

<https://doi.org/10.18593/r.u47.27385>

# Trabalho pedagógico na EJA EPT: considerações com base em estudo de uma realidade

*Pedagogical Work at EJA EPT: considerations based on a study of a reality*

*Trabajo pedagógico en EJA EPT: consideraciones a partir del estudio de una realidad*

**Marcos José Andrighetto<sup>1</sup>**

Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Santo Augusto (RS), Técnico Administrativo em Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-9672-4980>

**Mariglei Severo Maraschin<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Santa Maria, Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT), Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPQEPT), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Professora.

<https://orcid.org/0000-0002-9705-1896>

**Liliana Soares Ferreira<sup>3</sup>**

Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Professora.

<https://orcid.org/0000-0002-9717-1476>

**Resumo:** Este estudo objetivou analisar as orientações para o trabalho pedagógico na formação dos estudantes da EJA EPT, de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A EJA EPT trata-se, portanto, de uma política educacional para formação integral dos estudantes, que possibilita o desenvolvimento humano, social e político juntamente com a profissionalização. Nesse sentido, realizou-se análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da EJA EPT, entendido como documento orientador do trabalho pedagógico no curso. Compreende-se que o Projeto Pedagógico é o texto que contém, quando efetivamente elaborado pelo coletivo, as disputas, os movimentos políticos, as tensões e contradições institucionais, as intencionalidades e os meios para alcançar os objetivos pedagógicos, configurando-se, portanto, em importante conteúdo que caracteriza como o trabalho pedagógico é projetado e deveria ser realizado na instituição. O estudo, de caráter qualitativo, tem como perspectiva teórico-metodológica a análise dialética. A técnica de produção de dados foi a análise documental e os dados

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (UFSM); Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM/UFSM); Graduado em Gestão Pública (UNIJUI).

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Educação (UFSM); Graduada em Pedagogia (UNIFRA).

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFRGS); Mestra em Educação nas Ciências (UNIJUI); Graduada em Pedagogia e Letras (UNIJUI).

produzidos foram analisados dialeticamente para entender os movimentos do trabalho pedagógico previsto para a formação dos estudantes da EJA EPT. Os resultados apontam para a necessidade de espaços de formação continuada e reuniões, além da fragilidade em se conferir a apenas um setor que compõe a instituição a responsabilidade sobre os processos educativos na mediação com o trabalho pedagógico dos professores.

**Palavras-chave:** trabalho pedagógico; EJA EPT; projeto pedagógico, Políticas Públicas Educacionais.

**Abstract:** *This study aimed to analyze the guidelines for pedagogical work in the formation of students from EJA EPT, from a Federal Institute of Rio Grande do Sul. EJA EPT is, therefore, an educational policy for the integral formation of students, which enables the human, social and political development together with professionalization. In this sense, a documental analysis of the EJA EPT Pedagogical Course Project (PPC) was carried out, understood as a guiding document for the pedagogical work in the course. It is understood that the Pedagogical Project is the text that contains, when effectively elaborated by the collective, the disputes, the political movements, the institutional tensions and contradictions, the intentionalities and the means to reach the pedagogical objectives, configuring, therefore, in important content that characterizes how the pedagogical work is designed and should be carried out in the institution. The qualitative study has a dialectical analysis as its theoretical and methodological perspective. The data production technique was document analysis and the data produced were analyzed dialectically to understand the movements of the pedagogical work planned for the training of EJA EPT students. The results point to the need for spaces for continuing education and meetings, in addition to the weakness in giving only one sector that makes up the institution the responsibility for educational processes in mediation with the pedagogical work of teachers.*

**Keywords:** pedagogical work; EJA EPT; pedagogical Project; Educational Public Policies.

**Resumen:** *Este estudio tuvo como objetivo analizar los lineamientos para el trabajo pedagógico en la formación de los estudiantes de EJA EPT, de un Instituto Federal de Rio Grande do Sul. EJA EPT es, por tanto, una política educativa para la formación integral de los estudiantes, que posibilita el desarrollo humano, social y desarrollo político junto con la profesionalización. En este sentido, se realizó un análisis documental del Proyecto del Curso Pedagógico (PPC) EJA EPT, entendido como documento guía para el trabajo pedagógico en el curso. Se entiende que el Proyecto Pedagógico es el texto que contiene, efectivamente elaborado por el colectivo, las disputas, los movimientos políticos, las tensiones y contradicciones institucionales, las intencionalidades y los medios para alcanzar los objetivos pedagógicos, configurando, por tanto, en importantes contenido que caracteriza cómo se diseña el trabajo pedagógico y debe realizarse en la institución. El estudio cualitativo tiene como perspectiva teórica y metodológica el análisis dialéctico. La técnica de producción de datos fue el análisis de documentos y los datos producidos se analizaron dialécticamente para comprender los movimientos del trabajo pedagógico planificado para la formación de los estudiantes de EJA EPT. Los resultados apuntan a la necesidad de espacios de formación continua y de encuentro, además de*

*la debilidad en dar a un solo sector que conforma la institución la responsabilidad de los procesos educativos en mediación con la labor pedagógica de los docentes.*

*Palabras clave: trabajo pedagógico; EJA EPT; proyecto pedagógico; Políticas Públicas Educativas.*

Recebido em 22 de março de 2021

Aceito em 03 de agosto de 2021

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a educação no contexto brasileiro tem exigido um exercício de observação e análises de sua ligação direta com os contextos históricos, políticos e econômicos que sustentam os embates hegemônico e contra-hegemônico no âmbito do social. Isto porque as concepções que sustentam os governos de cada período são impressas no contexto educacional e, conseqüentemente, nos processos educativos dos sujeitos, principalmente na escola pública. E, nesta trajetória, não raras vezes, em decorrência de políticas públicas descontínuas, boa parte da população acaba excluída do processo formativo na "idade obrigatória"<sup>4</sup>. Outros motivos causadores dessa exclusão são de ordem pessoal, financeira, familiar ou institucional e fazem com que uma expressiva parcela da população se sinta a margem da sociedade, na esperança de publicação de políticas públicas para restabelecer sua dignidade e convívio social.

Destaca-se, ainda, que, na sociedade capitalista, em que a maioria dos trabalhadores necessita dedicar praticamente todo seu tempo e esforço na garantia do próprio sustento, acaba sendo impossível permanecer na escola até concluir a formação, para, somente depois, ingressar no mundo do trabalho. Nessas condições, estudar configura-se um privilégio para poucos. Há o abandono dos bancos escolares para, precocemente, começar a trabalhar, deixando em segundo plano a conclusão da trajetória acadêmica, que fica, na maior parte das vezes, incompleta e deficitária<sup>5</sup>.

