

O PROEJA SOB O OLHAR E AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES

*Nara Moreira¹  Astrogildo Fernandes da Silva Junior² 

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro - IFTM, Uberlândia, MG, Brasil.

2 Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU, MG, Brasil.

RESUMO: Este trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que tratou de investigar o processo de construção da identidade profissional docente dos professores que lecionaram no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e Tecnológica com Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) entre os anos de 2009 a 2016, no município de Uberlândia. Nesse artigo, damos destaque as percepções dos docentes sobre o PROEJA. Os dados foram colhidos a partir das narrativas de quatro professores e as respostas dos questionários enviados por email, utilizando a plataforma *Google Forms*. Podemos apurar que os professores revelaram-se sensíveis às histórias de vida e de superação dos estudantes e apontaram indícios de um trabalho pautado no voluntarismo no PROEJA. Afirmaram também que o fato de lecionar no PROEJA os fazem repensar sua atuação em outros níveis de ensino. Acreditamos que as impressões dos professores sobre o PROEJA revelam muito sobre suas concepções e seus desafios e condicionam processos identitários substanciados em um dado contexto histórico e social, caracterizando assim, um movimento próprio do sujeito em se tornar o professor em que se quer ser.

* Autor correspondente:
naramoreira@iftm.edu.br

Palavras-chave: Docência no PROEJA. Educação de Jovens e adultos. Impressões docentes sobre o PROEJA.

Recebido: 11/04/2018
Aprovado: 03/07/2020

Como citar: Moreira, N., Silva Júnio, A.D. da S. O proeja sob o olhar e as percepções dos docentes. Revista Inova Ciência & Tecnologia/ Innovative Science & Technology Journal, 2021;7:e0210495.

doi.org/10.46921/riect2021-0495

Editores:

Dr. Adelar Jose Fabian  
Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes  

Copyright: este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença de atribuição Creative Commons, que permite uso irrestrito, distribuição, e reprodução em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte

PROEJA UNDER THE TEACHER'S LOOK AND PERCEPTIONS

ABSTRACT: This work is a cross - section of the research carried out in the Academic Master's Degree at UFU (Federal University of Uberlândia), which investigated the process of constructing the professional identity of teachers who taught at National Program for the Integration of Professional and Technological Education with Basic Education in the Youth and Adult Education modality (PROEJA) between 2009 and 2016, in the city of Uberlândia. In this article, we highlight the teachers' perceptions about PROEJA and the data were collected from the narratives of four teachers and the answers of the questionnaires sent by email using the Google Forms platform. We can verify that the teachers have been sensitive to the stories of life and of surpassing the students and indicated indications of a work based on voluntarism in PROEJA. They also affirmed that the fact of teaching in PROEJA makes them rethink their performance in other levels of education. We believe that the teachers' impressions about PROEJA reveal a great deal about their conceptions and their challenges and condition the processes of identity that are substantiated in a given historical and social context, thus characterizing the subject's own movement to become the teacher in which one wants to be.

Keywords: Teaching in PROEJA. Youth and adult education. Teaching impressions about PROEJA.



INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Acadêmico, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que tratou de investigar sobre o processo constitutivo da identidade profissional docente dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que lecionaram no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e Tecnológica com Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no município de Uberlândia entre os anos de 2009 a 2016.

O PROEJA foi concebido em função do cenário educacional brasileiro para a modalidade EJA: a defasagem educacional de um contingente de jovens e adultos, o número significativo desse público que não havia concluído o Ensino Fundamental e o baixo índice de matrículas nessa modalidade de ensino.

Assim, para atenuar esse quadro, o PROEJA foi instituído pelo Decreto Nº 5.478/2005, o qual estabelecia a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Um ano após a instituição do PROEJA, foi promulgado o Decreto Nº 5.840/2006, que determinava diretrizes para a abrangência das ações para o público do Ensino Fundamental da EJA. Tendo como princípio educativo o trabalho e visando à formação profissional de jovens e adultos, o PROEJA buscou oferecer:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e
 - II - Educação Profissional técnica de nível médio.
- § 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:
- I - ao Ensino Fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e
 - II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2006).

