem como para a readaptação ao ambiente escolar. O curso, que durou em torno de dois meses, atingiu parcialmente seus objetivos, não dispondo do tempo necessário para conhecer e atender as dificuldades/potencialidades de cada aluna.

Destaco ainda que os **conteúdos Relevâncias/Critérios de seleção** foi outra percepção das docentes que elas próprias fizeram a partir das ementas que recebem. As docentes participantes informaram não se deixar prender pela ansiedade, muito comum entre professores sobre o dilema entre cumprir, “dar” conteúdos como foco principal, deixando de lado as aprendizagens das alunas em detrimento do volume de informações pré-estabelecido, mas que optaram, a partir de suas experiências docentes anteriores, por selecionar o que era realmente relevante de acordo com os anseios e necessidades demandadas pelas alunas e que optaram por realizar um ensino mais efetivo a partir da priorização dos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos.

Conhecer a realidade das estudantes, seu perfil, seu contexto, seus anseios foi o ponto de partida indicado pelas docentes para se realizar um bom trabalho com este público. Dentre essas características percebidas, receberam destaque: **a percepção sobre as especificidades do público** e as **características da docência**.

Pela relevância desses dois temas para esta pesquisa, trago sua análise posteriormente, no Capítulo 5, no item que trata da percepção e análise das docentes sobre o PMM, para tensionar o debate sobre gênero e a educação profissional de mulheres empobrecidas.

#### 4. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTERCRUZADA COM LEITURAS INSPIRADORAS PARA AVALIAR ESSA EXPERIENCIA

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*  
Paulo Freire

A intenção deste capítulo é pensar a docência como principal objeto de estudo, especificamente na educação de jovens e adultos e na integração desta com a educação profissional, aqui representadas pelo Programa Mulheres Mil.

A opção de estudar o trabalho de professores e professoras como objeto principal desta pesquisa não significa que ele é visto isoladamente como único fator responsável pelo sucesso ou fracasso escolar nem também o desconhecimento dos demais aspectos que compõem o processo escolar, mas realçar sua importância nesse processo.

Da mesma forma, não é a intenção definir a docência como panaceia da educação. Sabemos que muitos outros fatores estão envolvidos, em especial, muitos dos problemas que a educação formal enfrenta nascem da forma como a sociedade se organiza em determinada época, em determinada região, haja vista o alinhamento da educação na sociedade da qual faz parte. Portanto, relegar aos docentes a responsabilidade de resolver os problemas oriundos da sociedade é sobrecarregar esses profissionais. Não pretendo, porém, alienar o trabalho docente da sociedade; o que se pretende é contribuir para o exercício desta atividade a partir da pesquisa.

Podemos dizer que a docência se multiplica de acordo com as especificidades do público com o qual atua. Dessa forma, como exemplo, é possível afirmar que a docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando com crianças, é diferente da docência para o mesmo nível de ensino que atua com adolescentes e adultos. Ainda que aborde os mesmos conteúdos, a forma de trabalhar com ambos é diferente, atentando para as características de cada faixa etária.

Assim, neste capítulo, dedicamos a parte inicial a apresentar a docência como atividade. Posteriormente, abordaremos especificamente a docência na EJA com a contribuição das visões de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto e resgataremos um

pouco as descobertas da pesquisa sobre a docência no PROEJA, realizada durante o mestrado, que guarda algumas semelhanças, por também se tratar da integração da EJA com a educação profissional.

A última parte deste capítulo traz também uma introdução sobre a docência ainda com mais uma especificidade que é a de trabalhar exclusivamente com mulheres empobrecidas. De acordo com a cartilha elaborada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2014), o Programa Mulheres Mil traz como principal pilar potencializar seus múltiplos saberes, suas histórias, seu aprendizado e sua vivência e transformar essa bagagem em qualificação profissional e adequada inserção no mundo do trabalho. Esta reflexão será retomada nos próximos capítulos, especialmente a partir da apresentação das metodologias utilizadas no Capítulo 5 e nos resultados encontrados já no Capítulo 6.

#### **4.1 A atividade docente**

Pesquisadores da atividade docente, entre eles Maria Isabel da Cunha (2011), Maurice Tardif e Claude Lessard (2005 E 2008), Ilma Passos Alencastro Veiga (2014) e Antônio Nóvoa (1992, 1995a e 1995b), se dedicam a investigar os aspectos da docência e a formação de professores.

Veiga (2014) informa que, no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.

A docência “não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 81).

Entendo a docência como atividade possuidora de peculiaridades, como indicam Tardif e Lessard (2005, p. 8), compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.”

Ora, a complexidade do ser humano dita o caráter multidisciplinar da educação e, conseqüentemente, do ato docente que pode ser encarado como desafio ou como dificuldade.

Para sinalizar o início da função docente, Nóvoa nos informa que a mesma subsidiava as atividades de algumas congregações religiosas e não possuía o caráter

de atividade fim, mas uma ocupação secundária de religiosos ou leigos de várias procedências, que acabaram por se transformar em “verdadeiras congregações docentes” (NÓVOA, 1995a, p. 15). No decorrer dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos foram progressivamente elaborando “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.” (*idem, ibidem*).

Também Maurice Tardif e Claude Lessard têm empenhado seus estudos sobre a docência e suas implicações sobre a relevância do papel do professor perante a sociedade. Destacam que essa atividade vem se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade e que impacta sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, especialmente os aspectos políticos. Assim, “o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 7).

Dessa forma, podemos inferir a importância da educação e, conseqüentemente, da docência, que é o ato de ensinar próprio da educação formal e que “sofre” com a vontade e os interesses políticos de determinada época e região<sup>6</sup>. O termo “sofrer” vem utilizado no sentido de que entendemos que os docentes e sua prática são afetados também pelas condições em que exercem seu trabalho.

Na sequência, pretendemos ainda reforçar, mediante os estudos de Cunha, que o espaço escolar, o local onde ensinantes e aprendentes realizam o ato pedagógico escolar está permeado pelas contradições do contexto social. De acordo com a autora, é para a sala de aula que “afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas” (CUNHA, 2011, p. 22) dos atores que a compõem. Portanto, estudar o que acontece e, especialmente, por que acontece na sala de aula é tarefa primordial de quem se encontra enredado com a educação de educadores e comprometido com uma prática pedagógica competente.

---

<sup>6</sup> Ao se falar da vontade política, torna-se necessária uma reflexão de que o momento político pelo qual passa o mundo, especificamente o Brasil, é um momento de mudanças na gestão política do país, com Propostas de Emendas Constitucionais, as PECs, como a do teto de gastos e da reforma do Ensino Médio que impactam diretamente em áreas como a educação, restringindo ainda mais os investimentos na área e causando um clima de incertezas e retrocessos. Assim, acredito que faz parte da pesquisa informar o momento histórico que vivenciamos e que definirá as políticas de educação dos próximos anos, afetando a implementação, expansão, melhorias ou o fim de políticas que têm por objetivo melhorar as condições de vida das pessoas empobrecidas, como o caso do Programa Mulheres Mil, entre outros.

Seria ingenuidade ou arrogância pretender fornecer receitas ou métodos, características ou habilidades, como que querer padronizar os docentes e o seu exercício profissional. Temos uma profusão grande de pensadores da educação, cada qual oferecendo sua contribuição. Não há fórmula, e não se pretende uma “padronização” de métodos, assim como é próprio dos humanos serem tão diferentes. É na condição da heterogeneidade que trabalhamos e, como tal, também pensamos que a docência deve preconizar em alcançar seus objetivos, os quais também estão à mercê da sociedade e de seus movimentos. Não há padrão para o que pretendemos alcançar em educação, mas há a utopia de que, por meio da educação, possamos vivenciar uma sociedade mais equitativa, igualitária, menos injusta, com menos desigualdade de direitos; enfim, há que se crer em algo.

Ao longo da trajetória como Orientadora Educacional e docente, tive a oportunidade de vivenciar e pensar sobre a docência, ora acompanhando o trabalho de colegas professores, ora refletindo sobre minhas práticas pedagógicas, algumas vezes baseada no processo de tentativa-erro-acerto, numa prática muito mais intuitiva do que decorrente de formação, embora permeada por esta última. Esta experiência também demonstrou como o trabalho docente pode ser solitário quando nos deparamos com uma turma de alunos com expectativas tão diversas. Essa solidão talvez seja parte do que descrevem Tardif e Lessard (2005, p. 81):

Queira ou não, o professor sempre será o único mediador entre a organização escolar e os estudantes. Assumindo esse papel, é inevitável que ele interiorize subjetivamente as exigências objetivas de sua própria posição e as viva como desafios e dilemas pessoais diante dos quais irá desenvolver algumas estratégias, como o superinvestimento em seu trabalho, com os riscos de esgotamento que isto comporta, a fuga, o desinteresse, a renúncia ou a procura de um equilíbrio entre a vida privada e o trabalho.

A atuação docente é caracterizada prioritariamente como uma atividade de interações humanas. Os docentes, de forma geral, deparam-se com situações que tanto podem beneficiar quanto criar impasses na atividade pedagógica, por meio das relações com seus alunos, cada qual com suas subjetividades. O ensino tem este caráter diferenciado e exige esforço para ser feito, uma vez que é composto por contextos diversificados de trabalho e ocorrências inesperadas. O ensino exige flexibilidade e dinâmica.

A partir deste entendimento, Tardif e Lessard (2005) refletem que o ensino parece conduzido pela utilização de conhecimentos personalizados, oriundos das experiências dos docentes e ensinantes em geral. A partir de suas vivências profissionais, os professores adaptam-se melhor ou pior ao seu ambiente de trabalho, numa construção praticamente artesanal dos saberes que constituem a docência, baseada na improvisação de forma a dar conta dos imprevistos/previstos, ou seja, a partir de situações vivenciadas, o docente “prepara-se” para dar conta de situações inesperadas, flexibilizando sua prática, adequando-se às novas contingências das situações escolares em constante mudança.

A partir de um perfil de um profissional que deve manter-se “em movimento”, no sentido de dar conta da mutabilidade das condições de seu exercício profissional, ensinar também compreende diversas dicotomias e variáveis que desafiam e instigam os professores a realizar suas tarefas pensando nas atividades de aprendizagem em sala de aula e em relação à utilização de metodologias pedagógicas.

Uma vez que destacamos o caráter mutável e flexível da docência, vimos o quanto pode ser danosa a “acomodação” de quem ensina. É agir dentro de um ambiente complexo e, ao mesmo tempo, ter que dar conta do que não estava previsto; é buscar o conhecimento para dar conta dessa complexidade, de onde vem a reflexão de que o profissional que ensina também foi estudante, esteve em um outro papel e teve, por sua vez, seus educadores, com os mesmos dilemas e dificuldades para dar conta. Portanto, poderia dizer que a docência também é cíclica.

Como uma das intenções deste estudo é contribuir para a educação de quem ensina, além de entender alguns aspectos do trabalho docente, é importante ressaltar a contribuição da professora Maria Isabel Cunha, que analisa a importância da indagação sobre o que define o desempenho de quem ensina na experiência da sala de aula. Esse lugar básico onde acontece “o ato pedagógico escolar” em que “[...] as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico”. (CUNHA, 2011, p. 23-24). Segundo a autora, a análise sobre o que e por que as coisas acontecem do modo que acontecem em sala de aula é a premissa do estudo sobre a docência.

Seguindo o referencial de Tardif e Lessard, compreende-se que os professores investem em seu local de trabalho, refletem, “dão sentido e significado às suas ações e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 38)

O trabalho docente não se resume na execução de tarefas, mas numa atividade de pessoas que dão significado ao que fazem, refletindo sobre seu trabalho e, em especial, interagem com outras pessoas: os estudantes, os colegas, os pais, a comunidade em que está inserida, empresariado (principalmente no caso da educação profissional), etc. Esse trabalho também implica lidar com imprevistos, com a complexidade de um ambiente heterogêneo, onde é impossível controlar todas as variáveis. Para Tardif e Lessard, “Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade dela mesma.” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 44).

Interessante é a comparação que os autores fazem entre a docência e o artesanato, comparando o docente com um artesão que vai aprendendo seu trabalho por meio da experiência, na medida em que também aprende fazendo: “o ‘saber ensinar’ parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar.” (BUTT *et al.*, 1988; CARTER & DOYLE, 1996 *apud* TARDIF E LESSARD, 2005, p. 46).

No meio disso tudo, está a compreensão dos estudos feministas que foram uma provocação diferenciada no curso de doutorado, em especial os estudos dos textos de Heleieth Saffioti (1987) e Ivone Gebara (2000 e 2008), que abriram perspectivas pouco exploradas anteriormente.

## **4.2 A docência na EJA**

A origem da Educação de adultos no Brasil, segundo Rute Baquero (2010), se apresenta a partir da década de 1940, por meio do Serviço de Educação de Adultos e do desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos do ano de 1947. Segundo a autora, embora a campanha tenha sido um fracasso, ela gerou discussões teóricas importantes.

As participantes do Programa Mulheres Mil apresentam em comum o fato de estarem afastadas da escola e da educação formal, como um todo, há algum tempo ou há muito tempo, de terem suas trajetórias escolares interrompidas pelos mais diversos motivos, mas muito frequentemente pela gravidez precoce, pelo casamento e para trabalhar.



Dessa maneira, observar os aspectos da docência voltada a jovens e adultos faz-se mister. Portanto, este Programa guarda semelhanças com o tema que pesquisei no mestrado: O PROEJA, programa que integra a Educação Profissional à EJA, porém, enquanto este último propunha cursos integrados com o Ensino Médio, o Programa Mulheres Mil tem proposto geralmente formações de 160 horas, um tempo exíguo para atender os objetivos do Programa.

Segundo Edna Castro de Oliveira (2008) e Gisele Heckler (2012), a visibilidade do debate atual sobre as pesquisas e fóruns sobre a docência na EJA incluem as contribuições dos I e II Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, tendo o primeiro ocorrido em Minas Gerais e o segundo, em Goiás, realizados respectivamente em 2006 e 2008.

Dessa maneira, as discussões sobre a formação de docentes para a EJA têm tido sua maior contribuição nos Fóruns EJA Brasil, atualmente com representação em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, constituindo a rede de fóruns estaduais, regionais e distrital, que têm como objetivo organizar, aprofundar e compartilhar as discussões sobre a educação de jovens e adultos entre docentes, pesquisadores e demais públicos interessados.

Por meio do *site* [www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br), estão disponíveis informações, materiais sobre a EJA, estudos e o principal, que é a manutenção de um diálogo aberto entre os profissionais da EJA no Brasil inteiro e nas diferentes regiões, numa permanente construção coletiva que edifica um referencial sobre a EJA. Esses diálogos provocaram a realização do I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos na UFMG, em maio de 2006, que envolveu o Ministério da Educação, seis universidades públicas mineiras – cinco federais e uma estadual – e a UNESCO.

Já a realização do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, numa parceria entre o Ministério da Educação, a UNESCO e o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, representou o aprofundamento das questões já levantadas pelo I Seminário.

Como decorrência do sucesso do primeiro evento, este garantiu uma participação significativa e ampla do número de sujeitos concretos da EJA envolvidos na formação de educadores de jovens e adultos, a contar principalmente com os próprios educadores. O resultado foi a presença de 173 pessoas, que representaram todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, distribuídas em: 53 pertencentes ao

segmento universidade; 57 educadores de jovens e adultos em efetivo exercício, em turmas de alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante; 45 gestores federais, estaduais e municipais; 12 representantes de movimentos sociais e do Sistema S que atuam na formação de educadores; 6 acadêmicos que atuam na EJA.

Esses eventos reuniram pesquisadores que buscaram visibilizar assuntos relacionados à formação de professores para EJA e resultaram em dois livros que trazem a produção destes encontros, o primeiro deles organizado por Leôncio Soares – UFMG.

Entre os principais assuntos, destaco a visão da formação de educadores de EJA das universidades formadoras desses profissionais e seus programas, as trajetórias de formação de professores da EJA; sua evolução histórica e políticas públicas insuficientes, a formação inicial e continuada; desafios e perspectivas, levantamento das pesquisas e trabalhos sobre formação de EJA, pela análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED entre 2000 e 2005; a valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA, os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA e, finalmente, uma compilação com as contribuições do evento.

O segundo livro, organizado por Maria Margarida Machado (2011), da UFG, por sua vez demonstrou que o segundo seminário aprofundou os assuntos do primeiro, bem como ampliou a participação de pesquisadores e entidades e incluiu a participação de docentes da EJA, ausentes no primeiro encontro. Além disso, trouxe outros temas como a relação do mundo do trabalho como fator relevante na formação de educadores de EJA, questões de gênero, currículo e educação popular.

A relevância de estudos e pesquisas sobre a formação de professores de EJA é explicitada por Ricardo Henriques e Vincent Defourny (*In*: Soares, 2006b, p. 7), que, à época do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, ocorrido em 2006, afirmam que havia mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, no Ensino Fundamental, nos sistemas municipais e estaduais e, ainda, que a grande maioria desses nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem.

Para refletir um pouco mais sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos, trago o referencial de Leôncio Soares (2006a, 2006b, 2006c, 2008, 2015), que, em suas pesquisas, tem verificado que, da mesma forma que ocorre com a

formação de professores para a educação profissional, as políticas são insuficientes para atender às demandas deste público específico.

Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2000 *apud* SOARES, 2008, p. 86), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. Desconsiderar as especificidades do público da EJA tem sido uma prática constante para justificar a ausência de políticas de formação de docentes para esta modalidade de ensino. É mais fácil afirmar que o público não tem características próprias que a diferenciem das outras modalidades de ensino do que construir as condições de atendimento adequado desta clientela, o que vem demonstrando Soares em suas pesquisas.

Além do levantamento sobre a formação de docentes para a EJA, Soares (2015) realizou um levantamento nos documentos que se referem à formação de docentes dessa modalidade e buscou extrair expressões e termos que fazem alusão ao que é próprio da EJA para, então, elaborar uma conceituação para o termo especificidade, e encontrou expressões como adequado, apropriadas, características, especificidade própria, modelo pedagógico próprio, voltado para e específica. Notou a similaridade entre esses vocábulos dentro do contexto da EJA e percebeu que, dentre eles, o mais abrangente era a palavra especificidade.

Soares propõe então definir “especificidade como a convergência de aspectos que nos capacitam a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade.” (SOARES, 2015, p.4). Passamos então a também definir o atendimento das especificidades da EJA, no Programa Mulheres Mil, como um dos fatores determinantes da qualidade desta docência em particular. Por meio dos relatos, percebemos que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam, dependendo do lugar em que ela é oferecida. Enquanto há instituições que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

O trabalho de Soares (2006a, 2008) apresenta reflexões sobre a formação inicial do educador de jovens e adultos a partir dos resultados de uma pesquisa

desenvolvida no período de 2003 a 2005, que teve como objetivo compreender a atuação desse educador, egresso do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal no período de 1986 a 2002. Para este pesquisador, ainda é relevante destacar o pouco interesse por parte das Universidades em promover o debate sobre este tema e que as iniciativas existentes acabam surgindo por meio de propostas governamentais e não governamentais.

Dessas contribuições, depreendemos que o público que compõe programas como o pesquisado carece de pedagogias que pensem em suas especificidades, que os professores e professoras que atuam com estudantes com estas especificidades tenham formação direcionada para esta docência específica e que reconhece ser essencial conhecer esses discentes e como eles pensam a docência - é o que este trabalho se propõe. Por guardar semelhanças entre os dois programas, Mulheres Mil e PROEJA, em especial por também haver investigado a docência, acredito ser interessante resgatar a investigação que realizei no mestrado (HECKLER, 2012) para compor pistas na análise da docência no Programa Mulheres Mil.

O trabalho dissertativo com professoras no PROEJA apontou que a percepção docente era a da necessidade de formação específica para atuar com a EJA, haja vista as peculiaridades desse público: a questão de alunas trabalhadoras, a situação econômico-social das mesmas e a dificuldade das estudantes de realizar as tarefas extracurriculares no prazo. Naquela ocasião, já percebi o dilema entre realizar o que planejaram para as aulas ou responder às perguntas dos alunos, ainda com o tempo que acaba sendo insuficiente, devido tanto às dificuldades dos estudantes em cumprirem horários quanto à própria carga horária do curso, que é muito inferior à dos cursos regulares. Esta última percepção foi mais evidenciada no grupo de professores iniciantes ou com menor tempo de EJA/PROEJA do que no grupo de docentes mais experientes em EJA. Também merece menção que os docentes percebiam no público do PROEJA maiores dificuldades de aprendizagem do que nos estudantes dos outros cursos de mesmo nível (Médio).

À época, verifiquei que, nas histórias de vida dos professores, era possível perceber que, em suas trajetórias, houve experiências que, uma vez refletidas, tornaram-se formadoras, ou seja, influenciavam nas escolhas e práticas dos docentes. Não foi possível evidenciar se estas experiências subsidiaram os melhores caminhos para atender às especificidades da EJA; no entanto, foi possível perceber que suas trajetórias os tornavam mais suscetíveis à adesão ao PROEJA.

Em relação às características do exercício da docência na Educação Profissional de Jovens e Adultos, no PROEJA, foram evidenciadas práticas pedagógicas como a utilização de exemplos e problemas do cotidiano dos alunos para trabalhar os conteúdos e torná-los mais concretos e compreensíveis por meio da contextualização dos mesmos. Os professores também relataram a adaptação de instrumentos para evidenciar os principais conceitos de suas disciplinas, num verdadeiro trabalho artesanal. Em alguns relatos, porém, identifiquei que esta ação não foi fruto de uma formação pedagógica formal ou de estudos sobre estratégias de ensino, reforçando a ideia de uma docência intuitiva.

#### **4.3 A contribuição de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Heleieth Saffioti e Ivone Gebara**

As afinidades entre dois programas que integram a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional com a proposta de melhoria nas condições de vida de seus alunos nos leva a realçar as contribuições de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto para o debate sobre a EJA, pela visão de ambos sobre a importância da educação da população para a promoção de uma sociedade menos desigual.

Desde a visão de Álvaro Vieira Pinto (1997, p. 83), há compreensões de que “a educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente.”

Em seu livro: “Sete Lições sobre Educação de Adultos”, o autor apresenta sua visão de educação e seu ideal de como seria a educação de adultos à época da obra, apesar de direcionada à alfabetização. Entendo que sua obra permanece atual e importante, mesmo em outros níveis de ensino, no sentido de que muitas das dificuldades da população mais pobre ainda não foram superadas.

