

DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROEJA: UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOCENTE

Rayane Santana Magalhães¹

Dra. Gandhia Vargas Brandão²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender os desafios enfrentados por docentes no processo de ensino-aprendizagem do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir de pesquisa qualitativa realizada por meio de aplicação de questionário eletrônico semiestruturado com docentes do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Samambaia. Os elementos reunidos foram analisados com base em referencial teórico proposto por Freire (1967;1987;1996), Tardif (2002), Libâneo (1994;2015), entre outros. Foram coletados dados sobre as percepções docentes com relação aos principais desafios, fatores de interferência na prática pedagógica e estratégias pedagógicas mobilizadas. Entre os docentes participantes, evidenciou-se que a tríplice jornada escola-trabalho-família constitui desafio significativo no contexto de ensino-aprendizagem em sala de aula, uma vez que gera impactos diretos em assiduidade, reprovação, participação e até evasão dos estudantes, exigindo dos docentes adaptações contínuas nas práticas e estratégias pedagógicas, alinhadas aos princípios freirianos de educação dialógica e humanizadora. Para além disso, o estudo demonstra a necessidade de se discutir com os docentes de forma mais aprofundada as proposições do PROEJA no Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Samambaia, uma vez que se observou a pluralidade de discursos quanto a importância da formação continuada e a oferta de incentivos e políticas para a formação específica nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: PROEJA; desafios; percepção docente.

Data de aprovação: 26/06/2026

¹ Licencianda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação de Brasília — Campus Samambaia. E-mail: rayane70963@estudante.ifb.edu.br.

² Doutora em Teoria Literária pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto Federal de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4637733048522284>. E-mail: gandhia.vargas@ifb.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROEJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa campo fundamental no contexto educacional brasileiro contemporâneo, constituindo modalidade de ensino que se entrelaça com questões de inclusão social, justiça educacional e direitos humanos fundamentais, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Sendo fruto direto do ativismo educacional e social brasileiro, a EJA materializa a transição da educação de um privilégio para um direito humano inalienável (Freire, 1987).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005 e alterado pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, representou um marco de inovação política significativa nas políticas educacionais federais. O programa propõe que jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência na educação básica possam, de forma integrada ou concomitante, completar sua escolarização e receber qualificação ou formação técnica em processo integrado (Brasil, 2006). Essa proposta de integração curricular não é meramente administrativa, tem sua fundamentação em perspectivas pedagógicas críticas de Paulo Freire, que compreendeu a educação não como transmissão passiva de conhecimentos, mas como prática de liberdade, processo dialógico e conscientizador que capacita educandos a compreender criticamente suas realidades e transformá-las (Freire, 1987).

1.2 PROEJA IFB *CAMPUS* SAMAMBAIA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Samambaia, um dos sete campi que ofertam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Desde 2014, o *campus* Samambaia oferta o curso Técnico em Edificações na modalidade PROEJA, no período noturno, com conclusão em seis semestres. O curso contempla conteúdo comum do ensino médio articulados com o curso técnico. É oferecido para estudantes que concluíram o ensino fundamental, mas que ainda não tenham concluído o ensino médio na idade regular e se interessam pelo ensino profissional e tecnológico (Portal IFB).

A escolha da disponibilização do curso foi realizada a partir da vocação do *campus*, definida com base em dados socioeconômicos, consultas ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Federação das Indústrias do Distrito Federal (FIBRA) e sindicatos. A oferta e modalidade do curso tem como objetivo contribuir para a elevação da escolaridade entre trabalhadores da construção civil e atender as demandas do mundo do trabalho.

1.3 METODOLOGIA

A pesquisa que origina este artigo buscou investigar as percepções de docentes do Instituto Federal de Brasília *Campus* Samambaia, sobre os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem no PROEJA, através de aplicação de questionário semiestruturado via *Google Forms*, composto por questões abertas e de múltipla escolha, enviado aos docentes por e-mail institucional, apresentando o tema e objetivos da pesquisa. Participaram da pesquisa cinco professores, com mais de quatro anos de experiência no PROEJA e que ministram, ao menos, duas disciplinas no programa.

