

SUJEITOS E DOCÊNCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

*Sandra Aparecida Antonini Agne (UFSC)**

Resumo

Os Institutos Federais de Educação Tecnologia têm papel essencial na implantação, desenvolvimento e êxito do programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, estruturou seu curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA, iniciando suas atividades em fevereiro de 2009. Este teve como objetivo analisar as percepções dos docentes para esse público, enfatizando a prática docente e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade de ensino. O objeto de estudo partiu da experiência e da trajetória da pesquisadora com o PROEJA. A fase exploratória ocorreu durante a vivência como docente e coordenadora do referido curso, quando surgiram o desejo e a necessidade de ouvir os envolvidos e avaliar o trabalho desenvolvido durante sete anos. No trabalho de campo, foram aplicados 20 questionários aos sujeitos da pesquisa: docentes do curso. Optou-se pela análise de conteúdo categorial. Em relação aos desafios da atuação docente na EJA, emergem fenômenos que a estrutura das instituições e dos modelos adotados não consegue superar para acolher e atender as necessidades de um aluno-trabalhador, o qual precisa vencer o cansaço, as dificuldades de aprendizagem com currículos rígidos, que não consideram as especificidades da EJA. Ao longo do trabalho de pesquisa, constatamos que pensar na docência da EJA exige mobilizar diferentes saberes: os saberes da experiência, vivenciados, incorporados e elaborados a partir dos desafios cotidianos e nas relações estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços de trabalho.

Palavras-Chave: PROEJA, docência, saberes da experiência.

* Professora Doutora do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Chapecó, E-mail: agne@ifsc.edu.br.

Abstract

SUBJECTS AND TEACHING OF THE NATIONAL INTEGRATION PROGRAM FROM PROFESSIONAL EDUCATION TO BASIC EDUCATION IN THE YOUNG AND ADULTS EDUCATION MODALITY (PROEJA)

The Federal Institutes of Technological Education have an essential role in the implementation, development and success of the National Integration Program from Professional Education to Basic Education in the Young and Adults Education Modality (PROEJA). The Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, organized its Middle Level Technical Course in Electromechanical in the Young and Adults Education (EJA) Modality (PROEJA in Electromechanical), starting its activities in February 2009. The objective was to analyze the teachers' perceptions for this public, emphasizing the teaching practice and the challenges explained by these professionals about this teaching modality. The object of study was based on the experience and trajectory of the researcher with PROEJA. The exploratory phase occurred during the experience as a teacher and coordinator of this course, when the desire and the need to listen to those involved and to evaluate the work developed during seven years appeared. To the data collect, 20 questionnaires were applied to the research subjects: teachers of the course. We opted for categorical content analysis. In relation to the teaching challenges in the EJA, some phenomena that the structure of the institutions and the models adopted cannot overcome emerge, as to accommodate and meet the needs of a student-worker, who must overcome fatigue, learning difficulties with rigid curricula, that does not consider the specificities of the EJA. Throughout the research work, we found that thinking about EJA teaching requires mobilizing different knowledge: the experience knowledge, lived, incorporated and elaborated from the daily challenges and in the relations established with the subjects in the different work spaces.

Keywords: PROEJA. Teaching. Experience's knowledge.

Resumen

SUJETOS Y DOCENCIA DEL PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (PROEJA)

Los Institutos Federales de Educación y Tecnología tienen un papel esencial en la implantación, desarrollo y éxito del programa Nacional de Integración de la Educación Profesional a la Educación Básica en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA). El Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Chapecó, estructuró su curso Técnico

de Nivel Medio en Electromecánica en la modalidad EJA, iniciando sus actividades en febrero de 2009. Tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes para ese público, enfatizando la práctica docente y los desafíos explicitados por estos profesionales sobre esta modalidad de enseñanza. El objeto de estudio partió de la experiencia y de la trayectoria de la investigadora con el PROEJA. La fase exploratoria ocurrió durante la vivencia como docente y coordinadora de dicho curso, cuando surgieron el deseo y la necesidad de oír a los involucrados y evaluar el trabajo desarrollado durante siete años. En el trabajo de campo, fueron aplicados 20 cuestionarios a los sujetos de la investigación: docentes del curso. Se optó por el análisis de contenido categorial. Con relación a los desafíos de la actuación docente en la EJA, emergen fenómenos que la estructura de las instituciones y de los modelos adoptados no logra superar para acoger y atender las necesidades de un alumno-trabajador, el cual necesita vencer el cansancio, las dificultades de aprendizaje con currículos rígidos, que no consideran las especificidades de la EJA. A lo largo del trabajo de investigación, constatamos que pensar en la docencia de la EJA exige movilizar diferentes saberes: los saberes de la experiencia, vivenciados, incorporados y elaborados a partir de los desafíos cotidianos y en las relaciones establecidas con los sujetos en los diferentes espacios de trabajo.