Embora “Sete Lições” seja todo ele referência na Educação de Adultos, me ative principalmente aos capítulos dedicados ao 5º e 7º temas: “Estudo particular do problema da educação de adultos” e “A formação do educador”, respectivamente.

Desde o conceito de educação que o autor infere como “o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1997, p. 29), ou seja, que a educação é a formação (*Bildung*) da pessoa pela sociedade em um processo pelo qual a sociedade atua permanentemente sobre o

desenvolvimento do ser humano “no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (PINTO, 1997, p. 30).

Assim, define que a educação é, ao mesmo tempo, um processo, um fato existencial, um fato social, um fenômeno cultural. Nas sociedades marcadas por desigualdades sociais, a educação *pelo saber letrado*<sup>7</sup> é privilégio de um grupo ou classe e, ainda, a educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade: é uma modalidade de *trabalho social*<sup>8</sup>; esta última nos remete à conexão de que a educação de adultos está intimamente imbricada na educação de pessoas trabalhadoras.

Pinto (1997) complementa seu pensamento sobre a educação, referindo que a mesma é um fato de ordem consciente e é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma, com sua própria realização: “quanto mais educado, mais necessita o ser humano educar-se e, portanto, exige mais educação” (PINTO, 1997, p. 33). A educação é uma essência concreta e é, por natureza, contraditória.

Outra passagem revela o que o autor pensa sobre o valor da educação e sua conexão com o valor do trabalho:

Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor da pessoa na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos. (PINTO, 1997, p. 37).

Pinto enfatiza que o educador de adultos tem que considerar o educando como um ser *pensante*, que tem e produz ideias, possuidor de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica, aos fatos, apontando ao educador de adultos que é preciso ouvir os educandos, livrar-se da arrogância, do sentir-se superior ou “culto” em relação aos estudantes, pois esta postura gera o sentimento de inferioridade no educando.

---

<sup>7</sup> Grifo do autor.

<sup>8</sup> Grifo do autor, que estabelece que a educação é parte do trabalho social porque: trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total; o educador é um trabalhador (reconhecido como tal) e, no caso da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador.

O sentimento de inferioridade piora a frequente baixa autoestima do aluno adulto, causando-lhe insegurança, vergonha, dificuldade em explicitar suas dúvidas e, constantemente, gera a evasão do/da estudante.

Outra contribuição fundamental de Álvaro Vieira Pinto para o educador de adultos é de que o mesmo deve partir dos elementos que compõem “a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias, etc.” (PINTO, 1997, p. 86) e fala na utilização de “palavras motivadoras”, que são aquelas possuidoras de conteúdo significativo imediatamente percebido pelo aluno. Estas palavras se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com a realidade na qual vive.

O próprio Paulo Freire (1996) diz-se influenciado por Vieira Pinto no que tange ao papel da educação como agente transformador da sociedade. Em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire aponta para a “questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos.” (FREIRE, 1996, p. 14).

A educação progressista a que Freire se refere tem para ele a função de emancipação das classes mais populares da sociedade. Portanto, uma das tarefas do educador ou educadora progressista é

[...] através da análise política, séria e correta, desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 1996, p. 11).

Freire indica quais os saberes necessários à prática educativa e quais as exigências do ato de ensinar. Destaco estes saberes para, posteriormente, na análise dos dados da empiria, verificar se estes estão contemplados na reflexão de ensinantes e aprendentes.

Entre esses saberes, o primeiro é de que *não há docência sem discência*<sup>9</sup>. Assim, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, [...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE,

---

<sup>9</sup> Grifo meu.

1996, p. 25-26). Com isto, Freire reforça a necessidade de o/a educador/educadora estarem abertos ao ato também de aprender, para, com isso, ser capaz de ensinar, colocar-se na posição de aprendiz e colocar o aprendiz na posição de ensinante. Isso vai além da questão da empatia, de valorizar o saber do outro e de possibilitar a potencialização das aprendizagens de estudantes e educadores. Este caminho, quando escolhido pelo/pela educador/educadora, permite/define a seleção por maneiras, métodos de ensinar.

Na sequência, Freire afirma que *ensinar não é transferir conhecimento*, mas

“criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, reforça que, quando se entra em sala de aula, deve adotar a postura de um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem.” (FREIRE, 1996, p. 52).

Esta fala nos remete à fala dos educadores (especialmente os iniciantes) do PROEJA (Heckler, 2012), quando de seu dilema entre seguir com os conteúdos pré-determinados para “vencê-los” ou responder às dúvidas dos alunos.

*Ensinar é uma especificidade humana*<sup>10</sup> é o terceiro capítulo de Pedagogia da Autonomia. Nele Freire discorre sobre as exigências do ato de ensinar que o caracterizam como específico do humano, do qual destaco a segurança, a competência profissional, a generosidade e, especialmente, “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110). Dessa forma, podemos depreender que, ao ensinarmos e aprendermos, a educação é nosso caminho para tornar este um mundo menos desigual, mais justo e que o jovem e o adulto, ao se apropriarem deste saber, entendem que são agentes dessa mudança, protagonistas de uma sociedade mais igualitária e cheia de esperança.

Para auxiliar a compreender as desigualdades socialmente impostas à mulher e que não apresentam restrição de classes, porém atinge, sobremaneira e com requintes de crueldade, as mulheres pobres, trago algumas reflexões do referencial de Helleieth Saffioti (1987) e Ivone Gebara (2000 e 2008).

Heleieth Saffioti apresenta algumas análises e reflexões resultantes de 25 anos de estudo sobre a temática ‘mulher’. O feminismo que a autora defende propõe a humanização do homem, como ela demonstra, muitas vezes também limitado em

---

<sup>10</sup> Idem.



muitas dimensões da vida; portanto, o processo aqui defendido é o que visa estabelecer a igualdade entre seres humanos.

Nesse sentido, as consequências de discutir e pensar a partir da análise das relações de gênero trabalhadas por Saffioti (1987) e Gebara (2000) têm uma proposta que pode ser entendida como “um instrumento de autoconstrução feminina e de tentativa de construção de relações sociais mais fundadas na justiça e na igualdade, a partir do respeito pela diferença.” (GEBARA, 2000, p. 105).

Uma questão diferenciada, mas complementar que surge na obra de Gebara é como a questão da construção de gênero, no caso para as mulheres, está ligada ao sacrifício e como o sacrifício dos homens é expresso e valorizado diversamente do sacrifício das mulheres. Por exemplo, “uma certa tradição cristã, veiculada entre nós, acentuou a centralidade do sacrifício como um potencial espiritual e um meio de salvação” (GEBARA, 2000, p. 133), que expia nossos pecados e nos salva. Neste sentido,

[...] o sacrifício está ligado aos papéis exercidos na sociedade. Portanto é aqui que uma hermenêutica a partir da mediação do GÊNERO nos ajuda a compreender um pouco melhor a dinâmica do sacrifício nas nossas sociedades. O sacrifício não está só ligado a uma classe social, há hábitos culturais e religiosos, mas também a construção social do GÊNERO, isto é, às relações entre masculino e feminino em nossas sociedades. Existem no sacrifício poderes que estão em jogo e determinam seu papel social, político e religioso. (GEBARA, 2000, p.133)

Do que podemos depreender que o sacrifício da mulher é diferente/pior do que o sacrifício do homem, na visão teológica e antropológica e, em especial, na cristã, pois a mulher purga-se pelo sacrifício, seja como castigo ou como santidade. Essa imagem, traduzida no binômio santa – pecadora, tem na primeira o sacrificar-se pelos outros por sua “pureza” e, na segunda, ela é merecedora do sacrifício porque é pecadora, ou seja, age diferentemente do preconizado para a santa.

Trouxe a contribuição de Gebara, que se refere especificamente ao cristianismo, por ser uma visão predominante na sociedade ocidental e que, estudando a visão do feminino nesta religião, destaca como a ideia de supremacia masculina está presente nas mesmas, em graus variados. E se faz parte da vida da mulher o sacrifício, por que não continuar a ser dominada? Por que arriscar-se à emancipação e à fuga dos padrões estabelecidos e correr o risco de ser

condenada/tachada de puta/pecadora? Eis onde reside mais um mecanismo de dominação da mulher, em especial da mulher pobre, que pode ser desafiado por meio do trabalho com a questão de Gênero.

Saffioti (1987) demonstra, mediante a análise de processos de dominação e exclusão social apresentados na tríade Patriarcado – Preconceito - Capitalismo, como a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída por meio da atribuição de papéis balizados pela sociedade, em que há distinção do que são atribuições/comportamentos de homem e de mulher. Assim, “a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma que escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”. (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

## 5. GÊNERO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MULHERES EMPOBRECIDAS

O Dicionário Crítico de Gênero, organizado por Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi (2015), apresenta o verbete elaborado por Ana Maria Veiga e Joana Maria Pedro, que apresentam o conceito de gênero como uma construção coletiva produzida dentro de um contexto, por meio da “colaboração de algumas teóricas do feminismo, que percebiam a vulnerabilidade dos termos mulher ou mulheres, ao trazerem em seu bojo uma força de legitimação apoiada no corpo biológico desses sujeitos.” (VEIGA e PEDRO, 2015, p. 305). Por gênero entendo que são as relações socialmente constituídas, “que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquização social.” (VEIGA e PEDRO, *in*: COLLING e TEDESCHI, 2015, p. 305).

Ivone Gebara (2000) interpreta que as análises realizadas com a categoria de análise de gênero aparecem no feminismo a partir dos anos 1980, como “meio de avaliar a diferença entre os sexos e denunciar o uso de certos poderes a partir da afirmação da diferença” (GEBARA, 2000, p. 17). A autora demonstra como o gênero é considerado “um importante instrumento para mostrar a inadequação das diferentes teorias explicativas da desigualdade entre homens e mulheres por meio da natureza biológica” (GEBARA, 2000, p. 104). Por meio de seus estudos e reflexões, demonstra como os poderes atuam na divisão social do trabalho e na organização dos diferentes aspectos da vida em sociedade, mediante ideologias presentes, inclusive na teologia: os mecanismos de dominação e exclusão são ligados às relações construídas entre homens e mulheres.

Edla Eggert e Márcia Paixão (2011) destacam que a questão de gênero contribui para a compreensão do que estava oculto na construção histórica dos seres humanos, como mais um subsídio para entender e analisar a complexidade das relações humanas e como estas se constituíram ao longo dos tempos. E ainda, como este debate contribui para romper com os processos de dominação e exclusão de mulheres, destacando que é necessário formar parcerias de reflexão, acordos e alguns consensos para tornar possíveis processos educativos que “mudem a ordem simbólica do cotidiano excludente instituído.” (EGGERT e PAIXÃO, 2011, p. 18). Partindo dessa compreensão, traço, em algumas linhas, a intencionalidade da oferta da qualificação profissional às mulheres, por meio de políticas públicas de inclusão social, como foi o caso do Programa Mulheres Mil.

### **5.1 As políticas assistenciais na profissionalização das mulheres ou sobre como as mulheres pobres permanecem na pobreza assistencial por causa da crença no “sacrifício”**

Observo que, de certa forma, inúmeras políticas assistenciais tentaram realizar mudanças e, em especial, por meio da profissionalização das mulheres e do seu consequente ingresso no mundo do trabalho. A auferição de renda e a melhoria da condição de suas famílias, especialmente porque, atualmente, no Brasil, numa evolução crescente, as mulheres passaram a ser as mantenedoras dos lares, em especial nos arranjos familiares monoparentais, como mostram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2014. É nesse contexto que os estudos de gênero, como categoria de análise, tensionam os modos como as mulheres e os homens aprendem a se colocar na vida em sociedade.

De acordo com o PNAD, podemos observar mudanças nas relações estabelecidas no interior dos arranjos familiares do tipo casal, com aumento da proporção de mulheres como pessoas de referência dessas famílias entre 2004 e 2013. No caso dos núcleos formados por casal sem filhos, a proporção de mulheres como pessoas de referência passou de 6,6% para 19,4% e, no caso de casais com filhos, de 5,1% para 20,3%. (IBGE, PNAD, 2014, p. 73).

E ainda, nos arranjos monoparentais com filhos, as proporções mantiveram-se estáveis, sendo que, em 2013, quando a pessoa de referência é do sexo feminino, a proporção é de 88,3% em relação a 11,7% para arranjos monoparentais com filhos, quando a pessoa de referência é do sexo masculino. (IBGE, PNAD. 2014, p. 73). O que percebemos, portanto, é que existe uma realidade desigual em nossa sociedade e que a mulher, sozinha, ainda é a responsável por seus filhos, embora não os tenha concebido sozinha<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Sobre esta temática, Maria Salet Ferreira Novellino (2004) apresenta estudos sobre a feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres em pesquisas nos últimos 25 anos e conclui que, nos estudos que comprovam a ideia de que, ao longo do tempo, as mulheres têm se tornado mais pobres do que os homens, eles passam a ser elementos justificadores da adoção de políticas públicas voltadas especificamente para mulheres pobres e seus filhos e propõe que uma verdadeira política de gênero deve aumentar a participação de mulheres no desenho dessas políticas ao invés de vê-las simplesmente como beneficiárias dos programas e serviços. Contribuem ainda Yumi Garcia dos Santos (2014) e Santos e Rocío Enriquez Rosas (2014), ao demonstrarem que as políticas públicas voltadas para a saúde e a assistência social no Brasil conservam a lógica conservadora da divisão sexual e social do trabalho, imputando-lhes o encargo de manterem e cuidarem de suas famílias, sua prole, seus idosos, liberando os homens cada vez mais dessas tarefas.

Relacionando as descobertas/conclusões de Saffioti e corroborando-as com os dados da PNAD, em especial a Síntese dos Indicadores Sociais, que apresenta dados atuais e uma comparação entre os dados de 2003 e 2013, nos apresenta como o papel da mulher vem se ampliando na sociedade, em especial no que toca à assunção das responsabilidades com a família e, ao mesmo tempo, demonstra como as mesmas ainda sofrem com a desigualdade em relação aos homens no que concerne ao mundo do trabalho, em especial na diferença de rendimentos e de acesso a posições mais elevadas hierarquicamente junto à gestão dos empreendimentos.

Um fator determinante que dificulta a igualdade entre mulheres e homens é a “naturalização” dos processos que imputam as responsabilidades domésticas e de cuidado com os filhos às mulheres. Esse processo acontece principalmente pela forma como explica Saffioti (1987, p. 8-9) e ao que Gebara analisa ser o “sacrifício que toda mulher aprende a conviver desde cedo pela sua natureza pecaminosa. Ela merece sofrer, pelo menos um pouco...”

Não obstante todas essas diferenças que tornam a vida de mulher ente assalariado para este fim mais ou menos difícil, a responsabilidade última pela casa e pelos filhos é imputada ao elemento feminino. Torna-se, pois, clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico à mulher. Trabalhando em troca de um salário ou não, na fábrica, no escritório, na escola, no comércio ou a domicílio, como é o caso de muitas mulheres que costuram, fazem crochê, tricô, doces e salgados, a mulher é socialmente responsável pela manutenção da ordem na residência e pela criação e educação dos filhos. Assim, por maiores que sejam as diferenças de renda encontradas no seio do contingente feminino, permanece esta identidade básica entre todas as mulheres.

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz.

A PNAD ainda corrobora que esta ideologia ainda grassa atualmente; portanto, cabe chamar a atenção também para um aspecto invisível das mulheres: a realização de afazeres domésticos, o que popularmente é denominado de “dupla jornada”. Tem-se que 88% das mulheres ocupadas de 16 anos ou mais de idade realizavam afazeres domésticos, enquanto que, entre os homens, este percentual era de 46%. As

mulheres tinham uma jornada média em afazeres domésticos mais que o dobro comparada com a dos homens (20,6 horas/semana). Considerando a jornada no mercado de trabalho e aquela com a realização de afazeres domésticos, tem-se uma jornada feminina semanal total de 56,4 horas, superior em quase cinco horas à jornada masculina. (PNAD 2014, p. 128).

Nesse sentido, concordo com Eggert e Paixão (2011, p. 22) quando afirmam que a luta em problematizar as questões de Gênero tem como um dos maiores desafios “podermos identificar que deveria ser natural todos cuidarem de todos.” Imaginar e pretender essa mudança seria, acredito eu, uma verdadeira mudança na sociedade no sentido de garantir direitos e deveres para todos. No conjunto dessa breve análise, observo que, em especial quando se propõe qualificação profissional direcionada às mulheres pobres, o sentido desta educação deve ir além de ensinar um “ofício” às mesmas, mas, simultaneamente, há a necessidade do empoderamento dessas mulheres. E sabedora de que não há mudança sem luta, e uma dessas lutas pode se dar por meio da educação, ou seja, nós que nos propusemos tornar esta sociedade mais justa mediante a educação formal, necessitamos estar atentas ao exercermos nossa prática também por meio da pesquisa.

Diferentemente dos outros animais, os seres humanos fazem história. Além disso, as gerações mais velhas transmitem esta história às gerações mais jovens, que partem de um acervo acumulado de conhecimentos. (SAFFIOTI, 1987, p. 11). Se a educação tem o papel de transmitir o que já foi aprendido pela sociedade, reconhecendo esses conhecimentos e, de certa forma, para que não se repitam erros já cometidos por meio do conhecimento já constituído e, assim, a sociedade evolua, devemos trabalhar na conscientização das mulheres e dos homens de que seu papel na sociedade não está inscrito dentro de uma “natureza feminina” nem masculina.

É preciso entender como se processa a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais e como este processo constitui a forma mais fácil e rápida para legitimar a “superioridade” dos homens, brancos e heterossexuais (SAFFIOTI, 1987). Garantir esta “superioridade” é garantir que o poder continue na mão dos poderosos e dominantes, portanto, demonstrar que é a serviço da manutenção da dominação por parte de alguns, que se mantêm outros dominados.

Gebara também aponta que sua concepção é a de que Gênero não é simplesmente o fato biológico de ser homem ou mulher, mas que significa “uma

construção social, um modo de ser no mundo, um modo de ser educado/a e um modo de ser percebido/a que condiciona o ser e o agir de cada um.” (GEBARA, 2000, p. 106).

Uma das questões que vinculo a essa pesquisa é como esta dominação, entre outras crenças, deixa permanecer aquela que considera o trabalho extraluar da mulher como “ajuda” ao marido. Concordo com Saffioti de que, “na qualidade de mera ‘ajudante’, a mulher se oferece um salário menor, ainda que ela desempenhe as mesmas funções que o homem. A própria mulher, admitindo seu trabalho tão-somente como ‘ajuda’, aceita como natural um salário inferior.” (SAFFIOTI, 1987, p. 15). Assim como aceita realizar dupla jornada de trabalho, aceita como “natural” abandonar a escola para assumir afazeres domésticos e cuidar dos filhos, muitas vezes concebidos precocemente; aceita como natural que o parceiro “faça” o filho e a abandone, para que o crie sozinha ou com a ajuda dos avós maternos.

Enfim, são muitas as crenças que vi para além dos livros e, como orientadora educacional de uma escola da rede pública municipal de uma cidade da grande Porto Alegre e como supervisora de uma turma do Programa Mulheres Mil, pude suspeitar de suas histórias, nos mapas da vida, como este processo está arraigado e “naturalizado”. Muito embora e não sem dificuldades, essas mulheres busquem a qualificação profissional em seus “sonhos”, pude verificar seus maiores anseios, como demonstrarei mais adiante, mas, no momento, já posso citar o desejo de “ajudar em casa” para a melhoria da renda.

Os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2014, em sua “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, corroboram as afirmativas de Saffioti. Muito embora seu livro seja de 1987, os dados de 2013 ainda apontam que o avanço da escolaridade não tem sido suficiente para romper um quadro de desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho. À medida que avança a escolaridade, a desigualdade de rendimentos por sexo aumenta. Entre os menos escolarizados (com até 4 anos de estudo), o rendimento-hora das mulheres era equivalente a 81% do rendimento dos homens com a mesma escolaridade. Com 12 anos ou mais de estudo, essa relação era de 66%. (IBGE, PNAD, 2014, p. 135).

Ainda é preciso esclarecer que entendo, assim como Saffioti (1987, p.16), que a manutenção da supremacia masculina é a continuidade da manutenção do sistema

de dominação alcançado pelo patriarcado-preconceito-capitalismo, este último com o objetivo de sustentar o poder de empregadores em relação aos trabalhadores. Assim,

A supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção de dominação da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na “ordem das bicadas” é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres. (SAFFIOTI, 1987, p. 16).

Conservar uma parcela da população: mulheres recebendo menores rendimentos que o homem não é tão simples quanto apartar uma parte da população de seus direitos, mas manter essa desigualdade serve aos empregadores no sentido de que os mesmos continuam desembolsando menos para manter a mesma quantidade de trabalhadores do que desembolsariam se pagassem igualmente homens e mulheres. O sentido então é gastar menos, obtendo a mesma produtividade. Para manter essa relação é que são utilizados estes mecanismos de dominação: patriarcado – preconceito - capitalismo. Assim, “é claro o prejuízo que a supremacia masculina causa não apenas às mulheres, mas também aos homens das classes trabalhadoras.” (SAFFIOTI, 1987, p. 23).

Gebara e Saffioti demonstram que a relação de Gênero foi e ainda é a construção de sujeitos históricos subjugados a outros, não só em relação à sua classe social, mas por uma construção sociocultural das relações entre homens e mulheres, entre masculino e feminino. Portanto, a sexualidade é culturalizada a partir das relações de poder (GEBARA, 2000).

Assim, a luta por melhores condições na sociedade não é uma luta exclusiva das mulheres, mas diz respeito também aos homens, pois não seria possível alterar o papel feminino sem redefinir o papel masculino e, para que esta luta “seja travada adequadamente e alcance resultados positivos é preciso que se conheçam, pelo menos, as discriminações fundamentais de que é alvo, com frequência, a mulher.” (SAFFIOTI, 1987, p. 27).

Os programas de qualificação profissional, geralmente aligeirados, com exígua carga horária e, por vezes, com escassos recursos didáticos, não poderão oportunizar a tão sonhada recolocação no mundo do trabalho. Pessoas que perdem seu emprego e ficam por um tempo demasiado no mercado informal, fazendo “bicos”, acabam



perdendo sua qualificação, e esta é uma das realidades no município pesquisado, em que muitas pessoas, incluindo aí as mulheres, deixaram de ter seu vínculo profissional formalizado com a crise na indústria calçadista, predominante na região na qual muitas empresas fecharam e, a partir daí seus profissionais passaram a viver na informalidade.