Uma das alterações significativas contempladas no novo decreto refere-se à ampliação dos níveis de ensino, abarcando não somente os cursos de nível médio, como também os cursos de nível fundamental, oferecendo a formação inicial e continuada de trabalhadores. O novo decreto possibilita que instituições de ensino das redes municipal e estadual, além das instituições privadas ligadas ao Sistema S¹, possam ofertar, através

¹ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço

de parcerias, cursos PROEJA.

Com o novo decreto, o PROEJA passa a compor a agenda das políticas públicas, como um dos programas para a EJA desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) que necessita de novos olhares, na tentativa de romper com o estigma de política assistencialista, que denota um caráter de doação, concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais necessitados, e compensatória, que reduz o processo educativo à mera certificação, que mesmo após três décadas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, ainda insiste em predominar. Nas palavras de Moura (2006):

O PROEJA surge, então com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e, além disso, integração básica com a formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos (MOURA, 2006, p.61).

Essas políticas públicas buscaram, assim, novos caminhos para o desenvolvimento educacional diante dos desafios de inclusão social, tendo como objetivo a universalização da Educação Básica aliada à formação para o mundo do trabalho. Com isso, pretendeu-se colocar em prática a integração da Educação Profissional à Educação Básica, buscando superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho a partir de uma dimensão não alienante.

Consideramos importante questionar sobre a perenidade requerida ao PROEJA, uma vez que as políticas públicas destinadas à EJA são fortemente marcadas por programas focais e contingentes submetidos a um modelo de desenvolvimento socioeconômico capitalista que privilegia as relações de trabalho, muitas vezes, excludentes.

Sob a concepção de Gramsci (1981) de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, acreditamos que uma Educação Profissional só fará sentido se explorar o vasto campo de direitos em que o trabalho pode se expressar nos diferentes modos de produção da existência humana. Uma educação atrelada à ideia de capital humano e de competências para a empregabilidade é o esteio para a redução do trabalho à mercadoria na sociedade capitalista. A formação integrada deve garantir aos jovens e adultos do PROEJA a formação para a vida e para o mundo do trabalho, possibilitando articular a vida produtiva à emancipação humana, como fundamento para uma cidadania ativa.

Os cursos PROEJA possuem características próprias e muitos docentes da carreira EBTT não possuem experiência em lecionar para esse nível de ensino, uma vez que a cartografia desses cursos está alicerçada nos aportes da educação de jovens adultos, na Educação Profissional, na educação popular, além da educação geral de nível fundamental e/ou médio.

Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Transporte (Sest) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> - Acesso em: 12 set. 2017.

Consideramos que, apesar do pouco tempo de instituição desse nível de ensino, faz-se necessário aprofundar os estudos sobre a identidade profissional docente para alargarmos as discussões sobre a necessidade de formação específica para a docência na EJA.

Destacamos nesse artigo, as percepções dos docentes sobre o PROEJA e seus estudantes, pois consideramos que o olhar que lançamos para aquilo que fazemos dimensiona e condiciona nossas ações e, conseqüentemente, revela também os traços da nossa identidade profissional.

MATERIAL E MÉTODOS

Para este artigo, utilizamos as narrativas de quatro professores e as respostas dos questionários para buscar indícios das impressões, dos sentimentos e dos desafios da docência no PROEJA. O itinerário metodológico da pesquisa desenhou-se face à Pesquisa Exploratória, na qual utilizamos o questionário com questões abertas e a História Oral Temática através da Entrevista Semi Estruturada.

Para aplicação do questionário, utilizamos um pacote de aplicativos do *Google*², a ferramenta *Google Forms*³, que funciona on-line e que possibilitou a coleta e a organização do material de forma simples, fácil e em tempo real. Na tela inicial do questionário on-line apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicitando a proposta da pesquisa. Na próxima tela foram apresentadas as questões, e o preenchimento do questionário implicou na aceitação em participar da pesquisa.

Encaminhamos para o email de 45 docentes o link do questionário para ser respondido. O questionário ficou disponível para o acesso dos docentes por um período de 60 dias. Obtivemos respostas de 12 docentes que lecionaram nos cursos PROEJA.

Segundo Freitas (2006), a História Oral utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana. Acreditamos que “o registro das histórias permite uma compreensão do modo de ser do indivíduo e do contexto social de sua profissão; não como realmente existiu, mas como estes próprios sujeitos reconstróem suas experiências passadas” (GUIMARÃES, 2003, p.34).

