

**POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA AÇÃO FORMATIVA E DIALÓGICA
SOBRE A EJA/EPT COM DOCENTES DO IFSP***POSIBILITIES AND LIMITS OF A FORMATIVE AND DIALOGIC ACITION ON EJA/EPT
WITH IFSP TEACHERS*¹Elzafran Santos Sousa Lourenço²Maria Beatriz Gameiro Cordeiro³Juliana Cristina Perlotti Piunti¹Instituto Federal de São Paulo. E-mail: elzafran@ifsp.edu.br
ORCID: 0000-0002-7732-8878²Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: mbg@ifsp.edu.br
ORCID: 0000-0002-8351-0377³Universidade Federal de São Carlos. E-mail: julianapiunti@ifsp.edu.br
ORCID: 0000-0002-4595-540

Artigo submetido em 11/11/2022, aceito em 18/04/2025 e publicado em 18/06/2025.

Resumo: Este artigo apresenta uma breve síntese de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que analisou o posicionamento de um grupo de docentes sobre a abertura de um curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em um campus do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Dessa forma, o trabalho investigou a implementação de um curso do PROEJA e propôs um conjunto de intervenções pedagógicas ao grupo de docentes da instituição que atuaria no curso, a fim de lhes proporcionar maior conhecimento a respeito do referido programa. As ações formativas propostas a esses professores configuraram-se como um Produto Educacional, exigência do ProfEPT. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram, sobretudo, a observação participante e um questionário on-line. Os resultados indicaram, especialmente, uma resistência do corpo docente em atuar na EJA e sinalizaram a existência de dificuldades de ordens diversas, como falta de formação docente específica para lecionar no Proeja, necessidade de preparação do campus para abertura do curso, necessidade de elaboração de um currículo voltado às especificidades da classe trabalhadora, dentre outras. A investigação demonstrou, ainda, a importância de uma formação contínua para professores da instituição sobre a temática e a necessidade de diálogo constante. Ademais, as conclusões abrem espaços para reflexões que carecem de outros estudos e investigações no campo das políticas educacionais, currículo e formação de professores.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; PROEJA; intervenção pedagógica.

Abstract: This article presents a brief synthesis of a qualitative research carried out within the scope of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT),

which analyzed the position of a group of professors on the opening of a course of the National Integration Program of Professional Education with Basic Education, in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA), on a campus of the Federal Institute of Science and Technology of São Paulo (IFSP). In this way, the academic work investigated the implementation of a PROEJA course and proposed a set of pedagogical interventions to the group of professors of the institution that would work in the course, in order to provide them with greater knowledge about the aforementioned program. The training actions proposed to these teachers were configured as an Educational Product, required by ProfEPT. The instruments used for data collection were, above all, participant observation and an online questionnaire. The results indicated, in particular, a resistance on the part of the teaching staff to work in the EJA and signaled the existence of difficulties of different kinds, such as the lack of specific teacher training to teach at Proeja, the need to prepare the campus for the opening of the course, the need to prepare a curriculum focused on the specifics of the working class, among others. The investigation also demonstrated the importance of continuous training for the institution's teachers on the subject and the need for constant dialogue. Furthermore, the conclusions open spaces for reflections that lack other studies and investigations in the field of educational policies, curriculum and teacher training.

Keywords: youth and adult education; PROEJA; pedagogical intervention.

1 INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que cria a Rede Federal de educação no Brasil foi promulgada em um contexto político em que se buscava a consolidação da democracia por meio de um de seus pilares, a universalização do acesso à educação, garantindo o aprendizado e a permanência nas escolas, como afirma Moll (2010). Essa lei instituiu os Institutos Federais (IFs), uma instituição pública, gratuita e de qualidade, baseada no tripé “pesquisa, ensino e extensão” que visa ofertar, a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ferreira, Andrade e Souza (2018) enfatizam que a criação dos IFs foi uma maneira encontrada pelo Governo Federal de garantir que todos tivessem o direito de receber educação e de aprender conforme suas aptidões e sua própria vontade. Todavia, para Mota (2017), mesmo sendo evidenciada a grande diversidade dos cursos oferecidos pelos IFs e a ampliação do acesso à educação profissional no Brasil, ainda se pode verificar a diferença na tratativa quanto à estrutura educacional destinada à classe favorecida economicamente em comparação à ofertada à classe trabalhadora.