Voltando a relacionar a obra de Saffioti com a realidade das participantes do Programa Mulheres Mil, a afirmação da autora de que “a presença da mulher é relativamente muito maior que a masculina nas atividades não estruturadas segundo o modelo capitalista, no segmento comumente conhecido como mercado informal de trabalho” (SAFIOTTI, 1987, p. 48-49) corresponde ao perfil das estudantes, pois a maioria dessas mulheres sobrevive economicamente por intermédio dos Programas de Assistência Social, como o Bolsa Família e pelo emprego doméstico, muitas vezes informalizado, da produção de artesanato e de outros trabalhos, considerados “bicos”. De acordo com Saffioti, a relegação dessas tarefas às mulheres tem sentido do ponto de vista do capitalismo, pois

Trata-se de setores de atividades que os capitalistas não tiveram interesse em explorar, porque o capital busca os ramos mais rentáveis da economia, as atividades que podem render mais lucros. Assim, quase todo o setor do emprego doméstico está ocupado por mulheres, cuja presença é também maciça no trabalho a domicílio, geralmente à margem dos benefícios da legislação trabalhista. (SAFIOTTI, 1987, p. 49).

Para concluir, reitero a importância das descobertas que encontrei ao estudar Saffioti (1987), Gebara (2000, 2008) e Eggert e Paixão (2011) e suas análises sobre as relações de gênero, pois percebi a validade de abordá-la na educação formal, em especial nos programas e cursos propostos a modificar a realidade social. Nesse sentido, Saffioti ainda contribui ao afirmar que a função da educação enquanto processo político-social, no Brasil,

[...] assim como em todas as sociedades regidas pelo patriarcado-racismo-capitalismo, as escolas ensinam, em geral, aquilo que as classes dominantes determinam, quer diretamente, quer através do Estado. Evidentemente, os conteúdos ensinados e os métodos autoritários de ensino visam à preservação das posições de mando ocupadas pelo patriarca branco, adulto e rico. (SAFIOTTI, 1987, p. 103).

Saffioti ainda dá sua contribuição para a educação formal, e entendo que no desenvolvimento desta pesquisa, em especial ao enfatizar que docentes e estudantes também são atores da história e que, desempenhando a maioria de seus papéis sociais fora da escola, ao trazer essas experiências para a sala de aula, “a fim de enriquecerem as discussões, isto torna mais viva, rica e humana a escola, que, no Brasil, é frequentemente aborrecida.” (SAFIOTTI, 1987, p. 104). Contextualizar fatos da vida cotidiana podem provocar excelentes reflexões coletivas, além de este processo ser um bom caminho para alterar as relações entre docentes e discentes, além de aproximar as mulheres da aprendizagem e das reflexões sobre Gênero, tão necessárias à concretização dos objetivos do Programa Mulheres Mil.

## **5.2 Formação docente para a educação profissional no Brasil**

Com relação à formação docente para a educação profissional no Brasil, no período que antecede a atual LDB 9394/96, de acordo com Peterossi (1994, p. 69), “muito mais do que uma história da formação dos professores de ensino técnico, o que se encontra é uma história de não formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.”

Machado (2008, p. 73) compartilha dessa opinião ao afirmar que “as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que, até hoje, estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica.”

A criação das Escolas de Artes e Ofícios, no início do século XX, evidenciou a falta de docentes especializados para esse campo educacional. A primeira iniciativa para suprir essa demanda só veio acontecer anos mais tarde. Machado (2008, p. 67-68) afirma que:

A primeira iniciativa em resposta a essa demanda veio de Wenceslau Braz, à época presidente da república, que, em 1917, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo Distrito Federal. Esta instituição teve vida curta, pois foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. Ela foi criada para formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias.

A escola criada por Wenceslau Braz funcionou durante 20 anos e, apesar do expressivo número de matrículas: 5.301, somente 381 alunos concluíram o curso. Destes, 309 eram mulheres e 72 homens. Este dado me leva a crer que era mínimo o interesse dos ingressantes em se tornarem professores da educação profissional e, sim, que o intuito era de obterem qualificação para atuar como mestres e contramestres na indústria, o que obtinham ao longo do curso, sem, no entanto, o concluírem.

A segunda iniciativa data de 1931, em São Paulo, do governo do estado, quando “são instalados cursos de aperfeiçoamento destinados à formação de docentes nas escolas profissionais masculinas e femininas.” (PETEROSSO, 1994, p. 70-71).

Outro registro merecedor de destaque é o da primeira inclusão em legislação educacional sobre a formação de professores:

[...] a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, que no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. É importante destacar a menção de que o curso teria que ser apropriado. Podemos verificar a tendência que se seguiu de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a educação profissional. Além de apropriado, serão usados os termos especial e emergencial. (MACHADO, 2008, p. 68).

É pertinente também lembrar o acordo firmado em 1946 entre o Brasil e os Estados Unidos, que resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à USAID, uma agência de desenvolvimento estadunidense. Surgiu, assim, o patrocínio do Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, entre outras ações que influenciaram a educação profissional brasileira.

De acordo com a pesquisa realizada por Peterossi (1994, p. 73), de 1942 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a formação dos docentes e as exigências para o seu recrutamento e desempenho obedecem a normas que não guardam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrário, são normas confusas, cheias de ordenações episódicas, permitindo a cada estado ensaiar e aplicar soluções particulares. Por esse motivo, não me deterei no relato de cada uma dessas ações. No ano de 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024,

e sua contribuição para a formação dos professores do ensino profissional era exígua, apenas reforçando o tratamento diferenciado entre a formação de professores do ensino médio e os do ensino técnico. O artigo 59 dizia que “os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica.” (PETEROSSI, 1994, p. 69-70).

Esses Cursos Especiais de Educação Técnica passaram a ser gradativamente regulamentados por meio de Portarias do Ministério da Educação e Cultura, contemplando, em separado, os ramos técnicos a que se destinam: industrial, comercial e agrícola.

Na sequência, a Lei 5.540/68, em seu artigo 30, inovou estabelecendo que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais ou técnicas, se faria em nível superior. Esta legislação encontrou as instituições de ensino, tanto as universidades quanto os estabelecimentos isolados de ensino superior, totalmente despreparados para promover a formação dos professores. O Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, complementou a lei 5.540, estabelecendo que, “enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante ‘exame de suficiência’, realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação.” (PETEROSSI, 1994, p. 77).

Com a preocupação de oferecer a formação superior a seus professores, as Diretorias do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola e do Ensino Industrial encaminharam suas sugestões apoiadas no Decreto-Lei 665, de 27 de junho de 1969, e nas alternativas discutidas em nível ministerial.

As sugestões são apresentadas sob a forma de um plano de Formação de Professores, a ser desenvolvido pela Diretoria na qualificação de seus recursos humanos. Apresenta dois esquemas alternativos, de curta duração, para a formação dos professores das disciplinas técnicas. Essas sugestões, em sequência à Lei 5.692/71, que consagrou o sentido profissionalizante da escolarização de nível médio e gerou uma demanda nunca antes vista por professores para a educação profissional, originaram a criação, a partir da portaria 432, de 19 de julho de 1971, dos cursos de Esquema I e II, que perduraram até a atual LDB nº 9394/96.

Desde a instituição da LDB nº 9394/96 até os dias atuais, a predominância foi de decretos e pareceres que reforçaram a necessidade de formação pedagógica dos professores da EP sem, no entanto, regulamentá-la, permitindo uma flexibilidade que

facilita a existência de instituições que oferecem programas especiais de formação pedagógica equivalentes a licenciaturas e instituições que oferecem cursos de especialização em formação docente. Até este momento, as políticas de formação de professores para educação profissional foram insuficientes, caracterizando-se como emergenciais e especiais. Sobre a docência na educação profissional, Lucília Machado (1992) e Acácia Zeneida Kuenzer (1999, 2011) indicam que a formação e a docência na educação profissional estão longe de atender a demanda das mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos e por um sistema econômico de produção flexível do capital.

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. (MACHADO, 2011, p. 9).

A respeito da docência para a educação profissional, Machado (2011, p. 10-11) ainda complementa que as/os docentes encaram outros desafios que se vinculam, o que podemos chamar de mudanças na organização no campo tecnológico e também da cultura profissional, que indicam como as formas simbólicas influenciam na estrutura do mundo do trabalho tanto na qualidade da produção quanto nas dimensões éticas relacionadas à sustentabilidade. Constituem novas demandas que, segundo a autora, são “[...] conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

E é nesse sentido que a relação entre trabalho e educação tem sido explorada a partir do entendimento de que ambas são atividades especificamente humanas, portanto, somente o ser humano trabalha e educa (Dermeval Saviani, 2007). Esta conexão é amplamente pesquisada e debatida no Brasil por autores como Dermeval Saviani (2007), Gaudêncio Frigotto (2005), Frigotto e Pablo Gentili (2002), Acácia Kuenzer (1999, 2011), Lucília Regina de Souza Machado (1992) e Frigotto e Maria

Ciavatta (2005), entre outros, com destaque para o GT-09 – Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Ricardo Antunes (*In: GENTILI e FRIGOTTO, 2002*) apresenta sua reflexão sobre o trabalho e precarização numa ordem neoliberal e demonstra que, se a evolução histórica do trabalho não é favorável ao trabalhador, mas a quem detém os recursos de produção de bens e serviços, na atualidade, o capitalismo em sua forma mais voraz, o neoliberalismo só aumenta o abismo das condições de trabalho. Reforçando esta ideia, Ricardo Antunes (*In Gentili e Frigotto, 2002, p. 36*) reflete que “paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo*<sup>12</sup> que tem gerado uma imensa *sociedade dos excluídos e dos precarizados*”.

Nos estudos de Frigotto (2005), a ideologia do capitalismo inculca, por meio de uma prática que ocorre nas escolas e pelos meios de comunicação social, a aceitação ou submissão à compreensão da desigualdade existente, que é fruto de relações de poder e de classe do modo de produção capitalista, como se fosse resultado de meras opções e/ou esforço pessoal e individual. “Neste sentido passa a falsa ideia de que se alguém acumula bens e é rico, o é por mérito individual, pelo seu trabalho e esforço; ou, se é pobre, é por falta de dedicação e de esforço.” (FRIGOTTO, 2005, p. 20), colocando no trabalhador a “culpa” por sua própria situação, afastando-o da concepção de “explorado”.

Assim, a ponderação que fazemos é que, historicamente, a formação dos trabalhadores pelo viés da educação profissional formal tem seguido a mesma lógica do sistema econômico predominante. Silvia Maria Manfredi (2002) realça duas ordens de dificuldades para resgatar a história da educação profissional no Brasil: a tradição historiográfica de pesquisa, que privilegiou a educação propiciada nos espaços escolares, e cita Luiz Antônio Cunha (2000 *apud* MANFREDI, 2002), que afirma que “os estudos acerca da educação escolar têm privilegiado pesquisas sobre o ensino superior e sobre o ensino médio, em detrimento do ensino profissional.”

Dessa forma, não tenho a pretensão, neste espaço, de tirar do esquecimento essa história, porém acredito que é importante apresentar os objetivos da educação profissional, que, desde a época do Império, ainda de acordo com Manfredi (2002),

---

<sup>12</sup> Grifos do autor.

refletia duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que “pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza” (MANFREDI, 2002, p. 78) e a outra, que via a educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado “qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.” (*idem, ibidem*).

Tais medidas eram ideológicas e politicamente constituintes de mecanismos de disciplinamento dos setores populares, com vistas a “conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (MANFREDI, 2002, p. 78).

E é com essa mesma suspeita que observo que, de lá para cá, a educação profissional tem sido ofertada mediante programas aligeirados e insuficientes, com o discurso de propor-se como de inclusão social, com vistas ao desenvolvimento social.

### **5.3. Educação Profissional e os cruzamentos com a formação da mão de obra das mulheres empobrecidas**

As reflexões trazidas, anteriormente, por Saffioti (1987) nos dão algumas pistas para inferir sobre a influência do patriarcado na formação da mão de obra das mulheres. Julgo importante acrescentar algumas informações fornecidas pelas Estatísticas de Gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010 (IBGE, 2014): Em 2010, a taxa de atividade das mulheres era de 54,6%, ao mesmo tempo que a dos homens era de 75,7%. Outro dado relevante é que a taxa de atividade é maior entre mulheres brancas: 56,2% frente a 53,1% das mulheres negras.

No mesmo ano, 57,9% das mulheres ocupadas, com mais de 16 anos, estava no trabalho formal, considerando as trabalhadoras com carteira de trabalho assinada, militares e servidores públicos e trabalhadoras e empregadoras contribuintes com a previdência social. Já a taxa de formalização dos homens chegava a 59,2%.

As mulheres ocupadas são mais escolarizadas que os homens: 19,2% têm o nível superior completo; em contrapartida, os homens são 11,5%. Em relação a este

nível de formação, a disparidade é maior se consideramos a raça e o sexo: 26% de mulheres brancas enquanto apenas 11,2% das mulheres negras possuem graduação.

E, em relação aos rendimentos, a pesquisa indica que as mulheres em geral têm um rendimento médio equivalente a 67,7% dos rendimentos dos homens; já as mulheres negras têm um rendimento médio equivalente a 52% do rendimento das mulheres brancas. Esses dados têm o objetivo de demonstrar onde se encontra nossa parcela mais pobre da população.

A educação das mulheres está ligada historicamente à divisão sexual do trabalho, predominando o ensino de atividades ligadas às atividades domésticas e as consideradas “trabalho feminino”, além das que subliminarmente levam ao mercado informal de trabalho.

O próprio movimento das mulheres teve início a partir da tomada de consciência de uma “opressão” específica, que é a realização de um trabalho considerado “invisível”, o trabalho doméstico. Como nos lembram Hirata e Kergoat (2007, p. 597), é “[...] efetuado gratuitamente pelas mulheres, é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno.” No que diz respeito às mulheres, esta situação é agravada pelos sistemas de dominação do patriarcado e do capitalismo (SAFIOTTI, 1987).

No caso do perfil dos cursos que observei do Programa Mulheres Mil, a formação profissional está especialmente ligada às políticas sociais voltadas a uma economia de subsistência e de manutenção do *status quo* e muito pouco ao empoderamento e à emancipação. Essa realidade atinge com maior crueldade as mulheres pobres.

Embora o tema central desta pesquisa seja a docência, estas reflexões repercutem na oferta de cursos de formação profissional e na sua organização curricular, seja na carga horária oferecida ou nos conteúdos propostos, embora o PMM tenha, em seu Guia Metodológico, a previsão de construir com as participantes (estudantes) o itinerário formativo dos cursos. Na prática dos cursos estudados, o que se viu foi a oferta de conteúdos pré-estabelecidos, em uma reduzida carga horária (160h), incidindo ainda mais na prática dos docentes e na possibilidade de trabalhar em uma perspectiva emancipatória.



### 5.3.1 A percepção e a análise das egressas e das docentes sobre o PMM

Julguei oportuno iniciar, já no item 2.5, quando da explicação sobre a realização do grupo de discussão dos docentes, uma prévia da análise dos dados coletados. Já na continuidade, pretendo relacionar a análise dos dados coletados no grupo de discussão das docentes com a análise das percepções das entrevistas coletivas das egressas e as tangências entre as análises.

As observações a seguir constituem a interpretação refletida, de acordo com o método documentário de Weller, e traduzem as contribuições, em primeiro lugar, das docentes sobre as especificidades do público da PMM, conforme o quadro apresentado previamente no item 2.5.

- **Tempo de afastamento das salas de aula**

São tempos diversos, dada a faixa etária das alunas. A realidade encontrada nos cursos, nas edições de Sapiranga e Nova Hartz, foi de turmas heterogêneas, com idades de 16 a 70 anos de idade e com tempos diversos de afastamento das salas de aula., correspondendo à realidade das turmas de EJA regulares.

- **Necessidades das alunas**

Entre as necessidades percebidas, as docentes notaram que existia um contraste entre as expectativas das alunas, baseadas em suas necessidades. Havia, por exemplo, quem necessitasse de maior acolhimento emocional, mais carinhoso. Talvez por já estarem fragilizadas, precisem de uma atenção maior dos docentes. Essas alunas, por exercerem, ao longo de todas as suas vidas, os papéis de filhas e hoje esposas, mães e trabalhadoras, sentem a grande necessidade de ter um tempo para falarem de si e de suas coisas. Algumas alunas percebiam o curso como um lazer, uma oportunidade de saírem um pouco da vida delas, de seu cotidiano e de ter um tempo só delas.

- **Autoestima**

Relacionada com o item anterior, a autoestima é uma característica que aparece fragilizada na maioria das mulheres participantes. Isso era perceptível pela animação e pelos comentários das alunas, e é preciso que se diga que as docentes percebiam, na sala de aula, que o fato manifestado pelas alunas de estarem estudando no Instituto Federal (nesta edição do curso já na sede do Câmpus) as fazia

sentirem-se orgulhosas de estarem lá, comentando com suas famílias e pessoas de suas relações. O fato de voltarem a estudar, num espaço como o IFSUL, operava nelas como uma potencialização para voltarem a “acreditar nelas mesmas” e em suas possibilidades, fazendo com que já incluíssem novos objetivos em suas vidas, sentindo-se mais capazes de realizar estes sonhos.

Se o docente é capaz de perceber todo esse potencial que o curso tem, para além dos conteúdos, então, em sua prática, ele vai incluir em sua prática docente esta valorização pelo saber do aluno, esta preocupação com a autoestima das participantes do Programa.

Finalmente, o último item revela o que os docentes pensam sobre as características da “boa docência”, entendida por elas como aquela que

*[...] faz com que as pessoas gostem de aprender aquilo que é o teu papel de estar ensinando e aí, ensinar das formas mais diferentes, muitas das coisas que eu sei hoje foi aquilo que eu vi na prática, muito mais do que eu aprendi no livro. (D2 – 01:00:01).*

### 5.3.2 Características dessa docência e habilidades das docentes

As características da docência acabaram por tornar-se o material mais rico das contribuições das docentes/participantes. Por meio das passagens coletadas nas entrevistas com as egressas, foi possível elencar e refletir sobre os diversos aspectos a receberem atenção dos docentes que pretendam trabalhar com a educação de Jovens e Adultos, como seguem:

- **Empatia e respeito**

A capacidade de colocar-se no lugar do outro é apontada como essencial para atender este público. Imaginar-se no lugar das mulheres participantes faz com que o docente reflita e selecione, crie metodologias capazes de atender os objetivos do curso, especialmente as expectativas das mulheres, enfatizando que a escolha das metodologias deve ter como foco possibilitar realmente a aprendizagem e não a forma mais fácil de produzir um conteúdo.

- **Inibição (contraponto)**

Tal como surgiu nos comentários, a inibição ou o encabulamento do docente prejudica sua prática, pois não permite que as alunas sintam-se próximas e à vontade

para participar efetivamente do processo de aprendizagem. Elas ficam envergonhadas e acabam por não perguntar, não tirar suas dúvidas, não apresentar seus conhecimentos prévios. Enfim, a inibição do professor em nada contribui para seu exercício docente, sendo, portanto, uma limitação que o mesmo deve reconhecer e buscar melhorar, talvez com as próprias alunas. Esse distanciamento provocado pela inibição prejudica sua docência.

- **Aprender com o outro na troca de saberes de quem ensina e de quem aprende**

Um dos aspectos mais “bonitos” surgidos durante o debate foi a postura das docentes sobre a essencialidade de colocar-se também no papel de quem aprende. Numa visão freiriana de ensino, as docentes expressaram como se veem distanciadas do processo de ensino, em especial de públicos como o das Mulheres Mil e, por que não dizer, da EJA. De uma forma geral, são docentes que acreditam que há uma “superioridade” de detentores do saber em relação ao não saber dos alunos, postura duramente criticada, que gerou inclusive conflitos em uma das turmas, tendo sido necessária a revisão da postura de uma das outras docentes do programa.

As docentes participantes do grupo de discussão enfatizaram a importância de acreditar que, ao mesmo tempo que se ensina também se aprende com quem aprende, que a troca de saberes estimula a aprendizagem e ambos (docente e estudante) aprendem um com o outro:

*A docente enfatiza que ela tem saberes, mas que as alunas têm outros saberes que ela (docente) não tem e que esta é uma postura que ela tem para com a vida e com os outros. (D2 - 00:25:51 – 00:27:54).*

- **Respeito**

O respeito destaca-se como característica essencial da docência, em especial na EJA e no grupo pesquisado. O respeito, quando inexistente ou quando é cobrado de forma unilateral pelos professores, é uma das causas das resistências à aprendizagem e até da evasão. O material colhido nos encontros com as mulheres/egressas, no entrelaçamento com as falas das docentes, identifica várias formas de respeito que são percebidas e valorizadas por estudantes e docentes, a saber:

- O respeito pelas alunas/por quem aprende;
- O respeito às diferenças e igualdade de Direitos/Diferentes formas de aprender de cada um/uma;
- A capacidade do docente de, como mediador, manter o respeito entre as alunas; e
- O respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluna: atendendo a “Ligeireza e vagareza” de cada uma.

- **Aprendizagem – formação docente – saberes da experiência**

A docente D1 informa que, a cada evento, a cada curso em que atua sai enriquecida para o próximo, que, assim, a cada evento está bem melhor preparada, mais experiente. Já a docente D2 reflete sobre a formação de professores por meio dos cursos de licenciatura e que o “*educador/ensinador*”, como pessoa que se dispõe a ensinar, deve perceber que estamos ensinando sempre em alguma situação, e que esta experiência deve subsidiar as práticas futuras, ou seja, está-se sempre aprendendo novas formas de ensinar, quando se tem esta postura de aprender sempre.

- **Despertar a vontade de aprender**

As docentes participantes destacaram a importância de despertar nas alunas a vontade de aprender como fundamental para a aprendizagem,

*Enfatiza que professor é aquele que desperta o entusiasmo das alunas, a curiosidade; o que conta é o desejo de aprender e que as alunas vão dar conta de achar jeitos de aprender desde que o docente desperte nelas a vontade de aprender. (D1 – 00:53:33 – 00:54:12).*

As docentes manifestaram que acreditam que não se deve esperar que o/a aluno/aluna venha para a sala de aula com esta vontade pronta, mas que é necessário promover neles e nelas essa vontade, bem como não “destruir” essa vontade quando os estudantes a trazem.