O questionário aplicado buscou reunir informações objetivas sobre o perfil docente e, ao mesmo tempo, captar percepções acerca das experiências, desafios e estratégias pedagógicas. O questionário preserva o anonimato dos participantes, não reproduz e-mails, nomes ou quaisquer identificadores pessoais ou respostas individualizadas. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica porque o objetivo não é medir estatisticamente a incidência de determinado fenômeno, mas compreender sentidos, percepções e interpretações docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem no PROEJA com base em referencial teórico proposto por Freire (1967;1987;1996), Tardif (2002) e Libâneo (2015). Segundo Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”.

1.4 DOCÊNCIA NO PROEJA

Os docentes que trabalham nessa modalidade enfrentam realidades multidimensionais que extrapolam largamente aquilo que currículos de formação inicial geralmente contemplam. Os estudantes do PROEJA chegam aos programas

com histórias de vida diversas, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social, experiências de escalas de trabalho exaustivas e responsabilidades familiares. Tais condições exigem um perfil docente capaz de lidar com as particularidades desse público. Com isso, surge a necessidade de se pensar políticas pedagógicas específicas para esse público, considerando seus conhecimentos prévios, ritmos de aprendizagem, capacidades de dedicação ao estudo e as realidades vividas, além de políticas de formação continuada para os professores do PROEJA. A lacuna entre a formação genérica dos professores de educação básica e as especificidades da docência no PROEJA configura-se como um obstáculo central para a consolidação da modalidade (Freire, 1987).

O objetivo geral desta investigação consiste em compreender os desafios enfrentados pelos docentes na aplicabilidade do processo de ensino-aprendizagem no PROEJA. Especificamente, buscou-se identificar os fatores que interferem na prática docente frente à diversidade do público atendido na modalidade e mapear as estratégias pedagógicas mobilizadas pelos educadores no enfrentamento dessas dificuldades. Espera-se que a articulação entre os dados coletados e fundamentação conceitual contribua para iluminar caminhos de qualificação da experiência educativa no PROEJA e evidenciar necessidades de políticas públicas e institucionais de apoio genuíno à docência nesta modalidade, conforme Freire (1996, p. 26):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Assim, ao analisar as percepções docentes acerca dos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), busca-se uma reflexão que colabore com os debates e ações educativas emancipatórias e transformadoras para docentes e estudantes dessa modalidade de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O pensamento de Paulo Freire constitui-se como referência teórica fundamental para qualquer reflexão sobre educação de jovens e adultos, visto que as suas obras articulam uma visão política da educação com procedimentos

metodológicos fundamentados no reconhecimento da dignidade e autonomia dos educandos (Freire, 1967; Freire, 1987). Segundo Freire (1967), a educação representa uma prática de liberdade, aquela que é reflexiva, problematizadora, dialógica e libertadora, em contraposição à educação bancária, caracterizada como alienante, não problematizadora, antidialógica e opressora. Essa distinção é essencial para compreender os desafios do PROEJA, na medida em que a realização genuína do programa exige uma ruptura com modelos transmissivos e uma aposta em práticas verdadeiramente dialógicas.

A dialogicidade, para Freire (1987), constitui a essência da educação libertadora, não se reduzindo à mera conversa aleatória, mas implicando interação profunda dos sujeitos na problematização das diferentes dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas que refletem as contradições do mundo. No contexto do PROEJA, a operacionalização dessa dialogicidade significa que educador e educandos devem ser reconhecidos mutuamente como sujeitos, como atores e protagonistas de experiências e saberes legitimados pela vivência concreta em seus contextos. Isso pressupõe, por parte do docente, uma disposição para aprender com os educandos, para reconhecer e validar seus conhecimentos anteriores, suas estratégias de sobrevivência e suas leituras de mundo, construindo coletivamente novos significados.