Soares (1999) adverte que as escolas técnicas passaram por diversas reformas educacionais ao longo dos anos, passando a atender principalmente à classe média, que passou a buscar na rede federal uma educação pública de qualidade, o que pode dificultar a recepção dos estudantes da EJA na rede federal. Outras pesquisas mais recentes como as de Oliveira e Machado (2012), Silva (2011), Castro (2011), Gouveia (2011), dentre outras, também evidenciam que a presença da classe média nos IFs tem dificultado a implementação de cursos de EJA nessas instituições, transparecendo o desajuste da rede em garantir o direito à educação ao público de trabalhadores/as para o qual, especialmente, os Institutos Federais foram criados.

A respeito da oferta da EJA, o Decreto nº 5.840/2006 torna obrigatório aos IFs destinar 10% do total de vagas para os cursos integrados de Educação Profissional em nível médio na modalidade EJA. Diante dessa obrigatoriedade de oferta da EJA nos IFs, a pesquisa de mestrado apresentada neste artigo investigou o processo de implementação de um curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em uma unidade da rede federal do Estado de São Paulo.

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e partiu da experiência profissional da pesquisadora, como servidora da instituição, ao perceber, empiricamente, certa resistência dos docentes de uma área técnica específica à abertura de um curso de EJA no campus. Diante dessa constatação, a pesquisa buscou responder se a resistência pressentida de fato existia e se estava relacionada à falta de formação e ao desconhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos e, ainda, à incompreensão da missão social dos Institutos Federais (IFs), que se compromete com a oferta de uma educação justa aos trabalhadores/as do país. Para Frigotto (2018) o que gerou esse quadro de resistência à EJA no IFs foi, também, a falta de conhecimentos sobre o Proeja e o desconhecimento dos documentos que o orientam, assim como a falta de materiais e metodologias pedagógicas próprias para o trabalho com o público de jovens e adultos.

Além do caráter teórico, a pesquisa propôs uma intervenção pedagógica a fim de proporcionar um melhor conhecimento a respeito da EJA e sua função social para a educação brasileira para o público-alvo: docentes da área em que seria aberto o curso. A intervenção pedagógica proposta na pesquisa configurou-se como um Produto Educacional. Neste artigo, apresentamos, fundamentados nos principais referenciais teóricos da educação, alguns dos principais resultados dessa investigação sobre a implementação do curso, bem como sobre os limites e possibilidades das ações formativas desenvolvidas no “Produto Educacional” (PE).

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, discorreremos, sucintamente, sobre o locus, sujeitos da pesquisa e procedimentos metodológicos, para, em seguida, apresentar a metodologia de desenvolvimento e de análise do trabalho. A pesquisa foi desenvolvida em um campus do IFSP no qual a implementação de um curso de EJA estava em andamento, omite-se o nome da cidade para preservar o anonimato dos participantes. Os sujeitos de pesquisa foram dez professores da instituição de uma área técnica na qual estava proposta a abertura do curso. Primeiramente, os professores foram convidados pela pesquisadora a responderem a um questionário on-line e semi-aberto com 20 questões que traçaram o perfil acadêmico dos docentes e avaliaram questões relacionadas à formação específica para o Proeja: experiência com a EJA; conhecimentos acerca da legislação que regulamenta o Proeja; busca por formação específica para atuar na modalidade após o ingresso no IF; conhecimentos sobre metodologias e materiais específicos, entre outras questões. E ainda, procuramos levantar as perspectivas dos docentes sobre a abertura do curso de EJA na área em que atuam, buscando informações referentes ao entendimento sobre o compromisso social dos IFs na oferta de cursos destinados ao público de trabalhadores/as. Posteriormente, os docentes participaram da intervenção pedagógica proposta pelo Produto Educacional, que incluiu uma palestra sobre educação para jovens e adultos trabalhadores; uma formação sobre a trajetória da EJA na Rede Federal e a implementação dos cursos no IFSP e uma roda de conversa tendo como tema as expectativas dos docentes para atuar com a EJA no campus. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP-IFSP) e após as assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido.

Consideramos esse estudo uma pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora esteve nele implicada como servidora da instituição, realizando observação participante durante todo o processo de investigação, facilitada pela convivência entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa no cotidiano do trabalho na instituição. Tal observação foi organizada por meio de registros detalhados e reflexivos, pela reconstrução de diálogos e interpretação de posicionamentos dos docentes em relação à abertura do curso na área técnica na qual atuam no campus. Para analisar os dados, recorreremos à Análise de Conteúdo (AC) que, de acordo com Bardin (2016), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não se tratando de um instrumento, mas de etapas de análise e exploração do material textual que culminaram no

tratamento dos resultados obtidos e na interpretação. Logo, trata-se de um método empírico, dependendo do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. O material analisado foi produzido a partir do questionário inicial e por meio dos encontros pedagógicos com os docentes sujeitos da pesquisa. A organização dos dados se deu por tabulação e transcrição das falas que possibilitou a criação de indicadores e de categorias que, por sua vez, concretizaram a interpretação dos dados.