Nóvoa (2009) enfatiza a substancialidade das narrativas e a sua importância no processo de auto formação docente:

Assim sendo, é importante estimular (...) práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de

2 O *Google* é conhecido como um dos mecanismos de busca da internet. A empresa *Google* foi criada no ano de 1998 tendo como missão organizar a informação mundial e torná-la acessível e útil universalmente. O *Google* hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos para a internet e oferece vários aplicativos *online* e administra redes sociais.

3 O *Google Forms* é uma ferramenta integrada ao *Google Docs* que permite a criação de formulários de pesquisa e questionários *on-line*. O aplicativo é oferecido gratuitamente pelo *Google*, permitindo a coleta e a organização das respostas de forma automática e em tempo real

vida pessoal e profissional. Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p.39).

Nóvoa (2009) ressalta a importância das histórias de vida e profissional e como influenciam na ação docente, sendo mecanismos auxiliares de processos de autoformação, pois possibilitam a reflexão e, conseqüentemente, uma apropriação do sentido da profissão.

Optamos pela entrevista semi-estruturada, caracterizada por um modelo flexível, que se desenvolve a partir de um roteiro básico, porém não-rígido, permitindo que façamos adaptações de acordo com o andamento da entrevista.

Depois de tratadas as entrevistas, encaminhamos para o email dos professores colaboradores o texto final para ser validado. Os docentes tiveram a oportunidade de alterar o texto, havendo interferência significativa tanto de nossa parte, como pesquisadores, quanto dos professores, que foi sendo feito a partir de sugestões, alterações e acertos combinados entre ambos nos momentos de conferência da narrativa textualizada.

Conforme Nóvoa (2009) “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor” (NÓVOA, 2009, p.40). Acreditamos que os registros escritos, resultados das entrevistas realizadas, são instrumentos de memória e possibilidade de maior consciência da amplitude do trabalho do professor e de sua identidade profissional.

RESULTADO E DISCUSSÕES

A docência, como processo pedagógico intencional apresenta desdobramentos cruciais para a análise do seu fazer pedagógico, para a promoção de reflexões sobre a representação da profissão, além de propiciar novas possibilidades de (re)pensar sua concepção de educação e seus sentidos. Assim, a atuação docente no PROEJA também é um espaço de formação dinâmico e instigante.

Para o professor Murilo a docência no PROEJA foi desafiadora, pois ainda não havia lecionado especificamente para o público da EJA e sua formação era direcionada para outras áreas, como a ambiental. Murilo comenta que presencia “um trabalho de inclusão social enorme com o PROEJA. É um curso público, gratuito e que se insere em outras dimensões de ressignificação de trajetórias de vida e de estudo desses alunos” (Murilo, Entrevista, 2016).

O professor Antônio ressalta que: “[...] trabalhar com o PROEJA me revigora, tenho a sensação que estou fazendo algo útil, que estou ajudando alguém” (Antônio, Entrevista, 2016).

Para o professor João “quem não deve lecionar no PROEJA é quem não tem paciência e está na profissão só pelo salário. Esse professor, com certeza não seria feliz lecionando no PROEJA” (João, Entrevista, 2017).

Os professores DEBTT-7 e DEBTT-10 ressaltaram suas impressões sobre o PROEJA através das respostas do questionário:

Considero que o PROEJA, como um curso de capacitação profissional, dentro da realidade brasileira/uberlandense (muitos cursos profissionalizantes, cuja remuneração é baixa e em contraponto com inúmeras possibilidades de realizar um curso superior) não representa uma alternativa viável. Creio que o PROEJA deva se restringir à formação básica. A profissionalização deveria ser posterior (DEBTT-7, Questionário, 2016).

Identifico-me com o PROEJA porque observo a necessidade e a importância dessa modalidade de ensino para esses estudantes que, de certa forma, sofreram um processo de exclusão social (DEBTT-10, Questionário, 2016).

As narrativas dos docentes sugerem a representação do PROEJA com um caráter marcado pelo assistencialismo, conforme Fávero, Rummert e De Vargas (1999) assinalam:

[...] a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina (FÁVERO, RUMMERT e DE VARGAS, 1999, p.7).