Palabras clave: PROEJA; Docencia; Saberes de la experiencia.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é marcada pela descontinuidade de políticas públicas, que não são suficientes para atender as necessidades do público jovem e adulto. Mesmo assim, a EJA tem se transformado em instrumento importante para a universalização dos direitos humanos e redução das desigualdades sociais. Nos últimos anos, algumas ações foram desencadeadas com o objetivo de superar os desafios históricos da EJA, procurando garantir o acesso e a permanência desses sujeitos na escola. Dentre essas ações, está o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através do Decreto 5.478/05, substituído pelo Decreto 5.840/2006. Esse programa, implementado na rede federal de educação

profissional, é a possibilidade para os jovens e adultos que não tiveram condições de completar a educação básica no chamado “tempo próprio” concluírem o Ensino Fundamental e Médio. Segundo Laffin (2006, p. 35), não existe uma idade própria para a aprendizagem, pois a “idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem”.

Segundo o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 35), uma das finalidades dos cursos desse programa é “proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando”. O referido documento salienta que o público caracterizado por sujeitos jovens e adultos, atendidos pelo PROEJA, tem como marcas a descontinuidade dos estudos, a condição de trabalhado-

res e membros das classes populares. Para dar conta das especificidades do PROEJA, é fundamental que se criem condições para uma nova cultura escolar, o que implica uma política de formação docente e também “a produção de um material educativo que seja de referência, mas, de forma alguma, prescritivo”. (Brasil, 2007, p. 52).

Para Machado (2011), a formação de professores para a Educação Profissional é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Nesse sentido,

Educadores deste país são desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo. (Brasil, 2007, p. 6).

Os Institutos Federais de Educação Tecnologia têm papel essencial na implantação, desenvolvimento e êxito do programa. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, estruturou seu curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA (PROEJA em Eletromecânica), iniciando suas atividades em fevereiro de 2009.

Após esse período de oferta, sentiu-se a necessidade de avaliar essa proposta, ouvindo os sujeitos envolvidos no processo. Ora, este estudo é parte de uma pesquisa pós-doutoral¹ que teve como objetivo analisar as

1 Esta pesquisa é um recorte do estudo pós-doutoral de Sandra A. Antonini Agne, sob a supervisão de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Este foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e teve como objetivo analisar a trajetória da oferta do Curso Técnico em Eletromecânica (IFSC) – Câmpus Chapecó –

percepções dos docentes para esse público, enfatizando a prática docente e os desafios explicitados por esses profissionais sobre essa modalidade de ensino.

Desenvolvimento - contexto do estudo

Um dos grandes desafios enfrentados pelas Instituições Federais de Educação Profissional é a institucionalização da EJA entre os seus cursos de oferta e, particularmente, pensá-la em uma nova forma, integrando formação geral e educação profissional, possibilitando uma educação integral e contribuindo para uma melhor inserção social desses sujeitos.

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, estruturou seu curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA (PROEJA em Eletromecânica), com o ingresso da primeira turma em fevereiro de 2009. O projeto político-pedagógico do curso foi elaborado coletivamente pelo corpo docente e técnico, estruturando uma proposta de acordo com o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007), procurando atender uma demanda de sujeitos jovens e adultos que não haviam frequentado ou concluído sua escolarização através da oferta profissional técnica de nível médio, como também do próprio Ensino Médio.

Constituíram campo de pesquisa deste trabalho os docentes que atuam no PROEJA, e o trabalho foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa, que é utilizada para responder questões que não podem ser quantificadas.

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se ocupa, nas ciências Sociais, com um nível de realidade que não

sob diferentes olhares: alunos (cursando, evadidos e egressos) e docentes.

pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (Minayo, 2009, p. 21).

Minayo (2009, p. 26) descreve as três etapas da pesquisa qualitativa: (1) fase exploratória, (2) trabalho de campo e (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

O objeto de estudo partiu da experiência e da trajetória da pesquisadora com o PROEJA. A fase exploratória ocorreu durante a vivência como docente e coordenadora do referido curso, quando surgiram o desejo e a necessidade de ouvir os envolvidos e avaliar o trabalho desenvolvido durante sete anos. No trabalho de campo, foram aplicados 20 questionários aos sujeitos da pesquisa: docentes do curso Técnico em Eletromecânica (PROEJA) – todos responderam.

