

A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO PROEJA DO IFS CAMPUS ARACAJU

TEACHING IN THE CONTEXT OF EJA INTEGRATED TO PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE PERSPECTIVES OF PROEJA'S TEACHERS AT IFS CAMPUS ARACAJU

Juliane dos Santos **1**
Maria Silene da Silva **2**
Lucas Antonio Feitosa de Jesus **3**

Resumo: O presente artigo teve por objetivo identificar se a prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e a permanência do alunado no curso integrado de Desenho de Construção Civil (DCC) do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Sergipe (IFS) Campus Aracaju. Ancorado em uma investigação de vertente crítica, utilizou-se de métodos qualitativos e quantitativos na coleta dos dados, à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016) e da estatística descritiva dos dados (REIS; REIS; 2002), respectivamente. Os resultados encontrados no estudo evidenciam o potencial que a prática docente detém na aprendizagem e permanência escolar de estudantes-trabalhadores com perfil da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ao mesmo tempo, enfatiza os desafios e dilemas didático-pedagógicos, ético-políticos e teórico-metodológicos dessa prática profissional frente ao sistema brasileiro de ensino.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Permanência Escolar. Desistência Escolar.

Abstract: The present article aimed to identify whether the teaching practice can contribute to the learning and the permanence of the student in the integrated course of Civil Construction Design of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in Education Modality of Youth and Adults (PROEJA) of the Federal Institute of Sergipe (IFS) Campus Aracaju. Anchored in a critical investigation, qualitative and quantitative methods were used in data collection, in light of Bardin's content analysis (2016) and descriptive data statistics (REIS; REIS; 2002), respectively. The results found in the study show the potential that the teaching practice holds in the learning and school permanence of student-workers with a profile of Youth and Adult Education (EJA) and, at the same time, emphasizes the challenges and dilemmas of the didactic-pedagogical, ethical-political and theoretical-methodological of this professional practice in the face of the Brazilian education system.

Keywords: Teaching-learning. School Permanence. School Dropout.

Graduada em Serviço Social (UFS), Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFS), Instituto Federal de Sergipe, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8382690311366406>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4952-3887>.
E-mail: julianesantos.ufs@gmail.com **1**

Graduada em Licenciatura Plenas em Ciências Biológicas (UNEAL) Doutora em Biologia Funcional e Molecular (UNICAMP) Docente do Instituto Federal de Sergipe – IFS no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5713872631381535>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7033-3677>.
E-mail: silene.silva@ifs.edu.br **2**

Graduado em Licenciatura plena em Ciências Biológicas (UFS), especialista em Filosofia pela Faculdade Internacional Signorelli (FISIG) e mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS). Servidor técnico-administrativo do IFS, Campus Socorro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0241041439705055>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3801-0437>.
E-mail: lucas.jesus@ifs.edu.br **3**

Introdução

O cenário histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira é marcado por projetos educativos em permanente disputa cujas correlações de forças sociais, econômicas e políticas são oriundas das contradições entre capital e trabalho (KUENZER; GRABOWSK, 2016). A jornada institucional supercentenária da EPT remonta ao ano de 1909 quando foram estabelecidas nacionalmente dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices que, nas décadas seguintes, alicerçaram a composição das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas e dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (MOURA; GONÇALVES, 2020). Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 estabeleceu a última grande reinstitucionalização da EPT no Brasil mediante a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), cuja majoritária representatividade didático-pedagógica, jurídica e administrativa passou a residir nos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

Priorizando os processos formativos emancipatórios em detrimento da centralidade da dimensão econômica do capital, a RFEPCT é pautada pelo comprometimento a um projeto democrático e popular balizado pela abrangência das ações educativas que não se limitam aos aspectos técnicos da educação profissional. Dessa forma, Pacheco (2011) explica que a criação dos Institutos Federais representa uma proposta educacional contra-hegemônica pelo fato de concretizar um modelo de educação profissional apoiado na integração indissociável da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia, entendidos como dimensões imanentes à totalidade da formação humana. Ademais, os Institutos Federais se estabelecem como o epicentro educacional de políticas públicas em benefício da classe que vive do trabalho porquanto acolhe expressiva parte da população brasileira que, demandada pelas adversidades histórico-sociais, identificou na Rede Federal uma oportunidade para ascender profissional e culturalmente (MOURA; GONÇALVES, 2020).

Ao posicionar-se “[...] pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação da escolaridade” (PACHECO, 2011, p. 16), a RFEPCT e, conseqüentemente, os Institutos Federais têm no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) uma de suas estratégias no fomento de uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. O PROEJA tem como diretriz central a formação de sujeitos trabalhadores mediante a oferta de cursos que integram a formação geral e a formação profissional. Sua oferta na Rede Federal objetiva fornecer a jovens e adultos com mais de 18 anos de idade a oportunidade de cursar o ensino médio integrado a cursos técnicos profissionalizantes. Em conformidade com o seu Documento Base, o PROEJA busca atender “[...] à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como em muitas situações, do próprio ensino médio” (BRASIL, 2007, p. 12).

Homologado pelo Governo Federal por intermédio do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), o PROEJA surgiu com uma dupla finalidade: 1) atender a uma vultosa parcela da população brasileira em situação de exclusão escolar e; 2) propiciar um ensino médio integrado a um curso técnico no qual o estudante-trabalhador tem acesso, não apenas ao conjunto de conhecimentos específicos para o desempenho de uma profissão, mas também a uma formação humanística que lhe proporcione o contato com o acervo de saberes da cultura geral. Nesta segunda finalidade, percebe-se que o PROEJA sugere uma educação que possibilite ao sujeito o domínio, não só das diferentes técnicas do trabalho produtivo, mas também dos fundamentos históricos e científicos da atividade laboral, permitindo ao estudante-trabalhador o aprimoramento da unidade entre os aspectos manuais e intelectuais do trabalho.