Para minimizar essas desigualdades, alguns governos, na história do Brasil, demonstraram preocupação e lançaram políticas públicas no campo educacional que promoviam a (re) inclusão social destas pessoas. Um exemplo dessas políticas é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de

<sup>4</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a faixa etária e o nível de ensino são definidos em lei, e no Brasil, a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos. Disponível em: <http://educ.mec.gov.br/pt-BR/banco-de-dados-terminologicos.html>. Acesso em: 08 ago. 2019.

<sup>5</sup> Refere-se à trajetória formativa acadêmica, àquela que acontece nos ambientes formais de educação. No entanto, compreende-se que a trajetória formativa não é finita e nem ocorre somente nos ambientes formais (escolas), mas se dá ao longo da vida, nas relações sociais e humanas, em um movimento constante e infinito.

Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado no governo Lula (2003 a 2011), cuja finalidade é proporcionar aos excluídos do processo educativo na “idade obrigatória”, uma formação mais completa e igualitária.

Estruturado na perspectiva da formação integral e omnilateral<sup>6</sup> dos estudantes, o PROEJA tem sua proposta alicerçada na concepção gramsciana da escola unitária<sup>7</sup>, com vistas a formar os estudantes para além dos interesses do capital (MÉSZÁROS, 2008), buscando sua emancipação social e política. Entretanto, embora essa política educacional tenha assumido a responsabilidade de formação integral dos estudantes, inicialmente, sua abrangência foi restrita, pois, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de nível médio na Modalidade EJA, conhecido como PROEJA MÉDIO (Decreto 5.478/2005), abarcou somente a educação de nível médio. No ano seguinte, assumiu nova perspectiva com a promulgação do Decreto 5.840/2006 e, a partir do Documento Base (2007), teve sua denominação alterada para Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desta vez, contemplando toda a Educação Básica.

A intencionalidade do governo da época ao criar o PROEJA e possibilitar a oferta de educação para jovens e adultos, sujeitos imersos na cultura e que denotam conhecimentos do mundo, se evidenciou como iniciativa complementar da sociedade na formação acadêmica dos sujeitos, em vez de concebê-la como algo residual do processo educativo (VIEIRA PINTO, 2010)<sup>8</sup>. Com isso, a formação integral dos estudantes do PROEJA, inicialmente prevista apenas para o Ensino Médio, foi estendida para toda a Educação Básica. Com essa configuração, o Programa apresentou-se alterado, gerando um aumento nos índices de escolaridade associada à formação profissional, e, ao mesmo tempo, permitindo condições de acesso ao mundo do trabalho (MARASCHIN, 2015). Também pode ser considerada como uma conquista resultante das lutas em “[...] todo o país através dos fóruns de EJA e das organizações sociais” (MARASCHIN, 2015, p. 107–108). Tratou-se, portanto, de um esforço coletivo na construção da política do PROEJA<sup>9</sup>, oportunizando diálogos entre diversos segmentos políticos, sociais, educacionais, estruturais, que se comprometeram em aprimorar a proposta inicial e

<sup>6</sup> Omnilateralidade é “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico.” (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

<sup>7</sup> “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

<sup>8</sup> Os avanços e retrocessos das políticas educacionais brasileiras, as continuidades e descontinuidades, resultam na evasão contínua e elevada forçando os sujeitos a abandonar a formação acadêmica para trabalhar. Evidências do quanto a obra *Sete Lições Sobre Educação de Adultos*, de Álvaro Vieira Pinto (2010) continua atual na contemporaneidade.

<sup>9</sup> Adota-se neste estudo a nova nomenclatura dada ao PROEJA durante o 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, que se realizou de 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás, reforçando a necessidade da EJA integrada à EPT se constituir como política e não apenas como um programa.

ampliar sua abrangência, levando em conta tanto a dimensão continental do país, quanto a diversidade cultural e territorial existente.

Trata-se, portanto, de uma política educacional para formação integral dos estudantes, que possibilita o desenvolvimento humano, social e político juntamente com a profissionalização. Com essa nova configuração, de uma política pública que dialoga com as demandas imediatas e permanentes da educação básica e profissional ao longo da vida, foram pensados os horizontes para o PROEJA (MOLL *et al.*, 2010). A autora ainda acrescenta:

Estabelecendo-se como elemento novo e diferenciador, esse diálogo permitiu que outros olhares, das instituições educativas estaduais, das universidades federais, e de seus fóruns de representação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), dos fóruns populares como o Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos, das instituições educativas tecnológicas federais, do Fórum Institucional de Gestores Estaduais da Educação Profissional e Tecnológica, atravessassem o PROEJA e o concebesssem mais próximo de suas necessidades e possibilidades, daí a proposição de um novo decreto, acatada e ratificada pelo governo federal. (MOLL *et al.*, 2010, p. 138).

Com a edição do Decreto 5.840/06, ao qual se refere Moll *et al.* (2010), ampliou-se a abrangência do Programa e passou a ser ofertado, também, pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), em todo o território nacional, exigindo da Rede, atender as orientações do Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e organizar os currículos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica - EJA EPT. A esse respeito, o professor Arroyo (2017) assinala:

O que essa literatura sobre os passageiros da noite nos alerta é que a cidade é revelada por outras presenças; que reconhecer a cidade, o campo ou os espaços revelados-vividos pelos próprios adolescentes, jovens e trabalhadores em deslocamento pode e deve ser um material riquíssimo para estudar a cidade, o campo, o espaço aprendido por seus próprios deslocamentos, por seus olhares-vivência. Um olhar riquíssimo para conhecer esses adolescentes, jovens, adultos e seus tensos percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores e como alunos/as entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significados, de olhares, interpretações. Perguntas que esperam ser entendidas nos currículos de sua formação e da formação docente. (ARROYO, 2017, p. 23).