Marconi e Lakatos (2006, p. 203) definem o questionário como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

A análise dos dados tem como objetivo compreender o que foi coletado, portanto, optou-se pela análise de conteúdo categorial. A categorização evidencia um caminho de ordenação da realidade investigada. Nes-

te estudo, as categorias surgem a partir da análise do material de pesquisa, ou seja, o questionário composto com quatro questões, procurando identificar (a) tempo de atuação dos docentes com EJA; (b) dificuldades encontradas em trabalhar com o público jovem e adulto; (c) estratégias didático-pedagógicas utilizadas; e (d) características dos alunos na relação professor e aluno.

A trajetória da análise segue os pressupostos de Minayo (2009), iniciando com uma leitura exaustiva do conjunto do material selecionado. Através da leitura, buscamos (a) ter uma visão de conjunto; (b) aprender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise.

Docência na EJA

A tabela 1 apresenta os dados relativos à experiência docente com jovens e adultos. A partir da análise das respostas dos 20 docentes, podemos observar que, com exceção de um docente que nunca tinha atuado com EJA, 60% apresentam até cinco anos de atuação, e 35%, mais de cinco anos, chegando a quinze anos de experiência com EJA.

Tabela 1 – Tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos

Tempo de atuação (anos)	Número de professores
0	1
1	6
2	4
4	2
6	4
9	1
13	1
15	1
Total	20

Fonte: elaborada pelas autoras.

Evidencia-se que o grupo de professores situa uma relativa experiência em constituição na EJA. O professor enfrenta cotidianamente diferentes situações que exigem muito mais que o conhecimento de determinado conteúdo ou temática; necessita mobilizar saberes para atuar em situações imprevistas, tornando a ação pedagógica possível. Esses saberes não são descritos nos cursos de formação; são, sim, vivenciados, incorporados e elaborados a partir dos desafios cotidianos e nas relações estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços de trabalho. Para Tardif (2012, p. 54), a experiência é muito mais do que uma categoria que representa os saberes dos professores, eles se constituem o “núcleo vital do trabalho docente”.

Souza (2012) destaca a relevância da experiência profissional na atuação docente, e como esta se constitui no campo da educação profissional. “Essa cultura foi assimilada na relação dialética entre agentes e estruturas, portanto, é produto das incorporações de valores e sentidos ao longo da prática profissional, que delimita ‘em jeito de ser docente’ e as concepções sobre a docência.” (Souza, 2012, p. 206).

Para Tardif (2012) e Souza (2012), os saberes da experiência são um conjunto de representações, os quais os docentes interpretam, compreendem e a partir dos quais guiam sua profissão e sua atuação, ou seja, a cultura docente em ação. São resultantes do cotidiano da docência, validados pela experiência.

Cunha (2007) dedicou-se ao estudo dos saberes docentes ou saberes dos professores; tomou como referência os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996),

Pimenta (1999), entre outros. Para Cunha (2007, p. 34),

O professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Portanto, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber fazer e o saber da experiência.

Souza (2014, p. 1) traçou o perfil e a prática docente dos profissionais que atuam no PROEJA:

[...] o conhecimento prático do docente constitui um conjunto de princípios, crenças e pensamentos, que sustenta e guia suas apreciações e decisões, tomadas com base na sua história, nas compreensões e interpretações e no estilo pessoal. A pesquisadora cita ainda, a influência das experiências familiares, profissionais e sociais vivenciadas em momentos diferentes de suas vidas. Constatamos que a formação e a prática pedagógica começam antes da entrada nos cursos de formação, passando pelos processos de socialização primária e secundária, estendendo-se ao longo da trajetória profissional, constituindo-se num *habitus* organizador e produtor de ações que é o mesmo, independente da modalidade que esta atuando. (Souza, 2014, p. 1).

Em relação às dificuldades encontradas para trabalhar com jovens e adultos, elaboramos um quadro com as categorias empíricas observadas durante a análise dos dados (quadro 1).

Quadro 1 – Dificuldades encontradas para trabalhar com o público jovem e adulto, segundo os professores do IFSC – Câmpus Chapecó.

Categorias empíricas	Subcategorias
Infrequência	Chegadas tardias Faltas
Dificuldade de aprendizagem	Leitura e escrita Tecnologias da informação
Educação e trabalho	Aluno trabalhador Cansaço Falta de tempo para estudo
Contexto econômico e social	Problemas financeiros Problemas familiares Exploração no trabalho

Fonte: elaborado pelas autoras.

As dificuldades citadas pelo corpo docente referem-se às faltas, chegadas tardias, dificuldades de aprendizagem, à trajetória escolar, a conciliar o trabalho e estudos, ao contexto econômico e social dos educandos. As faltas, chegadas tardias e dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas, segundo os docentes, pois as faltas dificultam a aprendizagem e, conseqüentemente, desmotivam e geram evasão. Esse fato fica evidente na fala dos docentes:

[...] a principal dificuldade é o acompanhamento das aulas devido ao grande número de faltas, muitas vezes perdem uma unidade inteira e não conseguem mais acompanhar, com vergonha não retornam [...] (Professor 3).