Embora o PROEJA não seja a única possibilidade para que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) venha a ser integrada à EPT (MOURA, 2014), este programa se destaca neste campo pelo protagonismo assumido frente aos progressos e desafios concernentes às barreiras da escolarização que se impuseram às pessoas que, em idade regular, não lograram êxito no que diz respeito ao término da educação básica (MOURA; GONÇALVES, 2020). Em suma, o PROEJA representa um avanço significativo à Educação de Jovens e Adultos no país na medida em que permite que os estudantes-trabalhadores – geralmente constituídos por sujeitos à margem

do sistema societário tais como “negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, trabalhadores informais [...]” (BRASIL, 2007, p. 11) – se integrem à sociedade e superem as adversidades encontradas no decurso da vida a partir de uma formação humana integral, *omnilateral*, politécnica.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo dos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

É nessa perspectiva que a Educação Profissional e Tecnológica como um todo deve caminhar. Contudo, ainda que a formação humana integral consista no ponto central das bases conceituais da EPT, sua aplicação nos cursos técnicos de nível médio apresenta-se como um desafio para os Institutos Federais, principalmente no que diz respeito à concepção de currículo integrado (GARIGLIO; BURNIER, 2012). Para a EJA integrada à EPT acredita-se que o desafio é ainda maior, dada a especificidade dessa modalidade de ensino, pois há que se considerar a sua identidade própria, além de suas particularidades quanto à heterogeneidade etária e ao perfil estudantil. Os exemplos citados no parágrafo anterior são emblemáticos no que diz respeito à ação excludente da sociedade hodierna. Há, por conseguinte, um perfil social, político, cultural, geracional e de gênero desse estudante-trabalhador que, por diversos fatores, interrompeu os estudos ou sequer teve a oportunidade de adentrar em uma instituição de ensino, dado o processo de formação sócio-histórica do país (PAIVA, 2016).

Como salientam Vieira e Raggi (2019), os programas e projetos para a EJA no Brasil são marcados por um histórico legado de políticas públicas indefinidas, tênues e descontínuas, impedindo-os de alcançarem a indispensável universalidade em nosso país. Assim, muitos são os entraves e fatores político-pedagógicos interligados entre si que competem contra a materialização permanente dessa modalidade de ensino enquanto política pública efetiva e inclusiva (BRASIL, 2007). No âmbito didático-pedagógico, é importante destacar a relevância de um olhar mais apurado para o trabalho docente posto que o professor, nessa modalidade de ensino – e, em especial, no PROEJA –, necessita aproximar-se dos pressupostos e da prática da formação humana integral em virtude do contexto socioeconômico e político no qual estão inseridos os estudantes da EJA. Nessas circunstâncias, “o desafio do educador é lidar com situações de planos etários diferentes uma vez que dentro destes há culturas diferentes e expectativas em relação à formação” (VIEIRA; RAGGI, 2019, p. 352).

A docência na EJA integrada à EPT é uma engrenagem fundamental no êxito ou no insucesso do estudante-trabalhador. Pesquisas como as de Debiásio (2010), Silva (2014), Faria (2014), Silva (2017) e Visquetti (2018) concordam que, dentre outros motivos, a prática pedagógica dos professores é um ponto de extrema relevância para a permanência ou desistência¹ do aluno inserido na realidade do PROEJA. Um grande obstáculo neste cenário é o percurso acadêmico e profissional do docente. Não raramente, “[...] o professor que não tem formação para trabalhar no campo da EJA é posto para trabalhar com alunos da EJA” (MOURA, 2014, p. 43) e isso, muito possivelmente, será um terreno fértil para dificuldades e estranhezas que

¹ Neste manuscrito foi adotado o termo desistência ao invés de evasão. Concorde-se com Cardoso (2018), ao utilizar-se do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1999), e, entende-se que a semântica da palavra evasão remete à fuga ou escapatória deliberada dos estudantes, o que não coaduna com o que se observa na realidade. Por razões econômicas, sociais, pedagógicas, culturais ou de outra natureza, alguns alunos interrompem seus estudos e, ainda que contra suas próprias vontades, desistem deste objetivo. Portanto, atendendo a uma melhor adequação etimológica e em conformidade com a hodierna configuração societária, preferiu-se o uso do substantivo desistência.

docentes e discentes enfrentarão conjuntamente no chão da sala de aula.

De um modo geral, o docente que está na EJA é comprometido, ética e politicamente com o sujeito da EJA. O docente que atua na EJA atua em uma verdadeira militância. Entretanto, do ponto de vista da formação, não há uma formação em geral para atuar na EJA. Podemos dizer que grande parte dos cursos de licenciatura não possui o campo da EJA como campo importante de estudo nas licenciaturas. Os cursos de Pedagogia possuem mais estudos na e sobre a EJA, mas nas licenciaturas em geral esse campo de estudo é marginalizado. [...]. O mesmo acontece com o campo da Educação Profissional [EP] e, nesse aspecto, a EJA e a EP se assemelham pois esses dois campos da educação brasileira são marginalizados (MOURA, 2014, p. 37).

Essa situação desconfortável para professores e alunos foi identificada no PROEJA em Sergipe tão logo se deu sua implementação, em agosto de 2006, no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (CEFET/SE). Segundo White (2016), o PROEJA apresentou-se como um desafio para a instituição, principalmente no tocante aos gestores e professores, haja vista a necessidade da construção de novos métodos didático-pedagógicos pertinentes ao público dessa modalidade de ensino. Quanto aos docentes, “muitos alegaram não ter interesse em trabalhar com essa modalidade, assim como não apoiavam tal iniciativa, pois acreditavam ser um retrocesso para a instituição” (WHITE, 2016, p. 10). Destarte, houve resistência e até certa rejeição dos docentes, não só ao modelo de ensino proposto, mas também ao perfil dos futuros estudantes. Esse ambiente gerou desistências, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos ingressantes (WHITE, 2016).

Os cursos pioneiros do PROEJA no antigo CEFET/SE foram distribuídos em dois municípios: Aracaju e Lagarto. O primeiro contou com 120 vagas em seis turmas para os cursos técnicos de Desenho de Construção Civil (DCC), Serviços Hoteleiros e Instalações Elétricas. Já no município de Lagarto havia 40 vagas em duas turmas para o curso técnico de Mecânica. Dois anos mais tarde, em 2008, a então Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (EAFSC) também passou a ofertar o PROEJA com 80 vagas em duas turmas para o curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática (WHITE, 2016). Vale ressaltar que, após o surgimento da Rede Federal, em dezembro de 2008, os três locais de ensino aqui citados tornaram-se *Campus* do Instituto Federal de Sergipe (IFS), respectivamente: *Campus* Aracaju, *Campus* Lagarto e *Campus* São Cristóvão.

Direcionando o olhar para o presente, percebe-se que os números do PROEJA no IFS têm sido sistematicamente reduzidos: o *Campus* Lagarto não oferta mais essa modalidade de ensino; no *Campus* São Cristóvão o curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática continua funcionando, porém, com bem menos alunos do que havia em 2008 e, até abril de 2021, sem nenhum novo edital para processo seletivo, o que pode indicar uma possível extinção do curso; no *Campus* Aracaju estavam em funcionamento, até abril de 2021, os cursos técnicos de DCC e Hospedagem sendo que, entre janeiro e abril de 2021, foram publicados dois editais para preenchimento de vagas (IFS, 2021a; 2021b) para o curso de DCC e nenhum para o curso de Hospedagem, sugerindo, para este segundo, um possível encerramento de suas atividades. Acredita-se que essa redução na oferta seja decorrente do alto índice de desistência dos discentes nos cursos do PROEJA do IFS.