É urgente a necessidade de superar a concepção do PROEJA como um programa de cunho assistencialista e secundarizado. Há que se avançar na definição de práticas e reflexões pedagógicas que atendam às reais necessidades dos estudantes-trabalhadores na conjunção da Educação Básica e a Educação Profissional, na perspectiva da emancipação humana.

Destacamos a narrativa do professor DEBTT-7 que considera a inviabilidade do PROEJA justificando que há muitas ofertas de cursos profissionalizantes (cujos salários não são atrativos) e de cursos superiores, tanto em Uberlândia, quanto no país. Depreendemos que a narrativa do professor sugere certo desconhecimento do PROEJA, ao propor a restrição do programa à Educação Básica, desvinculada, assim, da Educação Profissional. É notório o avanço nas políticas para a EJA com a implantação do

PROEJA, com o objetivo de atender a uma necessidade da classe trabalhadora por condições de elevação da sua escolaridade, contrariando as políticas implementadas desde a década de 1990 que tratavam distintamente a Educação Básica e a educação voltada para o “mercado de trabalho”. A proposta do professor DEBTT-7 contraria a concepção do PROEJA, que traz em seu bojo a integração da Educação Básica e a Educação Profissional no intuito de atender as demandas tão urgentes da classe trabalhadora. A narrativa do professor DEBTT-7 revela indícios do desconhecimento de muitos docentes sobre os reais objetivos do PROEJA, o que pode suscitar práticas reducionistas e aligeiradas, que não atendem às expectativas desses jovens e adultos trabalhadores.

O professor Antônio, em sua narrativa, fala sobre a necessidade de se constituir uma equipe de trabalho específica para o PROEJA:

A grande dificuldade que percebo em relação ao PROEJA é que a grande maioria de nós, professores, trata os alunos do PROEJA como o aluno da graduação. É diferente. É preciso de uma equipe específica, pedagógica e psicológica, dedicada a esse trabalho para, de fato, emergir nas questões próprias do PROEJA (Antônio, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Antônio traz um elemento preocupante: “a grande maioria de nós, professores, trata os alunos do PROEJA como o aluno da graduação”. O equívoco que muitos professores podem cometer ao tratar os estudantes do PROEJA como graduandos, pode favorecer a negação de propostas teórico-metodológicas que valorizem os saberes e a vida dos jovens e adultos, induzindo, assim, práticas que não atendam às necessidades específicas do PROEJA. Ressaltamos também, as fragilidades formativas dos professores universitários, em função da omissão das políticas educacionais para o campo da EJA, o que resulta na baixa prioridade conferida à essa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura.

A professora Laura pontua que:

A área administrativa por trás do PROEJA não suporta as demandas advindas desse público. É muito carente de recursos, de equipamentos, de possibilidades de inovação, de interação entre os docentes [...] Participo das reuniões para acompanhar as ações referentes ao PROEJA, mas, na maioria das vezes essas reuniões são marcadas para definir diretrizes para resolver problemas pontuais. Pouco se discute ações de longo prazo, não conseguimos estudar o PROEJA a fundo, apenas tentamos resolver situações pontuais (Laura, Entrevista, 2017).

A narrativa da professora Laura revela o apagamento da dimensão pedagógica, das especificidades e dos problemas referentes à dimensão didático-pedagógicas, que não constituem pauta das reuniões, marcadas pela burocracia.

O professor Murilo comenta:

Atendemos pessoas com os mais variados perfis, com os mais diferentes estilos de vida e de limitações, alguns, inclusive, com problemas neurológicos, mas os considero vencedores, fruto da história deles. A Universidade e o Estado, desconhecem essas necessidades. Temos pouco profissionais para acompanhar esse processo de escolarização na modalidade PROEJA. (Murilo, Entrevista, 2016).

As narrativas dos professores nos dão sinais do pouco envolvimento de equipes de trabalho com o cotidiano dos cursos PROEJA. É bastante expressiva a singularidade dos cursos PROEJA e a necessidade de uma equipe técnica, composta por assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, dentre outros profissionais que possam assessorar o trabalho docente e os estudantes.