[...] chegam atrasados e muito cansados, depois de um dia de trabalho braçal [...] (Professor 9).

Para entender esse fenômeno, é necessário retomar o conceito de “infrequência” estudado por Campos (2003) e Laffin (2016) segundo o qual se trata da necessidade das constantes ausências dos sujeitos jovens e

adultos às aulas por motivos de trabalho, problemas de saúde de familiares e problemas pessoais que acabam se sobrepondo ao desejo de estudar.

Campos (2003) pesquisou a relação entre trabalho e educação, e destaca que a forma como as instituições de ensino estão estruturadas não garante a inclusão e a permanência do trabalhador-cidadão em condições de igualdade, não permitindo a promoção do seu acesso e permanência em uma educação básica de qualidade.

Santos (2007) destaca os fatores que causam evasão no Distrito Federal: distância da escola; cansaço do aluno após um dia de trabalho; ausência de alimentação para esse aluno trabalhador; e desvalorização da experiência de vida. Cabe ressaltar que “infrequência” não é sinônimo de “evasão”. Para Campos (2003), a evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e, principalmente, econômica concorrem para a “evasão”

escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula, indo além dos muros da escola.

Esses alunos trabalhadores são responsáveis pelo sustento da família, portanto, são obrigados a conciliar o trabalho e o desejo de concluir os estudos. Ora, as instituições de ensino devem estar preparadas para receber esse público, com espaço acolhedor, currículo adequado à EJA, aulas dinâmicas valorizando os saberes adquiridos em outros espaços.

Para Marques (1997), discutir a democratização e a qualidade do ensino exige um olhar especial para a escola noturna, lugar por excelência onde os jovens trabalhadores buscam não só a qualificação para o trabalho, uma ocupação mais digna e o saber para a sobrevivência, mas também um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões do processo instrucional.

Outra dificuldade apontada pelos docentes refere-se à leitura e escrita. A apropriação da leitura e escrita é fundamental para o aprendizado dos conhecimentos produzidos ao longo da história; mas esse processo não ocorre de forma natural: é necessária a mediação do professor, através de metodologias que contribuam ativamente para a apropriação do aluno. Os docentes relatam a dificuldade dos alunos em ler e escrever, e em transformar a oralidade em escrita:

[...] como estão afastados a algum tempo dos bancos escolares, apresentam muita dificuldade para ler, escrever e interpretar [...] (Professor 16).

[...] no início eles tem dificuldade em conteúdos básicos, pois não conseguem interpretar o que está escrito e sistematizar as informações, devido dificuldades com a escrita [...] (Professor 19).

[...] quando chegam ao IFSC não conseguem ler e escrever com clareza, sentem muita ne-

cessidade dos registros no quadro, sistematizando o saber socializado em sala. Mas no final do primeiro semestre, percebemos claramente a evolução de cada aluno [...] (Professor 7).

[...] uma grande parcela dos alunos nunca leu um livro, esse hábito não foi cultivado na sua trajetória escolar e na sua família, por isso esse processo é lento e precisamos iniciá-lo com muito cuidado para não causar constrangimento, geralmente às primeiras produções que solicito são sobre suas histórias de vida [...] (Professor 13).

[...] ficaram muitos anos afastados da escola, e muitos concluíram seus estudos em processos aligeirados e descomprometidos com a aprendizagem [...] (Professor 1).

Para Ferreira (2001, p. 43), “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado coletivo da humanidade.” Neste sentido, torna-se prioridade desenvolver metodologias educacionais que favoreçam o aprendizado da leitura e da escrita e que promovam ações pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Para Paulo Freire (1985, p. 24),

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da feitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas a impulsionadoras da reconstrução. Uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas –, estaria contribuindo

para que o povo fosse puramente representado na sua História.

Freitas e Cavalcante (2014) realizaram uma pesquisa em 2009 com o objetivo de analisar o processo de leitura nas situações de sala de aula das turmas de pós-alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas municipais e estaduais em Maceió, tendo como categorias de análise leitura, gêneros textuais, eventos e práticas de letramento. As pesquisadoras constataram que as práticas de letramentos presentes no cotidiano escolar das turmas da EJA não possibilitavam um ensino de leitura que permitisse a inserção social dos sujeitos na sociedade letrada, uma vez que existem alguns empecilhos que a instituição escolar impõe aos sujeitos professores e alunos, dentre eles, a falta de um espaço adequado para leitura e a falta de planejamento para que os professores construam uma metodologia de intervenção que ressignifique o processo de aprender a ler, valorizando as interações dos alunos com o mundo letrado e os usos sociais da leitura.