3 EXPECTATIVAS SOBRE A ABERTURA DO CURSO DO PROEJA: O PREDOMÍNIO DA RESISTÊNCIA DOS DOCENTES

Os dados analisados, obtidos pelo questionário inicial e pela observação participante, que registrou falas, atitudes, expressões, manifestações dos docentes nos Chats e discursos durante os encontros remotos, além de outras informações coletadas durante as atividades propostas pelo Produto Educacional, foram tratados qualitativamente, sobretudo, pela AC.

Quadro 1 – Categorias de Análises dos Dados

CATEGORIAS GERAIS			
EXPECTATIVAS POSITIVAS		EXPECTATIVAS NEGATIVAS	
Subcategorias	Cumprir o papel social; Oferecer educação de qualidade a todos.	Subcategorias	Falta de experiência com a EJA; Falta de formação específica para a EJA; Especificidades dos estudantes trabalhadores; Evasão; Manter a qualidade de ensino; Baixa procura; Organização da instituição para acolher a EJA; Falta de orçamento. O campus já atende a classe trabalhadora nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes.

Fonte: Autoras (2021).

Bardin (2016) esclarece que a categorização objetiva, primeiramente, fornecer uma representação simplificada dos dados brutos para dar a conhecer índices invisíveis, ao nível desses dados. Dessa maneira, diante dos dados brutos, desenvolvemos uma categorização que buscou a objetividade. As categorias, a seguir apresentadas, emergiram durante a análise dos

dados, elucidando que a categorização resultou do processo de classificação, sendo definida ao final deste processo. As categorias gerais estão relacionadas a dois eixos temáticos: concepções dos docentes sobre a EJA/EPT como garantia do direito dos trabalhadores ao acesso, permanência e conclusão da formação geral e técnica nos IFs; e concepções pedagógicas ligadas à formação docente para o trabalho com a EJA/EPT no IF.

Criamos duas categorias: “expectativas positivas” e “expectativas negativas”, tratam-se das expectativas dos docentes em relação à abertura do curso e aos estudantes da EJA. Essas categorias emergiram das falas e comentários escritos dos docentes tanto no questionário como durante as atividades aplicadas do PE, em consonância com a literatura sobre a EJA. Como podemos observar nos dois exemplos a seguir, ao discorrerem sobre a abertura do curso de EJA no campus onde atuam, os professores apontaram pontos positivos e negativos, sendo que a visão negativa do trabalho docente com a EJA predomina no grupo de docentes.

Pontos Positivos, resposta para a sociedade. Melhoria da qualidade de vida dos alunos e seus familiares, melhoria do IDHM e o GINI da cidade e, por conseguinte do estado. Possibilidade de aprendizado mútuo dos alunos de diferentes modalidades dentro do campus, melhoria no poder aquisitivo e na economia - arranjo produtivo local -APL com maior possibilidade de contratação de mão de obra especializada (P19, QUESTIONÁRIO)).

O curso técnico concomitante que existe hoje é bastante heterogêneo, recebe jovens e adultos de todas as idades e saberes. Um curso técnico integrado na modalidade EJA ficaria muito específico, separado, limitado a um grupo, com chance de fracasso (P19, QUESTIONÁRIO).

3.1 O QUE O QUESTIONÁRIO INFORMA

Pelo questionário, foi possível desenhar o perfil do grupo de docentes com idades entre 38 e 64 anos, quase unanimemente formado por profissionais que não possuem licenciatura, não tendo, portanto, formação específica para atuarem na EJA. Atribuímos a essa falta de formação a resistência ao trabalho com a modalidade, uma vez que a ausência de disciplinas, na formação básica, como História da Educação e Sociologia da Educação, por exemplo, pode dificultar o entendimento acerca da importância da EJA para a educação do país e para a diminuição da desigualdade social. Outras questões apontadas no questionário também corroboraram com esse quadro, como: a falta de experiência com a Educação básica, inclusive com a EJA, antes do ingresso no IF; o desconhecimento a respeito do índice da falta de escolaridade básica que atinge a população adulta; o desconhecimento da legislação que regulamenta o Proeja e a inobservância de outras especificidades da instituição. Some-se a isso o fato de dados institucionais não revelarem grande empenho dos servidores em buscar formação para a EJA nos cursos oferecidos pelo próprio Instituto Federal, na perspectiva da formação continuada, pois a rede federal oferece cursos como o de Especialização Proeja, Programa (PROEJA – CAPES – SETEC) para suprir a carência de formação dos docentes, porém, como não são obrigatórios, há pouca demanda. Desta forma, os professores sem formação para atuação na EJA podem continuar na mesma condição caso não queiram ou não se interessem por essa formação. Nossa pesquisa indicou que o fomento à formação docente para a EJA em cada campus é indispensável para a reversão dessa situação.