Dentre as onze estratégias elaboradas para o alcance da meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) -2014-2024, que visa a oferecer no mínimo 25% das matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional, uma delas diz respeito à assistência social, financeira e psicopedagógica. Tal estratégia visa institucionalizar ações de assistência estudantil, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuirão para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão exitosa dos estudantes no curso.

Mas o que se presencia de fato nas instituições que oferecem os cursos PROEJA são ações isoladas e a ausência de um programa específico para dar o suporte pedagógico aos docentes, o que contribui para secundarizar esse nível de ensino. A perenidade do PROEJA somente será efetiva quando as instituições ofertantes constituírem grupos de trabalho que se dediquem às especificidades desse programa. Na maioria das vezes, os docentes da carreira EBTT que lecionam nos cursos PROEJA também atuam em outros níveis de ensino, além de se envolverem com projetos de pesquisa e extensão e atividades de gestão, o que resulta em muitas frentes de trabalho, situação que pode ser estendida aos servidores técnico-administrativos, o que pode dificultar o trabalho com os cursos PROEJA. A análise indica que o PROEJA ocupa um lugar secundário nas instituições ofertantes, nas políticas públicas e até mesmo no imaginário dos próprios docentes e dos servidores técnicos administrativos.

Apesar disso, os professores relataram sobre as possibilidades e potencialidades da atuação no PROEJA em seu processo de formação. Destacamos as narrativas dos professores Murilo e João:

O PROEJA tem auxiliado na minha construção enquanto pessoa e profissional, principalmente pelo desafio de insistir e persistir em um modelo diferenciado para acolher esses estudantes. A minha formação não me ampara para isso, assim, tenho buscado em outras áreas compreender esses processos educativos (Murilo, Entrevista, 2016).

O trabalho com o PROEJA amplia a minha visão de mundo, me propicia outras dimensões de minha atuação enquanto docente. Mas acredito que os estudantes também têm a possibilidade de repensar as relações que estabelecem com seus pares, seja no ambiente familiar, no trabalho, com o vizinho (João, Entrevista, 2017).

As narrativas dos professores nos dão sinais de que, para eles, lecionar nos cursos PROEJA contribui de alguma maneira para seus processos de (trans)formação, sejam eles, profissionais ou pessoais. O professor Murilo comenta que a sua formação inicial não lhe ofereceu subsídios para o seu trabalho como docente na EJA, por isso tem buscado em outras áreas a compreensão dos processos educativos. O professor Murilo fez um curso de Psicopedagogia, com a professora Alcía Fernandes, na Argentina. O professor João, cuja formação é em bacharelado, afirma que atuar no PROEJA propicia a reflexão sobre a docência. Nesse sentido, acreditamos que o PROEJA apresenta-se como um espaço de formação. Freire (1996) salienta que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p.26).

A formação docente perpassa a curiosidade epistemológica que Freire aponta, ou seja, sendo possível aprofundar a compreensão e produzir interpretações, tornando possível a reflexão crítica sobre a prática. Freire (1996) ressalta o valor da afetividade, da emoção e da sensibilidade nesse processo formativo. Por conseguinte, as relações estabelecidas no cotidiano do PROEJA são fundamentais para validar processos significativos de formação.

Conhecer os estudantes, as suas realidades de vida e as suas histórias, é vital para um trabalho pedagógico para além do conteúdo. Jardimino e Araújo (2014) enfatizam a necessidade premente de “conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de projetos e propostas que venham atender-lhes” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 171).

O professor Antônio comentou que:

Inicialmente faço um mapeamento do perfil da turma nas primeiras aulas: idade, onde mora, se possui empresa, se é funcionário, com que trabalha, uma série de perguntas que me dão o perfil da turma. De posse desse perfil, vou traçando caminhos e sempre validando com eles o conteúdo, se a explicação foi útil, se querem propor algo

a mais. Às vezes um conteúdo a ser trabalho vem de uma demanda da consultoria (Antônio, 2016, Entrevista).

A narrativa do professor Antônio destaca a importância de conhecer o perfil da turma, pois, assim, ele fundamentará as escolhas para o seu planejamento, contemplando as necessidades apuradas com a turma.