Para Freitas e Cavalcante (2014), as práticas de leitura e escrita exercidas no contexto escolar não podem ser desvinculadas dos contextos socioculturais reais dos educandos em seu processo de alfabetização e letramento, mesmo porque, à medida que a sociedade tornou-se grafocêntrica, os usos e funções da escrita foram se multiplicando e diversificando, apenas saber ler e escrever se revelou insuficiente. Destaca, também, a importância do professor como mediador nas aulas de leitura: não há qualquer tecnologia que o substitua; sua experiência, sua presença e seu exemplo representam a possibilidade de mediação entre os alunos e os conhecimentos sistematizados por intermédio do domínio da leitura e da escrita.

Valomin (2008) relata um estudo desenvolvido com alunos de EJA através de ações educativas que favorecessem a apropriação e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Dentre as atividades utilizadas, destacam-se visitas à biblioteca, leituras individuais e em grupo, com espaços para debates. As atividades de leitura e escrita foram acompanhadas da reescrita individual, conduzindo o aluno a refletir e analisar o processo da escrita. A aprendizagem aconteceu a partir da interação entre o aprendiz e o objeto do conhecimento, dentro de um contexto com sentido e significado, passando os alunos a apreciarem a leitura, em contribuição ao seu processo de formação.

Os alunos da EJA são indivíduos com experiência de vida: com relacionamentos, separações, filhos, jornadas de trabalho desumanas, problemas com moradia, doenças e falta de recursos. Essa trajetória interfere na vida estudantil desse adulto que busca melhorar sua condição de vida e de sua família; sonhos afloraram, mas muitas vezes foram banidos pelo triste cotidiano. Essas dificuldades são vivenciadas pelos docentes:

[...] trabalhar com a EJA não é fácil, precisamos ser mais que professores, para dar suporte aos inúmeros problemas que enfrentam, desde a falta de combustível para deslocamento até recurso para compra de medicamento [...] (Professor 17).

[...] a maior dificuldade é conciliar o aprendizado com a situação econômica dos alunos, por isso, cada diploma entrega, é um símbolo de uma luta travada todos os dias durante anos [...] (Professor 19).

[...] a principal dificuldade em trabalhar com a EJA está ligada a situação econômica dos alunos e a exploração que sofrem em seus trabalhos. (Professor 14).

[...] nossos alunos tem muitos problemas financeiros, a assistência estudantil auxilia e

incentiva a permanecerem na instituição [...] (Professor 6).

Antes de analisarmos as estratégias pedagógicas citadas pelos docentes, retomamos uma afirmação de Paulo Freire constante da obra *Pedagogia da Autonomia*:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (Freire, 2007, p. 86).

Dentre as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, tiveram destaque a valorização dos saberes da experiência profissional, do saber popular, das histórias de vida, da trajetória profissional e escolar, e a utilização de diferentes recursos, como instrumentos musicais, material concreto e produção de protótipos. Não esquecendo a importância do acolhimento do aluno, da alegria e da valorização do tempo em que o aluno está presente na instituição. A quadro 2 apresenta a categorização das estratégias utilizadas pelos docentes.

Quadro 2 – Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes do IFSC – Câmpus Chapecó – consideradas adequadas para o público jovem e adulto

Categorias empíricas	Subcategorias
Experiência profissional	- Valorizar os saberes da experiência profissional - Aplicações tecnológicas - Visitas de estudos
Histórias de vida	- Valorizar o saber popular e os saberes prévios - Histórias de vida - Trajetória escolar - Trajetória profissional
Ambiente de aprendizagem	- “Pedagogia do alto astral” - Acolhimento - Valorizar a presença e o tempo na instituição - Aula prazerosa e dinâmica - Motivação
Princípios metodológicos	- Projeto Integrador - Produção de protótipos - Instrumentos musicais - Recursos audiovisuais - Quadro branco (essencial) - Material concreto - Atendimento individualizado - Material impresso
Teoria e prática	- Relacionar os assuntos teóricos com a prática - Utilização dos laboratórios
Integração curricular	- Formação geral e profissional

Fonte: elaborado pelas autoras.

Através da análise dos dados, percebemos a preocupação dos docentes em procurar diferentes estratégias que tornem o espaço de aprendizagem mais prazeroso e significativo, valorizando os saberes populares e os saberes do exercício profissional. Vygotsky (1991) destaca a importância de diagnosticar os níveis de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho com conteúdos significativos articulando os saberes técnico-científicos com os saberes do cotidiano, para que, na relação sujeito e objeto do conhecimento, os alunos reelaborem os conhecimentos, produzindo novas sínteses, passando do nível de desenvolvimento real (aquilo que conhece que é capaz de realizar) para o nível de desenvolvimento potencial (pode atingir, mas necessita de orientação), chegando à zona de desenvolvimento proximal, em que ocorrem a formação dos conceitos, a reelaboração dos conhecimentos e o domínio dos saberes significativos.