A conjuntura ora expressada exige um exercício crítico de reflexão acerca do papel da docência nos cursos técnicos de nível médio integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFS e, em especial, no curso de DCC, o único do PROEJA em pleno funcionamento no IFS. Feitas essas considerações iniciais, cumpre assinalar que o objetivo deste artigo consistiu em identificar se a prática docente pode ou não contribuir para a aprendizagem e a permanência do alunado no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus* Aracaju. Importa frisar que a permanência escolar é aqui compreendida como material e simbólica. A primeira relacionada a questões materiais de existência e a segunda a questões simbólicas de existência, o que inclui, no caso dessa última, a noção que os sujeitos

têm de identificar-se e pertencer a um lugar, a um grupo, a um meio social e ser reconhecido por ele (REIS, 2016).

O presente manuscrito é parte dos resultados da dissertação de mestrado intitulada “Por que ficam os que ficam? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*”.

Procedimentos metodológicos

A supracitada dissertação buscou investigar os sentidos da permanência e as possíveis causas da desistência de estudantes no curso integrado de Desenho de Construção Civil do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*. Para as finalidades deste artigo, porém, será apresentado um recorte do referido processo de pesquisa, enfatizando as investigações realizadas junto aos docentes do mencionado curso. Portanto, ao leitor que deseja compreender em detalhes as fases e as etapas do referido estudo, recomenda-se a apreciação na íntegra do texto dissertativo³.

Assim, é mister salientar que, para o alcance do objetivo proposto, este manuscrito teve caráter predominantemente qualitativo. Embora dotado de elementos estatísticos, seu foco permaneceu nas compreensões das singularidades e dos significados de natureza sociocultural que emergiram das respostas dos professores acerca da contribuição ou não de sua prática docente para a aprendizagem e permanência dos estudantes do curso de DCC⁴ do PROEJA do IFS *Campus Aracaju*. Dado que “[...] na pesquisa qualitativa importante papel é conferido à interpretação” (GIL, 2008, p. 177), foi elaborado e enviado um questionário com perguntas abertas e fechadas aos 24 professores do referido curso, sendo este quantitativo, portanto, o universo de sujeitos investigados neste artigo.

O questionário foi hospedado na plataforma virtual *Google Forms* no dia 18 de fevereiro de 2020 e encaminhado aos 24 docentes no dia 21 de fevereiro de 2020. Convém sublinhar que, apesar de terem sido realizados mais de dois envios em datas distintas, apenas sete professores responderam, sendo este montante a amostragem deste estudo. O questionário foi encerrado para análise no dia 24 de abril de 2020. Não se sabe ao certo as razões pelas quais apenas sete entre os 24 docentes do curso responderam ao questionário, todavia, acredita-se que sejam oriundas da falta de motivação e interesse para com a modalidade de ensino e o descrédito à iniciativa da RFEPCT em inserir estudantes com perfil da EJA nos Institutos Federais e instituições equivalentes aos IFs, conforme anunciou White (2016).

Além da aplicação do questionário, a coleta de dados foi ampliada em forma de entrevista a quatro dos sete professores que compuseram a amostragem. Portanto, há relatos, tanto da aplicação do questionário, quanto provenientes das entrevistas. Importa frisar que a pretensão era realizar a entrevista com todos os setes docentes, entretanto, somente quatro aceitaram participar da segunda etapa do estudo. As entrevistas foram realizadas de modo remoto⁵, entre os dias 2 e 9 de junho de 2020, por meio da plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet*, e se deu em virtude do produto educacional resultante da dissertação de mestrado: o filme documentário *Por que ficam os que ficam?* (2020)⁶.

Ao término da coleta dos dados, o material textual das questões abertas foi examinado

2 Em atendimento às determinações do Conselho Nacional de Saúde via Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo – incluindo aqueles que ampararam a elaboração deste artigo – foram encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Sergipe que, através do Parecer Consubstanciado nº 4.196.903, aprovou integralmente suas diretrizes éticas.

3 SANTOS, Juliane dos. Por que ficam os que ficam? Permanência e desistência de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe *Campus Aracaju*. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=9989617. Acesso em: 27 abr. 2021.

4 Conforme destacado na introdução deste texto, a escolha do curso técnico de Desenho de Construção Civil do IFS *Campus Aracaju* para a realização desta pesquisa se deu principalmente em decorrência da sua previsão de continuidade. Ao que tudo indica, os demais cursos do PROEJA do Instituto Federal de Sergipe estão em vias de extinção.

5 Considerando que a pesquisa foi executada no contexto da pandemia da COVID-19.

6 O filme pode ser acessado nas plataformas Youtube e EduCAPES. Disponíveis em: <https://youtu.be/AQBPI-jt0uU> e <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585076>, respectivamente. Acesso em: 01 mai. 2021.

por intermédio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Nesta pesquisa, a aplicação da análise de conteúdo ocorreu conforme a classificação em três fases ou polos cronológicos apontados por Bardin (2016), a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados e interpretações. Isto posto, a análise seguiu respectivamente da seguinte forma: 1) foram efetuadas leituras flutuantes acerca do material recolhido com vistas à organização e sistematização das ideias iniciais; 2) realizaram-se recortes textuais e codificação dos textos, elaborando-se as unidades de registro e de contexto, além das subcategorias de análise e da categorização temática, que foram dispostas em quadros; 3) foram realizados o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados obtidos em articulação com o referencial teórico adotado. Com o objetivo de garantir o sigilo das informações e a privacidade dos sujeitos de pesquisa, foram utilizados nomes fictícios no tratamento dos relatos.

Por fim, os dados quantitativos oriundos das questões fechadas foram examinados com a técnica da estatística descritiva e com o auxílio instrumental do Microsoft Office Excel (versão 2016). A técnica da estatística descritiva é fundamentalmente utilizada “para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos” (REIS; REIS, 2002, p. 5). Deste modo, os dados numéricos obtidos foram organizados em Tabela, permitindo que as frequências relativas de cada variável fossem independentemente interpretadas.