Maurice Tardif (2002), propõe a compreensão do saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Essa perspectiva é particularmente relevante para compreender a docência no PROEJA, pois reconhece que o trabalho docente não é simples aplicação de conhecimentos teóricos, mas uma mobilização estratégica de múltiplos saberes em situações concretas e historicamente localizadas. Para Tardif, a prática docente é um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes, um lócus onde teoria e prática se interpenetram continuamente.

A pluralidade dos saberes docentes, conforme teoriza Tardif (2002), também implica reconhecer que esses saberes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam as marcas do ser humano. Isso significa que dois professores, mesmo atuando no mesmo programa e contexto institucional, desenvolvem saberes distintos em função de suas trajetórias, suas experiências

acumuladas e suas características pessoais. Particularmente relevante para o PROEJA é a valorização dos saberes experienciais, aqueles que emergem da prática cotidiana, do confronto entre intenções pedagógicas e realidades concretas da sala de aula com adultos trabalhadores, pais e responsáveis por família. Os dados coletados na pesquisa indicam que docentes do PROEJA desenvolvem saberes experienciais sobre como dialogar com essa diversidade, como contextualizar conteúdos, como reconhecer e validar as experiências dos educandos, mas estas competências permanecem frequentemente invisibilizadas nas políticas de formação e reconhecimento profissional.

Tardif (2002), também destaca que a atividade profissional dos professores deve ser considerada como espaço prático de produção de teorias, conhecimentos e ações, não como simples aplicação de conhecimentos gerados por terceiros. Isso implica uma redefinição do papel do professor: não como técnico implementador de currículos, mas como intelectual e produtor de conhecimento sobre o ensino. Para o PROEJA, essa perspectiva é transformadora, pois reconhece que os professores que atuam no programa possuem expertise própria, construída através da experiência, e que essa expertise deve ser valorizada e institucionalizada como base para políticas coletivas de formação continuada e de qualificação programática.

José Carlos Libâneo (2015), em suas reflexões sobre formação de professores e didática para desenvolvimento humano, identifica uma problemática fundamental na formação profissional docente: a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, entre o saber do conteúdo e o saber pedagógico-didático. Essa dissociação, amplamente documentada em análises de currículos de licenciatura, resulta em professores que dominam os conteúdos, mas carecem de ferramentas teóricas e práticas para ensinar, principalmente, em contextos de diversidade como o do PROEJA. Libâneo propõe, como alternativa, a teoria do ensino para o desenvolvimento humano de Davydov, que enfatiza a necessidade de conexão entre didática, didáticas específicas e metodologias de ensino, assegurando a interpenetração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico no currículo.

Para Libâneo (2015), a formação de professores deve transcender a mera transmissão de técnicas pedagógicas, constituindo-se como processo reflexivo e crítico que desenvolva nos educadores capacidade de problematizar sua própria

prática e de se transformarem no processo de ensinar. Através da didática, ao ensinar, o professor não apenas transmite conteúdos, mas participa da formação integral do ser humano, da expansão de suas capacidades, da ampliação de sua leitura do mundo. No contexto do PROEJA, no qual educandos, frequentemente, trazem em sua trajetória histórias de exclusão e subalternização, uma didática humanizadora implica reconhecer cada estudante como ser inacabado em processo de transformação, como portador de potencialidades a serem desenvolvidas através da educação.

2.2 DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO PROEJA

2.2.1 RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA-FAMÍLIA

As informações obtidas através da entrevista com os docentes, revelam, de forma recorrente, que um dos principais desafios percebidos relaciona-se à impossibilidade que enfrentam os educandos de conciliar simultaneamente as responsabilidades de trabalho, as obrigações escolares e as demandas da vida familiar, como cita um dos entrevistados perguntado sobre os principais desafios enfrentados pelos docentes no PROEJA: “O conflito do estudante entre trabalho-família-estudo, o que incide em muitas faltas, reprovações e desligamento do curso”. Essa tríade trabalho-escola-família não se configura como uma simples complicação particular, mas como tensão estrutural que impacta profundamente a frequência, o aproveitamento, a permanência e a conclusão dos cursos no PROEJA.