A análise dos dados do questionário confirmou a percepção inicial da pesquisadora acerca da resistência do grupo de docentes à abertura do curso de EJA e apontou ainda que a falta de formação e de conhecimentos peculiares é uma característica do grupo de profissionais não licenciados, como os bacharéis, que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Essa constatação foi fundamental para direcionar o PE de modo que pudesse contribuir para aproximar os docentes dos pressupostos metodológicos, políticos e históricos da EJA.

3.2 A PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL E ALGUNS APONTAMENTOS

O produto Educacional¹ buscou suprir parte da carência de conhecimentos sobre a EJA, comprovada pelo questionário aplicado com o grupo. A proposta contemplou atividades de formação sobre a EJA a respeito da legislação, dimensões históricas, políticas, socioeconômicas, constituindo-se como um ponto de partida para reflexões críticas que aproximasse os docentes da compreensão do campo da EJA. Devido à suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia da Covid -19, as ações aconteceram à distância, de forma síncrona.

Abaixo, apresentamos uma síntese de cada atividade:

Quadro 2 – Discriminação das atividades do Produto Educacional

ATIVIDADE	OBJETIVO	CONTEÚDO	DINÂMICA
I- Sensibilização	Sensibilizar os docentes da instituição à questão da EJA como política pública destinada aos trabalhadores do país.	Educação para jovens e adultos trabalhadores.	Palestra aberta a toda a comunidade, transmitida via <i>YouTube</i> – convidado: Professor Miguel Gonzalez Arroyo. ²
II- Aprofundando conhecimentos sobre a EJA/EPT.	Ampliar os conhecimentos sobre a EJA/EPT nos IFs.	Trajetória da EJA na Rede Federal – a implementação dos cursos no IFSP.	Palestra fechada aos docentes e servidores da instituição – convidada: pedagoga representante da DIEB ³ do IFSP.
III- Momento dialógico.	Promover um momento dialógico de escuta e acolhimento aos docentes.	Expectativas para atuar com a EJA no campus.	Roda de conversa – mediada pela pesquisadora.

Fonte: Autoras (2021).

¹ Link para o Produto Educacional na plataforma EDUCAPES:
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/647892>

² Doutor em Educação pela Stanford University. Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor Honoris Causa da Universidade Federal Fluminense (UFF).

³ A Diretoria de Educação Básica (DIEB), nos Institutos Federais (IF), tem por atribuições propor, desenvolver, acompanhar e supervisionar, em articulação com as demais Diretorias e Pró-Reitorias, políticas e procedimentos no contexto dos cursos Técnicos de Nível Médio – em suas formas Integrada, Concomitante e Subsequente – e dos cursos de Formação Inicial e Continuada desenvolvidos no âmbito da Educação Profissional de Jovens e Adultos.

A primeira atividade, aberta ao público geral e transmitida pelo YouTube, atraiu muitos educadores de outras instituições do país, todavia, contou com baixa participação dos docentes do campus pesquisado, que foram convidados pela direção geral da instituição a aproveitarem o momento formativo oferecido. Dentre outros motivos, a inexpressiva participação dos docentes (dos dez participantes da pesquisa, somente três estavam presentes) foi interpretada como falta de interesse pelo tema, como reflexo do distanciamento formativo dos servidores já sinalizado pelo questionário aplicado e, ainda, como inobservância do papel de professor/a de uma instituição que tem compromisso ético-político com os interesses da classe trabalhadora e com sua formação pela oferta da EJA.

Pudemos observar ainda que não é apenas a falta de oportunidade formativa, citada no questionário, que prejudica a formação dos professores para a EJA, mas a ausência de identidade com o público e com a modalidade também atuam como dificultadores no contexto da formação continuada, como se constata nas respostas do questionário, quando, por exemplo, alguns docentes sinalizam a preferência por um curso de Engenharia:

Acredito que a Engenharia Civil seria muito mais proveitosa não só para a instituição, quanto para a região, uma vez que não existe este curso gratuito na região, somente em faculdades/universidades particulares, além de se esperar menor evasão. Quanto ao Proeja, o jovem poderia cursar o EJA e posteriormente o Técnico (na área) subsequente, ambos gratuitos e disponíveis na cidade (QUESTIONÁRIO);

Creio que sim, pois acredito que uma graduação em Engenharia Civil ou o Integrado (nessa área) teremos mais procura (QUESTIONÁRIO);

Engenharia é mais proveitoso. Estudantes de EJA querem um curso de curta duração, a evasão será constante, eles têm muitos problemas para se manter assíduos, têm familiares que necessitam da sua presença em casa, abandonam o curso, eu lecionei em proeja no IFES (QUESTIONÁRIO).