Discussão dos resultados

A análise e discussão dos resultados perpassaram a identificação da prática docente como aliada ou não da aprendizagem e permanência dos estudantes do curso de DCC do PRO-EJA do IFS *Campus* Aracaju. Mas, antes de adentrar nessa discussão apresentar-se-á a caracterização do perfil pessoal e profissional dos docentes interlocutores do estudo, conforme Tabela 1, abaixo.

Tabela 1. Perfil pessoal e profissional dos docentes do curso

PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL		FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
Sexo	Feminino	2	28,6%
	Masculino	5	71,4%
Total		7	100%
Faixa Etária	Entre 31 e 40 anos	2	28,6%
	Entre 41 e 50 anos	3	42,9%
	Mais de 50 anos	2	28,6%
Total		7	100%
Formação Acadêmica	Graduação	1	14,3%
	Mestrado	5	71,5%
	Doutorado	1	14,3%
Total		7	100%
Tempo de atuação na instituição	Entre 5 e 10 anos	2	28,6%
	Entre 11 e 20 anos	3	42,9%
	Mais de 20 anos	2	28,6%
Total		7	100%
Tempo de atuação no PRO-EJA	6 meses	1	14,3%
	2 anos	1	14,3%
	3 anos	2	28,6%
	4 anos	1	14,3%
	7 anos	1	14,3%
	14 anos	1	14,3%
Total		7	100%

Horas de trabalho na instituição	De 11 a 20 horas semanais	1	14,3%
	De 21 a 30 horas semanais	1	14,3%
	De 31 a 40 horas semanais	4	57,1%
	Mais de 40 horas semanais	1	14,3%
Total		7	100%

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Dos sete professores participantes, como demonstra a Tabela, apenas dois já haviam atuado com o público da EJA, um deles em uma escola da rede estadual de ensino, o outro junto ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1970. Os cinco restantes começaram a ter contato com a modalidade a partir da docência no PROEJA do IFS, nos *Campus* Aracaju e Lagarto.

Vale mencionar que o Mobral, fundado em período ditatorial (1967) e criado com o propósito de erradicar o analfabetismo no país em um prazo máximo de 10 anos, não atendeu ao seu propósito. Ao contrário, foi veemente criticado “[...] pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116). Além disso, contribuiu com o apagamento do programa de alfabetização que vinha sendo desenvolvido por Paulo Freire, no mesmo período. Em 1985, já na fase de redemocratização do país, o Mobral foi extinto.

Sobre o período de atuação dos professores no campo da EJA percebeu-se que varia entre 6 meses e 14 anos, considerando que uma professora, entre eles, atua nos cursos PROEJA do IFS desde a sua implementação na instituição, fugindo um pouco da rotatividade nas modalidades de atuação pelos docentes vinculados ao Instituto. No que se refere à formação profissional, são atuantes professores licenciados e bacharéis, isto é, um perfil de profissional docente que perpassa toda a RFEPCT, em função das disciplinas de cunho propedêutico e técnico/específicas de cada curso.

Após exposto este breve perfil pessoal e profissional dos docentes, por meio das variáveis apontadas na Tabela 1, adentrar-se-á nas questões referentes à contribuição da prática docente na aprendizagem e permanência dos estudantes do curso abordado. Os indicadores para essa análise foram compostos mediante quatro categorias temáticas. São elas: 1) Causas da desistência; 2) Desafios da prática docente na EJA integrada à EPT; 3) Sugestões aos gestores do IFS; 4) Motivos da permanência.

Na primeira categoria, intitulada “causas da desistência”, tem-se a compreensão dos docentes sobre as principais razões da não-permanência dos estudantes no curso, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Causas da desistência na perspectiva dos docentes

CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES DE REGISTRO
Categoria 1: Causas da Desistência	Dificuldades de aprendizagem; Mundo do trabalho; Matriz curricular; Tempo fora da escola; Conciliar trabalho, estudo e família; Professores despreparados; Preconceito; Rejeição; Falta de recursos financeiros.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os dados revelam que, na percepção dos docentes, diversos são os fatores que conduzem um estudante do PROEJA no IFS *Campus* Aracaju a permanecer ou desistir da escolarização. Desde adaptação às aulas; conciliar trabalho, estudo e família; cobranças institucionais e pedagógicas; preconceito por parte da comunidade escolar com a modalidade; falta de recur-

sos financeiros até

“dificuldades na aprendizagem e falta de perspectiva de atuação na área do curso depois que se iniciam as aulas” (Professor Dário)⁷.

A professora Mônica ao relatar o seu convívio com os estudantes desde agosto de 2006, isto é, desde a implementação do PROEJA na instituição, revelou ter chegado à conclusão de que a principal causa da desistência de muitos refere-se às dificuldades enfrentadas nas disciplinas, principalmente quando os estudantes começam a receber notas baixas, pois expressa ser um dos motivos primordiais na não-permanência de muitos.

Outro fator é a adaptação às normas e ao próprio sistema de ensino do IFS. [Além do] [...] relacionamento tanto com os colegas quanto com os professores, assim como um certo sentimento de rejeição associado à falta de estímulo ou encorajamento por parte da própria instituição (Professora Mônica).

Os discursos dos professores Dário e Mônica, enfatizados acima, coadunam com o do professor Leandro, pois, reforçam tanto a falta de perspectiva no mundo do trabalho pós-curso quanto o peso que “os muitos conteúdos das várias disciplinas” possuem sobre a não-permanência dos discentes na instituição. Expressou:

Muito tempo fora da escola dificultando o entendimento dos conteúdos; cansaço do mundo laboral; distanciamento entre trabalho, estudo e futuro no mundo do trabalho; muitos conteúdos de várias disciplinas (Professor Leandro).

Sabe-se que o acesso à educação não é garantia de permanência na escola tampouco continuidade nos estudos. Há um alto índice de desistências nos Institutos Federais, principalmente quando se trata do público da EJA. São estudantes-trabalhadores que trazem para a sala de aula

“toda a sua carga do dia a dia, de família, de sobrevivência, de trabalho, de desemprego e situação difícil. Ele[s] traz[em] para a sala de aula todo esse seu contexto socioeconômico e isso é desafiador também” (Professor Leandro).

Além das questões já mencionadas, a professora Betina considerou que ter uma “base [teórica escolar] fraca, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, professores sem preparo para lidar com as diferenças” são algumas das causas que resultam na desistência. Corroborando com essa fala, Santos e Silva (2019) anunciam que os cursos do PROEJA, em grande medida, são ministrados por docentes despreparados, teórico-metodologicamente, para pôr em prática metodologias de ensino atenuantes às necessidades educativas do estudante-trabalhador que adentra à instituição escolar. Apesar de haver iniciativas pontuais que visam uma alteração nesse quadro, elas não são, ainda, efetivas em termos de mudanças (OLIVEIRA, 2010).