Nesse sentido, os trabalhadores-estudantes da EJA EPT podem encontrar sentidos nos currículos de formação, na esperança de que sejam estruturados com “[...] significados éticos, políticos, pedagógicos, humanos muito mais radicais do que os significados atribuídos pelas políticas, diretrizes e avaliações de qualidade que tentam legitimar a educação dos

pobres, dos trabalhadores.” (ARROYO, 2017, p. 94). Porém, isso nem sempre acontece, muitas vezes, o que se encontra é a reprodutividade dos currículos do Ensino Médio regular para as turmas de EJA. Esquecem-se, no entanto, das singularidades desses sujeitos, trabalhadores-estudantes, na maioria das vezes, com trabalhos precários, com longos períodos fora dos ambientes escolares, chefes de família, que, para frequentar a escola cumprem a sua terceira jornada diária. Fica evidente a ausência de justiça social para os estudantes dessa modalidade de ensino, como destaca o professor Arroyo (2017, p. 96), ao questionar: “Por que o pensamento pedagógico, as políticas e as diretrizes têm dificuldade de articular direito à educação com justiça?” Em resposta a este questionamento, o autor pondera que, tanto a escola como as políticas educativas, parecem ser tratadas como benesses, “[...] oferecidas pelo Estado, das elites para os carentes – o povo, os trabalhadores, negros, das periferias e dos campos. Para os periféricos sem direito a serem sujeitos de direitos” (ARROYO, 2017, p. 96).

Diante dessa realidade, compreende-se que trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos tornou-se um desafio para os professores, sobretudo na mediação do processo de produção do conhecimento, que envolve uma diversidade plural de idades, ideias e saberes dos trabalhadores-estudantes da EJA. Esses sujeitos, ao retornarem aos bancos escolares, denotam um conhecimento empírico a ser entendido, interpretado e incluído no trabalho pedagógico do curso. Por sua vez, os professores, cientes das especificidades dos sujeitos da EJA, têm oportunidades para estabelecer relações entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento cognitivo e sociocultural dos estudantes, fazendo com que o trabalho pedagógico possibilite que os professores transcendam à condição de meros transmissores dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, assumem os professores, a mediação do processo de produção do conhecimento, articulando e provocando os estudantes a desenvolverem seus saberes e fazeres em consonância com os conteúdos trabalhados nos cursos. Nessa mesma direção, caminha o entendimento de Moll (2011), ao afirmar que, ao professor da EJA, cabe, igualmente, o papel de ouvinte que possibilita a esses sujeitos serem vistos em seus espaços sociais, permitindo-lhes desvincular-se do estigma de analfabetos, que dolorosamente carregam. Pontua a autora:

Fazer-se professor ou professora de adultos implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permite que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer de seu mundo. E dizendo suas novas palavras, possa encantar-se com o universo de conhecimento que vem por meio delas. (MOLL, 2011, p. 15).

Tais desafios, que recaem sobre o currículo da EJA EPT e sobre o trabalho dos professores, foram os propulsores deste estudo, que visou a responder ao questionamento: quais são as orientações do trabalho pedagógico na formação dos estudantes da EJA EPT em uma proposta de formação integral? Nessa perspectiva, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as orientações para o trabalho pedagógico na formação dos estudantes da EJA EPT em um dos institutos federais gaúchos. Foram elaborados como objetivos específicos: a) compreender os fundamentos e planejamento do Trabalho Pedagógico (TP); e b) observar como está previsto ou se configura o TP em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Escolheu-se, como *lôcus* de pesquisa, um *campus* de um dos três Institutos Federais do RS. Neste ambiente de estudo, optou-se pelo curso Técnico em Agroindústria na modalidade EJA EPT por dois motivos: primeiro por ser a única oferta nesta modalidade na unidade pesquisada e, segundo, por desenvolver-se na instituição desde sua implementação, como *campus*, em 2008. Assim, embora o estudo tenha sido realizado em um espaço e tempo específico, pode ser aplicado como a evidência do que acontece em outras realidades, com características similares.

Realizou-se uma investigação de caráter dialético, ou seja, tanto nas análises quanto na escrita, relacionou-se a realidade encontrada com a totalidade, qual seja, o modo capitalista de produção (KOSIK, 1976). Como técnica de produção de dados, escolheu-se a análise documental do PPC, visando a observar como o documento institucional prevê e orienta o trabalho pedagógico. Nesta etapa, foram elaboradas planilhas com os principais elementos/características do trabalho pedagógico encontrados no PPC, para ser a base das análises. Essas planilhas, embora não apareçam neste texto, foram fundamentais para a formulação dos argumentos ora apresentados.

Compreende-se que o Projeto Pedagógico é o texto que contém, quando efetivamente elaborado pelo coletivo, as disputas, os movimentos políticos, as tensões e contradições institucionais, as intencionalidades e os meios para alcançar os objetivos pedagógicos, configurando-se, portanto, em importante conteúdo que caracteriza como o trabalho pedagógico é projetado e deveria ser realizado na instituição. Nas próximas seções, então, apresentam-se os fundamentos e os dados analisados durante o estudo.

## 2 TRABALHO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS E PLANEJAMENTO

Aborda-se a categoria Trabalho Pedagógico (TP) no curso pesquisado, a qual se apoia em conceitos de trabalho como princípio educativo, considerando os vínculos entre a vida produtiva, a cultura, a formação ontológica e “[...] histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação.” (ARROYO, 2012, p. 152). Outro pilar que sustenta a concepção de TP neste estudo se refere ao seu

planejamento, descrito no Projeto (Político) Pedagógico do Curso (PPC), cujas bases legais estão alicerçadas no Decreto 5.840/06, na Lei de criação dos Institutos (11.892/08) e na concepção de Currículo Integrado (CI)<sup>10</sup>. O princípio educativo do trabalho, o de formação e de transformação humana é o ponto de partida e o de chegada para a categoria trabalho pedagógico.

Portanto, para as análises realizadas neste estudo, cabe descrever a categoria “trabalho pedagógico”<sup>11</sup>, a fim de evitar confusões teóricas quanto à abordagem. Ferreira (2018) destaca que, na maioria das vezes, a categoria Trabalho Pedagógico tem sua definição conceitual confundida com “trabalho docente e trabalho dos professores”. Porém, conforme assinalou, em estudo anterior, se constitui em:

[...] O trabalho pedagógico, portanto, é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro de suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicação da superação destas determinações. A escola, compreendida como espaço institucional da formação no sistema do capital, cumpre determinações da prática social em que a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa. (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556).

Dessa maneira, o trabalho pedagógico reúne vários elementos que o determinam e o organizam no cotidiano escolar, sem ficar restrita, pois, embora se configure como trabalho dos professores por excelência, relaciona-se com a totalidade<sup>12</sup> e não somente diz respeito ao ambiente escolar onde predominantemente se efetiva (FERREIRA, 2018). A autora esclarece ainda que, ao explicar o conceito de trabalho pedagógico, opta por fazê-lo em etapas, descrevendo o entendimento “[...] de trabalho, de pedagógico e, por fim, trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, tem-se proposto entendê-lo como sendo o trabalho dos professores na escola, portanto, práxis pedagógica, uma práxis criadora.” (FERREIRA, 2018, p. 594).