Alguns pontos fundamentais discutidos pelo Professor Miguel Arroyo em interação com os participantes da atividade I nos auxiliaram na compreensão dos posicionamentos que rechaçam o trabalho docente com a EJA nos IFs. Um desses pontos diz respeito às identidades docentes: “Eu creio que a prática docente, com a educação do campo e com a EJA, está reeducando as identidades docentes” (expressão verbal). Para Arroyo as identidades docentes estão muito próximas das identidades dos educandos, especialmente quando os professores são provenientes de famílias menos favorecidas, de pais trabalhadores que lutaram para que os filhos fizessem faculdade. Quando as identidades de família, de gênero e de raça são fortes, marcam as identidades dos docentes. O estudioso ainda chamou atenção para entendermos que, nós, educadores, também somos trabalhadores negados em nossos direitos, com salários que sempre estiveram próximos aos salários da base e, portanto, não somos tão diferentes dos jovens e adultos trabalhadores.

Sobre a identificação docente com a classe trabalhadora, Moura (2014) reforça:

[...] é fundamental para o professor compreender-se nessa condição, ou seja, enquanto pertencente à classe trabalhadora, quer seja na educação básica, na educação superior, na educação profissional, enfim em qualquer nível, etapa ou modalidade educacional. Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipadora, integral, omnilateral (MOURA, 2014, p. 33).

Moura (2014) também elucida que há distintos grupos de docentes em exercício na Educação Profissional, um desses grupos é composto por bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados. Este é exatamente o grupo de servidores que nossa pesquisa observou, constatando que o fato de não terem escolhido a docência como

profissão, ao optarem pelo bacharelado, possuem dificuldades de identificação com o/a estudante da EJA.

As atividades II e III foram realizadas apenas com o grupo de 10 docentes, sujeitos da pesquisa, e para isto, foram utilizados os horários das reuniões de curso cedidos pelos professores. Destacamos, a partir desses encontros, algumas questões sobre as concepções do grupo sobre a oferta da EJA nos IFs que emergiram das manifestações dos docentes após a palestra e na roda de conversa. Os docentes externaram preocupação sobre as especificidades dos estudantes trabalhadores; a falta de estratégias do IFSP para a implementação dos cursos; a falta de orçamento e a evasão.

Na compreensão dos professores, a rede federal já atende à classe trabalhadora na oferta dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao ensino médio, não sendo necessária a oferta específica da EJA:

Tenho uma visão que alunos da EJA não diferem muito dos alunos dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, em relação à aprendizagem básica. Prezo muito pela formação politécnica como é proposta para os IFs, mas hoje pensando no nosso contexto político, com cortes de orçamento, será que nesse momento ofertar EJA não seria uma ‘cilada’? (DOC1)

Salientamos que, para o ingresso nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao ensino médio dos IFs, o aluno já deve ter concluído o ensino médio ou estar cursando em outra escola. Já no caso de estudantes da EJA, o trabalhador que não concluiu a educação básica não tem disponibilidade para cursar de forma concomitante os dois cursos, assim, tem, somente no Proeja, a oportunidade de concluir o ensino médio e sair com uma qualificação profissional. A esse respeito, Silva (2017, p.3) pontua:

Por meio do PROEJA, procura-se avançar na oferta da Educação de Jovens e Adultos permitindo a homens e mulheres que não terminaram seus estudos na dita “idade própria” a conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio ao mesmo tempo em que se profissionalizam por meio de um curso de qualificação, de, no mínimo, 200 horas, ou de um curso técnico que pode variar de 800 a 1200 horas. Mas não se tratam de duas formações separadas e sim parte de um projeto único, integrado e pensado especificamente para a realidade do público de EJA.

Nos comentários a seguir, os docentes apontam problemas com a aprendizagem e evasão de alunos com perfil da EJA:

O grande problema do EJA é que o aluno possui tantos problemas concorrentes ao ensino do EJA que qualquer resultado quase chega a ser um milagre. Falta uma motivação para o aluno não desistir (ATIVIDADE II).