Professores relatam que educandos frequentemente faltam às aulas devido a demandas do trabalho, que interrupções de semanas ocorrem em períodos de intensificação da produção em seus locais de emprego, que responsabilidades de cuidado com filhos e dependentes competem com o tempo de estudo. Outro professor entrevistado cita diversos desafios percebidos:

1- Presença de estudantes com diferentes idades, origens sociais, níveis de escolarização, trajetórias e expectativas em relação ao curso; 2- Alunos que já concluíram o ensino médio junto a outros que enfrentam sérias lacunas de aprendizagem; 3- Muitos estudantes têm experiências anteriores de exclusão, reprovação, abandono escolar e apresentam baixa autoestima em relação à aprendizagem; 4- Alunos que trabalham, têm filhos, responsabilidades domésticas, enfrentam condições socioeconômicas adversas e, portanto, apresentam dificuldades em conciliar trabalho, família e estudos [...].

Da perspectiva teórica de Paulo Freire (1987), essas realidades não podem ser entendidas como problema individual dos estudantes, mas como expressão concreta de relações sociais e econômicas que subalternizam os trabalhadores, que os

colocam em situação de falta de poder sobre suas próprias vidas. A educação libertadora, nesse contexto, pressupõe que a escola e os professores reconheçam essas contradições, que as problematizem com os educandos, ajudando-os a compreender criticamente as condições que geram essas impossibilidades e as estratégias possíveis de resistência e transformação. Contudo, quando o currículo, a organização temporal das atividades escolares e as metodologias de ensino não contemplam essa realidade, quando tratam como desvio ou incapacidade individual o que é consequência de estruturas sociais opressoras, a educação reproduz a subalternização em vez de contribuir para a libertação.

Os relatos dos docentes indicam que muitos educandos, diante dessa impossibilidade de conciliação, acabam por abandonar os cursos, saindo da instituição ou migrando entre as modalidades oferecidas. A questão das retiradas intermediárias e da descontinuidade educacional configura-se como problema crítico, tanto do ponto de vista institucional quanto humano. Compreender essas saídas não como fracasso individual, mas como sintoma de inadequação entre ofertas educacionais e realidades concretas dos sujeitos, conforme proposto por Freire, permite aos docentes posicionar-se com maior clareza diante dos desafios, como relata um dos entrevistados: “A educação de jovens e adultos é fazer com que o estudante, que é adulto, trabalhador e tem família, possa entender o conteúdo mesmo cansado do dia de trabalho árduo que tem, querer sempre voltar até concluir o curso.”

2.2.2 DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Os docentes entrevistados indicam que a diversidade sociocultural do público atendido no PROEJA manifesta-se não apenas em termos de variação de idades, experiências profissionais e níveis prévios de escolarização, mas também em termos de diferenças significativas em relação aos conhecimentos prévios dos educandos, aos seus modos de aprender, às suas expectativas em relação à educação. Alguns educandos aproximam-se do PROEJA buscando principalmente profissionalização e inserção no mercado de trabalho, outros buscam elevação de escolaridade como forma de ampliação de oportunidades, ainda há aqueles que ingressam motivados por processos de conscientização política e desejo de compreensão crítica da realidade.

Essa multiplicidade de motivações, de histórias de vida, de saberes anteriores demanda dos docentes competências didáticas sofisticadas que ultrapassam o

simples domínio de conteúdos disciplinares. Maurice Tardif (2002), oferece ferramentas para compreender essa realidade: o docente no PROEJA precisa desenvolver, através da formação e da experiência, saberes específicos que lhe permitam diagnosticar e validar os conhecimentos anteriores dos educandos, que lhe capacitem a contextualizar os conteúdos nas realidades concretas e diversas presentes em suas turmas, e que lhe permitam utilizar múltiplas estratégias metodológicas capazes de alcançar diferentes modos de aprender.