Por outro lado, adverte que a escola tende a conformar-se com o entorno social em que está imersa e, influenciada por essa realidade, tende a assemelhar-se e a assumir o lugar de instituições sociais tradicionais como, por exemplo, da família, igreja, sindicatos. Argumenta:

<sup>10</sup> Tida como a “[...] possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (BRASIL, 2009, p. 43).

<sup>11</sup> A compreensão de trabalho pedagógico tem por base a produção de Ferreira (de 2008 à atualidade), líder do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Este Grupo desenvolveu a descrição da categoria/conceito trabalho pedagógico com a qual se tem trabalhado.

<sup>12</sup> Entende-se a categoria totalidade como um conceito dialético e não idealista, o qual reduz seu sentido para uma exigência ou regra metodológica, levando à degeneração do conceito e resultando. “Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe dos fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1976, p. 43-44, grifo do autor).



Concomitantemente, a escola parece ter dificuldades em elaborar discursos que justifiquem sua existência: a) não é mais a única instituição social responsável pelo conhecimento e pelo conhecer; b) não tem condições de garantir ao estudante que, após o período de escolarização, sua vida será melhor e que obterá um emprego digno; c) submete-se a políticas educacionais que, em muitas situações, acabam por desestabilizar os professores, dismantelar o projeto pedagógico, em alguns casos, construído coletivamente, causando um estranhamento entre os sujeitos e os aspectos institucionais; d) cada vez mais, deixa de ser, com exceção das pequenas comunidades, o lugar social do encontro entre os sujeitos, sendo substituída por locais mais atraentes, como os *shoppings centers*, os clubes privados, as sedes de bairros, entre outros. (FERREIRA, 2018, p. 599).

Na continuidade do texto, para explicar a noção de trabalho pedagógico “por dentro”, Ferreira (2018, p. 599), aplica relações entre elementos e descreve quatro modos discursivos organizados: “a) S1: o sujeito professor trabalhador; b) S2: o sujeito professor empregado; c) TP1: o trabalho pedagógico resultante do trabalho; d) TP2: o trabalho pedagógico resultante do emprego”, da seguinte forma:

a) S1 TP1

Nesse modo de descrever discursivamente o trabalho pedagógico, tem-se os professores como trabalhadores, ou seja, como alguém que, transcendendo o imaginário de ser um missionado, um vocacionado, escolhido para uma função social, é entendido como participante de um grupo social que possui uma força de trabalho e a vende em troca de um salário.

b) S2 TP1

Descreve uma situação muito recorrente, que aponta o trabalho pedagógico imerso em condições minimizadoras de sua potencialidade em uma escola e em um contexto educacional que não são prioridade políticas. Nessa situação, tal representação apresenta professores que, apesar de se sentirem empregados, muitas vezes em condições de precarização, intensificação e fragmentação do que fazem, ainda assim realizam um trabalho pedagógico por excelência, transgredindo os dissabores do emprego.

c) S1 TP2

Esta outra situação retrata os professores que sabem sobre sua condição de pertença à profissão, sabem-se professores, mas por motivos relacionados a diversos fatores - descontentamento com as condições de trabalho, influência de um grupo que lhes convoca a agir de modo conformado, falta de tempo e condições para pensar acerca do que faz, entre muitas outras razões -, acabam realizando tarefas desconectadas, sem revelarem a existência de um projeto pedagógico seu, autônomo e responsável.

d) S2 TP2

Os professores, nesse modo discursivo, produzem o trabalho pedagógico, entretanto, o fazem na condição de empregados, ou

seja, de trabalhadores que cumprem as relações contratuais, sem necessariamente viver o trabalho em toda a sua intensidade. Surge, na perspectiva dos empregadores, dos que pagam os salários aos empregados, a noção de bom professor, aquele cumpridor de todas as exigências contratuais com algum mérito. O trabalho, por sua vez, acontece de modo quase mecânico, sem a inteira implicação dos professores. (FERREIRA, 2018, p. 600-601).

A autora segue, explicando que esta última relação merece maior atenção e detalhamento, uma vez que é recorrente e contrapõe o caráter humanizador do trabalho, pois, ao simplesmente desempenhar sua função de forma opressora, sem se humanizar, há alienação do sujeito. “Sentem sobre si o peso de viver em uma sociedade dividida em classes, na qual lhes é subtraído o direito de ser sujeito de si e do seu trabalho.” (FERREIRA, 2018, p. 601). A partir do entendimento construído da categoria trabalho pedagógico elabora-se a compreensão de que o trabalho dos professores como trabalho pedagógico é intencional, político.

Por ser pedagógico, o trabalho dos professores reveste-se de uma intencionalidade, portanto, é político por excelência. Frisa-se a crença de que somente é pedagógico por resultar de um projeto próprio, que articula crenças, experiências, fazeres selecionados pelo sujeito. Denomina-se essa elaboração de projeto pedagógico individual, mas entende-se ser dialeticamente construído entre o individual e o coletivo, referendando-se e consubstanciando-se coletivamente. Por assim ser, a originalidade desse projeto é relativa; uma vez que resulta de uma historicidade, é substrato cultural, porém, é assumida por um sujeito em meio ao grupo também historicamente construído e cujo trabalho se produzirá no entremeio de suas crenças e a *com-vivência*. Portanto, a originalidade está nas escolhas reiteradamente realizadas. Daí seu caráter eminentemente político. (FERREIRA, 2018, p. 602).

Esse caráter intencional e político que reveste o trabalho dos professores, às vezes, passa despercebido, podendo gerar omissões durante o trabalho pedagógico. Maraschin (2019), por sua vez, denomina este tipo de trabalho pedagógico como crítico e ingênuo.

Sendo que no trabalho pedagógico ingênuo, o estudante é visto como ‘ignorante’ em sentido absoluto, como ‘objeto’ da educação, a educação é concebida como transferência de um conhecimento finito e como dever moral da fração adulta, educada e dirigente da sociedade. [...] Já no trabalho pedagógico crítico, o estudante é visto como sabedor e desconhecedor, é ‘sujeito’ da educação e a educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento. (MARASCHIN, 2019, p. 258-259).