As narrativas de Antônio, Laura e João revelam suas impressões e seus sentimentos em relação aos estudantes do PROEJA. Os professores narraram:

A maioria dos alunos está certa de suas escolhas, são mais maduros, não querem perder mais tempo do que já perderam. É prazeroso trazer esse pessoal de volta para o mercado, de volta para vida, e mostrar que todas as possibilidades estão em cima da mesa, independente da idade e do nível de dificuldade (Antônio, Entrevista, 2016).

Os estudantes do PROEJA querem ser reconhecidos, pois estão numa luta, numa volta, numa tentativa, às vezes nem sabem porque estão ali, mas querem estudar, querem mudar de profissão, apesar de toda dificuldade que um curso noturno apresenta (Laura, Entrevista, 2017).

[...] há uma diversidade de histórias e de dificuldades que temos que conhecer para podemos colaborar com alguma coisa, ressignificar alguma coisa na vida dessas pessoas. A dificuldade muitas vezes não é de conteúdo, não é o curso, é a vida! E às vezes nos damos conta disso no final do curso. Temos muito pouco tempo para nos envolver com essas histórias de vida (João, Entrevista, 2017).

A narrativa do professor Antônio revela indícios de um discurso empresarial: “trazer esse pessoal de volta para o mercado”, o que remete à sua longa trajetória laboral nas áreas de Administração e Economia. Isso revela o quanto a docência é impregnada das histórias de vida do sujeito, sendo impossível desvincular a pessoa-professor e o professor-pessoa.

A professora Laura faz menção às histórias de superação dos estudantes do PROEJA. A grande maioria dos estudantes da EJA possuem trajetórias educacionais acidentadas e retornam para a escola por denotarem à educação uma possibilidade de mudar de profissão e de serem reconhecidos.

Os professores Antônio, Laura e João comentaram a multiplicidade de histórias de vida e de dificuldades presentes no cotidiano das salas de aula do PROEJA. Para Rummert (2005):

Os jovens e adultos trabalhadores buscam na escola uma significação social para suas práticas, suas vivências e seus saberes, assim como a possibilidade de concretização de diferentes sonhos que, o mais das vezes, voltam-se para a superação de suas adversas condições de vida (RUMMERT, 2005, p.124).

Salientamos que o funcionamento e a organização da escola, tal como está, com tempos e espaços rígidos, com uma lógica temporal institucionalizada e cristalizada (calendário, séries, avaliação, semestres, etc.) torna-se incapaz de determinar uma transformação significativa para os jovens e adultos do PROEJA, tendo em vista que a generalização e a unificação do sistema escolar acaba reproduzindo e legitimando as desigualdades. “A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo” (CANDAU, 2011, p. 240). A escola, nesse contexto, configura-se como um *lócus* que imprime uma monocultura em detrimento de um espaço fluido, dinâmico e canalizador de matrizes culturais.

A pluralidade cultural dos estudantes do PROEJA deve ser tratada como um manancial de possibilidades para um fazer pedagógico que instigue a emancipação humana como condicionante para o respeito às diferenças e para o diálogo entre as culturas.

Consideramos importante sinalizar que esses jovens e adultos também buscam nos novos conhecimentos escolares a diplomação para uma possível inserção no mundo do trabalho, aspirando melhores profissões e salários além do reconhecimento social que tal diplomação imputa.

O professor Antônio ressalta que os estudantes do PROEJA “querem a solução o quanto antes para as perguntas que fazem, não têm paciência para fazer leitura de uma literatura específica da área, têm dificuldades com a pesquisa, eles querem respostas para os desafios cotidianos agora, já” (Antônio, Entrevista, 2016).

Podemos apreender por meio da narrativa do professor Antônio, a inquietação dos estudantes do PROEJA na busca de respostas para seus questionamentos. O documento “Cadernos da EJA” desenvolvido pelo MEC, considera que:

Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (BRASIL, 2006, p.5).

O Documento Base do PROEJA oportuniza (re) pensar a superação de modelos curriculares rígidos e lineares, que muitas vezes não são os mais adequados para um público tão acostumado com o “ver” e o “fazer”. Para isso, é relevante ir além do discurso dos documentos, com a finalidade de averiguar as possibilidades de implantação de uma política educacional que atenda aos anseios e necessidades desses estudantes-trabalhadores,

respeitando seus tempos, seus espaços e seus processos de aprender.