2.2.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Apesar dos desafios significativos, os docentes revelam que desenvolvem estratégias pedagógicas criativas, fundamentadas, frequentemente, em princípios que se alinham aos referenciais teóricos de educação libertadora de Freire. Professores relatam que buscam adaptar suas práticas às realidades e especificidades de cada turma, que tentam promover diálogo genuíno com os educandos, flexibilização de prazos e que valorizam as experiências de vida dos estudantes como conhecimentos legítimos a serem incorporados ao processo de aprendizagem. Afirmam que acolhem os educandos, que reconhecem o esforço significativo que representa para trabalhadores retornar aos estudos e que buscam criar ambientes nos quais os jovens e adultos se sintam respeitados em sua dignidade. Um dos entrevistados citou:

Busco oferecer uma escuta ativa de suas histórias, promovendo rodas de conversa e atividades que revelam o contexto, as experiências de vida e de trabalho. A partir disso, busco adaptar os conteúdos às realidades que eles vivem, propondo atividades contextualizadas e situações-problema que façam sentido no cotidiano e na formação técnica. Valorizo os conhecimentos que cada um traz, incentivando a troca entre pares, e uso diferentes linguagens — como vídeos, músicas, mapas e textos acessíveis — para ampliar as formas de expressão e aprendizagem.

A estratégia de contextualização emerge como particularmente importante. Docentes relatam que buscam explicitar relações entre conteúdos disciplinares e a realidade de trabalho dos educandos, que procuram usar exemplos e situações-problema extraídos do mundo do trabalho para ensinar conceitos. Um dos professores comentou que “atrelar o conteúdo com a parte técnica do curso, explicar mais sobre onde vai usar e por fim, não ficar aplicando provas, mas sim, verificar o aprendizado dele de outras formas” é uma estratégia que se alinha à demanda dos estudantes do PROEJA. Essa prática adequa-se aos pressupostos da aprendizagem situada e contextualizada, perspectiva que reconhece que conhecimento é sempre construído

em relação a contextos particulares e que aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz compreende a relevância do conhecimento para suas realidades (Ausubel, 2003).

2.2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES EXPERIENCIAIS

No que se refere a formação continuada, o questionário aplicado aos docentes buscou compreender se os docentes entendem a formação específica e continuada como algo relevante para atuação no PROEJA. Três dos quatro professores que responderam à pergunta sobre a relevância da formação continuada, relataram que reconhecem a importância de formação continuada para atuação no PROEJA, mas que a falta de tempo ou a falta de estímulos específicos para quem trabalha no programa não são suficientes para que possam se dedicar o suficiente aos cursos de formação continuada dessa modalidade. Um docente comentou:

Os e as docentes do PROEJA não recebem estímulo suficiente para participarem de ações de formação continuada. Seria fundamental que houvesse gratificações específicas, redução de carga horária e vantagens reais para quem se envolve com esse público, que exige um trabalho sensível, contextualizado e muitas vezes mais complexo. A formação continuada é, sim, essencial para qualificar as práticas pedagógicas e compreender melhor as especificidades da EJA integrada, mas ela precisa ser valorizada institucionalmente, com benefícios concretos que respeitem o tempo e o esforço dos docentes envolvidos.

De acordo com a Resolução 31/2019 – RIFB/IFB que regulamenta a distribuição da carga horária semanal docente, no âmbito do Instituto Federal de Brasília (IFB) as atividades de ensino, pesquisa, extensão, formação continuada, gestão e representação institucional são consideradas atividades docentes. Sobre a formação continuada, o capítulo IV da mesma Resolução traz:

Art. 6º A formação continuada de professoras/es é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas; a formação continuada inclui processos de capacitação e qualificação profissional.

Os docentes que lecionam no Instituto Federal de Brasília (IFB) têm previsto em resolução até quatro horas semanais ou até dez por cento da carga horária semestral para atividades de capacitação, presenças ou à distância, em cursos e eventos que colaborem para o desenvolvimento e atualização profissional em concordância com a sua formação e até doze horas semanais ou até trinta por cento da carga horária semestral em atividades de qualificação em pós-graduação lato sensu (RIFB/IFB, 2019).