Para tanto, são necessários esforço e dedicação a fim de conhecer suas trajetórias humanas e escolares, para orientar a prática docente. Para Arroyo (2009, p. 61),

[...] conhecer os alunos, suas experiências familiares e pessoais de trabalho, moradia, emprego, desemprego, formas de sobrevivência; suas experiências espaciais, na moradia, no campo, ou na rua, na periferia, ou no centro; seus trabalhos em casa, fora de casa; suas experiências de exclusão, de afeto ou violência, suas identidades raciais, de gênero, raça, idade; seus horizontes de vida, suas trajetórias escolares truncadas.

Em outro trabalho desenvolvido, as autoras deste artigo analisaram os depoimentos dos alunos do curso de Eletromecânica, Câmpus Chapecó, sobre características presentes nas ações de professores que são identificados pelos estudantes como aqueles que melhor contribuem na compreensão

dos conteúdos. Dentre as respostas, destacam-se (a) professor alegre; (b) professor que interage com a turma; (c) professor que acredita que somos capazes de aprender; (d) professor que associa o conteúdo com a prática e o relaciona com o nosso cotidiano; (e) professor que usa diversas estratégias, aulas dinâmicas, não acumula conteúdo; (f) professor que atende os alunos individualmente; (g) professor que associa teoria e prática e explora os laboratórios; (h) professor que não se atrasa.

Comparando o olhar do aluno e do docente, observamos a importância de uma prática pedagógica humana, que prioriza a relação entre os indivíduos, que acolhe, incentiva e, principalmente, que é significativa. Observe alguns depoimentos dos docentes:

[...] procuro identificar os alunos, de onde vêm, quais suas histórias de vida, valorizando seus saberes [...] (Professor 4).

[...] procuro relacionar os conteúdos ao presente, promovendo debates e discussões, utilizando imagens para mobilizar seus conhecimentos [...] (Professor 9).

[...] as primeiras aulas são estratégicas para que todos se conheçam e tenham confiança uns nos outros. São aulas para seduzir os alunos. Utilizo música e pequenos documentários. Procuro fazer com que vivam situações práticas [...] (Professor 3).

[...] utilizo muito o quadro para sistematizar os conhecimentos e discussões, valorizando cada minuto que estão na instituição, pois fora dela, não dispõem de tempo para os estudos [...] (Professor 8).

Oliveira (1999, p. 63) salienta que os jovens e adultos são sujeitos de conhecimentos:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e pro-

vavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

As práticas pedagógicas na EJA devem superar a lógica conteudista e disciplinar, distante da realidade dos sujeitos envolvidos. Devem priorizar os saberes do cotidiano, dando sentido e significado a novos saberes, possibilitando a compreensão da realidade.

Percebemos, através dos depoimentos, a importância da diversificação dos recursos e exploração dos espaços disponíveis na instituição. Nesse sentido, a utilização dos laboratórios mostrou-se como uma grande ferramenta para a aprendizagem dos conceitos essenciais (mecânica e eletrônica) com vistas à atuação profissional do aluno. É importante salientar que o laboratório de ciências (Biologia, Física e Química) é bastante utilizado pelos docentes e, na pesquisa realizada com os alunos, foi apontado como essencial para a aprendizagem.

[...] procuro utilizar em minhas aulas a aplicação de atividades práticas que trago da minha experiência como engenheiro aliada as experiências que os alunos possuem dos diferentes ambientes que já trabalharam [...] (Professor 2).

[...] utilizo ao longo do semestre os laboratórios de eletrônica da instituição, procuro resolver os exercícios no quadro e depois na prática, além de ser atrativo e interessante eles conhecem equipamentos que terão que utilizar como futuros técnicos [...] (Professor 18).

[...] os alunos chegam à instituição com um objetivo claro: entrar nos laboratórios e manusear os equipamentos (solda, CNC, torno, entre outros), muitos já utilizam no seu trabalho, mas a grande maioria desconhece os perigos e não utiliza os equipamentos de proteção individual [...] (Professor 20).

Neste momento, é importante olhar para o projeto político-pedagógico (Santa Catarina, 2015, p. 95) do referido curso e retomar o conceito de “currículo”:

[...] é o instrumento que viabiliza o processo ensino-aprendizagem, constituindo-se no conjunto de intenções e ações que visam à formação do aluno, a partir das condições estabelecidas pela organização escolar. Ele compreende o quê, para que e como ensinar, bem como a avaliação. Representa as práticas que consolidam as finalidades da escola. Como se deseja uma escola que prepara para o trabalho e para a vida em todas as suas dimensões, precisa-se de um currículo que dê conta de preparar o indivíduo para enfrentar avaliações no campo de conteúdos, tais como as inerentes ao vestibular, mas, sobretudo, para situar-se como cidadão que se reconhece como sujeito crítico e criador e luta por construir condições de vida digna.