Já vemos a dificuldade que temos com os alunos, no sentido de não ter evasão, e a gente vê que na EJA, a pessoa já chega com toda a problemática, com toda uma carga de dificuldades [...]. Eu entendo que é papel do IF resgatar a EJA, abrir espaço para a EJA, mas eu confesso que já vejo a dificuldade no pessoal do concomitante, quando a pessoa tem idade mais avançada você já vê o conjunto de dificuldades que a pessoa carrega. Eu gostaria que vocês falassem um pouco como a gente pode vencer essas dificuldades, porque para mim esse é o ponto mais vulnerável que temos na implementação de um curso de EJA, essa é minha modesta opinião (ATIVIDADE II).

Em relação à vulnerabilidade dos educandos da EJA, reflexo da desigualdade social do país, usada pelos docentes como justificativas para não ofertar o curso, enquanto não houver condições favoráveis, segundo as concepções destes, Arroyo (2017) esclarece que é exatamente nesse recorte que devemos buscar os significados formadores para a classe trabalhadora:

Suas passagens-itinerários para centros de educação trazem significados especiais para os adolescentes, os jovens, os adultos, seus docentes-educadores/as e para a EJA. De que processos, percursos humanos-in-humanos chegam? Seria essa a primeira pergunta que seus educadores/as se

colocam? [...] Que significados formadores, de-formadores esses personagens carregam? (ARROYO, 2017, p.23).

Na fala subsequente, confirma-se que a falta de formação para a modalidade é uma questão problemática para esses docentes e que as dificuldades a serem enfrentadas para a abertura de um curso de EJA são colocadas como justificativas para a não oferta:

Eu entendo que trabalhar com alunos de EJA é um desafio, porque não tive essa formação. Então pensar na aprendizagem desse aluno, levar em conta a trajetória de vida dele, flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades dele, isso tudo faz parte do nosso trabalho como professores. Mas, dando um passo atrás, no contexto que estamos, e talvez na falta de estratégia do IFSP, será que não é uma cilada abrir um curso “capenga”, não pelo público em si, mas pela própria instituição, para depois não ter sucesso e ainda contribuir para o aumento da resistência em se abrir cursos de EJA. Como é que fica? (ATIVIDADE III).

A preocupação em manter a qualidade do ensino ofertada na instituição, para o curso de EJA, alegando a responsabilidade do curso em formar bem um estudante que receberá certificado do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) também aparece nas falas do grupo:

No nosso caso, da nossa área, nós não estamos pensando apenas na EJA, mas no fato de ser um curso integrado ao ensino médio. Então o aluno vai ter o CREA, ele vai fazer um técnico como os alunos do integrado e do subsequente, no mercado ele vai ter um CREA como técnico, e quando perguntarem onde ele se formou técnico, ele vai responder que foi na nossa instituição, no nosso campus. Então, me pergunto se vamos conseguir fazer um milagre em três anos de compensar toda a trajetória desse aluno, ter que consertar isso e ainda dar a ele uma certificação técnica. Isso implica em nós professores dizermos que o aluno está capacitado para ter o CREA. Nós não podemos dizer no final que ele não poderá receber a certificação da parte técnica, que não vamos assinar nosso nome em baixo, entendem? (ATIVIDADE III).

A colocação acima remete à discussão de Silva (2017) a respeito da consideração de incapacidade do estudante da EJA:

Existe uma máxima e um certo discurso preconceituoso sobre a “incapacidade” de jovens e adultos de realizarem cursos em áreas que envolvam cálculos e operações complexas como Elétrica, Eletrônica, Mecatrônica, Enfermagem, dentre outras. O argumento, equivocado, é que é preciso oferecer cursos “mais fáceis” para os estudantes de EJA, que, em geral, segundo os defensores dessa ideia, “não têm base” (SILVA, 2017, p. 7-8).

A seguir, constatamos a diferença na tratativa da EJA em relação às outras modalidades ofertadas pela instituição, quando a EJA é colocada como se não fizesse parte da conjuntura das atividades docentes no IF sendo vista como algo que pode atrapalhar as demais atribuições dos servidores que além de tudo, como foi colocado por um dos docentes, precisarão se envolver com essa discussão.

A EJA não veio bem tranquila, sendo discutida nas reuniões, com o desejo dos servidores. Eu sou favorável, como já coloquei no outro encontro, o que eu quero dizer é que nós temos muitos receios, e acredito que essa resistência que vemos é pela nossa falta de preparo mesmo. Já fazemos muitas coisas diferentes, temos os cursos subsequentes, o médio integrado, a engenharia, e aí a EJA. É uma mescla de atuações que precisamos fazer e agora passando por esse cenário de pandemia, de estratégias para o ensino remoto, estamos num emaranhado de coisas e ainda precisamos tratar dessa questão da EJA (ATIVIDADE III).