A formação continuada precisa ser compreendida como política institucional, não, apenas, como responsabilidade individual isolada. O Instituto Federal de Brasília (IFB), à luz da Resolução 31/2019 – RIFB/IFB reconhece a formação continuada como atividade docente e a define como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Essa previsão é significativa porque legitima institucionalmente a necessidade de capacitação e qualificação. Contudo, alguns dos professores que participaram da pesquisa comentam enfrentar barreiras e citam que deveriam ser pensados estímulos específicos para os docentes que trabalham no PROEJA: “a formação continuada é relevante e necessária. [...] os professores com atuação no PROEJA deveriam ter benefícios para motivação. Trabalha-se muito no resgate dos alunos, o que não atrai muitos docentes”, comentou um dos docentes. Outro docente escreveu: “a formação é relevante, porém falta tempo para a realização dos cursos, já que estamos sobrecarregados a maior parte do tempo”. Há, portanto, uma tensão entre o reconhecimento formal da formação e sua efetivação como prática sistemática, específica e articulada ao PROEJA.

Por outro lado, um docente que citou ter lecionado em diversas instituições, tanto públicas, quanto privadas, perguntado sobre os estímulos aos docentes do PROEJA serem suficientes para participarem de formação continuada, respondeu:

entendo que sim, porque lecionei em várias outras instituições (públicas e privadas), trabalhei na indústria, o salário docente federal é maior do que eu recebia, com uma carga horária de trabalho bem condizente e justa para execução do ensino, pesquisa e extensão.

Um docente entrevistado comentou que “muitos docentes não tiveram formação inicial ou continuada voltada para a EJA, tampouco para a integração com a formação técnica”, além de perceber como uns dos desafios a “ausência de diálogo entre as equipes pedagógicas da formação geral e da formação profissional” e “pressões burocráticas e institucionais que nem sempre reconhecem as especificidades da EJA”.

Uma política consistente de formação continuada para o PROEJA deve partir do diagnóstico das necessidades reais dos docentes e estudantes. Isso significa mapear dificuldades recorrentes de aprendizagem, índices de frequência, motivos de evasão, condições de trabalho dos estudantes, demandas curriculares, desafios de avaliação e necessidades específicas de cada área de conhecimento. A formação continuada torna-se mais efetiva quando emerge desses dados e retorna a eles na forma de intervenção pedagógica. Nesse processo, o questionário aplicado aos

docentes, as reuniões pedagógicas, os registros de conselho de classe, os portfólios dos estudantes e os projetos integradores podem constituir fontes importantes para orientar decisões formativas. De acordo com Silva; Freitas e Medeiros (2007, p. 80):

[...] a formação do professor para esse nível de ensino é de grande relevância para garantir sua qualidade. Essa formação não só deve ser feita em cursos, mas principalmente realizada dentro da própria comunidade escolar, pela troca de ideias e pelos diálogos em fóruns específicos.

Assim, a formação continuada no PROEJA deve ser defendida como política de valorização docente e como estratégia de garantia do direito à educação. Sua finalidade não é adaptar o professor a exigências burocráticas, mas criar condições para que ele compreenda melhor seus estudantes, reconfigure suas práticas e participe da construção de um currículo integrado, crítico e socialmente significativo. Quando articulada aos saberes docentes, à didática crítica e à reflexão coletiva, a formação continuada torna-se um eixo fundamental para enfrentar os desafios do ensino-aprendizagem no PROEJA e para fortalecer a permanência, a aprendizagem e a formação integral dos jovens e adultos trabalhadores.