Considerando o exposto, é fundamental ter em mente que a interrupção e/ou o afastamento definitivo de um sujeito da EJA no processo de escolarização é fruto dos mais variados elementos pessoais, sociais, familiares, institucionais, pedagógicos, econômicos e culturais. Não é, portanto, um fator isolado. Ao contrário, é um conjunto de fatores que unificados se fortalecem e resultam na chamada “evasão” escolar (MOURA; SILVA, 2007), repudiada, em seu sentido etimológico, pelos autores deste estudo ao se referir aos estudantes do PROEJA, pois eles não evadem (fuga, escapatória), eles desistem (renunciam).

A segunda categoria, denominada “desafios da prática docente na EJA integrada à EPT, anuncia os desafios e dilemas encontrados dentro da sala de aula pelos professores do curso em sua prática docente no PROEJA do IFS. O Quadro 2 expõe as unidades de registro extraídas

⁷ Vale mencionar que os relatos foram transcritos *ipsis litteris* ao original.

dos relatos.

Quadro 2 . Desafios da prática docente na EJA integrada à EPT

CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES DE REGISTRO
<p>Categoria 2:</p> <p>Desafios da Prática Docente na EJA integrada à EPT</p>	<p>Base teórica dos conteúdos; Heterogeneidade das turmas; Perfil do alunado; Dificuldades de aprendizagem; Cansaço físico dos alunos; Desenvolver metodologia diferenciada; Matriz curricular; Compra de passagens e remédios; Investir em projetos integradores; Realidade de vida do aluno; Não discriminar o aluno; Desenvolver a paciência.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Diante dos elementos apontados pelos docentes entende-se que muitos são os desafios didático-pedagógicos, ético-políticos e teórico-metodológicos frente as particularidades da EJA integrada à EPT. Portanto, destaca-se que a formação de docentes para atuar no PROEJA precisa estar alinhada à trajetória histórica da EJA no país, pois essa modalidade de ensino ainda produz expressões de exclusão no campo das políticas educacionais. Principalmente no que diz respeito à integração entre educação profissional e educação para jovens e adultos, sendo que representa um desafio tanto para as instituições de ensino quanto para os professores que atuam nessa modalidade.

De acordo com Jorge (2014), ao mesmo tempo em que essa integração viabiliza a ampliação de uma educação de qualidade para esse público, historicamente excluídos da escolarização e da formação profissional, expressa quão desafiadora é. E ainda, em concordância com o docente Leandro, os professores “não foram formados para ensinar pessoas que estavam fora da sala de aula”, contudo, “é um público real e necessita ser contemplado pelas políticas de inclusão pela educação”.

Vale ressaltar que, se observadas as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e pedagogia tanto no IFS⁸ quanto na única Universidade Federal do estado de Sergipe, a UFS⁹, é perceptível uma defasagem em relação à adoção de disciplinas específicas para o campo da EJA. Apenas recentemente que os projetos pedagógicos de alguns cursos, como é o caso dos de licenciatura (Matemática¹⁰, Física¹¹ e Química¹²) do IFS, foram reformulados e, nesse processo, foi incluída disciplina específica para tratar da Educação de Jovens e Adultos. Em outros casos, já havia a matéria específica, todavia, em caráter optativo, o que não garante que o graduando chegue a cursá-la.

Ainda que ínfimo, esse procedimento representa um avanço no processo de formação de professores. É importante destacar que não se quer dizer, com isso, que a Educação de Jovens e Adultos não é discutida nos cursos de licenciatura e pedagogia das instituições públicas federais de ensino do estado de Sergipe. Contudo, compreende-se que não a ter de forma

8 Disponíveis em: <https://sig.ifs.edu.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-ensino>. Acesso em: 13 mai. 2021.

9 Disponíveis em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>. Acesso em: 13 mai. 2021.

10 Não havia a disciplina Educação de Jovens e Adultos no curso de Licenciatura em Matemática, começando a ser ofertada a partir da estrutura curricular de 2017 (atual), já em caráter obrigatório.

11 Na estrutura curricular de 2014 a disciplina recebeu caráter obrigatório, diferente da estrutura curricular de 2012, onde a mesma possuía caráter optativo.

12 No curso de Química a disciplina começa a ter caráter obrigatório na estrutura curricular de 2018, nas anteriores, 2012 e 2014, possuía caráter optativo.

específica em pelo menos uma das disciplinas do currículo obrigatório é, em si, uma questão a ser estudada uma vez considerada as especificidades da modalidade de EJA e que reflete nos desafios e dilemas da prática docente.

O professor Leandro, ao ser interrogado sobre os desafios na prática docente no PROEJA, sinalizou:

Têm alguns desafios sim, o primeiro é conceber o curso. Eu entrei no curso da EJA, mas como uma peça para completar alguma coisa, eu não participei do processo de elaboração do projeto pedagógico desse curso. Então, eu não tinha vinculação, técnicas, nem elementos simbólicos para a minha contemplação total neste curso. Um outro desafio é compreender o perfil desse aluno.

Nota-se que há uma real necessidade de entender quem é o estudante-trabalhador que adentra o espaço escolar. Quem é o estudante do PROEJA no IFS? Quais as suas dificuldades escolares? O que ele procura com o curso? De onde ele veio e para onde pretende ir em termos educacionais? Dessa forma, para que se construam práticas pedagógicas adequadas ao trabalho docente com esses sujeitos é relevante e urgente, inicialmente, que os cursos de formação de professores contemplem, de forma específica, a temática da EJA em sua estrutura curricular. Tendo em vista que é essencial aos docentes saber trabalhar com a heterogeneidade nas turmas da EJA, além da compreensão do perfil de aluno que ali se apresenta.

Os demais professores, quando abordados sobre esses desafios, foram unânimes no que se refere a uma base escolar pouco sólida dos estudantes, conforme discursos dos educadores Betina, Dário, Izídio e Mônica, respectivamente: “base fraca do aluno, encontrar o uso de uma metodologia que contribua para o ensino-aprendizagem”; “a péssima base teórica dos conteúdos relacionados à disciplina”; “a falta de base em alguns conteúdos, e o cansaço apresentado por muitos que trabalham o dia inteiro e ainda vêm as noites para o IFS”; “alunos que chegam sem uma base firme. Muitos não conseguem escrever pequenas frases e não conseguem ler e interpretar pequenos textos”.