Como se observa, os dados da pesquisa indicam a busca de justificativas dos docentes, valendo-se de questões concernentes à EJA, como argumentos que possam adiar a oferta dos cursos no campus. Não obstante, o ideal seria que os servidores se engajassem nessa discussão e na construção dos currículos da EJA para os IFs, especialmente na ocasião em que o campus

vive o momento de implementação de um curso, como nos coloca Arroyo (2017, p.15) “deixando de ser meros espectadores dessas vivências cruéis dos educandos e assumindo o dever profissional de trazê-las ao território dos currículos, buscando, em conjunto, com os próprios educandos, entender seus significados”.

Consideramos importante atualizar a situação referente à implementação do curso de EJA/EPT na área de Edificações no campus pesquisado, uma vez que o estudo foi finalizado no final do ano de 2021. De acordo com, último ofício da CEIC⁴ de implementação do curso, encaminhado à direção geral do IFSP do campus, em 23 de abril de 2023, o Projeto Pedagógico do curso não foi concluído por diversas questões, entre elas, a demanda de trabalho intenso que ocorreu ao longo de 2022 com a retomada das atividades presenciais, após o período de ensino remoto emergencial em razão da pandemia da Covid-19, além dos prazos requeridos pela PRE para as reformulações de todos os PPCs dos cursos do campus, trabalho que envolveu docentes, pedagogas e técnicos em assuntos educacionais. Ainda foi ressaltada a dificuldade em compor e recompor a CEIC, devido recusa de participação ou pedidos de desligamento de membros. Em suma, a CEIC que estava vigente até 31 de dezembro de 2023 não foi renovada, sendo assim o processo de implementação do curso está, no final do ano de 2024, estagnado. Não obstante, o campus está abrindo um curso Técnico em Edificações Integrado ao ensino médio com processo seletivo em andamento, trabalho que a CEIC para implementação deste curso realizou entre os anos de 2022 e 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer que o Decreto nº 5.478/2005 representou uma grande conquista para a EJA por implementá-la na rede federal de ensino e fazê-la pauta nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), obrigando a oferta da modalidade por todos os IFs, com a mesma qualidade de ensino das outras modalidades ofertadas pela instituição. Contudo, as pesquisas realizadas nesse campo já apontam que os desafios para a implementação da EJA/EPT na rede estão relacionados, principalmente, à construção curricular e à organização da própria rede para acolher a EJA e assim, garantir o direito à educação aos trabalhadores/as do país. Os dados da pesquisa apresentada neste artigo estão, portanto, em confluência com os demais estudos, confirmando que a inserção do Proeja nos IFs provocou, desde o início, tensões ao inserir, em uma instituição de prestígio social já consolidado, pela qualidade de ensino que oferta, uma modalidade histórica e socialmente desvalorizada, o que tem gerado lutas e conflitos internos que acabam por comprometer a oferta e permanência dos cursos de EJA nos Ifs.

[...] a inserção da modalidade de educação de jovens e adultos dentro da instituição tem provocado uma verdadeira exposição de estratégias de manutenção de uma identidade hegemônica que se vê ameaçada com a inserção de uma modalidade de educação considerada subalternizada e destituída de prestígio social e educacional (AMORIM, 2015, p. 913).

Para Frigotto (2016), a proposta do Proeja já contraria a política educacional orientada pelos critérios mercantis, pois confronta os interesses da classe burguesa e seu histórico projeto de sociedade de desenvolvimento desigual e combinado e são muitos os desafios na disputa e formulação política para fazer valer concepções de educação básica na ótica dos interesses da classe trabalhadora. Além dessa conjuntura, o Proeja, em seus mais de 15 anos de existência, ainda enfrenta resistências internas, a exemplo do que essa pesquisa nos revela. Vale salientar, ainda, que a rede federal não possuía professores com formação específica, projetos construídos e tampouco experiência com a Educação de Jovens e Adultos, o que torna o Proeja uma questão complexa para os IFs, uma vez que o programa sugere mudanças significativas referentes ao

⁴ CEIC é a Comissão de Elaboração e Implantação de Curso no IFSP.

desenvolvimento de novas práticas sociais e pedagógicas para a formação de sujeitos, antes, não contemplados na oferta dos cursos pela rede.