A teorização de Maurice Tardif (2002) sobre saberes docentes, oferece argumentação robusta para valorização da expertise experiencial para o potencial educativo. Segundo Tardif, os saberes experienciais não são de menor valor que os saberes acadêmicos, ao contrário, se constituem como síntese viva entre teoria e prática, entre intenções pedagógicas e possibilidades reais, entre planejamento curricular e necessidades concretas dos educandos. No PROEJA, docentes que atuam há vários anos desenvolveram compreensão profunda sobre quais estratégias funcionam com adultos trabalhadores, sobre como dialogar com educandos cansados de jornadas de trabalho, sobre como contextualizar conteúdos técnicos nas realidades de seus ofícios, sobre como reconhecer e validar os conhecimentos anteriores construídos na prática profissional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados coletados através de questionário aplicado a docentes do PROEJA, articulada com fundamentação teórica em educação de jovens e adultos, saberes docentes e didática humanizadora, revela que os desafios enfrentados pelos professores nesta modalidade de ensino são profundos, multidimensionais e estruturalmente localizados. Os desafios do ensino-aprendizagem no PROEJA não devem ser compreendidos como falhas isoladas dos estudantes, dos professores ou

da instituição. Eles resultam da interação entre condições sociais dos estudantes, organização do trabalho pedagógico, exigências curriculares, formação docente e políticas institucionais de permanência. Uma abordagem crítica precisa evitar culpabilizações simplistas. O estudante não abandona apenas porque “não quer”; o professor não enfrenta dificuldades apenas porque “não sabe”; a instituição não resolve o problema apenas criando normas. O enfrentamento exige articulação entre escuta, planejamento, formação e ação institucional.

A tríade trabalho-escola-família emerge como desafio estrutural que produz descontinuidades educacionais, abandono de cursos e dificuldades de aproveitamento acadêmico. Confrontar esse desafio conforme proposto por Paulo Freire significa não apenas permitir flexibilidade curricular e organizacional, mas verdadeiramente dialogar com os educandos sobre as contradições estruturais que caracterizam suas vidas como trabalhadores subalternizados, refletindo criticamente essas realidades e identificando possibilidades de resistência e transformação. Nesse sentido, a educação no PROEJA não pode ser reduzida a uma certificação técnica ou à simples elevação de escolaridade, mas deve ser compreendida como prática libertadora, espaço de humanização e desenvolvimento de consciência crítica.

A diversidade sociocultural do público atendido no PROEJA representa, simultaneamente, desafio e oportunidade. Desafio porque demanda dos docentes desenvolvimento de saberes diversos, capacidade de adaptação pedagógica e conhecimento profundo sobre múltiplas estratégias metodológicas. Oportunidade porque permite, quando bem aproveitada, a construção de conhecimento genuinamente significativo, de aprendizagem que emerge do diálogo entre conhecimentos sistematizados e experiências vividas, entre teoria e prática, entre escola e mundo do trabalho. Para que essa oportunidade seja concretizada, contudo, é imperativo que se invista em formação continuada especializada de professores, que se reconheçam e se valorizem os saberes experienciais construídos através da prática docente, que se criem políticas institucionais de apoio, estímulo e reconhecimento profissional.

Os professores que atuam há anos no PROEJA possuem expertise valiosa que, se sistematizada e compartilhada, poderia qualificar a experiência educativa de inúmeros outros educandos. A construção de políticas de formação continuada que reconheçam e valorizem esses saberes, que transformem a prática em saber e este

em conhecimento institucional são essenciais para a elevação da qualidade do programa.

As estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do PROEJA frequentemente demonstram alinhamento com princípios de educação libertadora, aprendizagem significativa e didática humanizadora, revelando que muitos professores, mesmo diante de carências, buscam construir práticas educativas genuinamente transformadoras. Esse achado é esperançoso, na medida em que indica que professores desejam fazer educação de qualidade, que reconhecem a dignidade dos educandos e a importância de sua própria ação educativa. Tal esperança, contudo, não deve permitir passividade diante das desigualdades estruturais que caracterizam a profissão docente na educação pública.