- **Motivação das alunas**

As professoras participantes descrevem como acreditam que é importante sempre motivar as alunas, estando atentas à autoestima das mesmas. Uma das práticas que perceberam é não determinar, de antemão, para as alunas o que é uma tarefa fácil ou difícil, não preestabelecer o que cada uma é capaz de fazer, pois cada aluna tem graus diferentes de facilidade e dificuldade, e prejudicar as capacidades de

cada uma pode inibir a aluna de tentar, ou seja, o objetivo é não desencorajar as alunas antes mesmo de elas tentarem.

- **Valorização dos saberes do outro**

Novamente as docentes enfatizam a importância de valorizar os saberes dos outros, num processo educativo de trocas de saberes e de valorização/motivação de quem aprende e de quem ensina:

*Realça o papel de quem está à frente do processo (educador) de valorizar os saberes trazidos pelas alunas. (D1 – 00:30:30 – 00:30:58).*

- **Utilizar metodologias diversificadas, mais práticas**

As docentes participantes acreditam também que é importante manterem-se atualizadas frente às novas tecnologias, no sentido de diversificar as mesmas, buscando as que são mais adequadas, alinhadas aos objetivos que propõem ao público com o qual trabalham, buscando formas mais estimulantes de aprender.

*Utilizar metodologias que enfatizem a prática, e utilizar as metodologias de forma a fazer com que as pessoas gostem de aprender o que se está ensinando, ensinar de formas diferentes, diversificadas. (D2 – 01:00:01 – 01:01:40).*

- **Biografia de uma docente participante**

Já ao final da entrevista, uma das participantes revelou um dado autobiográfico que pode ter inspirado sua prática docente: a situação de o pai dela ter sido professor e ter lhe passado o seguinte ensinamento:

*[...] o pai dizia para sempre procurar fazer com que fosse “bom”, ou seja, que a experiência de aprender fosse positiva para os alunos, prazerosa, relevante, seja bom. (D2 – 00:57:30 – 00:58:54).*

Tanto foi relevante para esta docente este aprendizado que teve com seu pai que, mesmo atuando profissionalmente em área diferente do saber que não a educação, não afastou de sua vida pessoal a experiência de ensinar e ter em mente o que o pai a ensinou: “Que fosse bom”.

Complementando esta parte da análise, realço os aspectos da docência trazidos pela interpretação refletida das entrevistas coletivas das egressas, que teve por base o quadro de interpretação formulada dos apêndices D, E e F e a organização temática resultante, seguindo os passos do método documentário de Weller.

Os tópicos que destaco são relativos às **habilidades** das docentes:

- **Relacionamento interpessoal** – As egressas apontam, pelas suas falas, a importância de os docentes possuírem/exercerem habilidades de relacionamento interpessoal, como: bom relacionamento com as alunas, empatia, administração de possíveis conflitos entre alunas, transformar esses conflitos em oportunidades de aprendizagem para a vida das alunas e seus relacionamentos, incluindo família e vida profissional.
- **Cativar as alunas** – A habilidade de cativar as alunas, no sentido de obter a estima das estudantes e, com isso, deixá-las mais à vontade para falarem de suas experiências, suas dificuldades e suas expectativas. As alunas, dentro de um clima de confiança, são cativadas e também cativam a docente e, nesta troca, o ambiente para a aprendizagem é muito mais profícuo.

Em relação à **qualidade/característica** do docente e sua postura, foram destacadas:

- **Paciência** – A característica mais citada pelas egressas, seja nas entrevistas individuais quanto nas coletivas, reforçou a importância da paciência das docentes em várias situações. Estas alunas, por estarem afastadas da escola em tempos diversos, retornam ao ambiente escolar cheias de expectativas e, ao mesmo tempo, muito ariscas. Já deixaram a escola uma ou mais vezes e têm dentro de si a dúvida se, desta vez, conseguirão concluir o que se propuseram. Nesse sentido, a paciência a que fazem referência é de se sentirem acolhidas, que os docentes lhes passem calma e segurança, não demonstrem pressa, afobamento e, principalmente, que sejam gentis e não grosseiras com as que têm mais dificuldades.
- **Boa vontade** – Nas falas das egressas, aparece ligada à paciência o que elas chamam de boa vontade. Esta “boa vontade” fala muito de memórias de outras experiências escolares em que perceberam que os docentes não estavam satisfeitos com suas condições de trabalho ou com sua escolha profissional, o

que resultava na “má vontade” em ensinar, ao que nós, pesquisadores em educação, já diríamos: se não há vontade, não se ensina ou se ensina mal.

- **Gostar do que faz** – O surgimento da categoria “gostar do que faz” também foi mencionado pelas egressas que identificaram, por meio da prática e postura das docentes, que elas gostavam do que faziam, ou seja, ensiná-las, deixando as alunas mais estimuladas e participativas. As alunas sentiam-se a razão do ato docente das professoras e tendiam a corresponder, gostando também de estar lá, aprendendo e ensinando.
- **Carisma** – O carisma mencionado pelas alunas pode ser entendido como uma qualidade pessoal ou capacidade de despertar admiração, respeito, entusiasmo (AULETE, 2012). Juntamente com as características anteriormente citadas, a aptidão para influenciar pessoas auxilia os docentes a promover um ambiente em que as alunas se entusiasma pelo exemplo e postura dos professores e reforçam aquele desejo que as trouxe de volta à escola. Portanto, o carisma de um professor pode auxiliar no processo de aprendizagem e permanência do aluno nos cursos.
- **Disponibilidade** – Ao falarem em disponibilidade, as alunas enfatizaram a expressão “chegar perto”, fazendo referência à aproximação das docentes, de não ficarem apenas junto ao quadro, na frente da sala de aula da forma tradicional, mas circulando entre as alunas, parando na mesa de cada uma, trazendo explicações, tirando dúvidas e, mesmo, para uma conversa, para saber como cada uma estava, se estava bem etc. Essa preocupação das docentes em tornarem-se próximas das alunas reforçava para as alunas, por meio das ações, o que as docentes lhes diziam: que elas (alunas) eram importantes; e se eram importantes, as docentes demonstravam isso dedicando-lhes atenção.
- **Arrogância/superioridade** – Como fator negativo, as egressas identificaram que é pela postura arrogante que a docente deixa evidente que se sente superior às alunas ou que sabe muito em relação às alunas que julga saberem muito pouco, o que constitui a pior qualidade de um docente. Essa forma de agir cria um distanciamento entre estudantes e professores. As alunas sentem-se inferiorizadas, desconfortáveis e, por vezes, abandonam novamente os estudos. Este tipo de postura do professor provoca nas estudantes um sentimento de revolta e inadequação e é totalmente desfavorável a qualquer

aprendizagem, especialmente em cursos que se proponham promover a igualdade social e a emancipação de mulheres empobrecidas.

Outros temas surgiram durante a realização das entrevistas de egressas e do grupo de discussão de docentes, revelam um pouco mais sobre o PMM. Dizem respeito a temas que foram considerados positivos, bem como as frustrações com o programa. A reflexão sobre estes temas está contemplada nas considerações a seguir.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando a metáfora do caminho, conduzo este estudo não para o final, mas para o início de outras encruzilhadas da docência e do saber. Um trabalho que segue esta linha nunca está pronto. Como nós, educadores, pessoas, nunca estamos prontas. O que temos, no entanto, é a descrição do trajeto que pretendíamos percorrer: do surgimento do tema às conclusões a que se chegou, descrevendo a paisagem, ou melhor, os passos de cada etapa da pesquisa.

Este estudo teve como tema central a docência na Educação de Jovens e Adultos, por meio de um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Câmpus Sapiranga/RS.

Neste momento, acredito ser importante referir-me à figura 1, na página 20, e a representação do tema, pretendo retomar como eles compuseram este trabalho e relacioná-los com o que foi se constituindo ao longo da pesquisa.

A partir das observações da banca de qualificação, pude depreender que o PMM não se constituía no tema central, mas foi o *locus* de onde pude analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos.

Na sequência, ao longo da minha própria experiência de atuação na educação profissional, em cursos técnicos, como orientadora educacional e docente, estabeleci vínculos com esta temática, ao mesmo tempo encantada e crítica das formas como ela é pensada e realizada. Como lutar contra a tirania do neoliberalismo que deforma os sentidos da educação?

Em segundo lugar, o surgimento do interesse pelo PMM como uma “nova” proposta de qualificação profissional de EJA, voltado às mulheres beneficiárias de políticas sociais como o Programa Bolsa Família, instigou a buscar no que esta proposta seria diferente das demais políticas de educação. Atenderia às especificidades do público da EJA?

Em terceiro lugar, como consequência do pensar nas mulheres empobrecidas que formam o público-alvo do PMM, surgiu como necessária minha incursão no estudo da Educação Popular. Entender como as pessoas são mantidas na pobreza e como alterar essa realidade por meio da educação emancipadora foi um dos caminhos escolhidos para o qual busquei o apoio teórico de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto.

Em quarto lugar, como decorrência, foi preciso debruçar-me sobre as propostas das políticas públicas de educação, especialmente as que objetivavam melhorar as

condições de vida do público ao qual era direcionada. Realizar um debate sobre as políticas públicas de educação e como elas se efetivam demonstrou uma contradição entre seus objetivos e sua realização, apontando para uma intencionalidade diferente, como a de servir aos propósitos financeiros das instituições particulares de ensino, sem modificar realmente a situação de desigualdade social.

Por fim, em quinto lugar, como resultado das reflexões sobre os temas anteriores, surgiu forte a questão de gênero. Pelo fato de o programa estudado ser direcionado às mulheres empobrecidas, foi preciso conhecer os mecanismos que mantêm as mulheres na pobreza e numa sociedade desigual, porque a desigualdade acaba atingindo mais fortemente as mulheres.

Retomando a pergunta central: Como a docência é percebida pelos professores do Programa Mulheres Mil a partir das narrativas das egressas de três cursos do IFSUL – Câmpus Sapiranga desde 2014? – Gerou-se o objetivo geral da pesquisa: **Analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos com base no Programa Mulheres Mil, ofertado pelo IFSUL/RS no segundo semestre de 2014.**

Mediante a análise dos dados coletados e interpretados a partir das orientações do método documentário de interpretação, sob a perspectiva de Wivian Weller e da pesquisa-formação de Josso, foi possível identificar que os docentes participantes refletem sobre sua prática.

Por meio de suas compreensões sobre o ensino, as docentes buscam exercer uma prática que atenta, em primeiro lugar, às especificidades do público do PMM, proporcionando as condições mais adequadas à aprendizagem, sem perder de vista as expectativas das alunas e o contexto das mesmas, buscando posturas e metodologias que atendam aos objetivos do programa, em especial ao de elevar a autoestima dessas mulheres.

Resgatando os objetivos específicos, podemos refletir sobre cada um deles, iniciando pelo primeiro: **Identificar como as mulheres/egressas do PMM descrevem o que é uma boa docência.** Para atender a este objetivo, foi demonstrado, ao longo da pesquisa, quais as metodologias e como cada uma foi desenvolvida.

No caso das entrevistas com as egressas dos três cursos estudados, os resultados, analisados nos capítulos três e cinco, apontam que, intuitivamente, as alunas do PMM esperam/pensam em características e posturas por parte dos professores que percebi imbricadas do pensamento de educadores da educação

popular, em especial os citados nesta pesquisa: Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto. Não por acaso, esses autores constituíram suas concepções sobre a educação de adultos a partir da prática e da pesquisa dos mesmos com este público.

O estudo demonstrou que as egressas destacaram como pontos positivos dos cursos os conteúdos relevantes, dos quais sobressaem saúde da mulher e o dar-se conta de que não conhecem o próprio corpo. Também os conteúdos de direitos da mulher são enfatizados como importantes e úteis na vida delas.

O que chamou a atenção é que as egressas não destacaram os conteúdos “profissionalizantes” que aprenderam, mas, nas três entrevistas coletivas e nas entrevistas individuais das egressas, o maior destaque foi para as habilidades e características das docentes. A postura das professoras foi determinante para que essas alunas permanecessem no curso até o final e se sentissem importantes, realçando a capacidade das docentes nas relações interpessoais.

O segundo objetivo específico que apontava para visibilização das evidências da relação entre as compreensões de gênero e a educação emancipadora, relacionando-os aos objetivos da educação profissional voltada às mulheres empobrecidas, foi desenvolvido em especial no capítulo dois. Também com o estado da arte, em que relembro que, já na dissertação de Ribeiro (2013), tínhamos indícios sobre a importância que os cursos do PMM tiveram na vida das mulheres, principalmente no que se refere ao reconhecimento dos direitos básicos de todo cidadão e na elevação da autoestima.

Percebo e destaco também que o curso conseguiu ampliar os conhecimentos das estudantes sobre a questão da violência contra a mulher e os mecanismos de combatê-la, encorajando-as a denunciar todo tipo de violência, aqui já apontando para a necessidade de incluir as questões de gênero não só neste trabalho, mas também como conteúdo presente na formação inicial e continuada dos educadores que se proponham trabalhar com este público a partir da educação emancipadora.

Nesse sentido, a partir do Capítulo 4, apoiei-me nos autores que se dedicam a pesquisar sobre a atividade docente Educação de Jovens e Adultos, já num exercício de relacionar as leituras de Educação Popular que se entrecruzam e se complementam nas questões de gênero.

Se, por um lado, a luta de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, dentre outros, é por uma sociedade menos desigual, por meio da educação popular, os mecanismos de dominação da mulher, apresentados por Gebara e Saffioti, demonstram que as

mulheres sofrem ainda mais com as disparidades de uma sociedade machista. Portanto, no caminho para a emancipação da sociedade, passa a libertação das mulheres.

Posteriormente, já no Capítulo 5, ainda alinhado ao segundo objetivo específico, o entrecruzamento entre a formação dos educadores da educação profissional demonstrou que, historicamente, esses docentes têm formação pedagógica a partir de iniciativas ou políticas aligeiradas que, na maioria dos casos, não atende às necessidades para o atendimento das especificidades do ensino e do público que se propõe atender.

A dissertação de Nascimento (2015) já apontava que o PMM está mais relacionado aos preceitos neoliberais que marcam o contexto em que ele se origina do que a real superação das desigualdades impelidas às mulheres em nossa sociedade.

A proposta decorrente, a partir das análises dessa tese, é que um curso de formação que mistura cidadania e conhecimento técnico, ao ser oferecido exclusivamente pelos Institutos Federais, instituição pública comprometida com a educação profissional de qualidade para todos, comprometa-se na promoção de uma educação popular, emancipadora e não sucumba frente aos interesses de uma formação aligeirada e simplista nos moldes de um mercado absolutamente descomprometido com a vida das mulheres das classes populares.

Já o último objetivo específico refletiu com as docentes, por meio de um Grupo de Discussão, o que constitui um/uma bom/boa professor/a, considerando as especificidades da EJA, com base no que as egressas disseram juntamente com as considerações da bibliografia sobre o tema. Essa reflexão foi desenvolvida a partir do Capítulo 3, na apresentação das metodologias selecionadas, na escolha das leituras e nos itens 5.3.1 e 5.3.2, que apresentam a análise dos dados coletados a partir do método documentário proposto por Weller.

A reflexão das docentes apontou para as principais características da docência que pretenda atuar em programas como o PMM, destacando: a empatia e o respeito com e pelas estudantes; a desinibição, o aprender com o outro, realizando a troca de saberes de quem ensina e de quem aprende. Percebemos, na fala das docentes, os preceitos da educação popular.

As docentes ainda destacaram os saberes da experiência que desenvolvem dentro desta postura de aprender com as estudantes e em cada oportunidade de

ensino, que, a cada curso, cada evento, saem melhor preparadas, que cada experiência subsidia suas práticas futuras.

Sobre o que é a boa docência, contribuem com a ideia de que o principal papel de uma boa docência é despertar a vontade de aprender nas alunas, a motivação das alunas e a valorização dos saberes do outro.

Complementam sua fala ao incluírem a utilização de metodologias diversificadas, pensadas em formas mais estimulantes de aprender.

Ao chegar neste ponto do trabalho, penso que é necessário, a partir de tudo que se pesquisou e descobriu, sugerir algumas propostas que podem auxiliar na formação e prática docente para este público específico, que se pense em uma formação inicial e/ou continuada que atenda às demandas de quem deseja ou precisa ensinar na EJA e na educação de mulheres.

Que esta formação seja pensada nas especificidades destes estudantes e das suas reais necessidades, sejam elas a emancipação e o empoderamento para alcançar uma transformação necessária da ordem social vigente para outra muito mais igualitária.

Nesse sentido, também, ao me debruçar sobre uma política pública voltada às mulheres empobrecidas, é imprescindível demarcar a ausência de temas que trabalhem as questões de gênero junto às mulheres, que as auxiliem a compreender os processos de dominação protagonizados pelo capitalismo e pelo patriarcado, que, numa sociedade de desigualdades, o espaço da mulher, especialmente o da mulher negra, pobre, é mais desigual ainda.

Apesar do PMM, trazer algum ganho para as vidas das mulheres participantes, e, nesse sentido, esse ganho tem limitações, sentidas pelas próprias egressas, dois anos após a conclusão dos cursos, como o fato de continuarem no mercado informal de trabalho ou em suas antigas funções anteriores ao curso.

É necessário demarcar que políticas públicas como esta podem ser um caminho para o empoderamento das mulheres. Como toda ação educativa, o programa deveria prever, minimamente, a avaliação de sua efetividade, do alcance ou não dos objetivos a que se propôs e isto poderia ser realizado a partir do acompanhamento sistemático das egressas, das alterações significativas em suas vidas após a realização do curso e a partir daí propor as alterações que se mostrarem necessárias.

A ausência de avaliação e a própria descontinuidade na oferta dos cursos pode indicar o desinteresse do Estado em ações de promoção da equidade social ou ainda, seu interesse em atender aos anseios do empresariado e das instituições financeiras.

Percebi, nas duas docentes participantes no Grupo de Discussão, que seu trabalho estava alinhado na perspectiva emancipatória, e isso, no meu entender, é decorrente da visão de mundo que desejam, que desejamos.

Por outro lado, depreendo que outros professores, se não tiverem esta perspectiva, poderão manter uma visão meritocrática, dentro de um panorama neoliberal.

A formação de docentes, seja uma formação pela experiência ou formal, ainda tem seu enfoque no conteúdo, que parece sempre ser ainda o que determina a ideia de ensinar e muito pouco atende ao como se ensina.

No caminho das leituras e análises de gênero, acredito que é premente e necessário um debate mais amplo que relacione mais as questões de emancipação e de gênero na formação docente.

A esperança que nos move e não nos permite deixar de acreditar no poder da educação, que transforma as pessoas e elas, por sua vez, mudam o mundo, novamente me trazem ao mestre Paulo Freire, pois “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67). No presente caso, é a formação no doutoramento, com a produção de uma tese, que oportunizou aprender com as mulheres/alunas e docentes participantes que transformou o meu processo formador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 2002.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In SOARES, Leôncio, (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAQUERO, Rute. **Educação de adultos**. p. 136-139. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2010

BARCELOS, Valdo e DANTAS, Tânia Regina (Org.). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

BECKER, Márcia. **A gestão de processos no artesanato por meio da formação de mulheres artesãs**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

BOHNSACK, Ralf e WELLER, Wivian. **O método documentário na análise de grupos de discussão**. In WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

BRAGA, Ana Carolina Falcão. **Projeto Mulheres Mil e Gênero: comercialização das pequenas produções das mulheres no setor de Santa Bárbara em Palmas – TO**. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96** : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602). Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Disponível em [http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil\\_sem\\_miseria/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf)

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho 2005**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm). Acesso em 24 fev 2016.

\_\_\_\_\_, Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho 2006**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm). Acesso em 24 fev 2016.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. 2013. Disponível em <https://map.mec.gov.br/documents/19>. Acesso em 24 fev 2016.

\_\_\_\_\_, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo 2010**. Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 ago 2014.

COLLING, Ana Maria e TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: UFGD, 2015

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica**: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Câmpus Charqueadas. 2009. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/proeja\\_alem\\_da\\_retorica\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/proeja_alem_da_retorica_0.pdf). Acesso em 27 set 2015.

COSTA, Valéria Machado. **Letramento multissemiótico por meio do infográfico**: um estudo de caso com estudantes do Programa Mulheres Mil. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2011.

EGGERT, Edla; SILVA, Marcia Alves da. Observações sobre Pesquisa autobiográfica na Perspectiva da educação popular nos estudos de gênero. **Revista Contexto e Educação**, v. 26, p. 51-68, 2012.



EGGERT, Edla e PAIXÃO, Márcia. **A hermenêutica feminista como suporte para pesquisar a experiência das mulheres** In EGGERT, Edla (org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

EGGERT, Edla. **Supremacia da masculinidade**: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. Cadernos de Educação I FaE/UFPel. Pelotas 1261: 223-232, jan/jun 2006. Versão pdf.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1997

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

FREITAS, Maria Ester e DANTAS, Marcelo (Orgs.). **Diversidade sexual e trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. 9ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula**: Um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 jan 2012.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, **O que é Cristianismo**. São Paulo/SP: Brasiliense, 2008.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 2002.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira e EGGERT, Edla. **Do mundo do trabalho à escola:** (des)encontros de saberes na experiência escolar de estudantes de EJA integrada à educação profissional. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.197-208, set./dez.2013. Disponível em file:///C:/Users/Gisele/Downloads/1723-5828-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 02 jan de 2016.

GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 6ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HECKLER, Gisele Lopes. **A especificidade do trabalho docente no PROEJA:** Um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Sapucaia do Sul/RS. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2012.

\_\_\_\_\_. **No momento não estou trabalhando:** anseios das estudantes do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Câmpus Sapiranga/RS. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt09-4167.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2016.

HENRIQUES, Ricardo e DEFURNY, Vincent. In SOARES, Leôncio José Gomes, (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

HIRATA, Helena e SEGNINI, Liliana (Orgs.). **Organização, trabalho e gênero.** São Paulo: SENAC, 2007.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n.132, p.595-609, set/dez 2007.

IBGE. **Censo 2010.** Sapiranga. Disponível em [www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa\\_google.shtm?cx=009791019813784313549%Aonz63jzsr68&cof=FORID%3a9&ie=ISSO-8859-1&q=Sapiranga&as=&siteurl=www.ibge.gov.br%2F&ref=](http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=009791019813784313549%Aonz63jzsr68&cof=FORID%3a9&ie=ISSO-8859-1&q=Sapiranga&as=&siteurl=www.ibge.gov.br%2F&ref=). Acesso em 31 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira - 2014. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em 01 jan 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si.** São Paulo. Cortez: 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação:** a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99 (versão pdf).