É bem verdade que houve ações significativas para a inserção da EJA na rede federal como a criação de instâncias para a formação específicas dos professores, e de grupos de pesquisa no campo da EJA, em regime de colaboração entre universidades e IFs, a exemplo do programa PROEJA-CAPES/SETEC (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2006). Tal ação indica tentativas de construção de uma política pública direcionada à formação integral dos trabalhadores, não obstante, na prática, essas ações acabam por não se institucionalizarem, sendo interrompidas e enfraquecidas por interesses que não se coadunam com a proposta.

O IFSP ainda se encontra na fase de implementação dos cursos de EJA e, dos seus 37 campus, atualmente, apenas 14 ofertam a modalidade, confirmando a rejeição ao programa. A formação de professores para atuar no Proeja é, sem dúvida, uma questão para esta instituição, como aponta o recorte desta pesquisa. A pedagoga, representante da DIEB (Diretoria de Educação Básica), informou em sua fala na atividade II do PE, que o IFSP, ciente da carência de formação dos docentes, oferta um curso de especialização em EJA, desde 2007, contudo, o curso tem baixa adesão entre os professores da instituição, sendo mais procurado por professores das outras redes públicas de ensino. O que imputamos à falta de interesse dos servidores em buscar por formação específica para a EJA.

A análise da pesquisa que apresentamos certificou a existência de resistência ao Proeja e apontou o desconhecimento dos pressupostos políticos e pedagógicos da EJA/EPT como uma das causas de tal posicionamento por parte dos docentes sujeitos da pesquisa, porém, esse não é o único problema a ser enfrentado. A falta de identificação com a EJA e seus sujeitos e a concepção tecnicista de formação também compõem a conjuntura de resistência, fazendo com que a implementação do curso aconteça sem o envolvimento dos docentes pela descrença no programa. Ademais, os dados apontam para a ausência de uma estrutura organizacional do campus que indisponha de espaços suficientes para discussões sobre a implementação do curso e de iniciativas sistemáticas de fomento à formação docente para a EJA e para a construção de um currículo específico.

Sobre a demanda de formação docente para a EJA na rede federal de ensino, Moura (2014) afirma que é necessária a adoção de estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, visto que o Proeja é uma proposta inédita implementada em uma instituição que não tem tradição na oferta da modalidade. Por esta ótica, reconhecemos que nossa proposta formativa, embora tenha sido uma iniciativa importante e necessária para a realidade do campus pesquisado, foi uma ação individual de caráter pragmático, provisório e aligeirado, como parte da pesquisa. O ideal seria que a rede federal de educação profissional e tecnológica implementasse ações permanentes de formação e estruturação dos cursos de EJA.

Diante de todo o exposto, esse estudo demonstrou os limites e entraves para o êxito do Proeja no campus locus da pesquisa e indicou caminhos a serem percorridos para que essa realidade seja modificada, dentre eles, destacamos: a articulação da gestão na acolhida dos novos estudantes do curso; a necessidade da formação docente para a EJA como pauta nas ações da Equipe de formação continuada do campus; a adesão dos professores ao trabalho com a EJA e o envolvimento dos servidores na construção coletiva do curso. Ainda reconhecemos que este estudo não se esgota nestas conclusões e carece de maiores investigações que aprofundem as questões que envolvem estratégias de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos na rede federal de ensino profissional e tecnológico para que, pelo Proeja, a EJA seja, definitivamente, materializada na instituição.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CASTRO, M. D. R. O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 28 abril. 2022.
- BRASIL. Decreto 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), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 28 abril. 2022.
- BRASIL. Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 abril. 2022.
- FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. de. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 12, n. 2, jan. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/56622>. Acesso em: 19 de ago. 2020.
- FRIGOTTO, G. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas. *Holos*, [S.l.], ano 32, v. 6, p. 56-70, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4984>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- FRIGOTTO, G. (Org.) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.
- GOUVEIA, K. R. Política educacional no PROEJA: implicações na prática pedagógica. 2011. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4151>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- MOLL, J. (Org.) Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOTA, T. E. F. Educação profissional e tecnológica: uma reflexão sobre a formação profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: JORNADA

INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís, MA. Anais [...]. São Luís, MA: UFMA, 2017. p. 1-13. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/educacaotecnologicapoliticaspublishaseassistenciaestudantil.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MOURA, D. H. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

OLIVEIRA, E. C. MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0143.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SILVA, M. L. Currículo integrado e formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no PROEJA-IFPA. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5855>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, A. L. Editorial. Revista EJA em Debate. Florianópolis, IFSC, v. 6, n. 9, p. 1-7, 2017.

SOARES, R. D. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. Universidade e Sociedade (ANDES), Brasília, v.18, p. 108-115, 1999.