O professor Murilo revela em sua narrativa algumas inquietações:

O tempo escolar no PROEJA, ou em qualquer outra modalidade, é linear, tem início e fim, não permite dar tempo ao tempo de escolarização desses estudantes. Não interessa as histórias por trás dos rostos, isso deixa as pessoas sufocadas com conteúdo e avaliações e talvez o que mais interessa, que são as demandas vindas deles, o valor do outro, vai se perdendo. Temos que estar dispostos a adentrar no mundo deles (Murilo, Entrevista, 2016).

Em sua narrativa, o professor Murilo falou sobre sua crença de que o trabalho docente deixa marcas significativas na vida dos estudantes e que, devido à compressão do tempo escolar, as histórias de vida e de lutas perdem-se em meio ao volume de conteúdo que os projetos pedagógicos dos cursos exigem que sejam trabalhados.

O professor João também revelou sua preocupação em relação ao tempo escolar no PROEJA:

No PROEJA, o tempo de convivência com os estudantes é muito curto, como as disciplinas são ministradas por módulos, não temos muito tempo para nos aproximarmos desses alunos, conhecer suas histórias de vida. É só um semestre, é muito rápido. (João, Entrevista, 2017).

Respeitar os tempos humanos e os tempos de aprendizagem se configura como o primeiro passo para a garantia do direito ao conhecimento, especialmente para os públicos jovem e adulto do PROEJA. Isso implica em repensar os radicalismos impregnados nas práticas escolares, que se configuram em ações excludentes e seletivas.

Assim, apresenta-se como possibilidade à instituição escolar a articulação entre os tempos do viver e do trabalhar e os tempos da escola. Mas isso implica em observar as demais estruturas que condicionam a cartografia do ato educativo: as questões didático-metodológicas, interação entre professores e alunos, planejamento, grupos de estudos, avaliações, entre outros. Esse conjunto materializa as formas de simbolizar e ordenar as condutas dos professores e alunos, consolidando, assim, a cultura escolar, apresentando suas permanências e suas limitações.

O professor Murilo comenta sobre sua realização pessoal e profissional derivada do seu trabalho com o PROEJA:

Eu me sinto realizado, trabalhando com o PROEJA, apesar de desgastante, às vezes temos que ficar "apagando incêndio", é problema de toda ordem, gente adoecendo, gente que falta. [...] Pode parecer uma prática paternalista/assistencialista, mas entro em contato com esses alunos

infrequentes, ligo e procuro compreender as situações que envolvem a infrequência. Essa prática tem dado certo, é uma forma de nos aproximarmos desses alunos. Compreendo que a geografia do aluno trabalhador é diferente, eles são trabalhadores-estudantes, trabalham 8... 10 horas por dia e quando chega à noite tem que adestrar o corpo numa carteira. Esses estudantes são heróis nessa história de vencer os desafios cotidianos em prol da sua escolarização (Murilo, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Murilo revela o cotidiano do PROEJA atravessado pelas questões pessoais dos estudantes que, muitas vezes os impedem de manterem a assiduidade na frequência escolar. A condição de trabalhadores-estudantes que mantém uma jornada de trabalho exaustiva, tendo como terceiro turno a sala de aula, demonstra a força de vontade em buscar melhores condições de vida por meio da educação. O professor Murilo revela-se preocupado e cuidadoso com a assiduidade dos estudantes, contactando-os para compreender os motivos das ausências. Essa atitude contribui para o estabelecimento de laços afetivos e expressa o compromisso social do professor Murilo com a aprendizagem de seus estudantes.

O professor Antônio confidenciou suas limitações no desenvolvimento do seu trabalho docente no PROEJA:

Trabalhar com os cursos PROEJA me traz a certeza de que ainda me falta muito para aprender, principalmente em relação a saber lidar com os diferentes perfis, com as diferentes sensibilidades (Antônio, Entrevista, 2016).

A narrativa do professor Antônio nos aponta a necessidade de se instituir nos espaços educativos do PROEJA a formação continuada, pois a prática de reflexão sobre a atividade de lecionar estimula processos de descoberta, troca de experiências e o exercício crítico, que incide positivamente na profissionalização da docência.

O professor DEBTT-09 pontua:

Gostei muito de atuar no PROEJA. Achei muito interessante a importância que aqueles alunos dão ao conhecimento e também o afeto que os alunos tiveram comigo. Eu jamais imaginaria que ao final de uma aula um aluno me abraçaria em sinal de agradecimento por uma aula (DEBTT – 9, Questionário, 2016).