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho:** Novos desafios para as faculdades de educação. Disponível em: [http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/usp/segundo\\_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol19n63/eds\\_artigos19n63\\_6.pdf](http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/usp/segundo_trimestre/textos/hemeroteca/eds/vol19n63/eds_artigos19n63_6.pdf). Acesso em 16 jul 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3ed. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza e outros. **Educação e Trabalho.** Coletânea C.B.E. Campinas. Papirus: Cedes; São Paulo: Anped. 1992

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA:** uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Reunião anual da ANPED, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

MACHADO, Maria Margarida e RODRIGUES, Maria Emília de C. **Educação dos trabalhadores:** políticas e projetos em disputa. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

MASCHIO, Alcione Jacques. **Mulheres Mil Binacional:** relato de uma experiência única. *Revista Thema*. Vol. 11, n.2, p. 74-88, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital.** 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993. Edição digital.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MULHERES MIL. **Programa Mulheres Mil está nas 27 unidades da Federação.** Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/central-de-noticias/1681-brasil-99735477>. Acesso em 22 mar. 2015.

NASCIMENTO, Sara Diniz. **Geração de renda para as mulheres: uma avaliação de impactos do Programa Mulheres Mil na ótica de egressas em São Luís/MA.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2015.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. **Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres.** Anais do XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambú/MG, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. p. 11-30 in: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto. Porto Editora. 1992.

\_\_\_\_\_, António. **O passado e o presente dos professores.** p. 13-34 in: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor.* 2ed. Porto. Porto Editora. 1995a.

\_\_\_\_\_, António. Formação de professores e profissão docente. p. 13-33 in: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. 1995b.

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

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva Moreira. **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: interfaces com a educação e o trabalho.** 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2013.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo. Loyola. 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10ed. São Paulo. Cortez, 1997.

RIBEIRO, Leticia Érica Gonçalves. **A qualificação profissional e cidadã: um estudo do Programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, Câmpus de Luziânia.** 2013, 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna. 1987.

SANTOS, Allana Manuella Alves dos e MOURA, Dante Henrique. **PRONATEC: algumas reflexões sobre os (des)caminhos da educação profissional no Brasil.** II CONEDU II Congresso Nacional de Educação. Campina Grande/PB, 2015. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/>

TRABALHO\_EV045\_MD1\_SA3\_ID8169\_07092015150434.pdf. Acesso em 05 jan 2017.

SANTOS, Yumi Garcia. **As mulheres como pilar da construção dos programas sociais**. Caderno CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 479-494, Set/Dez. 2014.

SANTOS, Yumi Garcia e ROSAS, Rocío Enríquez. **Assistência e família na América Latina: vínculos sociais, intimidade e gênero**. Cadernos de pesquisa. V. 44, n. 152, p. 264-269, Abr/Jun, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V.12, n.34, Jan/Abr, 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras. 2010.

SEN, Amartya e KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado**. São Paulo: Companhia das letras. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL**. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33669/000789344.pdf?sequence=1>. Acesso em 27 set 2015.

SOARES, Leôncio José Gomes e SOARES, Rafaela Carla e Silva. **A formação de educadores e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos em propostas de EJA**. Anais do V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 13 a 15 de maio de 2015. UNICAMP: Campinas:SP. Versão PDF

SOARES, Leôncio José Gomes. GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_, **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em revista. Belo Horizonte. n. 47. p. 83-100, jun. 2008.

\_\_\_\_\_, (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

\_\_\_\_\_, (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla e SOBOTTKA, Emil (Orgs.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. **A prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda.** Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos – SIPEQ, 2004. Acesso em 01 nov 2016. Disponível em <http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt1/06.pdf>

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho e BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília: LiberLivro, 2004.

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

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

VALDÉS, Raúl et al (Coords.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas:** rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. Goiânia: UNESCO/OEI/UFG, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2014.

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

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

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

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

WHITAKER, Dulce. **Olhares femininos sobre o golpe de 2016.** Mesa de abertura do Seminário temático da ANPEd Grupo de trabalho de Educação Popular. 7-9/2016, Universidade Federal de São Carlos-SP. Acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=6hL9WP4b-Qs>

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecimento - TCLE

#### **Termo de consentimento livre e esclarecimento para sujeitos participantes**

Prezada Participante:

Tu fostes convidada a participar de uma pesquisa na condição de “sujeito participante”. É importante que eu, na condição de pesquisadora, te esclareça os principais pontos do estudo para que, ao final, tu possas decidir fazer parte da pesquisa proposta e assinar este termo que se encontra em duas vias: uma delas ficará contigo e a outra com a pesquisadora. Desde já, agradeço a tua participação e me coloco à disposição para todos os esclarecimentos que porventura venhas a ter! Obrigada.

#### **1 – Informações sobre o estudo**

Título provisório: **A boa docência no Programa Mulheres Mil**

Doutoranda: Gisele Lopes Heckler – Bolsista CAPES/PROEX

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edla Eggert

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS

#### **1.1. Objetivo da Pesquisa**

Analisar a docência nos cursos oferecidos no Programa Mulheres Mil a partir do olhar d@s docentes sobre o que nos contam as narrativas das estudantes participantes.

#### **1.2. Participação dos sujeitos**

Num primeiro momento, estarás participando como entrevistad@. Para garantir a máxima fidelidade à tua fala, toda a entrevista será gravada e, logo após, transcrita. Todo o áudio fica à tua disposição bem como a transcrição, que será divulgada aos sujeitos participantes para leitura e retorno à pesquisadora, autorizando o uso da mesma. Todos os registros preservarão a tua identidade e a identidade de outros que, porventura, vierem a ser citados no decorrer do processo, inclusive instituições de toda e qualquer natureza.

Gisele Lopes Heckler  
Doutoranda no PPGEDU/UNISINOS  
Bolsista CAPES/PROEX

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO  
PARTICIPANTE NA PÉSQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,

RG nº \_\_\_\_\_ CPF nº \_\_\_\_\_

Abaixo assinado, concordo em participar de estudo sobre Mulheres Mil: um estudo de caso no IFSUL - Câmpus Saporanga, como entrevistado. Destaco que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Gisele Lopes Heckler sobre a pesquisa, os procedimentos que estão nela envolvidos e os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me igualmente garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso resulte penalidade ou ônus para mim. Assim sendo, de acordo com a finalidade da presente pesquisa, autorizo a utilização dos meus depoimentos pela pesquisadora, seja no relatório de pesquisa como em outras publicações decorrentes relacionadas com o tema.

Saporanga, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Nome completo \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_



## **Apêndice B – Transcrição da entrevista com primeiro coordenador do Programa Mulheres Mil no Câmpus Sapiranga/RS**

### **ENTREVISTA PRIMEIRO COORDENADOR DO PROGRAMA MULHERES MIL DO IFSUL – CÂMPUS SAPIRANGA**

**Pesquisadora (00:10) – A minha primeira pergunta para ti e tu acompanhou a implantação da primeira turma então eu queria que tu falasse um pouco como é que foi esse processo de implantação.**

**Coordenador ( 00:00:19) –** Então, o processo de implantação da primeira turma do Mulheres Mil aqui no câmpus de Sapiranga – IFSUL, é (...) é um sentimento misto assim, é um misto de satisfação por ter conseguido colocar turma e também de muita dificuldade, muita dificuldade de encontrar local adequado, é isso, enfim, já mais com a ideia de parcerias né, rede federal de ensino e poder municipal e aí é difícil você encontrar um denominador comum, no sentido de dizer vamos adotar esse curso e vai funcionar em tal lugar, em tal hora, ele não vai ter que dividir espaço com outras turmas, outros cursos, etc. Isso não acontece né. O primeiro curso ele aconteceu num centro comunitário, no bairro Amaral Ribeiro, periferia de Sapiranga, hã, no centro comunitário tinha dias de curso que era dividido em três, três tipos de curso lá dentro, então, vamos supor assim, o programa Mulheres Mil ele não envolve só a prática né, ele envolve questões das ciências humanas, questões teóricas que a pessoa precisa ler, precisa ouvir o professor e muitas vezes né eu via as colegas professoras que atuaram, ter que trabalhar lá sobre direitos da mulher, psicologia da mulher, ouvindo texto do outro, na mesma sala né, com um grupo de idosos que dividia, então isso é uma grande dificuldade que eu acho que foi na questão da implantação mas por outro lado, eu sempre defendo a ideia de que é melhor algum tipo de educação sendo oferecida do que nenhum. Da onde com essa implantação a gente conseguiu oferecer alguma oportunidade para essas mulheres, conseguiu trazer elas para dentro do ambiente de estudo, para o ambiente de elevação da auto-estima, também só por isso eu já acho que se justifica um programa como este né nos rincões do Rio Grande.

**P (00:02:47) – E tu chegaste a te envolver assim na questão política de porque se decidiu fazer um curso de Mulheres Mil aqui? Ou só, eles te convidaram para ser coordenador ao longo do processo já?**

C (00:03:01) – Não, eu participei de reuniões no âmbito municipal na prefeitura com a Secretaria, não, acho que é uma Coordenadoria da Mulher que tem em Sapiranga, a gente debateu a, enfim, tem que ficar claro que as pessoas do poder público municipal elas também, elas nutrem um desejo bastante grande de fazer o melhor, não fazem, o melhor não sai não é por uma questão de má vontade das pessoas, então eu participei sim, participei junto com o Secretário de Assistência Social, na Coordenadoria da mulher, ouvi-los né, para saber que demandas de cursos eles desejavam, então o primeiro curso foi na modalidade de corte e costura e isso não foi nem o Sérgio que tá falando, nem o Secretário, nem os coordenadores que colocaram, é uma demanda local, as mulheres pediam e desejavam ter esse tipo de curso em Sapiranga.

**P (00:04:09) – Procuravam a assistência social?**

C (00:04:11) – Procuravam com esta demanda. Então acho que nesse sentido foi atendido um desejo social, uma demanda da sociedade.

**P (00:04:18) – Já foi uma ideia aqui do IF quando veio se instalar em Sapiranga de que ia ter uma turma de Mulheres Mil?**

C (00:04:28) – Exatamente, ia oferecer curso do Mulheres Mil, a modalidade do curso aí dependeria da demanda local e isso eu acho que a gente tem que ressaltar, o Instituto Federal, eles nunca disseram não, vamos fazer esse curso e se quiserem é esse, não, a ideia sempre foi ouvir a demanda local e depois viabilizar se for o caso.

**P (00:04:59) – E assim, uma das minhas preocupações, uma área de interesse muito forte que eu tenho é a questão da docência né, como é que foi essa questão dos docentes para selecionar os docentes e o trabalho deles, queria que tu falasse de uma forma mais ampla né?**

C (00:05:19) – Pois é, o processo de seleção dos docentes para atuar é por meio de edital, a gente traça um perfil ali, uma formação acadêmica mínima e depois o processo de entrevista com cada um dos candidatos ali que se inscreveram no edital, geralmente o, se a gente for olhar como a educação é remunerada atualmente, a educação pública, o valor pago aos docentes que atuaram no Mulheres Mil é um valor considerável mas mesmo assim não haviam tantos inscritos né, tantos

candidatos inscritos, por exemplo, eu como coordenador tive que atuar como docente fazendo a questão da, do mapa da vida né, porque não haviam pessoas, que não se habilitaram no edital, então, é óbvio que eu tenho formação nas ciências humanas, então para mim foi tranquilo, mas por exemplo, na área de direito, na área do direito que tem a questão dos direitos ela, houve um candidato, que eu me lembro, na área da autoestima, da estética lá, das mulheres, também um candidato somente, então isso inviabiliza um pouco né, a gente selecionar, na verdade a gente recruta, recruta candidatos, não seleciona candidatos nesta situação, mas pelo que eu acompanhei né, todos os professores eles deram o melhor para que o curso saísse bem, mas eu acredito que há profissionais aqui que não souberam desse edital né, então se a gente tivesse que apontar alguma deficiência seria de divulgação do edital para atrair mais candidatos e não fazer um recrutamento e sim uma seleção de fato, mas enfim, pelo que eu percebi, todos que atuaram eles foram profissionais que se comprometeram com a proposta do programa Mulheres Mil e isso é louvável.

**P (00:07:39) – E aproveitando aí que tu comentou que atuou como docente, especificamente do mapa da vida, como é que foi essa experiência de ser docente do Mulheres Mil, tu já tinha experiência anterior com EJA? Com grupos semelhantes, enfim, fala um pouco dessa tua experiência como docente.**

C (00:07:59) – Então, antes, a minha experiência com este público né, público vamos dizer, vamos usar a palavra marginalizado não é, eu tive experiência com dependentes químicos, dependentes químicos e hã, portadores de HIV, vamos dizer que a ferida, a ferida emocional que as pessoas têm, a gente pode equiparar, um portador de HIV que é excluído pela sua família ou um dependente químico que é escravizado de uma droga e uma mulher que é violentada lá dentro da sua família, a questão psicológica, a questão emocional dela a gente pode considerar que é semelhante, então eu trouxe essa experiência com portadores de HIV e experiência com dependentes químicos na questão do mapa da vida na ideia de que a pessoa, e aqui também haver com minhas pesquisas atuais de doutorado que é a questão que a palavra cura, a questão que a palavra cura, não é psicanálise, a questão é que se você consegue verbalizar algum tipo de sentimento que tu tens, essa verbalização vai trazer algum benefício, então é, na questão do mapa da vida eu procurei relatar a minha experiência como ser humano, como aprendiz e dentro disso eu motivei as mulheres pra que elas também fizessem a verbalização das experiências de vida

delas, é uma pratica assim que a gente precisa ter muito controle, porque a gente ouviu histórias estaremcedoras, a gente tem que não só ouvir estas histórias estaremcedoras a gente tem que encaminhar para superação da história estaremcedora e é nesse ponto que eu vejo minha atuação como docente no sentido de se apropriar daquela história que tá ali sendo narrada, fazer com que a pessoa ressignifique aquilo e encaminhe para superação, é óbvio que não é em doze horas aula que a gente vai fazer isso mas talvez seja uma semente que a gente plante pra alguém colher, a pessoa colher em um tempo posterior. Acho que esta é a questão.

**P (00:10:43) – E delas assim, da turma, das alunas, como é que tu percebeu assim as expectativas delas em relação ao curso?**

C (00:10:53) – Então, eu trabalhei com o mapa da vida também no curso de recepcionista em Novo Hamburgo e a gente vê que a turma aqui de Sapiranga, de costureiras, elas parecem que viam naquele curso a possibilidade profissional, então, vou sair costurando, vou vender meu produto, eu vou, eu vou, enfim, vou entrar no mercado de trabalho. Agora, nós como docentes, a gente não sabe qual que foi o destino das mulheres, mas que havia um desejo tanto em Novo Hamburgo quanto aqui no ingresso no mercado de trabalho, de ter uma atividade profissional, isso é comum, agora a gente sabe que esses cursos eles operam com uma carga horária perto do mínimo não é, e acho que a proposta é essa mesmo, não é um curso final, ele tá qualificando, ele tá iniciando (11:50) esse sujeito no mundo profissional, no mundo acadêmico, então acho que enquanto motivação inicial o curso cumpre sim essa tarefa e aí tem os cursos aqui do Instituto que acolhe as pessoas, sobram vagas, enfim, acho que o papel é recolocar estas pessoas no mundo do estudo no mundo acadêmico, acho que isto o curso cumpre sem dúvida nenhuma.

**P (00:12:33) – É a gente teve aqui também eu acompanhei uma turma como supervisora e a gente percebe assim que há uma certa evasão destas alunas, vocês não chegaram a pesquisar as causas dessa evasão? Quais seriam os motivos que levam algumas alunas a desistir, até bem no começo do curso.**

C – (00:12:54) – É, bem no começo, eu tive problemas de evasão, uma das alegações é por que, a gente sabe que o transporte público ele não é barato e as

peessoas geralmente não tem dinheiro para disponibilizar e a bolsa que vem, ela não vem de imediato, o aluno cursou dia 04 de maio (exemplo), dia 05 vai estar na conta. A gente está num setor público, a gente tem “N” demandas então nem sempre a bolsa ela cai imediatamente ou na semana seguinte dessas mulheres receberem e poderem pagar o transporte público. Então uma das alegações é esta: não tem dinheiro para pagar o transporte. Outra é, eu ouvi alegação tipo assim, um ou dois casos, não é (?), um ou dois casos em que os familiares: marido proibiu a mulher de frequentar o curso, daí a gente faz um trabalho de ligar, de fazer um trabalho em parceria com a Prefeitura: Assistente Social e Prefeitura vai lá ver o que está acontecendo né, mas enfim, não apareceram mais, então assim, não é um dado científico mas que eu colhi assim, questão do dinheiro e de restrição familiar.

**P (00:14:35) – Cônjuge.**

C (00:14:36) – Cônjuge, exatamente. [...]. É, não é fácil.

**P (00:14:44) – Bem o que a gente imaginava né, que muitas têm dificuldade de estudar por conta dessa situação. E outros docentes, tu chegaste a ouvir assim, deles, como é que é o dia-a-dia de aula, se eles estranharam as alunas, o público vamos dizer assim, as especificidades que este público tem ou não chegaste a ter um retorno?**

C (00:15:11) – Alguma conversa informal, a conversa informal também tem o seu pé na verdade né, mas no sentido assim que a, uma dificuldade grande desse público é a questão da concentração para poder estudar, por exemplo tem matemática na base, alguns elementos de matemática básica e alguns elementos de Língua Portuguesa que demandam do sujeito algum silêncio, alguma concentração, então os professores relatavam que era, a ideia de ficar conversando, trocando ideias com as colegas afeta, às vezes, esse tipo de aprendizado. Hã, mas isso é óbvio, são pessoas que estão há 20, 30, 40 anos longe da sala de aula, então não vai ser ali que elas vão querer resolver todos os problemas de Língua Portuguesa e Matemática do mundo né, mas, enfim, acho que a ideia de colocar esse aluno em contato com a Língua Portuguesa, com a matemática, com a questão por exemplo do corte e costura, trabalhar com ideia de medida ali e dizer que tem capacidade, eu acho que este é o papel do curso, acho que o primeiro papel do professor não é ir lá e dar conta das

deficiências da Língua Portuguesa e Matemática, mas que ele diga para aquele aluno ou faça com que aquele aluno entenda que ele é capaz de aprender, ele é capaz de aprender e é isso é com tempo não é de uma semana para outra que o aluno vai se concentrar, que ele vai deixar de conversar sobre a novela das oito, essas coisas assim que é mais do cotidiano deles né.

**P (00:17:19) – O que te levou a deixar a coordenação?**

C (00:17:20) – O que me levou a deixar a coordenação? Eu respondo, mesmo sendo pessoal, eu respondo, tem um aspecto pessoal e um aspecto mais profissional mesmo. Na questão pessoal, eu [...] tinha na época um projeto de doutorado para fazer, e fiz, hoje já sou doutorando, isso demanda da gente muito tempo de estudo, pesquisa, etc., etc. e a coordenação, por a gente estar implantando ela exigia, quase que todo o meu tempo, na verdade eu era professor, elaborava edital, fazia seleção, buscava material, ia para reunião, então isso me tolhia quase todo o tempo, então tem a questão pessoal e a questão profissional. Outro ponto também que na mesma época eu estava desenvolvendo um curso de aperfeiçoamento em educação, que é um curso que demandou para mim bastante tempo também, até porque eu precisei fazer todo um projeto em um semestre sobre a questão racial na escola e não envolvia só a minha pessoa mas outros colegas, pessoas de fora, frequentar cursos na UFRGS em Porto Alegre, cursos em Sapiranga no Pólo avançado da UFRGS, tudo isso demanda tempo, além de somado a isso as aulas no Instituto, então, basicamente foram estes três pontos: a questão da exigência de muitas coisas para fazer ao mesmo tempo, que o curso Mulheres Mil demanda, o meu projeto de doutorado que hoje foi aprovado e eu já sou doutorando e a educação, enfim eu tive que fazer escolhas, que eu sabia, e tem mais um ponto que eu gostaria de falar, que como homem, aí a questão de gênero, eu não me sentia apto a coordenar o Programa Mulheres Mil, ele é um Programa de Gênero mesmo, então na minha percepção, deveria e deve ser uma mulher que coordena, então eu sabia que eu assumi mas tenho essa perspectiva de que tem que ser uma mulher, não que eu ache que os homens não devem coordenar mas é que é uma questão de gênero mesmo, e uma mulher, neste caso, tem muito mais condições de ouvir e de entender aquele ser que está ali que está colocando situações de vida, que eu, um sujeito do sexo masculino, então essa questão de gênero para mim também ela foi bastante relevante, desde antes de eu assumir e quando eu assumi e também quando deixei o cargo e inclusive falei que a nossa

Assistente Social era a melhor pessoa que tinha para assumir isto e continuo achando, tinha esta questão também.

**P (00:20:40) – Podia, agora que tu tocou neste ponto aí, que condições uma mulher teria, que seria mais interessante que fosse uma mulher coordenadora, pode especificar um pouco melhor?**

C (00:20:55) – Então, eu costumo dizer que estas mulheres são machistas, as mulheres, e muitas hã, o público, esse programa é feito para mulheres que sofreram ou que são excluídas economicamente, socialmente ou sofreram algum tipo de violência familiar, é esse o público do Mulheres Mil. E a gente sabe que essas pessoas recebem uma carga social muito grande, moral né, do machismo que impera dentro da nossa sociedade. Então, elas diante de um homem, no meu ponto de vista, elas teriam um pouco mais de dificuldade de falar as suas necessidades. Então, diante de uma mulher, igual a ela, e não diante de um ser “superior”, que a sociedade passa né, o homem é superior, o homem é o chefe da casa mas quem sabe diante de uma coordenadora, alguém que é igual a ela, facilitaria e eu ainda continuo defendendo este ponto de vista, que facilitaria a interação, tanto do ponto de vista das necessidades delas, do ponto de vista de abertura de diálogo, da abertura de falar francamente do que se for homem-mulher, eu ainda continuo batendo nessa tecla.