A perspectiva da proposta curricular definida coletivamente busca uma educação não tecnicista nem fragmentada e uma escola mais inclusiva, capaz de permitir o acesso e a permanência àqueles que foram historicamente excluídos. Como afirma Paulo Freire, “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 2007, p. 37).

O projeto político-pedagógico do curso prevê uma unidade curricular denominada Projeto Integrador (PI), que tem por objetivos promover a interdisciplinaridade, relacionar a área geral e área técnica, aproximar educadores e educandos através da pesquisa e de intervenções e práticas em empresas, entidades públicas e instituições sociais e comunitárias. Na fala dos professores, o PI aparece como um grande aliado para a articulação entre as áreas do conhecimento:

[...] utilizo o projeto integrador para colocar em prática conceitos importantes da área da mecânica e associá-los com outras unidades curriculares [...] (Professor 5).

[...] costumo orientar os alunos na confecção de protótipos no projeto integrador, dá muito trabalho, precisa de muito planejamento e organização, mas no final é gratificante observar o projeto executado com um pouco de cada área [...] (Professor 11).

Segundo o Documento Base do PROEJA, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são estes:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a

partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24). (Brasil, 2007, p. 47).

O quadro 3 apresenta a categorização das características do público jovem e adulto (relação professor e aluno) observadas e valorizadas pelos docentes.

Quadro 3 – Características do público jovem e adulto (relação professor e aluno) – Câmpus Chapecó

Categories empíricas	Subcategorias
Valorização do docente	Respeito, gratidão e confiança no professor
Maturidade	Conhecimento do mundo
Reciprocidade	Relação de confiança e de compromisso Amizade Necessidade de laços afetivos
Referência de escola (percurso)	Preocupação excessiva com notas Humildade Baixa autoestima Insegurança

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para Paulo Freire, a “educação é um ato de amor” (1987, p. 79). Pois, neste trabalho, esse sentimento (amor) chamou-nos a atenção: muitas vezes, a educação profissional é considerada mais fria e extremamente preocupada com o mercado de trabalho. Ora, fica evidente que o acolhimento e a amorosidade são indispensáveis no processo educativo,

para ambos os sujeitos: docentes e alunos:

[...] os alunos vinculam-se fortemente com o professor se são bem tratados, ouvidos e valorizados [...] (Professor 11).

[...] Precisa ser uma relação de confiança, de compromisso e de respeito, amorosidade pedagógica, como já dizia Paulo Freire [...] (Professor 20).

[...] a relação com o público jovem e adulto é diferente, existe respeito, carinho e admiração, isso não é importante somente para o aluno, o professor sente-se realizado quando estabelece uma relação de amizade com seus alunos, de preocupação e amor pelo outro, todos ganham com isso [...] (Professor 10).

[...] sentem necessidade de proximidade (laços afetivos), de aulas dialogadas, de valorização e a demonstração de que são capazes [...] (Professor 13).

Para Paulo Freire, é necessário que esse amor seja libertador. Pois, para Andreola (2000), essa amorosidade não pode deixar de lado as perspectivas da inteligência, da razão, da ética e da política, a existência pessoal e coletiva; o autor destaca, também, a importância das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da escolha, da criatividade, do mundo, do conhecimento, e afirma que a amorosidade e a afetividade são fatores básicos da vida humana e da educação.

Laffin (2007) em sua pesquisa de doutorado, destaca a importância da reciprocidade e do acolhimento como ações intencionais no processo ensino-aprendizagem, e reafirma a necessidade de uma formação que contemple as particularidades da EJA, seus conhecimentos e saberes teórico-metodológicos, bem como a necessidade de pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior.

É importante ressaltar que ser amoroso não significa ser descomprometido com a prática pedagógica, pelo contrário: um professor amoroso respeita seus alunos em todos os momentos, desde a seriedade com que planeja suas aulas até a coerência para avaliar seus conhecimentos. Para Paulo Freire,

Essa abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obriga a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não

me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (2007, p. 59).

Essas reflexões são muito importantes, pois, no cotidiano da EJA, estão as memórias da escola que pune, que executa, que reprova e que exclui.

[...] os alunos trazem consigo a referência das escolas onde estudaram, isso atrapalha, pois ficam o tempo todo preocupados com as provas e com o resultado final [...] (Professor 19).

[...] no início precisamos conscientizá-los de que o mais importante não é a nota, e que existem outras formas de avaliá-los além da prova [...] (Professor 5).