Diante disso, entende-se que há de se refletir sobre: que conteúdos são essenciais para sujeitos jovens e adultos que procuram uma escolarização tardia? (OLIVEIRA, 2010). A proposta formativa do PROEJA orienta uma formação para a compreensão de si e do mundo, não apenas uma formação tecnicista, voltada principalmente para o mercado (e não mundo) de trabalho. A formação delegada pelo Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) compreende o sujeito da EJA como protagonista da sua própria história, autônomo, crítico-reflexivo quanto aos aspectos societários. Mas isso é, ainda, encarado como um desafio para os professores frente as dificuldades escolares de muitos estudantes. Diante disso, e utilizando-se dos escritos de Santos e Silva (2019, p. 9), compreende-se que:

A educação, dentro do espaço escolar, tanto para o estudante PROEJA como para os demais, não deve restringir-se a transmissão de conteúdos programáticos, mas, proporcionar “[...] a compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção.” (FREIRE, 2018, p. 126). Se o PROEJA assume essa perspectiva, poderá vir a comprometer-se efetivamente com uma ação de transformação social, de emancipação. Num processo que compreenda o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias intrínsecas e indissociáveis da formação humana [...].

A proposta formativa de Freire (2018) coaduna com a proposta formativa apontada no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), qual seja, conduzir o sujeito à compreensão de si e do mundo enquanto “[...] seres fazedores da história e por ela feitos [...]” (FREIRE, 2018, p. 126). Sendo assim, cabe aos dirigentes do sistema brasileiro de ensino reavaliar conceitos e metodologias de ensino-aprendizagem direcionadas a população, inclusive, ao público jovem,

adulto e idoso.

Dando continuidade à investigação, questionou-se aos docentes sobre quais as ações empenhadas para a redução das dificuldades encontradas na prática profissional junto aos estudantes-trabalhadores do curso. Dos relatos coletados percebeu-se que os educadores procuram fazer uso da multiplicidade de metodologias educativas existentes como forma de “dinamizar as aulas” (Professor Severino) e torná-las um pouco mais atraentes aos educandos, inclusive, fazendo “uso de uma linguagem adequada ao dia a dia dos estudantes” (Professor Elizeu).

A professora Mônica, por exemplo, expressou fazer atendimento individualizado ao aluno, conversas coletivas tanto com a turma quanto com os colegas de profissão visando a melhoria nas ações desenvolvidas, além de contribuir, por vezes, com a compra de passagens e remédios para os discentes, dada a situação de vulnerabilidade e risco social de alguns. O docente Leandro, por sua vez, explanou fazer uso de “atividades práticas (aula de campo; exercícios laboratoriais); [do] estabelecimento de conteúdos prioritários para a formação; [da] relação dos conteúdos com o mundo do trabalho e da cidadania”.

Observa-se que há tentativas por parte dos professores em melhorar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para que os educandos permaneçam na escola. As atitudes explanadas por eles corroboram com a afirmativa de Oliveira (2010) ao dizer que é preciso descobrir e inventar formas de atuar profissionalmente mais próximas e compatíveis com os discursos que produzimos e afirmamos defender. No caso do PROEJA, é essencial considerar o perfil socioeconômico, estudantil e cultural dos discentes para a compreensão das especificidades da aprendizagem desses sujeitos e a formação de professores para essa atuação. As estratégias didático-pedagógicas devem ser apropriadas ao perfil do alunado, podendo, assim, contribuir efetivamente para evitar situações de desistência e “fracasso” escolar.

Interrogados sobre o fato de a prática docente contribuir ou não na aprendizagem e permanência dos discentes do curso, as unidades de contexto, dispostas abaixo, expressam que os docentes acreditam na importância da sua prática profissional tanto para a aprendizagem quanto para a permanência dos estudantes do PROEJA.

A professora Mônica explanou:

A prática docente pode sim contribuir para a permanência dos alunos na instituição. A forma como são tratados na sala ou fora dela é ponto crucial para a sua permanência. Percebo como são carentes não só de conhecimento científico, mas também de atenção. Muitas vezes nos procuram para falar dos problemas por que passam com a família, para desabafar. Vejo que eles querem ser ouvidos e não ignorados. Quando essa atenção é dada, sentem-se protegidos, acolhidos, abraçados e acabam permanecendo.

Continuou:

Outro ponto importante são as estratégias de ensino que precisam atender às necessidades desses alunos, facilitando a sua aprendizagem. A instituição, através da Coordenação e, principalmente, dos seus professores, precisa reconhecer, considerar no seu planejamento, os saberes por eles adquiridos durante a vida. Por fim, posso citar a relação professor-aluno que é de suma importância para permanência desse aluno. O professor precisa ser um verdadeiro estrategista, planejando e organizando atividades que despertem o interesse do aluno, que facilitem a apropriação do conhecimento por parte dos alunos e, não ficar somente com aulas expositivas, pois desmotiva e cansa. Enfim, precisa pensar novas estratégias, inovar suas aulas para que os sujeitos do PROEJA se sintam motivados a permanecer no IFS.

Por sua vez, discorreu o professor Leandro:

A prática docente é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem e trocas de conhecimentos. O aluno da EJA traz consigo experiências do mundo do trabalho que precisam ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem.

O professor Dário contribuiu anunciando que “quando a proposta curricular for norteada pelos projetos integradores e as práticas [...] focadas na resolução de problemas contextualizados parte do problema da permanência pode ser resolvido”.

Diante das explanações reflete-se que a atuação docente na EJA integrada à EPT mostra-se ainda como um desafio para muitos educadores dessa modalidade de ensino, porém, essa mesma atuação pode e deve ser aliada da aprendizagem e permanência do alunado. Destarte, vê-se que a formação específica e continuada para os que lidam diretamente com o público da EJA é fundamental para uma melhor desenvoltura e compreensão das particularidades dessa formação.

A partir do exposto pelos docentes e pensando nessa melhoria, indagou-se sobre as possíveis sugestões que dariam aos gestores do IFS visando reduzir as desistências e, consequentemente, promover a permanência na escola. Sobre esse aspecto, o Quadro 3 exhibe as unidades de registro oriundas das respostas dos docentes.