**P – Encerra a entrevista perguntando se o entrevistado tem interesse em acompanhar o andamento da pesquisa e as descobertas que vierem daí. Ficou combinado que a transcrição e o áudio seriam encaminhados por e-mail para que o entrevistado possa ler e até complementar a transcrição, caso tenha interesse. Foram enfatizados novamente a metodologia e os objetivos da pesquisa.**

#### **Apêndice C - Quadro de Análise das entrevistas das egressas**

<b>Objetivo específico</b>		
a) Analisar o que pensam as mulheres/ex-alunas do PMM sobre o/a bom/boa professor/a.		
<b>Metodologia utilizada para coleta de dados: Entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas</b>		
<b>Pergunta</b>	<b>Intencionalidade da pergunta</b>	<b>Passagens</b>

Qual o/a melhor professor/a que você teve durante o curso?	Sensibilizar as recordações das egressas em relação às/os docentes e suas práticas	
E porque razão você escolhe este/esta professor/professora?	Elencar as características desta docência	<p><b>M.B.</b> – (00:01:00) – <i>Acho que pela prática, porque é uma coisa que eu sempre gostei de fazer, já sabia alguma coisa né, eu acho que por isso assim, ela conseguiu assim, florescer mais aquela sementinha.</i></p> <p><b>M.B.</b> (00:02:47) – <i>Não sei, mas eu acho que é a empatia da pessoa.</i></p> <p><b>D</b> (00:04:24) – <i>Porque ela explicava bem, ela era assim, explicava as coisas, que tem muitos que falam e daí deixam correr, se entendeu, entendeu, se tu não entendeu. Mas ela era bem legal nesse ponto, eu achei.</i></p> <p><b>D</b> (00:09:22) – <i>quando eu tinha dúvida eu perguntava, mas muitas professoras, elas chegavam né: “Tu que está tão quietinha, está tudo bem? ” Assim sabe: “Tudo tranquilo?” “Quer alguma explicação?” Daí elas vinham, [...] alguma coisa como eu já tinha uma base, eu dei algumas dicas também. (00:10:03) – Até um dia ela disse né, que a aluna estava ensinando a professora (risos)</i></p> <p><b>D</b> (00:11:43) – <i>Ah, eu me senti bem orgulhosa (risos), sabe o que que foi? Ela (a professora) estava ensinando, daí eu fui lá na mesa uma hora, não assim, não falei na frente de todo mundo, meio discreta eu disse assim: ó eu aprendi assim (explicações de como proceder para fazer a cava em um corte de tecido), depois eu não lembro qual é a outra coisa que eu dei uma dica para ela também, foram duas coisas.</i></p> <p><b>Agulha</b> – (00:01:50) – <i>Tudo muito bom, só que é o caso aquela professora eu já conhecia né, tipo assim: “-não entendia, aí, ah, não vou perguntar, não eu vou</i></p>



		<p><i>perguntar sim, então com as outras eu ficava esperando, ah, a fulana vai perguntar a mesma coisa, então vou esperar.</i></p> <p><b>A</b> – (00:06:27) – <i>É, nós tínhamos ali 60, 70 anos, assim como nós tínhamos ali, acho que a mais nova ali devia ter 15, 16 anos, então é um tema bem interessante, e as dúvidas que a gente mesmo tira né, nós, a gente não conhece o nosso corpo então ela tem, ela estudou para aquilo, tem o conhecimento. [...] tem muitas que não tem acesso a este tema e ela (a professora) colocou e esclarecia a gente, [...] essa também era outra pessoa que tu não ia para casa com dúvida, ela estava ali à disposição e ela não se importava em te explicar a dúvida, duas, três, quatro vezes até que tu entendesse.</i></p> <p><b>E.V.A.</b> (00:09:34) – <i>Eu acho que sim né, que todas estavam ali com boa vontade de ensinar, todos tiveram paciência com a gente.</i></p> <p><b>A</b> – (00:09:50) – <i>Nós tínhamos ali, senhoras com 70 anos. Então a maneira delas (professoras) trabalharem, com uma paciência que elas tinham de explicar, de muitas ali que há quantos anos não tinham uma aula de matemática, então, eu acredito que quem vai para uma sala, se dispõe a fazer esse tipo de trabalho que elas fizeram, eu acho que deve ter o mesmo comportamento que elas tiveram, uma paciência.</i></p> <p><b>A</b> – (00:10:52) – <i>Bom assim, o carisma, a paciência, delas trabalharem.</i></p> <p><b>E.V.A</b> – (00:11:00) – <i>A mesma paciência que elas tinham com as novinhas, não foi diferente com as de mais idade sabe, foi tudo parelho, as que entendiam mais, as que entendiam menos, foi tudo parelho a explicação, não diferenciavam ninguém.</i></p> <p><b>A</b> – (00:11:17) – <i>Não porque, se ela tivesse que ficar só com uma ali explicando, ela ficava, qualquer uma delas né</i></p>
--	--	--

		<p>(professoras), elas tinham aquela paciência de ficar ali, de conversar e te explicar: “tu entendeu?” Se tu ainda estava na dúvida, te explicava de novo, ela ia lá para o quadro, ela colocava no quadro, ela ia contigo, na tua própria mesa, eu acredito o trabalho de todas elas foi muito bom.</p> <p><b>E.V.A.</b> – (00:12:05) – Era um bicho de sete cabeças quando começou, todo mundo vai ter que falar da sua vida (mapa da vida) (ah eu não vou falar), e todo mundo acabou falando tudo, foi tudo tão bom, uma ajudou a outra, foi tudo uma experiência.</p> <p><b>A</b> – (00:13:42) – [...] Eu acho que porque cada uma tem sua vida, cada uma tem seus problemas né, nossa, nós tínhamos colegas lá que... meu deus! Onde é que eu estou? (risos) mas elas tinham uma forma tão legal de trabalhar assim, tão simples e sincera com a gente, que tu te sentia bem, tanto os professores quanto os colegas, então a gente achou muita falta depois...</p> <p><b>A</b> – (00:14:35) – Outro que me chamou a atenção o professor de (cita a disciplina), porque nós tínhamos muitas ali que não sabiam que bicho era aquele né, e aquele também, ele foi muito legal, a paciência dele para ir lá ensinar.</p> <p><b>E.V.A.</b> (00:16:11) – Tudo muito sincero, sabe, tudo bacana. Tanto que a gente se sentia em casa né? Pena que era só uma manhã (risos)</p> <p><b>E.V.A.</b> – (00:29:48) – Acho que a vontade que eles tinham de ensinar a gente porque se eles não tivessem vontade eles não teriam aquela paciência de estar ali explicando, então eles tiveram aquela paciência conosco, eu acho.</p> <p><b>A</b> – (00:34:12) – Sim, porque a gente já fala pouco né, (risos) e aí nós conversávamos e a gente, foi bom porque todas ali se deram bem, foi muito bom, então cada uma com seus problemas mas a gente criou um grupo de amizade ali e isso a gente incluiu</p>
--	--	--

		<p><i>professor, porque a professora, não por eu já conhecer ela, antes dela dar aula para nós mas porque ela estava lá bem sentada, bem à vontade, junto com a gente ela era aquela pessoa simples, a professora B, a mesma coisa, [...] então ela era aquela pessoa mais simples, mas a minha maneira de pensar é esta: eu acho que em primeiro lugar é o carisma, é a simplicidade porque ali é que tu conquista.</i></p> <p><b>C</b> - (00:01:41) – <i>Porque ela foi uma pessoa que despertou em mim um gosto que eu não tinha, porque eu nunca gostei, eu nunca pensei, para começar, a lidar com uma pessoa idosa, acesso, essas coisas, eu nunca tinha pensado, e daí quando eu vi ela fazendo na prática, quando ela chegou para mim e disse assim que ela também achava que não tinha força, [...] então tu tem força, tu acha que tu não vai conseguir, mas quando tu chega lá tu vê que tu consegue. Então, quando a pessoa te dá um impulso quando ela te mostra algo, que tu tem capacidade, ela te impulsiona a fazer alguma coisa, é uma pessoa que não tem como não levar para a vida né, porque é que nem eu digo eu levo até hoje, claro eu não converso muito com ela, mas eu lembro do que ela me falou e foi com ela que eu aprendi que eu quero isso pra minha vida.</i></p> <p><b>C</b> – (00:02:51) <i>ela explicava direitinho, [...] ela se preocupou com a gente nessas coisas práticas,[...] ela ensinava com vontade, assim tu via que ela estava fazendo aquilo porque ela gostava [...] e ela falava assim, o jeito dela falar, [...] ela estava sempre atenta:, ela estava sempre nos impulsionando e ensinando direitinho, [...], ela ensinou mais pelo gosto da coisa, ela gosta mesmo da profissão que ela tem.</i></p> <p><b>C</b> – (00:06:42) <i>Eu acho que o primeiro é, tipo buscar o que cada um quer, [...] não posso reclamar de nenhum sabe, com</i></p>
--	--	--

		<p><i>empenho, com respeito, saber que cada um é diferente do outro, que nem todas vão ser iguais, que a gente teve discussões durante todo o curso, [...] saber que a gente não é todo mundo igual e tratar as pessoas conforme acha que é a necessidade da pessoa, mas acho que todas se superaram nisso, [...] então, saber que tratar com respeito, saber que lidar com pessoas mais velhas não é a mesma coisa que lidar com criança, eu digo isso porque eu vejo na EJA hoje, tu lidar com adulto é diferente de lidar com criança, a criança não tem um querer, o adulto já tem, ali a noção dele feita, então não aceita qualquer coisa que coloquem para eles, então eu acho que é nessa questão, de tratar o outro, não tenho o que falar de nenhuma delas e aprender a tratar o outro e saber que um é diferente do outro, não vai ser todo mundo igual e nem todo mundo vai aprender com a “ligeireza” ou com a “vagareza” dependendo de cada um.</i></p> <p><b>Coragem</b> – (00:02:12) – <i>Ah é porque, eu gostei, porque em primeiro lugar assim ela se preocupou em colocar para a gente que a parte emocional da gente era o mais importante para a gente vencer a gente tem que fazer uma avaliação de como a gente está emocionalmente, porque a parte emocional, nossa, é importante para todas as áreas da gente, então eu gostei que ela fez a gente rever isso e ela colocou para nós o quanto é importante a gente ter auto-estima, a pessoa as vezes se coloca lá embaixo e não é, e ela fez a gente ver isso seja a pessoa do jeito que for porque cada pessoa é diferente, nenhuma é igual a outra mas nós somos importantes não é? Somos importantes para as pessoas, somos importantes para a sociedade, nós somos importantes para a nossa família, então, eu gostei bastante.</i></p> <p><b>C</b> – (00:03:41) – <i>[...] Ela se doou para fazer isso, eu pelo menos senti assim com todo o</i></p>
--	--	---

		<p><i>carinho, sabe ela se doou para passar aquilo para nós sabe, ela se esforçou, até teve uma briga lá, naquela aula, e uma reconciliação depois, então ela fez assim, rever os conceitos que aquela briga que teve ali, aquela diferença não levava a nada e bem no fim as gurias reconheceram e pediram perdão, foi bonito né, foi emocionante.</i></p> <p><b>Margarida</b> – (00:04:53) – [...], até a professora [...] ela também não tinha muito conhecimento então do que ela ia passar, ai ela perguntava para a gente o que que faltava, o que a gente achava que tinha que levar e tal, daí eu achei que ela estava bem interessada em ajudar realmente e é isso que a gente precisa de um professor?</p> <p><b>C</b> – (00:09:31) – É, gostei muito da Anita também, ela também fez um, algo assim para nós e nos aconselhou para a gente se cuidar, cuidar da saúde, também falou sobre a auto-estima, ela trouxe um espelho, daí ela passou o espelho e pediu para nós, cada uma se olhar no espelho né, daí perguntou para cada uma de nós como nós nos enxergávamos, depois ela fez ali um trabalho e nós tivemos que colocar o como nós nos enxergávamos naquele momento sabe e eu tinha sabe, que nem agora já vai fazer quatro anos, mas na época era muito recente, eu tinha perdido meu esposo, então nossa, eu estava bastante abalada emocionalmente, bem deprimida também sabe e com esse curso me ajudou bastante sabe, com estas aulas , com essas professoras, do jeito que elas colocaram, do jeito que elas se preocuparam com o nosso emocional e auto estima, foi muito bom, foi de grande proveito para mim no caso né.</p> <p><b>M</b> – (00:28:16) – Eu acho que eles tem saber planejar a aula antes de passar assim e conforme vão dando a aula eles vão</p>
--	--	--

		<p><i>aprendendo mais, vão se inteirando mais daquele assunto.</i></p> <p><b>C</b> - (00:29:03) – <i>É, eu também acho que eles tem que buscar aperfeiçoar os conhecimentos e isso é importante, como é que tu vai ensinar se tu não sabe? Mas eu acho que em primeiro lugar a base de tudo, o começo de tudo é eles serem humanos, ser humano, o que que eles tem que ser, aprender ali como lidar com o público, [...]</i> Assim não foi o nosso caso lá, que as pessoas, as professoras lá, cada uma com seu jeito, elas foram todas muito bem educadas, muito respeitosas, [...] todas elas assim, do jeito delas, da forma delas, nos trataram com carinho, com educação, com todo o respeito.</p> <p><b>F</b> – (00:05:09) –[...] eu cheguei nela um dia dizendo que eu não ia mais, porque não tinha onde deixar o guri, ninguém queria ficar com ele, que, me falaram que eu era uma velha, o que que eu queria fazer curso e daí no fim eu não deixei de ir, levei ele, daí até as gurias da prefeitura arrumaram um cantinho para ele dormir lá, quando batia o sono ele ia lá e dormia e eu continuava lá fazendo o curso, e fui até o final.</p> <p><b>Fortaleza</b> - (00:00:49) –[...] que ela deixou a gente mais à vontade e também deu tempo de fazer as perguntas e a gente fazia para ela, ela não deixou ninguém sem resposta, foi ótima, para mim a melhor parte foi aquilo ali. Coisas ali que eu aprendi, que com a minha idade, que eu tinha 41 anos nessa época, eu pensei que eu já sabia de tudo e aprendi muita coisa ali com ela e ela instruiu a gente, coisa muito importante mesmo [...] para mim foi a melhor parte.</p> <p><b>F</b> – (00:01:45) – Ela deixou a gente mais a vontade né, ela também foi a mais simples, povo assim que nem a gente, que nem nós, por que tu viu que ali foi mulheres né, povão, que fez este curso, não tinha</p>
--	--	---

		<p><i>nenhuma que tivesse curso superior, foi um curso para nós de baixa renda né, então é porque ela deixou nós mais à vontade.</i></p> <p><b>F</b> – (00:02:31) – <i>Não, ali foi perguntado tudo e ela não deixou ninguém sem resposta, o que ela não tinha na hora ela buscava.</i></p> <p><b>F</b> – (00:02:43) – <i>Acho que ela chegou com a simplicidade, sabe? [...] Parecia mais uma de nós, entendeu, ela veio para o meio de nós como uma de nós, ela não veio com salto, com uma roupa chique, [...] e quando ela começou a abrir a boca eu fiquei apavorada, da inteligência daquela pessoa.</i></p>
<p>Você acredita que esta professora te auxiliou para alcançar o que tu esperava do curso? Como?</p>	<p>Identificar como estão relacionadas as práticas docentes e as expectativas das egressas em relação aos objetivos do curso</p>	<p><b>M.B.</b> (00:11:37) – <i>Eu acho assim, não com o tempo que nós tivemos, é pouco tempo para os professores, como é que eu vou dizer, assim, abraçar a pessoa, assim de acompanhar, de ver como é que a gente, eu acredito assim que foi pouco tempo, de repente se tivesse assim, mais algum...</i></p> <p><b>D</b> – (00:18:28) – <i>Acho sim, acho que ela ajudou sim, porque eu acho assim que ela foi bem paciente, conseguiu explicar, só não aprendeu quem não quis, muita gente não aprendeu nada porque, tinha uma senhora, uma senhora lá que ela sempre assim ó: “faz para mim?” Daí ela saiu como ela entrou, ela não aprendeu nada.</i></p> <p><b>C</b> (00:10:30) – <i>Olha eu não tenho nada que falar porque na verdade o curso só me abriu uma perspectiva de vida na verdade, porque eu não pensava em voltar a estudar, eu não pensava jamais em ser uma técnica de enfermagem, [...] mas ai eu fui aprendendo que não, que se tu quiser fazer alguma coisa tu tem que correr atrás, não pode ficar esperando e com o curso me abriu, [...] então depois do curso eu não parei, eu fui pegando o gosto pela coisa e quero aprender mais, o curso foi um impulso para mim, [...] foi bom para mim porque era uma expectativa de vida que eu não tinha, tudo parado, tudo normal ali</i></p>

		<p><i>estava, e agora peguei gosto pela coisa e o curso que me ajudou com isso.</i></p> <p><b>S</b> – (00:08:53) – [...] esse curso eu já fui fazer para tirar o que estava me incomodando, já botar outras coisas na cabeça eu já sou assim mais, mas foi muito bom, mesmo que eu não aproveitei para nada assim, de... na prática né, mas foi muito bom pra ir conhecendo mais coisas.</p> <p><b>F</b> – (00:03:37) – Eu esperava, o que eu estava buscando ali, sempre é aprender mais e eu aprendi muita coisa ali, a partir do momento que ela deu a parte da aula dela eu até me senti mais forte, prestei mais atenção para buscar prestar mais atenção nas outras professoras que vieram a partir dali.</p> <p><b>F</b> – (00:05:55) –[...] elas tiraram dali, que foi também trazer para o dia a dia como se organizar, que era uma coisa que eu, por exemplo, antes de fazer o curso eu gastava, gastava e não controlava e agora tenho uma tabelinha né, (risos).</p>
<p>O que você acha que poderia ser melhor em relação à prática dos/das professores/professoras?</p>	<p>Analisar a docência na EJA através da experiência do PMM</p>	<p><b>M.B.</b> (00:14:05) – [...] o professor [...], (risos) muito tímido então, numa sala só de mulher, claro que ele não vai, não tem como, [...] conosco ele já era mais reservado mais calmo, só mulher.</p> <p><b>D</b> – (00:06:50) – [...] agora não sei qual dos dois, um era bem legal, ele explicava, o outro era enrolado, acho que ele estava encabulado, bem encabulado, [...] as outras (colegas), a maioria já tinha uma base mais ou menos e eu não sabia nada, daí eu ficava na dúvida, daí ele falava alguma coisa e eu “hã? Aonde que eu? O quê?” (risos) .</p> <p><b>P</b> (00:07:52) – <b>Mas tu te sentia à vontade para perguntar?</b></p> <p><b>D</b> (00:07:53) – Não, não.</p> <p><b>A</b> – (00:30:04) – Eu acho, da minha parte é, a simplicidade dele né, porque nós tivemos, até foi a primeira aula, com aquela</p>



		<p><i>professora</i><sup>13</sup>, nossa, foi polêmica a primeira aula e, eu na minha, quando eu vi aquilo ali, nossa mas ela não tem nada haver com uma professora... porque, porque ela entrou de salto alto... na sala, salto alto que eu digo é superior a nós, então, acho que um professor, não importa que seja ali do curso ou qualquer sala de aula, eu acho que ele tem que ter um carisma, a simplicidade, [...]e aí ficou um clima tão ruim naquela sala de aula aquele dia, porque ela entrou assim se sentindo superior... a palavra correta, com uma arrogância, uma superioridade e ali e aí ela bateu de frente com uma colega nossa,</p> <p><b>A</b> – (00:33:51) – Na minha maneira de ver, ela chegou superior a nós, era ela (gesto com as mãos acima) e nós (abaixo) e isso eu, como professora, já não ia me dar bem.</p> <p><b>C</b> – (00:37:22) – Sim, daí nesse caso, eles precisam também estar bem psicologicamente, eles tem que ter uma preparação psicológica, fazer psicologia para ser um bom professor para entender a cada um, que um é mais calminho, outro é mais agressivo, um é mais afobado, ansioso, outro é mais lento, então cada um, para entender o ser humano...</p> <p><b>S</b> – (00:10:52) – É que nem aquela parte de [...] foram bem poucas aulas e curtas as aulas e daí era muito, como é que eu vou te dizer, prática, ele dizia uma vez, não era que nem as professoras mulheres que elas incentivavam mais, botavam mais coisa assim e explicavam, explicavam, ele não, mostrava ali, explicava e deu.</p> <p><b>F</b> – (00:16:08) – É na outra parte, podia ter mais vezes, que nem esse professor, ele teve duas aulas só conosco né, não eu acho que foi 12 (horas/aula), ele não, ele pegava, explicava uma vez, só que ele, a</p>
--	--	--

<sup>13</sup>Utilizamos o termo professora para substituir o nome real da docente citada.