Por esses vieses, compreende-se que, no trabalho pedagógico ingênuo, o saber dos estudantes “[...] se apresenta com um conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos,

a-históricos.” E, no trabalho pedagógico crítico, “[...] o saber é o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo.” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 68).

Transpondo esta orientação teórica para o campo da EJA EPT, acredita-se que, através do trabalho pedagógico crítico, se pode alcançar a práxis pedagógica<sup>13</sup> e contribuir para a transformação dos jovens e adultos, trabalhador-estudante, a fim de alcançar sua emancipação.

Somente uma perspectiva emancipatória e práticas libertadoras e transformadoras podem oferecer à classe trabalhadora condições de sentir-se pertencente aos projetos que lhes são destinados. Denunciando o trabalho alienado, percebendo as contradições da sociedade capitalista, não prevalecendo a separação entre trabalho manual e intelectual e contribuindo para que os sujeitos entendam o mundo, entendam-se nele e melhorem sua vida, a partir do trabalho e da produção de técnicas e de tecnologia que contribuam para a transformação de vidas e da sociedade, por consequência. (MARASCHIN, 2019, p. 260).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico se revela crítico quando considera os saberes que os estudantes produzem como seres sociais. Tem-se consciência de que os estudantes da EJA EPT transportam para o ambiente escolar seus saberes produzidos extraclasse e, portanto, não se trata de estudantes ignorantes, “[...] esses homens e essas mulheres não são *tábulas rasas*, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitam acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos.” (MOLL, 2011, p. 12). Portanto, entende-se, como acertado pautar o trabalho pedagógico na emancipação desse estudante, dando-lhe o acesso à ciência e aos conhecimentos já produzidos pela humanidade.

Alfabetizar cientificamente o homem significa libertá-lo da consciência ingênua, desdogmatizá-lo, desaliená-lo das verdades científicas que dissociaram o homem de sua existência. O conhecimento científico foi produzido pelo homem, é revelação do homem e o homem como ser conhecente não pode se confundir em suas dimensões existenciais diante daquilo que ele produziu como a mais elevada manifestação de produção humana - o conhecimento. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 113).

O conhecimento produzido e acumulado pela humanidade ao longo da história serve de base para o desenvolvimento das novas gerações e, portanto, torna-se direito de todos acessarem, o que inclui os estudantes da EJA. Todavia, não se está falando aqui

<sup>13</sup> “Fora da escola, é todo agir pedagógico, que pode acontecer em todos os espaços sociais ampliados. Dentro da escola toda a práxis é (ou deveria ser) pedagógica, posto que a escola se constitui com e a partir do pedagógico.” (RIBAS; FERREIRA, 2014, p. 135). A práxis pedagógica “[...] é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada.” (FERREIRA, 2008, p. 184).

de acessar no sentido de ter contato, de conhecer, mas, sobretudo, de compreender suas relações com a totalidade e, a partir disso, produzir novos conhecimentos, de forma consciente e transformadora da realidade, em um processo de formação humana, omnilateral e politécnica do estudante.

É importante lembrar que o trabalho pedagógico crítico se relaciona diretamente com a concepção curricular e com as políticas públicas que o orientam e organizam. Neste sentido, Oliveira (2003) alerta para os ideários neoliberais que estrategicamente visam a diminuir a intervenção do Estado e a retirar da materialidade a responsabilidade das relações capitalistas, com a exclusão social e os altos índices de desemprego, ou seja:

O conceito de empregabilidade estrutura-se a partir de uma estrutura econômica cujas características são a eliminação de postos de trabalho e o aumento da competição entre os trabalhadores [...] A 'incapacidade' de criar mecanismos eficazes para a diminuição do desemprego em massa obriga a implementação de mecanismos ideológicos justificadores das contradições na sociedade capitalista. (OLIVEIRA, 2003, p. 35-36).

Um desses mecanismos ideológicos justificadores ao qual se refere Oliveira (2003) é a teoria do capital humano. Por meio deste artifício ideológico, transfere-se para o trabalhador toda a responsabilidade pela sua formação, desonerando o Estado e culpabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso profissional e pessoal. Se o trabalho pedagógico estiver estruturado nos currículos com base nessas ideias neoliberais, é possível que a escola seja uma propulsora da competitividade industrial, subordinando-se cada vez mais às necessidades do setor produtivo. Com relação a isso, Oliveira (2003, p. 19), explica:

Os defensores da teoria do capital humano - e, hoje em dia, da qualidade total -, ao reduzirem a educação a uma dimensão econômica, abstraída de poder e objetivando exclusivamente a preparação de uma mão de obra para o mercado de trabalho, criam um fetiche no campo educacional. O fator econômico, para eles, passa ter poder de, independentemente das relações de dominação e exploração nas quais os indivíduos estejam inseridos, operar milagres de equalização social.

Sob essa ótica da teoria do capital humano, que orienta as políticas educacionais no neoliberalismo, Saviani (2013), por sua vez, classifica a educação como neoprodutivismo, baseada na pedagogia não crítica, com ideários do escolanovismo e tecnicismo. Para ele, o neoescolanovismo fundamenta-se nos princípios da escola nova, a aprendizagem é relativizada ao ensino. Nas palavras Saviani (2013), é o que hoje se conhece como o lema "aprender a aprender". O neotecnicismo tem na gênese o ideário tecnicista, em que a ação pedagógica enfatiza a prática educativa pela técnica, aos moldes do modelo toyotista. Ao escrever o artigo *A Exclusão Includente e a Inclusão Excludente*, Acácia Kuenzer (2002), afirma

que a proposta pedagógica toyotista tem presente no trabalho pedagógico a reprodução das contradições capitalistas, formando estudantes para atender às necessidades do capital. A autora destaca que o trabalho pedagógico: “[...] em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso o capital.” (KUENZER, 2002, p. 5).

Em acordo com a noção de trabalho pedagógico com a qual se trabalha, Ferreira e Fuentes (2017, p. 724), apresentam o TP como sendo uma categoria que sintetiza quatro aspectos, de acordo com os seguintes pressupostos:

a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político.

Assim, os autores defendem que pautar este conceito a partir dessa compreensão produz diferença, pois não atribui caráter estático para a categoria e sim multidimensional e apresentam quatro dimensões para o TP: “[...] histórico-ontológica, pedagógica, social e política [...]” (FERREIRA; FUENTES, 2017, p. 731). Prosseguem explicando que, se tomadas individualmente, são independentes entre si, mas, quando articuladas configuram a multidimensionalidade do trabalho pedagógico. Denotando-se, portanto, que ao suprimir uma das quatro dimensões, há um esvaziamento de sentido da categoria TP.