Quadro 3. Sugestões dos docentes aos Gestores do IFS

CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES DE REGISTRO
<p>Categoria 3:</p> <p>Sugestões aos Gestores do IFS</p>	<p>Reformulação da estrutura curricular; Projetos Integradores; Envolver os alunos; desenvolver o diálogo; Regras institucionais; Formação continuada; Professores motivados; Melhoria do auxílio estudantil; Creche para filhos de alunos; Compreender o perfil do aluno do PROEJA para melhoria das ações para com este público; Cursos mais práticos e rápidos.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os discursos dos docentes trazem à tona várias questões que ajustadas e/ou melhoradas podem contribuir com a permanência dos estudantes-trabalhadores. Destaca-se, novamente, a necessidade de formação continuada e específica para os professores da EJA, levando em conta que “foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões” (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 252). Há de se fazer concretizar uma educação de qualidade para esses sujeitos, que supere o aligeiramento, a precariedade e o pensamento de que a EJA deve voltar-se, em grande medida, a preparação para o mercado de trabalho, quando na verdade é preciso preparar este sujeito para compreensão de si e do mundo.

Como sugestão de melhoria desses processos, o professor Dário indicou a “reformulação da estrutura curricular centrada nos projetos integradores, de maneira que as atividades de todas as disciplinas estejam alinhadas aos temas escolhidos no início de cada semestre letivo”.

Em consonância, o professor Leandro enfatizou:

Eu acho que a gente precisa discutir estratégias metodológicas de projetos integradores dentro da EJA. Para que esse aluno a partir de uma avaliação ele contemple várias outras avaliações. E não é necessário que ele numa semana tenha dez provas. Essa quantidade de avaliações ela também expulsa, dá medo para quem está lá dentro.

A educadora Mônica reiterou a necessidade de se trabalhar “na construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que possa contribuir para uma sólida formação profissional desse estudante, observando, principalmente, o seu perfil”. Também afirma que é preciso ter um bom diálogo com o sujeito da EJA e, se possível, com a sua família. “Acompanhar a sua frequência, o seu desenvolvimento em sala é também muito importante, ou seja, observar o aluno individualmente, dentro do próprio grupo” escolar.

Entende-se aqui a importância de um PPC condizente com os princípios formativos do ensino integrado e que caminha em direção a uma formação humana integral, *omnilateral* dos sujeitos, valorizando-os em suas múltiplas capacidades humanas, práticas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015) e propiciando uma leitura completa da realidade social. Pois, segundo o professor Dário:

A nossa proposta curricular não é uma proposta que favorece e considera [as especificidades da modalidade de EJA]. A gente tem que entender o que está por trás do perfil de aluno e do perfil de curso. Se é um curso de PROEJA eu tenho que pensar numa forma de integrar esse meu conteúdo com as outras disciplinas e a gente não consegue fazer essa integração. A gente não consegue fazer isso porque a proposta curricular está muito engessada e ancorada no modelo tradicional.

Para Dário os obstáculos impostos pelo currículo dificultam muito mais o exercício docente do que as dificuldades apresentadas pelos discentes provenientes da disciplina que ministra: a Matemática. Percebe-se, nas falas dos professores, a necessidade de reformulação do PPC de modo que contemple as particularidades da EJA e valorize, de fato, os saberes desses sujeitos. Para o docente Elizeu a valorização dos saberes dos estudantes-trabalhadores, das suas experiências de vida, é fator crucial na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e permanência destes, além de “professores motivados para trabalhar com o PROEJA”.

O professor Dário acrescentou ainda que de todas as modalidades de ensino que ele já participou, dos níveis de ensino que já atuou, a EJA, em sua perspectiva, “é a modalidade que precisa urgentemente sofrer as mudanças que se tem alardeado que se devem fazer. Tem que colocar na prática o mais rápido possível”.

Diante desses apontamentos, é mister reconhecer as iniciativas tanto por parte da instituição quanto por parte dos professores do curso para a promoção da aprendizagem e permanência dos estudantes. Contudo, tanto os docentes quanto o IFS estão submetidos a uma política educacional ainda excludente quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos, o que dificulta o rompimento com algumas estruturas curriculares e com a implantação de um modelo de ensino menos rígido e excludente que o atual para estudantes com o perfil da EJA, possuínte de uma diversidade escolar, cultural e etária, principalmente. Em concordância com o professor Dário, o perfil da EJA é um perfil diverso, ao mesmo tempo que isso é um desafio é também uma riqueza no meio educacional.

Considerando a diversidade societária e escolar uma vez que esta última possui uma relação de imbricamento com a primeira, faz-se fundamental pensar espaços de diálogos frequentes com os estudantes, de modo particularizado e coletivo, para melhor compreender as suas demandas escolares e dificuldades de aprendizado e permanência na escola. Conhecer esses sujeitos em seus limites, mas também em suas potencialidades, envolvendo nesse processo não só os professores e gestores, mas a toda a equipe pedagógica (multidisciplinar) da instituição.

Caminhando para a finalização do presente texto, a última categoria tratou de identificar quais os motivos, na perspectiva docente, que contribuem para a permanência do estudante do curso de DCC do PROEJA no IFS. O Quadro 4 reúne as unidades de registro oriundas dos relatos.

Quadro 4. Motivos da permanência na perspectiva dos docentes

CATEGORIA TEMÁTICA	UNIDADES DE REGISTRO
<p>Categoria 4:</p> <p>Motivos da Permanência</p>	<p>Sensação de Pertencimento; Melhoria nas condições de vida; Força, determinação, motivação; Valorização do aluno; a dinâmica da sala de aula; Respeito aos limites; acolhimento institucional; Certificação; inserção no mundo do trabalho; Atenção; relação professor-aluno; diálogo; Auxílio PROEJA; Vontade no aprendizado.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os relatos demonstraram uma diversidade de razões que os estudantes costumeiramente anunciam aos docentes do curso. Dentre elas: “força e determinação (Professor Severino); “certificado de conclusão do ensino médio e técnico” (Professora Betina); “motivação com o curso e o auxílio permanência” (Professor Elizeu); “a sensação de pertencimento de um grupo que se constrói no curso e o apoio dos colegas, além da perspectiva de melhoria de suas condições de vida” (Professor Dário); “acolhimento institucional; respeito aos limites de aprendizagem; valorização do aluno” (Professor Leandro); vontade no aprendizado e esperança de inserção no mundo do trabalho (Professor Izídio).

De acordo com o docente Leandro, o que contribui para a permanência do estudante-trabalhador na escola

É o dia a dia na sala de aula. É a vida da sala de aula, é a dinâmica da sala de aula e a relação deles com os colegas. Alguns dizem que voltam a respirar quando estão em sala de aula, é a relação desses alunos com os professores, essa relação é de fundamental importância, deve ser de respeito, mas também deve ser de diálogo. Deve ser também de troca de experiências, mas nunca de imposição.