		<p><i>gente pedia opinião ele não vinha com calma.</i></p> <p><b>S</b> – (00:16:42) – <i>Ele não tinha paciência.</i></p> <p><b>F</b> – (00:16:43) – <i>Ele não tinha paciência para te explicar.</i></p> <p><b>S</b> – (00:17:41) – <i>É que eles não são professores formados, daí a gente não pode criticar muito assim.</i></p> <p><b>F</b> – (00:07:41) – <i>Eu acho que a parte da [...], eu acho que seria mais se ela tivesse vindo dar uma palestra, de repente uma palestra bem esclarecida sobre o assunto, de repente eu teria aprendido mais e prestado mais atenção, não sei se foi a professora ou não, na minha intuição foi a professora, ela falou mais da vida dela do que do assunto e então eu não prestei muita atenção, não aproveitei, foi o que menos eu aproveitei, foram as aulas desta professora.</i></p> <p><b>F</b> – (00:08:20) – <i>Eu estava esperando mais do que ela passou, [...], até trouxe informações, mas a maneira dela passar as informações para nós, não foi muito sério, da maneira que ela passou... a aula dela não foi legal.</i></p> <p><b>F</b> – (00:08:53) – <i>É falar que nem assim, ela trouxe a vida dela para dentro da sala de aula, até... pode ser, a maneira dela trabalhar, mas assim, contando a vida do dia-a-dia, coisa de marido, coisa de cachorro, não tinha nada a ver, não estava relacionado ao curso, se tivesse usado para explicar melhor o assunto, esses momentos que ficava falando de cachorro, de briga dela e marido, então acho que é uma coisa que ali eu não estava querendo saber.</i></p>
--	--	--

--	--	--

<p>Narrativa autobiográfica</p>	<p><b>Coragem</b> – (00:23:52) – <i>É que nem no caso eu cuidei meu pai, cuidei minha mãe, daí por último meu esposo, não precisou assim de tantos cuidados mas que nem ele fez uma cirurgia eu estava lá junto com ele, eu me doeí, eu fiz aquilo com o maior amor e depois ele ficou na UTI nove dias, então o que eu pude fazer eu fiz e eu pensei assim, porque a gente não pode fazer por outra pessoa também, não importa o grau de parentesco, a gente faz aquilo com amor.</i></p> <p><b>F</b> – (00:06:58) – <i>Ah eu, não tive uma infância boa, depois eu sai de casa, bem nova, daí depois conheci o pai do guri, que é o segundo marido, e estava às mil maravilhas, até a chegada do guri, estava ótimo também, e logo depois detonou tudo, por causa do álcool, das drogas, que ele se envolveu, era essa parte que eu comentei no nosso grupo de família lá no curso.</i></p> <p><b>F</b> – (00:07:31) – <i>É que nós com a [...] era grupo de família, que era mais para contar da infância da gente, da adolescência, é o mapa da vida, e daí no fim foi onde eu contei toda a minha infância até o casamento, até as drogas, o álcool, que na hora eu não falei porque o guri estava junto, só que a professora pegou no ar e aquilo ali marcou bastante porque eu aprendi bastante coisa. Eu era uma pessoa, como é que eu vou te dizer, não tinha amor, eu estava com o coração gelado e ali com todo mundo eu encontrei o calor.</i></p> <p><b>F</b> - (00:19:23) – <i>E eu tive que trabalhar cedo para ajudar em casa, e daí não tive muito estudo, daí eu tenho vontade de ir adiante, sabe? É o que eu explico sempre para o nenê (filho): estude, para não parar dentro de uma fábrica que nem a gente, que é horrível, tu tá ali, tu leva xingão, tu tem que abaixar a cabeça. E eu queria que tivesse mais cursos, aqui na cidade, para nós conseguirmos ir, para nos distrair também como a Sonhadora está falando, mas para</i></p>
---------------------------------	--

	<p><i>adquirir mais, para a gente poder alcançar uma coisa que a gente quer.</i></p> <p><i><b>F</b> – (00:04:42) – Aprender coisas novas, como eu na minha adolescência e juventude eu não tive muita chance de estudar porque tinha que trabalhar, tinha que ajudar os pais e agora, eu estou numa fase desde ali, que tudo que vier eu quero aprender coisas novas e novas, e também para aproveitar no meu dia-a-dia. Porque ali, eu aproveitei muito deste curso no meu dia-a-dia, coisas que a gente aprendeu dentro do curso e que a gente trouxe, principalmente, eu trouxe para o meu dia-a-dia.</i></p>
--	--

**Apêndice D - Interpretação formulada – Entrevista coletiva com egressas do PMM – Curso Costureiras**

<b>Identificação dos principais temas</b>	<b>Identificação dos principais subtemas</b>	<b>Passagem de tempo no áudio</b>	<b>Interpretação formulada</b>
Conteúdos relevantes	Saúde da mulher/conhecimento do próprio corpo/tabu?	<b>A</b> – (00:06:27) - (00:08:27)	A egressa enfatiza sobre a importância do conteúdo sobre saúde da mulher, prevenção e a heterogeneidade etária das alunas e traz a informação de que elas não conheciam o próprio corpo.
	Direitos da mulher	<b>A</b> – (00:02:10) - (00:03:08)	A egressa comenta sobre o conteúdo de direitos da mulher, o quanto foi importante para elas, enquanto mulheres, de que muitas participantes do curso não tinham noção dos seus direitos, incluindo a Lei Maria da Penha, que muitas delas não tinham acesso.
Habilidade do docente	Relacionamento interpessoal	<b>E</b> - (00:01:06) - (00:01:50)	A egressa enfatiza a importância do bom relacionamento das professoras com as alunas.
	Cativar	<b>A e E</b> – (00:13:28) - (00:14:32)	As egressas informam da habilidade da docente em cativá-las e ao fazer isso deixa-las à vontade para falarem de suas vidas na técnica mapa da vida ao mesmo tempo que as docentes tinham uma forma simples e sincera de trabalhar que as faziam sentir bem, tanto entre

			colegas quanto entre colegas e professores.
Qualidade/ característica do docente/postura?	Boa vontade	<b>E</b> - (00:09:34) - (00:09:50)	A egressa percebe que todas as docentes estavam ali com boa vontade de ensinar e tiveram paciência com elas.
	Carisma/paciência	<b>A</b> - (00:10:52) - (00:11:00)	A egressa reforça a importância do carisma e da paciência das docentes ao ensinarem.
	Acesso, disposição, aproximação, chegar perto/paciência (disponibilidade)	<b>A</b> - (00:11:17) - (00:12:05)	A egressa realça que as docentes de uma forma geral davam atenção individualizada sempre que necessário e cita que elas tinham paciência de conversar e tirar as dúvidas das alunas, no quadro ou na mesa de cada aluna.
	O querer estar ali do professor? Gostar do que faz.	<b>E</b> - (00:15:31) - (00:16:11)	A egressa acredita que para alguém se dispor a ser professor/professora deve dar o seu melhor, o que só é possível quando as pessoas fazem aquilo que elas querem fazer e que percebia essa vontade nas docentes do PMM.
	Arrogância/ superioridade	<b>A</b> - (00:30:04) - (00:33:51)	A egressa fala que houve uma polêmica (conflito) com uma docente pois a mesma não “comportava-se” como uma professora, pois teve uma postura arrogante e de superioridade em relação às alunas e que posteriormente, houve uma conversa entre a professora e as alunas e a partir da

Qualidade/ característica do docente/postura?			aula seguinte ela já agiu diferente, conversando mais.
	Paciência com as diversas faixas etárias/tempos de afastamento da escola/Paciência	<b>A</b> – (00:09:50) - (00:10:45)	A egressa enfatiza a importância da paciência de ensinar das docentes, considerando as diversas faixas etárias das alunas e tempos diversos de afastamento da escola.
	Paciência com as mais jovens e com as de mais idade/Igualdade no tratamento/ Não diferenciavam ninguém	<b>E</b> – (00:11:00) - (00:11:17)	A egressa identifica que as docentes tinham paciência tanto com as mais jovens quanto com as mais velhas, tratando com igualdade, com a mesma dedicação tanto as mais novas quanto as de mais idade.
Mapa da vida	Onde cada uma precisava de mais apoio ou subsídios para a elaboração dos conteúdos? Qual o sentido do mapa da vida?	<b>A</b> – (00:12:21) - (00:13:13)	Sobre a técnica do mapa da vida a egressa interpretou o trabalho da professora como sendo no sentido de apreciar suas necessidades e problemas e apoiá-las.
Frustração das egressas com a falta de oportunidades de emprego após o curso	Nenhuma das dez egressas entrevistadas colocou-se no mercado formal de trabalho através do PMM, não houve mudança em relação a sua condição de trabalhadoras	<b>E</b> – (00:21:00) - (00:22:52)	A egressa informa que sua expectativa era de sair do curso costurando mas que na prática não tudo o que esperava e que já fez outros cursos depois do PMM e acabou deixando a costura mais de lado e que não se arrisca a exercer profissionalmente a costura.
	Insegurança para exercer profissionalmente o que aprenderam	<b>A</b> – (00:23:40) - (00:24:35)	A egressa informa que gostaria de fazer outros cursos se fossem oferecidos, porém, que não viria com a mesma expectativa e que



Frustração das egressas com a falta de oportunidades de emprego após o curso			atualmente só faz o que já sabia fazer antes do curso, que o curso não lhe deu segurança para exercer profissionalmente a costura.
	Presente a ideologia neoliberal de que o que falta é qualificação e não empregos.	<b>A</b> – (00:39:33) - (00:41:22)	A egressa informa que gostaria de estar trabalhando porque precisa e lamenta a falta de oferta de novos cursos ou sua continuidade pois percebe um alto índice de desemprego e liga o fato a falta de pessoas qualificadas no mercado.

**Apêndice E - Interpretação formulada – Entrevista coletiva com egressas do PMM – Curso Cuidadoras de idosos**

Identificação dos principais temas	Identificação dos principais subtemas	Passagem de tempo no áudio	Interpretação formulada
Habilidades das docentes	Capacidade de lidar com conflitos.	<b>C</b> – (00:03:41) - (00:04:53)	A egressa comenta que a docente se doou em seu trabalho e da habilidade da mesma em lidar com os conflitos entre as alunas e a partir do conflito levar as alunas a refletir sobre ganhos e perdas dos conflitos.
	Planejamento das aulas	<b>M e C</b> – (00:28:16) - (00:34:32)	As egressas tem presente que é necessário planejar as aulas para fazer um melhor trabalho e que os professores também vão aprendendo e depreendendo as necessidades das alunas em termos de conteúdo, vão pesquisando e melhorando sua prática, também de conhecimento de conteúdos importantes para a formação dos docentes, como as relações interpessoais.
Conteúdos relevantes	Auto-estima a partir de dinâmicas de grupo	<b>C</b> – (00:09:31) - (00:11:01)	A egressa informa que a docente trabalhou com a

Conteúdos relevantes			autoestima e valorização das alunas a partir de uma dinâmica de grupo.
	Lei Maria da Penha, Direitos da Mulher	<b>M e C</b> - (00:16:32) - (00:16:55)	A egressa realça a importância de ter conhecido conteúdos como a Lei Maria da Penha e os direitos das mulheres que ela desconhecia.
	Emocional e a auto-estima	<b>C</b> – (00:02:12) - (00:03:34)  <b>C</b> – (00:09:31) - (00:11:01)	A egressa informa que gostou da preocupação da professora em fazê-las ver a importância das questões emocionais e o quanto é importante a autoestima e sentirem-se importantes para as outras pessoas, para a sociedade e suas famílias.  A egressa traz o quanto foi importante trabalhar o emocional das alunas no curso, em seu caso tinha perdido recentemente o esposo e estava bastante abalada emocionalmente, bem deprimida e que o curso auxiliou muito na superação.

Mapa da vida	Biografia	<b>C</b> – (00:23:52) - (00:24:57)	A egressa informa como sua história pessoal de ter cuidado de seus familiares: pai, mãe e esposo a levou a querer fazer isso por outras pessoas influenciando sua escolha e o desejo de exercer profissionalment e o cuidado a idosos.
Qualidade/ característica do docente/postura?	Escolha profissional do docente	<b>M</b> – (00:36:00)	A egressa acredita que se os docentes estão realizando o que gostam de fazer vão exercer melhor seu trabalho, com mais dedicação. “Ninguém dá o que não tem.”
Frustração das egressas com a falta de oportunidades de emprego após o curso	Mito da qualificação profissional x emprego	<b>M e C</b> – (00:40:15) - (00:41:29)	As egressas revelam seu desejo de que houvessem mais cursos para o desenvolvimento de qualificação profissional e oportunidades de emprego, uma vez que acreditam que não faltam empregos mas pessoas capacitadas e a falta de encaminhament o das pessoas que se qualificam e o mercado de

Frustração das egressas com a falta de oportunidades de emprego após o curso	Direitos dos trabalhadores/ mercado informal	<b>C e M</b> – (00:46:40) - (00:47:41)	trabalho, há uma desconexão. As egressas identificam as condições precárias e o não cumprimento das leis trabalhistas que acaba ficando a cargo dos patrões quererem ou não registrá-las e que há muita exploração das trabalhadoras na área de cuidadores de idosos e que os profissionais se submetem por necessidade de trabalhar.
	Falta de oportunidades no mercado de trabalho.	<b>M e C</b> – (00:18:27) (00:21:10)	As egressas manifestam sua frustração com a falta de oportunidades no mercado de trabalho e de ter que voltar a trabalhar em uma fábrica. Tem a opinião de que não adianta o governo oferecer cursos e não oportunizar uma ligação com o mercado de trabalho. A oferta de cursos e a criação de oportunidades de emprego estão desconectadas. Acrescenta ainda que o trabalho das docentes de

			valorizá-las vai se perdendo a medida em que elas não conseguem colocar-se no mercado de trabalho.
Outros fatores que afetam a docência	Remuneração dos docentes	<b>M</b> – (00:32:00)	A egressa faz uma relação entre a remuneração dos docentes e seu desempenho, sua dedicação e interesse em realizar um trabalho melhor.

**Apêndice F - Interpretação formulada – Entrevista coletiva com egressas do PMM – Auxiliar Administrativo**

<b>Identificação dos principais temas</b>	<b>Identificação dos principais subtemas</b>	<b>Passagem de tempo no áudio</b>	<b>Interpretação formulada</b>
Habilidades das docentes	Relação entre carga horária e relacionamento interpessoal.	<b>S</b> – (00:02:45) - (00:03:12)	A egressa comenta que o entrosamento entre professora e alunas foi facilitado nos casos em que a disciplina tinha uma carga horária maior, com mais tempo para se conhecerem.
	Emocional	<b>F</b> – (00:06:22) - (00:06:53)	A egressa revela a importância da técnica dos mapas da vida que lhes oportunizava falarem de suas vidas e que todas alunas choraram.
Conteúdo relevante	direitos das mulheres, que elas não sabiam	<b>S</b> – (00:08:53) - (00:09:40)	A egressa informa da importância e do aprendizado sobre os direitos das mulheres.
Mapa da vida	História de vida	<b>F</b> – (00:06:58) - (00:07:30)	A egressa revela sua história de vida, que não teve boa infância, saiu cedo de casa e que a relação com o marido mudou após a chegada do filho e o início da dependência química do esposo.

Mapa da vida	Biografia	<b>F</b> - (00:19:23) - (00:20:08)	A egressa revela que precisou trabalhar muito cedo e abandonou os estudos e não quer este caminho para o filho, pois percebe que tem menos oportunidades hoje e acaba submetendo-se a um ambiente de trabalho que para ela é horrível e “leva xingão” que tem que “abaixar a cabeça” por necessidade.
	Lidar com a depressão	<b>F</b> - (00:07:31) - (00:08:37)	A egressa comenta sobre a técnica do mapa da vida e o quanto aprendeu com isso de que estava com “o coração gelado e encontrou ali o calor”.
O curso	O curso para além da qualificação profissional.	<b>S e F</b> - (00:15:31) - (00:16:42)	As egressas informam o quanto o curso foi importante para elas, mesmo para quem não procurava qualificação profissional e o quanto seria importante haver maior oferta de cursos e que sua importância foi além da qualificação profissional mas



			que para as que buscam esta capacitação precisaria haver continuidade de oferta.
Especificidades do público	Permanência no curso	F - (00:04:36) - (00:05:48)	A egressa comenta da importância de entre as colegas uma ajudar a outra a não desistir do curso e do apoio da docente neste sentido, da dificuldade por não ter com quem deixar o filho e que a flexibilidade e o apoio das servidoras da prefeitura em auxiliar mantiveram-na no curso.

## Apêndice G – Quadro de análise do Grupo de Discussão das Docentes

<b>Objetivo específico</b>	
c) Refletir com os docentes o que constitui um bom/boa professor/a considerando as especificidades da EJA, especialmente no PMM.	
<b>Metodologia utilizada para coleta de dados: Grupos de discussão</b>	
<b>Slides de sensibilização/Pergunta</b>	<b>Passagens</b>
<b>E a ideia então é, após lerem/verem isso, o que vocês pensam sobre a docência neste Programa Mulheres Mil?</b>	
<p><b>D1</b> – (00:09:44) – Não eu, o que vem em primeiro lugar é o quanto é importante para esse público não é, o quanto foi importante, esse curso, embora tenha sido curto, eu não sei exatamente quantas horas foi o total?</p> <p><b>D1</b> – (00:10:26) – É então a questão do tempo eu vejo, na minha situação, no meu curso ali, que a matemática foi bem trabalhada mas as alunas tinham dificuldade, porque a gente usava muito a medida, então teria que ter eu acho um tempo maior, nesta área, nesta atividade, nesta disciplina para que elas se sentissem mais seguras.</p> <p><b>D2</b> – (00:10:56) – Bom, na verdade eu nem sou professora né, (risos), então não tive esta preocupação, eu vim conversar com elas muito mais sobre a questão da sexualidade, do conhecimento do corpo e cuidados com a saúde da mulher e falamos um pouquinho também sobre esta questão de gênero e a violência com elas e... é uma coisa que até de repente eu sentia, se eu tivesse mais capacidade né, fosse uma professora, de preparar uma aula, eu preparava o tema e o que eu acho que é importante para elas mas tinha muito desta troca e eu sempre sinto isso, eu faço muito isso de conversar com as mulheres e sempre tem esta troca né, porque as mulheres elas sabem fazer chá, eu nunca aprendi que a gente pode tratar alguma coisa com chá, então sempre elas me ensinam, elas tem a cultura delas né, que é diferente da minha, essa troca sempre tem e sempre procuro valorizar e acho que aqui não foi diferente, assim né, mas também muito rápido e como o tempo era curto era muito tempo que eu ficava na sala de aula com elas, ficava uma manhã inteira, dois dias, três dias e que é um tanto cansativo, tanto para elas, como para mim, até porque como é uma coisa assim mais informal que a matemática, a matemática tem exercícios, ali era da gente conversar e fazer trocas. (00:12:38) – Mas eu acho que é isso e até te falando um pouco do curso lá de Novo Hamburgo, elas também sentiam falta da aula, porque elas nunca foram, durante muito tempo, elas ficaram longe de uma sala de aula e a aula não é só a professora, isso eu pensando né, não é só a professora e o conteúdo, é as colegas, é a hora do recreio, é o lanche, é a troca que elas fazem lá dentro daquele espaço não é? Que eu acho, olhando assim deste ponto de vista das mulheres e a situação que as mulheres vivem, que era um momento só delas e mágico, mágico (00:13:15). Então mulheres que estudaram até terceira, quarta série que...</p> <p><b>D2</b> (00:13:25) – Isso! E que naquela época elas estavam com 20, 30 anos já né (de afastamento da escola), avós, e estavam ali na aula, sabe elas diziam: “- <i>Eu vou no colégio. Eu vou na escola,</i>” não era no curso e aqui (no IFSUL) era mais mágico</p>	

ainda, porque era o “**Instituto**”, o IF tem toda uma importância assim né, então eu acho que... não sei se eu contribuo assim?

**D1** (00:19:46) - Eu sempre procuro me colocar no lugar de aprender, tem todo um trabalho que eu faço, cada evento, tu sai enriquecida para o próximo tu já está bem melhor, mais experiente.

**D1** (00:26:20) – Assim a citação de “ligeireza” e “vagareza”, independente da tarefa que tu vai fazer não quer dizer que tu saiba melhor né, porque tu pode fazer muito ligeiro e a qualidade no trabalho e o rendimento não foi tão bom, tu perdeu detalhes ali e outro que vai fazer com o tempo maior vai ter o cuidado maior.

**D1** (00:23:53) – Eu acredito que sim né, eu acho que é fundamental na verdade, porque se tu te colocar em uma postura superior, tu já distancia as pessoas, especialmente ela não vai se sentir à vontade de se aproximar, acho que o modelo tem que ser esse mesmo porque na realidade se existe a troca que tu aprende com o outro tu não pode te colocar numa situação de superioridade (?)

**D2** (00:24:22) – E até nesse caso da Educação de Jovens e Adultos nesse caso de EJA que é de alguém que deixou a escola no “tempo certo” entre aspas né, e está voltando de novo então também são pessoas diferentes da gente, às vezes mais velhas que a gente, mais novas e com outros jeitos de aprender (falas sobrepostas) outras vivências né, esta história realmente da “ligeireza” e da “vagareza” pode atrapalhar ou não, dependendo de quem está ali na frente na docência né, volto a dizer, acho que que no português, matemática deve ser diferente de falar de outros temas né, até porque... geografia é uma viagem só né? Agora para tu ter que ensinar cálculo essas coisas né, mas a gente tem que... eu acho que essa coisa de quem está ensinando algo, tem que ter uma postura, não é uma postura a palavra correta né, mas tem que se colocar de um jeito não superior ou de igual, tá, eu sei mais, eu sei mais daquilo que eu estou te falando mas tu pode saber outras coisas mais do que eu...

**D1** (00:25:45) – E parar para ouvir o outro tu também vai aprender.

**D2** (00:25:51) – Eu acho que isso é muito importante, inclusive eu uso isso no meu trabalho, tu entende? “– Ah, a doutora que sabe”. – eu digo não, eu sei o que eu estudei na escola de medicina mas tu sabe outras coisas que eu não sei, que eu não estudei em lugar nenhum, então assim essas coisas a gente tem que, isso para mim é importante na vida inteira assim, né, de inclusive outras coisas, inclusive com criança, com o filho que tu educa e com alguém que tu conversa.

**D2** (00:27:55) – E a história de saber a diferença, a história assim, as pessoas não são iguais, elas são diferentes mas elas devem ser tratadas de forma igual, respeitando as diferenças...

**D1** (00:28:10) – E tu tem sempre olhar que são diferentes e que algumas vão aprender melhor lendo, outras escutando, outras... cada uma tem sua forma de aprender...

**D2** (00:29:12) - ... e cabia à nós que houvesse respeito entre elas, porque às vezes acontecia isso, alguém que ia lá e queria contar história e só esta pessoa que queria falar, aí incomodava as outras, então o nosso papel de perceber isso e trabalhar de um jeito que não ferisse nem uma nem outra.

**D1** (00:29:34) – Seria uma mediação.

**D2** (00:29:35) – É, a mediação e sem desrespeitar.

**D1** (00:29:39) – É, eu sempre estabeleço algumas regras quando eu estou iniciando algum evento uma das questões é essa, respeitar o tempo do outro né, alguns vão precisar de um pouco mais de silêncio para aprender melhor e outras vão gostar muito de falar né, aí tem que ter esse cuidado também com o outro né.

**D1** (00:20:05) – A gente vai trocando e aprendendo porque cada um traz consigo sua experiência de vida né, assim como a gente ensina, a gente aprende né. ... Na verdade só aprende quem quer né, a gente ensina nada se a pessoa não quiser aprender, é só despertar aquela vontade do aprender né.

**D1** (00:27:33) – E não era pela idade, era a que tinha mais conhecimento inclusive e que nesta área e que já costurava, era uma senhora que tinha mais idade e ela auxiliou, era bem importante ali auxiliando, era mestre na turma (risos), então a idade não significa nada.

**D2** (00:30:30) – Isso está junto com todas as anteriores né (slides), tem muito haver com isto de quem está a frente, a frente no sentido de docente ou de “ensinadora”, “educadora” de que tu sempre valorizar o que a outra pessoa, no caso essas alunas tinham né, eu acho que de repente tem muito mais haver com a questão prática, né

**D1** (00:31:00) – É e assim a auto-estima de se levantar, porque geralmente a pessoa tem a auto-estima baixa e daí ela se acha incapaz de concluir, mas é um empurrãozinho as vezes, é extremamente importante né, o conseguir com a outra, dentro das limitações, o conseguir fazer algo né.