Acreditamos que esse enlace estabelecido entre professor e estudantes propicia uma nova visão sobre as possibilidades de atuação docente frente aos descompassos que secundarizam o trabalho na educação de jovens e adultos. Essa dinâmica de compreensão dos aspectos das trajetórias de vida dos estudantes é um dos condicionantes para uma construção coletiva dos saberes alicerçados na perspectiva de uma educação que transforma realidades.

As palavras de Freire (1996) sinalizam o intercruzamento da discência e da docência como mote para propiciar práticas educativas pautadas no compromisso de uma educação verdadeiramente emancipadora e promotora da cidadania, do pensamento crítico e da consciência dos seus direitos sociais. Para Freire (1996) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (FREIRE, 1996, p.12).

As diferenças entre o professor e os estudantes não os reduzem à condição de objeto um do outro, mas possibilitam múltiplas aprendizagens. Os trechos das narrativas dos docentes nos dão indícios da preocupação dos professores com os itinerários de vida e de lutas dos estudantes do PROEJA. Considerar os aspectos dessas histórias e buscar a compreensão do significado do esforço de muitos estudantes-trabalhadores de estarem em uma sala de aula após uma jornada exaustiva de trabalho, nos condiciona a repensar em quantas marcas o professor pode imprimir na vida e no imaginário desses estudantes.

CONCLUSÕES

Podemos apreender, a partir da análise das narrativas e dos questionários, que os professores revelaram-se sensíveis às histórias de vida e de superação dos estudantes e apontaram indícios de um trabalho pautado no voluntarismo no PROEJA. Essa concepção de voluntariado, ora atribuída ao PROEJA, mina as possibilidades de superação da concepção assistencialista e secundarizada, na tentativa de avançar as discussões de práticas e reflexões pedagógicas que atendam às reais necessidades dos estudantes-trabalhadores na conjunção da Educação Básica e a Educação Profissional, na perspectiva da emancipação humana.

Os professores afirmaram que o fato de lecionarem no PROEJA os fazem repensar sua atuação em outros níveis de ensino, contribuindo de alguma maneira para seus processos de (trans)formação, sejam eles, profissionais ou pessoais. Apontamos, nesse sentido, a necessidade de instituição de movimentos de formação específica para o trabalho no PROEJA, que, de certa forma, incidirão na maneira de pensar e de estar na profissão.

As narrativas dos docentes revelaram indícios do desconhecimento de muitos professores sobre os reais objetivos do PROEJA, o que pode suscitar práticas reducionistas e aligeiradas, que não atendem às expectativas desses jovens e adultos trabalhadores.

Ao tratarmos a identidade profissional docente, apreendemos o quanto esse conceito é amalgamado com outras categorias, tais como a formação, as concepções de práticas pedagógicas e os saberes docentes, sendo difícil dissociá-las. A identidade profissional está presente na interface das histórias de vida, de formação, na subjetividade dos sujeitos, nas relações estabelecidas com seus pares no cotidiano da escola, nas situações experienciadas. Compreendê-la, implica,

necessariamente, (re)pensar ações formativas para dentro da profissão, como reivindica Nóvoa (2009), na perspectiva da afirmação da profissionalidade docente, com todas as suas potencialidades e fragilidades.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que dividiram suas histórias de vida e de docência, sem os quais não seria possível desbravar esse universo tão rico e nobre que é a profissão docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº. 5.840, de 13/07/2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 2006.

_____. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CANDAU. Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

FAVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. In: **22. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 22, Caxambu (MG), set. 1999. p. 26-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: educadores.educacao.ba.gov.br/system/.../pdf-pedagogiadaautonomia-paulofreire.pdf – Acesso em: jan. 2017.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: Possibilidades e Procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GUIMARÃES, Selva. **Ser Professor no Brasil: História Oral de Vida**. Campinas: Papyrus, 2003.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a rede federal de Educação Profissional e tecnológica. In: EJA e a formação técnica integrada ao Ensino Médio. **Boletim 16**, Salto para o Futuro, Ministério da Educação, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RUMMERT, Sônia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2005.