Verifica-se, nas falas acima, a defesa de uma relação entre professor e aluno baseada no respeito e nas trocas de experiências, além da indicação do docente como mediador do processo de ensino-aprendizagem, e não como o detentor exclusivo do conhecimento. Observa-se também uma abertura às contribuições dos educandos na construção do conhecimento a ser assimilado e transmitido em sala de aula, considerando os saberes daqueles que excluídos historicamente da escolarização construíram, a partir das suas experiências no mundo do trabalho, saberes da vida e para a vida. Tão importantes no processo de ensino-aprendizagem como qualquer outro.

Identificou-se ainda, no relato dos professores, um certo esforço e empenho para que o estudante permaneça e aprenda com a escolarização, e a busca por uma prática docente dotada de sentido tanto para eles na condição de educadores quanto para os educandos. Para Perrenoud (2000), o sentido que o educador atribui a sua prática docente significa muito na vida do educando e contribui, conseqüentemente, para uma aprendizagem significativa. Isto é, os saberes dos docentes dialogando com os saberes dos discentes é o que torna a aprendizagem dotada de sentido para ambos e, por isso, significativa. Tornando a sala de aula um espaço harmonioso em interação e conflitante em ideias, além de envolvente em termos de conhecimento produzido.

Em suma, os professores afirmaram ser a prática docente fator relevante no processo de ensino-aprendizagem e permanência do alunado do curso. Sendo assim, certifica-se que a prática docente tem o potencial de ser aliada da aprendizagem e permanência dos estudantes do PROEJA do IFS Campus Aracaju, quicá de outras instituições e modalidades de ensino.

Considerações Finais

A proposta com a construção desse artigo foi trazer ao leitor elementos sobre a compreensão da identificação da prática docente como aliada ou não no favorecimento da aprendizagem e permanência de estudantes com perfil da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica no IFS Campus Aracaju. Ao chegar aqui, acredita-se que os elementos utilizados na discussão desse texto não deixam dúvidas do quanto a atuação docente tem o potencial de promover tanto a permanência do aluno quanto a melhoria no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo-os.

Percebeu-se que há entraves e desafios apontados pelos professores, a exemplo da compreensão do perfil de aluno da EJA que adentra a instituição escolar mediante o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o PROEJA, exigindo dos Institutos Federais e instituições equivalentes aos IFs a oferta dessa recente modalidade de ensino, pois a EJA é considerada modalidade oficial e regular do sistema de ensino somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (vigente). Há também, por parte dos docentes, tentativas de melhoria nos recursos de ensino-aprendizagem disponíveis, sejam eles matérias e/ou simbólicos. Além disso, o desejo de aperfeiçoamento didático-pedagógico, ético-político e teórico-metodológico da sua prática profissional para melhor adequá-la as reais necessidades educativas do estudante-trabalhador com perfil da EJA.

Finalmente, pondera-se que não é tarefa fácil a mudança de posturas já enraizadas em um sistema de ensino que se encontra satisfeito com a oferta de um modelo de educação alicerçado na memorização e reprodução das desigualdades sociais, políticas, econômicas, culturais e escolares. Todavia, é essencial uma dose de coragem e um desafiador exercício de autocrítica – principalmente por aqueles que estão à frente e direcionam os processos educacionais – eficientes na desestabilização das estruturas desiguais, excludentes e, ousa-se dizer, arcaicas que dão sustância ao sistema brasileiro de ensino.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 02 mai. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

CARDOSO, Cícera Romana. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes do PROEJA/IFRN**: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DEBIÁSIO, Flávia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do proeja em instituições de ensino de Curitiba – PR.** 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FARIA, Débora Suzane de Araújo. **O PROEJA ensino médio no IFRN - campus Caicó:** causas da desistência e motivos da permanência. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a10v28n1.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2021.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ED. São Paulo: Editora ATLAS, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 mai. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Processo Seletivo 2021.1 - Edital PROEJA nº 01/2021/DGI/PROEN.** Aracaju: IFS, 2021a. 25 p. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/editais-processo-seletivo/editais-processo-seletivo-6/9244-2021-1-edital-n-01-2021-daa-proen-proeja>. Acesso em: 27 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Processo Seletivo 2021.1 - Edital Remanescente PROEJA nº 02/2021/DGI/PROEN.** Aracaju: IFS, 2021b. 25 p. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/editais-processo-seletivo/editais-processo-seletivo-6/9323-2021-1-edital-remanescente-proeja-n-02-2021-dgi-proen-cursos-tecnicos-de-nivel-medio-integrados-na-modalidade-proeja>. Acesso em: 27 abr. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Revista Holos**, Natal, v. 6, n. 10, p. 22-32, set. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 02 mai. 2021.

JORGE, Céuli Mariano. **Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/10244/7030/25652> Acesso em: 04 maio 2021.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET - RN. **Holos**, Natal, v. 3, p. 26-42, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126>. Acesso em: 01 maio 2021.

MOURA, Sebastião Rodrigues; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Constituição do conhecimento científico e currículo prescrito: saberes integrados para a formação de jovens e adultos no contexto amazônico. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 7, p. 231-241, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2612>. Acesso em: 02 maio 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos. **Revista Educação**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84813264004>. Acesso em: 01 maio 2021.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Editora Moderna, 2011. p. 13-32.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-116.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 73-82.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. Análise Descritiva de Dados. **Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**, 2002. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SANTOS, Juliane dos; SILVA, Maria Silene da. O proeja na perspectiva freireana de educação popular: algumas reflexões à luz das práticas pedagógicas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 13., 2019, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Editora da UFS, v. 13, n. 1, p. 1- 15, set. 2019. Disponível: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13186/20/19.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

SILVA, Cesar Augusto Cruz da. **O programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) em um centro estadual de educação profissional: evasão e remanescente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Maria Dorotéa dos Santos. **Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: Titãs ou desvalidos da sorte?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

VIEIRA, Leandro Moreira; RAGGI, Desirée Gonçalves. Ondas eletromagnéticas e fenômenos da luz: uma proposta de sequência didática para alunos da Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 351-360, ago. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1169>. Acesso em: 01 mai. 2021.

VISQUETTI, Carminha Aparecida. **Contribuições da política de assistência estudantil na permanência/não permanência dos educandos do PROEJA do IFMT *campus várzea grande***. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

WHITE, Marlúcia Alves Secundo. **Descobrimo singularidades em textos de sujeitos do Proeja**. Aracaju: IFS, 2016.

Recebido em 05 de julho de 2021.

Aceito em 28 de julho de 2021.