Produzidos os entendimentos sobre a categoria trabalho pedagógico, com base nas leituras de autores com obras convergentes entre si quanto a esta noção, passa-se a próxima seção cujo objetivo é analisar como está previsto o trabalho pedagógico no PPC do Curso Técnico em Agroindústria integrado, na modalidade EJA EPT.

### 3 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Descreve-se a seguir a análise documental do PPC do curso Técnico em Agroindústria Integrado, na modalidade EJA EPT, que foi a referência para entender como se organiza e se configura a previsão do TP no documento orientador do curso. Cabe, no entanto, inicialmente, salientar que não se desconsidera que este é apenas um dos elementos ligados ao TP no ambiente escolar, pois, de acordo com o entendimento formulado anteriormente acerca do conceito desta categoria, TP se constitui em:

[...] um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico. (FERREIRA, 2018, p. 594).

Nesse sentido, na análise do documento orientador, observou-se que, desde o objetivo geral até os específicos, são apresentadas as características do trabalho pedagógico. No objetivo geral, além da previsão de elevação da escolaridade e a formação profissional, indica, também, habilitar os jovens e adultos a “[...] **empreender iniciativas** junto aos familiares ou a empresas do setor agroindustrial.” (BRASIL, 2014, p. 12, grifo nosso). Nessa parte selecionada, observa-se a previsão do TP em considerar os sujeitos da EJA como empreendedores e dotados de iniciativa. Todavia, o maior destaque para o TP está anunciado nos objetivos específicos:

Oferecer uma educação para jovens e adultos, baseada na construção coletiva do conhecimento, que possibilite desenvolver o raciocínio para a resolução de problemas e que possibilite a **reflexão permanente sobre a prática de forma interdisciplinar e contextualizada;**

Oportunizar um ensino integrado, no qual vincule a formação de Ensino Médio à formação profissional, que promovam a inserção no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens;

**Articular as experiências de vida com os saberes escolares, preparando-os para exercerem a cidadania e para a educação continuada com vistas à inclusão social;**

Contribuir para o **desenvolvimento do senso crítico dos jovens e adultos, de forma que tenham condições de analisar a realidade socioeconômica na qual estão inseridos, oportunizando desenvolver a autonomia como trabalhadores qualificados para o mundo do trabalho e para o gerenciamento de novos empreendimentos;**

Instrumentar o profissional com conhecimentos técnicos, práticos e teóricos, na área da agroindústria, para que possam interagir com o sistema econômico e produtivo do mundo atual, e para que sejam comprometidos com a organização, a qualidade dos produtos e com o seu papel na cadeia produtiva, desde a obtenção da matéria prima até o destino intermediário ou final;

Habilitar o profissional técnico em agroindústria para atuar em indústrias de alimentos, órgãos de pesquisa, associações e cooperativas, participando da elaboração e execução de projetos agroindustriais, realizando atividades do processamento de produtos agropecuários com o controle da qualidade e aplicação das normas vigentes na produção. (BRASIL, 2014, p. 12-13, grifo nosso).

Diante do exposto, infere-se que, tanto no objetivo geral como nos específicos, o TP se estrutura para a formação integral dos sujeitos, visando a produzir conhecimentos

que transformem os jovens e adultos em cidadãos críticos, autônomos, empreendedores e qualificados. Além disso, que sejam capazes de entender o contexto em que estão inseridos, com vistas a ampliar suas percepções do convívio social. Assim, torna-se possível a premissa gramsciana de que o trabalho pode se converter em princípio educativo e ser capaz de contribuir para a constituição de uma escola unitária, cuja formação preconize a articulação entre a ciência e a técnica; ou seja, que possibilite a formação politécnica aos estudantes – que em maioria são trabalhadores – jovens e adultos (GRAMSCI, 2000b).

Outro aspecto do TP expresso no PPC refere-se à instituição. Esta estabelece políticas institucionais para o curso, estruturadas em dois grupos: políticas de ensino, pesquisa e extensão e políticas de apoio ao estudante composta pela assistência estudantil, apoio pedagógico e educação inclusiva. Quanto às primeiras, de acordo com o PPC (BRASIL, 2014, p. 13), o ensino oferece “[...] cursos e programas de formação inicial e continuada, de educação profissional técnica de nível médio e de educação superior de graduação e de pós-graduação, desenvolvidos articuladamente à pesquisa e à extensão.” Tal oferta se dá de forma verticalizada, ou seja, o estudante poderá avançar, cursando os diversos níveis da escolarização com a mesma habilitação técnica, desde o Ensino Médio até a pós-graduação.

Ainda, em relação a essas políticas, indica o envolvimento dos estudantes com a pesquisa. Esta é outra característica do TP presente no PPC, cuja finalidade consiste em estimular suas participações em programas e projetos oriundos de órgãos externos de fomento à pesquisa e da própria instituição, fortalecendo a formação profissional durante toda a trajetória formativa, evidenciada no documento da seguinte forma:

[...] as ações ocorrem ao longo de toda a formação profissional, com vistas ao desenvolvimento social, tendo como objetivo incentivar e promover o desenvolvimento de programas e projetos de pesquisa, articulando-se com órgãos de fomento e consignando em seu orçamento recursos para esse fim. (BRASIL, 2014, p. 14).

E, em relação à extensão, o Documento diz que “[...] se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, com o objetivo de intensificar uma relação transformadora entre o IF Farroupilha e a sociedade.” (BRASIL, 2014, p. 14). Essas ações de extensão cumprem importante papel na formação dos estudantes da EJA EPT, pois, além de proporcionar a aproximação desses sujeitos com a comunidade e com as realidades em que, futuramente, poderão atuar, produzem duplo impacto. Primeiro, ao se desenvolver no entorno social o qual a instituição está inserida, havendo uma devolutiva de caráter educacional, profissional e tecnológico dos impostos recolhidos pela comunidade. Em segundo, está a visibilidade que ganham a instituição e o curso na sociedade, fortalecendo assim os vínculos e evidenciando-se a contribuição dada pela instituição de ensino, ao desenvolvimento local e regional, conforme estabelece sua Lei de criação (Lei 11.892/2008).