**D2** – (00:36:23) – Mas tu sabe que eu acho que isso aqui é o resumo do que a gente está falando né, a pessoa tem que se sentir bem orgulhosa mesmo porque (conteúdo do slide 4), a professora ou a pessoa que está ali para ensinar algo não sabe tudo, ela pode aprender também, então isso ali é o resumo.

**D1** – (00:37:06) – Mas é que tem muito professor que se coloca nesta posição, que chega sabendo tudo... que não permite inclusive que,

**D2** – (00:37:15) – Que não escuta né

**D1** – (00:37:20) – Que não dê a oportunidade de expressar.

**D2** – (00:37:22) – É então talvez é isso Gisele, o teu desafio é que as pessoas não precisem, o orgulho é bom né, se sente orgulhosa porque se sentiu valorizada mas quando tiver esta igualdade não precisaria ter...essa questão assim, que seja natural essa troca de experiência entre professora e aluna.

Slide 5 – O que poderia ser melhor

**D2** – (00:43:28) – Talvez não tivesse experiência.

**P** – (00:43:32) – Talvez não tivesse experiência docente.

**D1** – (00:43:36) – Que fazia com que não se sentisse muito à vontade mesmo, pode ser muitos fatores não é#

**D2** – (00:43:50) – Eu fico pensando, fico imaginando, isso não precisa colocar (interrupção da gravação), (00:45:23), mas sabe, eu não sei como é que era contigo, mas Gisele, assim, me deram o conteúdo todo pronto, eu digo bom, disso aqui o que é importante o que não é importante e se naquele dia, naquelas horas que eu tinha eu não falei de tudo então eu não falei de tudo, azar, entende, eu falei do que era importante para elas ali, se a gente ficou muito tempo...

**D2** – (00:45:50) – Isso, se eu fiquei lá muito tempo explicando o corpo, a menstruação e faltou para não sei o que, não importa, então talvez seja isso, outros com outro tipo de experiência, “tinha que dar isso aqui”, isso a gente não sabe né. Outra coisa, não quero me fazer mas é que eu entendia muito o que que eu fazia ali, que grupo era aquele, para que elas estavam ali, não precisavam saber o que estava ali para, o objetivo já estava mais ou menos cumprido, vamos dizer assim, sem... não estou não dando importância né, mas o fato delas estarem ali, delas trazerem ali, delas escutarem, delas estarem em convivência com outras mulheres e ter contato, eu acho que isso era muito importante, eu tinha este entendimento, então se elas ficassem sabendo quantos tipos de anticoncepcional tinha ou não, não era importante, agora não sei com outras disciplinas como é que é, porque também tem essas coisas, porque eu sei que tinha matemática, tinha português, gramática.

**D2** – (00:48:27) – Pois é, aqui tem dois contrastes né (fazendo referência aos trechos selecionados das entrevistas das egressas no slide)? Uma que precisava muito de ser abraçada, ser acarinhada, ter atenção, para ela, aquilo ali, é o curso, também sintetizando o que a gente falou e a outra, bom ela já tinha estudado até certo grau, isso tinha muito, e no curso de Sapiroanga eu percebi muito isso, que as mulheres eram muito... diferentes, vamos dizer assim, do conhecimento de escola, então claro, ela tinha uma outra expectativa, e aí faltou para ela. A história do abraçar, do acompanhar como é que é a gente e talvez, pode ser uma bobagem o que eu vou dizer, ou seja, a escola é o espaço disso, a gente diz, de uma necessidade que ela tem, que ela não tem em outro lugar

**D1** – (00:49:28) – É a oportunidade.

**D2** – (00:49:29) – É, é a oportunidade que alguém olhou para ela

**D1** – (00:49:31) – De conviver com o grupo eu acho.

**D2** – (00:49:49) – Lendo o slide: “*faltou tempo para os professores abraçarem a pessoa, ver como é que a gente é*”, então ... porque é isso elas também tem muita necessidade de falar de si, de contar coisas e se tu dá oportunidades talvez

**D1** – (00:52:37) – Eu percebia que era visto assim, como um lazer, “eu estou me permitindo sair para me divertir, é uma coisa que eu quero fazer, que me dá prazer, era um tempo só para elas né.

**Eu queria fazer uma para ver se a gente fecha e não faça falta depois, uma pergunta parecida com esta que eu fiz para elas não é, o que que para vocês é um bom ou uma boa professora?**

**D1** – (00:53:33) – Olha eu acho assim, professor é aquele que desperta o entusiasmo, a curiosidade no outro, para mim é isso, porque não é o conteúdo que tu vai passar mas é o desejo de aprender, tu vai achar meios diversos para aprender, desde que despertem em ti aquela vontade de aprender, esse é um professor e muita coisa que a gente falou né: o respeito, a igualdade, mas se tu despertar o desejo de aprender, o gosto, eu acho que é um bom professor.

**D2** – (00:54:14) – É eu pensando eu mudaria a palavra de professor né, talvez falar do ensinador ou da ensinadora né, porque quando a gente fala na professora tu imagina né, aquela pessoa que estudou para ser professora ou educador ou educadora mas para mim o educador ou educadora tem mais haver com educação, então talvez o ensinador é para mim como mãe, como médica, para mim como uma militante do movimento de mulheres que eu acho que eu estou sempre ensinando, se eu começo a conversar com as mulheres sobre a violência de alguma forma eu estou ensinando a elas né, mas eu ensino a partir do que, é o que tu diz, está acontecendo com a outra pessoa, agora me atrapalhei um pouco, mas eu vou ensinar aquilo que eu acho que seria a melhor maneira, eu não quero usar o certo e o errado ou o correto, mas como seria a melhor maneira de viver ou a melhor maneira de estar nas situações e desse jeito que tu diz assim, incentivando, estimulando, trocando, porque ela me diz talvez, ah, porque assim é mais fácil fazer, (00:55:49) Tá então vamos ver se, que fique do jeito que a gente acha, então eu acho que o bom, a boa professora, a boa educadora ou a boa ensinadora e olhando, isso também é importante e olhando assim, como a gente está se olhando.

**D1** – (00:56:14) – E se colocando sempre no lugar deles (?) e que a minha preocupação anteriormente é seu eu tinha pintado os cabelos né, (risos), gente eu vi que não tinha problema nenhum, não é, (risos).

**D2** – (00:56:30) – É.

**D1** – (00:56:34) – Então assim se a gente se coloca no lugar do outro (?) – Será que se chegar alguém ali e ler, ler, ler

**D2** – (00:56:44) – Bom tu sabe costurar né, ela não sabe costurar e quer aprender a costurar, então vamos lá, mas se for assim não sabe costurar, “imagina, é tão fácil, tão simples”, mas é simples para quem sabe.

**D1** – (00:57:02) – Ou então faz o contrário, diz que “é difícil, então tá, agora tu quer fazer este, mas é muito difícil, vamos fazer um outro mais simples”, como assim? Não pode, não pode fazer uma barreira, **D2** – De cara dizer que não né? - **D1** - a pessoa vai desenvolver e pode chegar num ponto que a pessoa chega e dia: “bah professora, peguei a peça mais difícil para fazer”, tudo bem, se tu passar por esta então tu já está craque né, (risos) passou por esta tu já está no ponto.

**D2** – (00:57:25) – Bah, eu quero fazer patchwork, não mas é muito difícil, vamos primeiro aprender a fazer bainha, nunca mais eu vou querer fazer patchwork, - **D1** – Nunca mais vai querer porque é “muito difícil” – **D2** - claro a gente está falando nestas coisas, como é com a matemática, com as disciplinas regulares, mas mesmo assim – meu pai, ele faleceu este ano, ele era professor, então ele sempre dizia assim de procurar fazer com que seja bom, até porque, bom quando tu é professor de adolescente, quando tu é professor de criança, que ir na escola é ruim, fazer com seja bom, para ele para eles estarem lá aprendendo contigo, agora se o professor é chato..., e essas coisas de tu saber as dificuldades da outra pessoa também né, eu sempre fico pensando de que, a dificuldade de uma criança de saber escrever ou falar, alguém me contou uma história de uma criança que escrevia errado, aqui da nossa região, uma criança que fala com a mãe, que tem sotaque alemão, que fala “errado”, entre aspas, a criança escreve como escuta (00:58:54), e a gente vê muito, essas coisas, tu não ensina a diferença entre o “ch” e o “x”, tu vai escrever o “deixar” com “ch”, e pronto né. Ah, também recebo mensagens de pacientes minhas trocando o “d” pelo “t”, aí eu digo a fulana escreve errado? Não, ela não escreve errado, é o jeito que ela aprendeu, ah, tem um jeito “certo”, bom vamos ver um jeito certo de explicar para esta pessoa, que talvez não ensinaram ela certo antes

**D2** – (01:00:01) – É verdade, as novas tecnologias né..., e até da gente, eu não sou professora, daí eu fico imaginando assim né, da gente mudar um pouco a tecnologia, a técnica em tecnologia mais manual, mais, não sei se eu me faço entender, mas é isso, trocar isso um pouco para que tu trabalhe mais com a mão, faça coisas, que tu faça, enfim, mas eu acho que ser uma boa professora é fazer com que as pessoas gostem de aprender aquilo que é o teu papel de estar ensinando e aí, ensinar das formas mais diferentes, muitas das coisas que eu sei hoje foi aquilo que eu vi na prática, muito mais do que o que eu aprendi no livro, né, então a gente nunca mais esquece, quando eu aprendi tal coisa que eu fiz uma maquete, quando eu fiz um trabalho, a gente tem que incentivar muito, talvez os novos métodos.

**D2** – (01:01:41) – Pois é, tu sabe Gisele que agora a gente falando assim, a gente escutando também e aí não tem como a gente não pensar no que está acontecendo no Brasil hoje né. (risos) E claro, tu né (E1), a gente é um tipo de professora diferente, porque a gente é diferente de ti (P), mas mesmo assim, pensando como vai ser complicado daqui para frente, inclusive para as professoras e para os professores, vai ser muito complicado.

## Apêndice H - Interpretação formulada – Grupo de discussão com docentes

Identificação dos principais temas	Identificação dos principais subtemas	Passagem de tempo no áudio	Interpretação formulada
Impressões sobre o PMM	Importância do curso para as egressas	<p>D1 - 00:09:44 – 00:10:25 D1 – 00:12:38 – 00:13:24</p> <p>D2 – 00:46:10 – 00:47:23</p>	<p>A docente identifica o significado do curso para as alunas, um momento só delas e que após o encerramento do mesmo elas sentiam falta da aula, das professoras, do conteúdo, das colegas, da hora do recreio, do lanche, são as trocas que elas fazem lá naquele espaço que dão significado e que são o curso, para além dos conteúdos. A importância do curso em suas vidas, a relevância que as alunas deram ao curso e que transparece em suas entrevistas.</p> <p>A docente comenta que acredita que o principal objetivo do curso é o próprio fato de as alunas estarem lá e conviverem com outras mulheres, de</p>



Impressões sobre o PMM			se escutarem de terem este contato, esta possibilidade de troca.
	Tempo de duração do curso x Dificuldades das alunas	D1 - 00:10:26 – 00:10:55	Curta duração X dificuldades das alunas (mais segurança no conteúdo)
	Conteúdos - Relevância/Critérios de seleção	D2 - 00:10:56 – 00:12:37  D2 – 00:45:23 – 00:45:49 e 00:45:50 – 00:47:20	Qual conteúdo é realmente relevante construído a partir dos saberes que as alunas trazem -Troca entre aprendizagens, saberes da professora e saberes das alunas. Relata que lhe deram o conteúdo todo pronto, porém, que a partir de sua experiência, seus saberes e o conhecimentos dos saberes das alunas vai elencar o mais importante/relevant e e que não vai se preocupar por não ter falado tudo que estava previamente posto mas sim com o que era importante para as alunas ali, enfim, vai levar em consideração na escolha dos conteúdos e dos tempos necessários

			para trabalhá-los o que for importante e necessário para as alunas.
Especificidades do público de EJA/Feminino	Tempo de afastamento das salas de aula	D2 – 00:13:25 – 00:13:35 e  D2 – 00:24:22 – 00:25:43	A docente identifica o público das alunas como o público de EJA, e que estas alunas, com tempos diferentes de escolaridade e faixas etárias diferenciadas, algumas com mais idade que as professoras têm outros jeitos de aprender, outras vivências e suas próprias experiências e que o tempo destinado as tarefas e às aprendizagens pode atrapalhar ou não quem aprende.
	Necessidades das alunas	D2 e D1 – 00:48:27 – 00:49:49	As docentes comentam o contraste que existe nas necessidades e expectativas das alunas em relação ao curso, como alunas que necessitam de um acolhimento mais emocional, mais carinhoso, como um abraço, que é a oportunidade que as alunas têm de receber uma

Especificidades do público de EJA/Feminino			atenção que é só para elas, que é diferente do seu dia-a-dia de mães de família e trabalhadoras. Por isso a grande necessidade de falarem de si e de suas coisas. Que algumas alunas percebiam o curso como um lazer, uma oportunidade de saírem um pouco da vida delas, de seu cotidiano, era um tempo só para elas.
	Auto-estima (porque está aqui neste espaço da tabela) explicar na interpretação refletida	D2 – 00:13:25 – 00:13:52  D1 – 00:31:00 – 00:31:28	20, 30 anos afastadas da escola, avós, e elas diziam “ <i>eu vou no colégio. Eu vou na escola</i> ”. E aqui (no IFSUL) era mais mágico ainda, porque era o “Instituto”, o IF tem toda uma importância.  Realça a necessidade de valorizar os saberes das alunas para estimular-lhes a auto-estima, porque elas já vem de um histórico de não conclusão (do ensino regular) e que o estímulo (empurrãozinho) é

			extremamente importante para a aprendizagem e para a não evasão do curso.
Característica da docente/docência	Empatia e respeito	D1 – 00:19:46 – 00:20:03  D1 – 00:56:14 – 00:56:42	A docente realça que sempre procura colocar-se no lugar de quem aprende. Enfatiza a necessidade de colocar-se no lugar do outro, se a metodologia escolhida para “ensinar” realmente ensina ou apenas é a forma mais fácil de reproduzir um conteúdo.
	Inibição (contraponto)	D2 – 00:43:28 – 00:43:30	Sobre a informação trazida pela entrevista em relação ao comentário sobre a inibição/timidez de um professor, a docente interpreta a possibilidade da falta de experiência docente mas que poderiam ser outros fatores
	Aprender com o outro/troca de saberes de quem ensina e de quem aprende (ver Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia) na interpretação refletida	D1 – 00:23:53 – 00:24:21	A docente reforça a ideia de que é preciso colocar-se em uma postura de igual para igual para haver a troca de saberes entre quem ensina e quem aprende. Que se aprende com o

<p>Característica da docente/docência</p>		<p>D1 – 00:25:45 – 00:25:50</p> <p>D2 - 00:25:51 – 00:27:54</p> <p>D1 – 00:20:05 – 00:20:34</p> <p>D1 – 00:27:33 – 00:27:54</p>	<p>outro para que o outro se sinta à vontade tanto de aprender quanto de ensinar.</p> <p>A docente enfatiza que o tempo é necessário para parar e ouvir o outro para também aprender.</p> <p>A docente enfatiza que ela tem saberes, mas que as alunas tem outros saberes que ela (docente) não tem e que esta é uma postura que ela tem para com a vida e com os outros.</p> <p>A docente comenta que se vai trocando e aprendendo por que cada um traz consigo sua experiência de vida</p> <p>A professora comenta que a idade não significa nada que inclusive uma aluna da turma que tinha mais idade era a “mestre” da turma. (Aqui cabe um comentário na interpretação refletida pois essa mesma aluna era muito tímida envergonhada, na entrevista achava</p>
---	--	---	--

Característica da docente/docência		<p>D2 – 00:36:23 – 00:37:05</p> <p>D1 e D2 – 00:37:06 – 00:37:44</p>	<p>que não poderia contribuir com a pesquisa, se achava “burrinha”) Acredita que o resumo de tudo é que o professor deve ter consciência que não sabe tudo que tem muito a aprender também, enfatizando os saberes trazidos pelas alunas. As docentes comentam como é prejudicial a postura de professores que se colocam nesta posição de quem sabe tudo e que não realizam a escuta das falas das alunas, que o desafio desta pesquisa é que as pessoas não sintam a orgulho por uma situação que deveria ser comum, a de ensinar o professor. E de que as trocas entre os saberes de quem ensina e aprende fossem prática comum da docência.</p>
	<p>Aprendizagem – formação docente – saberes da experiência</p>	<p>D1 – 00:19:46 – 00:20:03</p>	<p>A docente informa que a cada evento, cada curso em que atua sai enriquecida para o próximo, que</p>

		D2 – 00:54:14 – 00:56:10	assim a cada evento está bem melhor preparada,, mais experiente. Reflete sobre a formação dos professores (licenciaturas) e o educador/ensinador que é a pessoa que se dispõe a ensinar, que estamos sempre ensinando em alguma situação.
Característica da docente/docência	<b>Respeito</b> pelas alunas/por quem aprende	D1 – 00:23:53 – 00:24:21	A docente acredita que colocar-se numa postura de superioridade em relação às alunas acarreta um distanciamento das pessoas, em especial esta postura deixa às alunas pouco à vontade de aproximar-se, desencoraja à tirar dúvidas, e que de outra forma se a postura do docente for a de aprender com o outro é inviável dentro de uma postura de superioridade.
	<b>Respeito</b> às Diferenças e igualdade de Direitos/ Diferentes formas de aprender	D2 – 00:27:55 – 00:28:09	A docente enfatiza como é importante saber que as pessoas são diferentes umas das outras mas que

Característica da docente/docência		D1 – 00:28:10 – 00:28:16	<p>devem ser tratadas de forma igualitária tendo suas diferenças respeitadas.</p> <p>Comenta que o/a docente tem que sempre perceber que a maneira com que as alunas aprendem é diferente umas das outras e que cada uma tem sua forma de aprender para poder melhor ensinar.</p>
	<b>Respeito</b> entre as alunas - mediação	<p>D2 – 00:29:12 – 00:29:33</p> <p>D1 – 00:29:34 – 00:29:35</p> <p>D1 – 00:29:39 – 00:30:02</p>	<p>A docente acredita que cabe aos professores fazer com que haja respeito entre as alunas, que faz parte da docência perceber e trabalhar de forma a mediar a relação entre os alunos na sala de aula.</p> <p>Enfatiza o entendimento do que é mediação.</p> <p>A docente informa que em sua prática sempre estabelece algumas regras juntamente com as alunas para manter o respeito entre as alunas para que estas possam respeitar também as formas diferentes de</p>

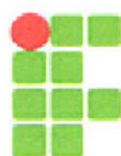


Característica da docente/docência			aprender de cada uma, sendo aquelas que precisam mais de silencia e as que gostam mais de falar por exemplo.
	<b>Respeito</b> ao tempo das alunas “Ligeireza e vagareza”.	D1 – 00:26:20 – 00:26:47	A docente depreende que o tempo reservado a cada tarefa, a cada aprendizagem interfere na qualidade da aprendizagem, sendo que o tempo é relativo e considera que o melhor é manter o foco na qualidade da aprendizagem, da tarefa (no caso de atividades práticas como costurar) do que fazer muito rápido e não ter rendimento ou qualidade. Que o importante é dedicar o tempo que for necessário para a qualidade da aprendizagem.
	Despertar a vontade de aprender	D1 – 00:20:10 – 00:20:34  D1 – 00:53:33 – 00:54:12	Destaca a importância de despertar nas alunas a vontade de aprender como fundamental para a aprendizagem. Enfatiza que professor é aquele que desperta o

Característica da docente/docência			entusiasmo das alunas, a curiosidade, o que conta é o desejo de aprender e que as alunas vão dar conta de achar jeitos de aprender desde que o docente desperte nelas a vontade de aprender.
	Motivação das alunas	D2 e D1 – 00:56:44 – 01:00:00	As docentes descrevem que é importante motivar as alunas sempre atendo a auto-estima das mesmas, que é importante não mensurar o que é simples ou complicado, pois para cada aluna pode ter graus diversos de facilidade ou dificuldade em cada aprendizagem, que é importante não dizer que é muito simples, porque para as alunas pode não ser e elas serem desencorajadas de persistir por achar que se nem o simples elas acham simples, imagina quando for difícil ou complicado, por outro lado é importante não

Característica da docente/docência			desencorajá-las dizendo para desistir de algo por que é muito difícil ou complicado, fazendo um pré julgamento das capacidades das alunas.
	Valorização dos saberes do outro	D1 – 00:30:30 – 00:30:58	Realça o papel de quem está a frente do processo (educador) de valorizar os saberes trazidos pelas alunas.
	Influência do pai professor	D2 – 00:57:30 – 00:58:54	Informa que o pai dizia para sempre procurar fazer com que fosse “bom”, ou seja, que a experiência de aprender fosse positiva para as alunas, prazerosa, relevante, seja bom.
	Utilizar metodologias diversificadas, mais práticas	D2 – 01:00:01 – 01:01:40	Utilizar metodologias que enfatizem a prática, e utilizar as metodologias de forma a fazer com que as pessoas gostem de aprender o que se está ensinando, ensinar de formas diferentes, diversificadas.

## ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL-RIO-GRANDENSE  
CÂMPUS SAPIRANGA

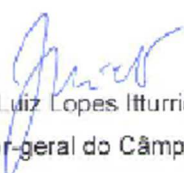
### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, JOSÉ LUIZ LOPES ITTURRIET, Diretor-geral do Câmpus Saporanga, endereço: Av. Carlos Gilberto Weis, 155, bairro Oeste – Saporanga/RS, autorizo a realização de atividades referentes à pesquisa intitulada: A "BOA DOCÊNCIA" no Programa Mulheres Mil, a ser desenvolvido pela doutoranda Gisela Lopes Heckler, do PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Profª Drª Edla Eggert.

O objetivo do estudo é analisar a docência dos cursos oferecidos no Programa Mulheres Mil, que ocorreram desde 2014, nos cursos de cuidador de idosos, costureira e auxiliar administrativo, nos municípios de Saporanga e Nova Hartz/RS.

A metodologia a ser utilizada tem cunho qualitativo e faz parte do contexto da pesquisa-formação, prevê a utilização de entrevistas e realização de grupos de discussão com as alunas e docentes do programa, respectivamente, além da disponibilização dos dados fornecidos na dinâmica "Mapa da Vida", realizado pelas estudantes ao longo dos cursos. Importante realçar, que serão tomados os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes.

Saporanga, 17 de julho de 2015.

  
José Luiz Lopes Itturriet  
Diretor-geral do Câmpus Saporanga