É preciso romper com esse sentimento, essa preocupação com o acerto, a aprovação e a aceitação. Os Institutos Federais oferecem outros cursos e, muitas vezes, os alunos do PROEJA sentem-se inferiores ou incapazes quando comparados aos demais. Portanto, esta também é uma tarefa das instituições de ensino: “acolher”, pois incluir não significa somente a entrada do aluno, mas também sua permanência.

Considerações finais

Este estudo teve como tema central o trabalho docente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA- PROEJA. Ao longo do trabalho de pesquisa, constatamos que pensar na docência da EJA exige mobilizar diferentes saberes: os saberes

da experiência, vivenciados, incorporados e elaborados a partir dos desafios cotidianos e nas relações estabelecidas com os sujeitos nos diferentes espaços de trabalho. Para Santos (2010), a experiência por si só não é formativa; é necessário sistematizá-la e teorizá-la para reelaborar saberes necessários à atuação crítica e contextualizada.

Em relação aos desafios da atuação docente na EJA, emergem fenômenos que a estrutura das instituições e dos modelos adotados não consegue superar para acolher e atender as necessidades de um aluno-trabalhador, o qual precisa vencer o cansaço, as dificuldades de aprendizagem com currículos rígidos, que não consideram as especificidades da EJA. Essas dificuldades remetem a outro fenômeno que assombra as instituições: a evasão escolar, que transfere aos alunos a culpa por não se adequarem ao sistema.

Ficou evidente neste estudo a preocupação dos docentes em procurar diferentes estratégias que tornem o espaço de aprendizagem mais prazeroso, acolhedor e significativo, valorizando os saberes populares, os saberes do exercício profissional e suas histórias de vida, superando currículos rígidos e conteudistas. Percebeu-se, neste trabalho, que as relações afetivas e acolhedoras são essenciais no processo de aprendizagem, contribuindo para a permanência e o êxito dos estudantes-trabalhadores. O respeito aos educandos se expressa no compromisso com a aprendizagem, numa relação amorosa e dialética, com laços afetivos, humanos e científicos.

A implantação do PROEJA exige a adoção de novos saberes e práticas docentes, considerando a realidade da vida desses sujeitos, suas dificuldades em permanecer na instituição, os fatores econômicos e sociais que os impedem de prosseguir. Portanto, são necessárias transformações estruturais e ações que garantam que os estudantes tenham condições de concluir sua trajetória.

Referências

Andreola, B. A. (2000). Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.

Arroyo, M. G. (2009). **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF.

Brasil. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF.

Brasil. (2007). **Documento Base do PROEJA**: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Brasília.

Campos, E. L. F. (2003). **A questão da infrequência dos alunos jovens e adultos trabalhadores em processo de alfabetização na busca pela sua (re)escolarização**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2003. Orientador: Dalila Andrade Oliveira.

Cunha, E. R. (2007). Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém, UEPA, v. 1, n. 2, p. 31-39, jun./dez.

Ferreiro, E. (2001). **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzáles et al. 24. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

Freire, P. (1985). **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2007). **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, M. Q. e Cavalcante, V. C. (2014). Leitura

na Educação de Jovens e Adultos e a formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v. 32, p. 93-109.

Laffin, M. H. L. F. (2006). **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação, 216 p.

Laffin M. H. L. F. (2016). **As relações de acolhimento e reciprocidade na apropriação do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos**. UNEB, No prelo.

Laffin, M. H. L. F. (2007). Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29.

Machado, L. R. S. (2011). O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2006). **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Marques, M. O. S. (1997). Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6 maio-dez.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2009). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, M. K. (1999). Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 59-73.

Pimenta, S. G. (1999). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Santa Catarina. Instituto Federal de Santa Catarina. (2015). **Projeto Político-Pedagógico**. Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Chapecó: Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC/Câmpus Chapecó.

Santos, M. A. M. T. (2007). **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Santos, J. J. R. (2010). Especificidades dos saberes para a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun.

Saviani, D. (1996). **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, M.A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp.

Souza, L. M. (2012). **Cultura Escolar e Habitus professoral em uma Instituição de Educação Profissional Agrícola**. 2012. Tese (livre docência) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás.

Souza, L. M. (2016). Perfil e Modos de ensinar: as práticas que caracterizam o docente do PROEJA. In: **SENEPT Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 4., Minas Gerais. CEFET-MG, 2014. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GTO7/GT_07_x12x.pdf. Acesso em: 5 nov.

Tardif, M. (2012). **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M.; Gauthier, C. (1996). O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais ...**. Fortaleza: UFCE.

Tardif, F. M.; Lessard, C.; Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4.

Valomin, C. R. (2008). **O processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1743-8.pdf>. Acesso em: 4 out. 2016.

Vygotsky, L. S. (1991). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

*Recebido em: 02/04/2018
Aprovado em: 30/05/2018*