Já, com referência às políticas de apoio aos estudantes, cabe destaque especial à assistência estudantil, a qual é responsável por garantir a igualdade de oportunidade aos estudantes além de, “[...] promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios de caráter cultural, artístico, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2014, p. 15). O apoio pedagógico aos estudantes é previsto para ser realizado pelo Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), que tem papel fundamental na gestão do pedagógico<sup>14</sup>. De acordo com o PPC:

O Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) é um órgão estratégico de planejamento, apoio e assessoramento didático-pedagógico, vinculado à Direção de Ensino do Câmpus, ao qual cabe auxiliar no desenvolvimento do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) e na Gestão de Ensino do Câmpus, comprometido com a realização de um trabalho voltado às ações de ensino e aprendizagem, em especial no acompanhamento didático-pedagógico, oportunizando, assim, melhorias na aprendizagem dos estudantes e na formação continuada dos docentes e técnico-administrativos em educação. (BRASIL, 2014, p. 17).

Ainda, com relação às políticas de apoio aos estudantes, estão as atividades de “nivelamento”<sup>15</sup> e o atendimento psicopedagógico. As primeiras se constituem em “[...] atividades formativas que visem a recuperar conhecimentos que são essenciais para o que o estudante consiga avançar no itinerário formativo de seu curso com aproveitamento satisfatório.” (BRASIL, 2014, p. 18). O último se refere a um apoio aos estudantes disponibilizado pela instituição por meio de uma equipe de profissionais composta por: psicólogo, pedagogo e assistente social, o qual “[...] compreende atividades de orientação e apoio ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco não apenas o estudante, mas todos os sujeitos envolvidos, resultando, quando necessário, na reorientação deste processo.” (BRASIL, 2014, p. 19). No mesmo sentido, está a educação inclusiva que tem a responsabilidade de garantir

[...] acesso e permanência do estudante na instituição de ensino e do acompanhamento e atendimento do egresso no mundo do trabalho, respeitando as diferenças individuais, especificamente, das pessoas com deficiência, diferenças étnicas, de gênero, cultural, socioeconômica, entre outros. (BRASIL, 2014, p. 20).

<sup>14</sup> “Gestão do pedagógico é, em essência, o trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento [...]” (FERREIRA, 2008, p. 183-184).

<sup>15</sup> Faz-se uma crítica em relação ao termo “nivelamento” que aparece na redação do PPC (2014) pois, um dos objetivos específicos do curso é: “[...] Articular as experiências de vida com os saberes escolares, preparando-os para exercerem a cidadania e para a educação continuada com vistas à inclusão social.” (BRASIL, 2014, p. 12). Entende-se, portanto, que os saberes dos sujeitos da EJA não é algo palpável, mensurável, capaz de ser medido ou nivelado.



Para isso, conta com o apoio de dois núcleos, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Cabe registrar que em todos os processos seletivos, a instituição assegura a reserva de vagas para as Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs) e para os Afro-Brasileiros e Indígenas.

Também se pode observar o trabalho pedagógico descrito no PPC para a constituição dos perfis dos egressos, destacando as seguintes habilidades que o processo formativo deve proporcionar:

[...] Interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados sendo cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos. Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo comprometido com o desenvolvimento regional sustentável; Tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos. (BRASIL, 2014, p. 25).

Como se percebe, mais uma vez, se evidencia nos perfis dos egressos a proposta gramsciana da escola unitária com a intenção de elevar a formação cultural dos estudantes, amadurecendo e proporcionando a criação intelectual e prática, inserindo-os, de forma contributiva, nas atividades do meio social em que vivem, como sujeitos autônomos e críticos. Nas palavras de Gramsci (1982, p. 125): “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.”

Outro aspecto do PPC a ser analisado acerca do TP se refere à organização curricular que, no caso estudado, divide-se em três núcleos: Básico, Politécnico e Tecnológico. A referida organização tem como premissa:

[...] a articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, possibilitando a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso com a prática real de trabalho, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação. (BRASIL, 2014, p. 25).

Dessa forma, cumpre ao trabalho pedagógico ultrapassar os muros da escola e se relacionar também com o ambiente externo, ou seja, com a dimensão social, vindo ao encontro dos estudos de Ferreira e Fuentes (2017, p. 729) “A dimensão social se expande a partir da produção de um trabalho pedagógico associado à prática social, reconhecendo

e respeitando as realidades dos sujeitos.” Especificamente no tocante ao trabalho dos professores, segundo consta no documento,

[...] irá planejar, juntamente com os Núcleos ligados à Coordenação de Ações Inclusivas do campus, como NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais) e NEABI (Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro e Indígena), e demais setores pedagógicos da instituição, a realização de atividades formativas envolvendo estas temáticas, tais como palestras, oficinas, semanas acadêmicas, entre outras. Tais ações devem ser registradas e documentadas no âmbito da coordenação do curso, para fins de comprovação. (BRASIL, 2014, p. 27).

No que se refere ao trabalho dos professores como trabalho pedagógico compreende ir muito além de realizar as atividades burocráticas previstas no PPC, consiste em práxis pedagógica, transformadora. Entende-se práxis pedagógica como:

Dentro da escola, toda a práxis é (ou deveria ser) pedagógica, posto que a escola se constitui com e a partir do pedagógico. O pedagógico evidencia como “o grupo que compõe a escola se organiza regularmente e como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, dialeticamente elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola.” (FERREIRA, 2008, p. 13). Ao mesmo tempo, a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Pode-se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social [...]. (RIBAS; FERREIRA, 2014, p. 135-136).

Igualmente, contribui para o TP, de forma significativa, dentro da organização curricular, a Prática Profissional Integrada (PPI) que, de acordo com o estabelecido no documento, deve se relacionar continuamente com os fundamentos científicos e tecnológicos de forma a desafiar o estudante a desenvolver permanentemente a aprendizagem. Um dos principais objetivos da PPI, nos cursos técnicos do IF estudado, é desenvolver o saber prático do estudante materializando nas características dos futuros egressos, conhecimentos produzidos na relação entre formação básica e formação técnica. Entretanto, para que isso ocorra, cabe ao TP do currículo nas PPIs, “[...] incentivar a pesquisa como princípio educativo promovendo a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão através do incentivo à inovação tecnológica.” (BRASIL, 2014, p. 32).