Espera-se que este estudo contribua para visibilizar os desafios vivenciados por docentes do PROEJA, para evidenciar que tais desafios exigem respostas políticas e institucionais sérias, não apenas esforços isolados de professores ainda que dedicados. O PROEJA representa possibilidade real de transformação educacional e social para milhões de brasileiros. Para realizar este potencial, contudo, é necessário compromisso político real, acompanhado de recursos financeiros adequados, políticas de formação docente robustas, e criação de condições estruturais que reconheçam e valorizem o trabalho docente e a escola como ambiente de transformação e emancipação.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: A teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Amplia o PROEJA para o ensino fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm#art11. Acesso em 16 de abril de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base PROEJA**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/acs_docbaseproeja.pdf. Acesso em: 08 maio 2026.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 08 maio 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Conselho Superior. **Resolução nº 31/2019 – RIFB/IFB de 26 de agosto de 2019**. Aprova o Regulamento da distribuição da carga horária semanal docente, por regime e atividades, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Brasília: IFB, 2019. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br>. Acesso em: 27 maio de 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Campus Samambaia. **Plano de Curso: Técnico em Edificações. Modalidade PROEJA**. Brasília: IFB, 2022. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/29620/Plano%20de%20Curso%20T%C3%A9cnico%20em%20Edifica%C3%A7%C3%B5es%20Modalidade%20PROEJA%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2026.

LIBANEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432015000200629&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 de abril de 2026.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

SILVA, D. A. M. da; FREITAS, M. B. C de; MEDEIROS, H. M. S. de. **Educação profissional na modalidade EJA e qualidade de ensino**. In: SILVA, A. C. R; BARACHO, M. das G. Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar. Natal: CEFET-RN. 2007, p.71-82. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1476/Forma%c3%a7%c3%a3o%20de%20Educadores%20para%20o%20PROEJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de maio de 2026.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Desafios do processo de ensino-aprendizagem no PROEJA: um estudo sobre a percepção docente

Objetivo do questionário:

Compreender as percepções dos docentes sobre os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem no PROEJA e suas estratégias pedagógicas para atender a esse público. Sua colaboração é essencial para esta pesquisa. As respostas serão mantidas em sigilo.

Tempo de atuação no PROEJA

- ☐ Menos de 01 ano
- ☐ Entre 01 e 03 anos
- ☐ Entre 04 e 06 anos
- ☐ Mais de 06 anos

Disciplinas ministradas no PROEJA

- ☐ 01 disciplina
- ☐ Entre 02 e 03 disciplinas
- ☐ 04 ou mais disciplinas

Na sua percepção, quais são os principais desafios enfrentados pelos(as) docentes no PROEJA?

Sua resposta

Quais fatores dificultam e/ou interferem no processo de aprendizagem dos(as) estudantes do PROEJA?

- ☐ Falta de apoio institucional
- ☐ Desmotivação
- ☐ Responsabilidades familiares e/ou trabalho
- ☐ Problemas de saúde física ou mental
- ☐ Dificuldades com leitura e escrita
- ☐ Falta de políticas públicas
- ☐ Pouco domínio de tecnologias digitais
- ☐ Outro: _____

Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender às demandas dos estudantes do PROEJA?

Sua resposta _____

Você costuma integrar os saberes e vivências dos(as) estudantes ao processo de ensino? Como?

Sua resposta _____

Você acredita que o modelo atual de ensino adotado no PROEJA atende às necessidades específicas desse público?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

Que tipos de apoio (institucional, pedagógico, estrutural, etc.) você considera importantes para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem no PROEJA?

Sua resposta

Em sua opinião, os(as) docentes do PROEJA recebem estímulo suficiente (valorização da carreira, redução da carga horária, etc.) para participarem de ações de formação continuada? Você considera essa formação relevante?

Sua resposta

Em sua percepção, qual a relevância da educação profissional e tecnológica para os estudantes do PROEJA?

Sua resposta

Quais os desafios encontrados para integrar a educação profissional ao ensino de formação básica no PROEJA?

Sua resposta

Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como docente no PROEJA?

Sua resposta