Destinado ao desenvolvimento das PPIs, o PPC do curso estabelece como carga horária 120 horas, que representam 5% da carga horária total, distribuídas da seguinte forma: “24 horas no primeiro ano (8h para cada uma das 3 disciplinas técnicas), 36 horas no segundo ano (12h para cada uma das 3 disciplinas técnicas), e 60 horas no terceiro ano (20h para cada uma das 3 disciplinas técnicas).” (BRASIL, 2014, p. 32). As práticas, segundo PPC,

terão projeto próprio que depois de aprovados serão arquivados juntamente com os planos de ensino de cada disciplina. Aos estudantes, formalmente será dada ciência das PPIs no momento da apresentação do plano de ensino de cada disciplina.

No que se refere à coordenação do curso, tem como responsabilidade organizar no mínimo duas reuniões periódicas com os orientadores das PPIs e demais professores do curso para interação, planejamento e avaliação das práticas profissionais integradas desenvolvidas. A finalidade desses encontros é observar se as PPIs possibilitam a ação interdisciplinar e o planejamento integrado entre os elementos do currículo, bem como, se as práticas estão contribuindo para a formação do perfil profissional do egresso. Por fim, como resultados esperados das PPIs, o Projeto Pedagógico do curso prevê:

[...] o desenvolvimento de produção e/ou produto (escrito, visual e/ou físico) conforme perfil profissional do egresso bem como a realização de no mínimo um momento de socialização entre os estudantes e todos os docentes do curso por meio de seminário, oficina, dentre outros. (BRASIL, 2014, p. 33).

O documento confere também à PPI, uma parcela de responsabilidade na formação integral do sujeito, conforme consta no seguinte trecho: “A PPI é um dos espaços no qual se busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular.” (BRASIL, 2014, p. 32). Assim, para que a formação integral, politécnica e omnilateral aconteça na prática, é considerada necessária a ocorrência também da interdisciplinaridade, como defende Severino (2008, p. 41):

[...] impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social. [...] A intervenção prática é o correspondente social e concreto da concepção antropológica do homem como ser histórico e social, o que exige para sua prática subsídios produzidos por uma convergente colaboração dos especialistas das várias áreas das ciências humanas, evitando, assim, a hipertrofia tanto de uma fundamentação unidimensional como de uma intervenção puramente técnico-profissional.

Nesse sentido, entende-se que, embora em processos anteriores tenha sido necessária a disciplinaridade para formação dos estudantes, hoje se toma o processo inverso, com a valorização das partes e a compreensão do todo, prerrogativas para a formação integral do jovem e do adulto trabalhador. Portanto, o entrelaçamento das disciplinas proporciona suavidade ao processo de produção do conhecimento, aproximando o estudante e o saber construído, da prática profissional necessária no mundo do trabalho.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final deste estudo compreendendo que desenvolver a educação integral para os estudantes da EJA EPT faz com que sejam contínuos e intensos os movimentos do trabalho pedagógico nos currículos de formação. Além de tentar dar conta da formação omnilateral e politécnica, na concepção de educação da escola unitária gramsciana, buscam, também, não dissociar nem hierarquizar ou valorar conhecimentos, mas concebê-los dialeticamente em sua totalidade e especificidade. Tal compreensão, por parte dos sujeitos envolvidos na EJA, baseada no trabalho como princípio educativo e, no seu sentido ontológico, como constitutivo e constituinte do sujeito, possibilita pensar o trabalho para além da perspectiva reducionista de sua existência material, mas vê-lo, essencialmente, produção de cultura. Acredita-se que esse entendimento contribui, de forma substancial, para o TP em classes de EJA.

Na análise documental de uma realidade que oferta EJA EPT na perspectiva da formação integral, foram visualizadas as estruturas do trabalho pedagógico previsto no documento orientador do curso (PPC), que tem o eixo estruturante do trabalho como princípio educativo, de formação humana dos estudantes. Parece ser grande o desafio conferido ao núcleo de formação politécnico, responsável pelo currículo integrado, que abrange as disciplinas básicas e técnicas, ou seja, de ser o espaço em que são garantidos conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politécnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade. Resta a dúvida quanto a esse núcleo conseguir dar conta de tantos movimentos do TP. E esta questão leva a outras: o TP desenvolvido é ingênuo ou crítico? O currículo integrado se efetiva? Existe relação entre o TP previsto e o desenvolvido? Pensa-se que tais respostas somente poderão ser alcançadas na continuidade do estudo, com imersão e análise na realidade concreta e com abrangência também dos egressos, condições inviabilizadas pelos limites deste escrito.

Por fim, cabe salientar ser uma das indicações do estudo a percepção de que o trabalho pedagógico se configura multifacetado e suas múltiplas faces apontam para a necessidade da instituição proporcionar espaços de formação continuada aos professores das EJA EPT, tratando as particularidades e desafios de trabalhar como professor nessa modalidade. Da mesma forma, identificou-se a importância da realização periódica de reuniões para o planejamento coletivo dos professores da EJA EPT, com o especial fim de alcançar a inter e a transdisciplinaridade, exigidas no processo de formação e emancipação humana dos estudantes. Afirma-se a importância em se desenvolver relações com o currículo, o trabalho pedagógico, os estudantes, os professores, a gestão, alinhadas às especificidades da modalidade de ensino, conforme orienta a EJA EPT. Aspectos esses que se refletem não somente na formação dos estudantes, também, em suas permanências e êxitos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BRASIL. Decreto n. 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, 2005.
- BRASIL. Decreto n. 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. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.linep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 08 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2009.
- 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, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm). Acesso em: 13 mar. 2021.
- BRASIL. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 01 fev. 2022.
- BRASIL. Projeto pedagógico do curso técnico em agroindústria integrado na modalidade de educação de jovens e adultos. Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2014. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%c3%b3gico-de-curso/campus-santo-augusto>. Acesso em: 27 set. 2020.
- FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 176-189, 2008.
- FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. "A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista". In: *Educação*, v. 38, n. 03, p. 553-564, set./dez. 2013.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. In: *Cadernos do cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. Caderno 12.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. A Exclusão incluyente e a inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MARASCHIN, M. S. *Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?* 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

MARASCHIN, M. S. *Trabalho pedagógico na educação profissional: o PROEJA entre disputas, políticas e experiências*. Curitiba: Appris, 2019.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, J. *et al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLL, J. (org.). *Educação de jovens e adultos*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, R. A. *(Des) Qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan./mar. 2014.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

VIEIRA PINTO, A. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

Endereço para correspondência: Rua Fabio João Andolhe, 1100 - Floresta, Santo Augusto - RS, CEP: 98590-000; marcos.andrighetto@iffarroupilha.edu.br

