Saberes docentes dos professores de Ciências que atuam no PROEJA de Santa Catarina

Teacher knowledge of science teachers who work in PROEJA Santa Catarina

Karine dos Santos Coelho

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina
kakascoelho@hotmail.com

Rejane Maria Ghisolfi da Silva UFSC,

Universidade Federal de Santa Catarina
proferejane@gmail.com

Resumo

O presente estudo tem como propósito investigar e analisar os saberes docentes dos professores de Ciências do PROEJA que atuam no IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina). Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa dentro de uma perspectiva analítico-descritiva. Os sujeitos foram seis professores do referido curso e a coleta de dados desenvolveu-se por meio de entrevistas semiestruturadas. Empregou-se a análise textual discursiva, cujos resultados obtidos revelam que os professores não são meros executores dos diferentes discursos que circulam no contexto escolar; o currículo integrado ainda não é realidade no curso; o Projeto Político-Pedagógico (PPP) está ausente na construção dos planejamentos de ensino; práticas de ensino com ênfase na ciência, tecnologia e sociedade (CTS) ainda são tímidas, bem como o ensino pautado pela pesquisa. Por outro lado, os docentes manifestam preocupação em atender as especificidades do curso, aproximando os conteúdos de ensino das vivências dos alunos.

Palavras chave: Saberes dos professores, PROEJA, Ensino de Ciências

Abstract

The present study aims to investigate and analyze the teaching knowledge of science teachers who work in the PROEJA IFSC (Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina). This is qualitative research within an analytical-descriptive. The subjects were six teachers of that course and the data collection was developed through semi-structured interviews. We applied the discursive textual analysis, whose results show that teachers are not mere executors of the different discourses that circulate in the school context, the integrated curriculum is not yet reality on the course, the Political-Pedagogical Project (PPP) is absent in the construction planning of teaching, teaching practices with an emphasis on science, technology and society (STS) are still timid and teaching guided by research. On

the other hand, teachers expressed concern in addressing the specifics of the course, approaching the teaching contents of the students' experiences.

Key words: Knowledge of the teachers, PROEJA, Science teaching.

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos- PROEJA ambiciona a construção de um projeto de sociedade no qual todo indivíduo tenha a garantia do acesso e permanência na escola, partindo da concepção de formação integral e assumindo o trabalho como princípio educativo. Desse modo, preocupa-se em possibilitar ao discente a compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para sua inserção e atuação de forma ética, competente, técnica e politicamente consciente (BRASIL, 2007b). Nesse contexto, o PROEJA se constitui em um desafio no sentido de buscar romper com os tradicionais ordenamentos e rituais presentes nas práticas escolares orientadas para jovens e adultos.

Na complexidade e especificidade dessa modalidade formativa, nova e com múltiplas dimensões, situa-se o ensino de Ciências que necessita ser ressignificado pedagogicamente no sentido de “não se restringir à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visa responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro” (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70).

Nesse sentido, o cenário em muitas classes de EJA, englobando o PROEJA, tem gerado crítica nos processos formativos no âmbito do ensino de Ciências. Segundo Vilanova e Martins (2008, p. 332), “[...] no que tange o ensino de Ciências, poucos esforços vêm sendo feitos no sentido de explicitar ou discutir seus contornos e especificidades neste campo pedagógico”.

As discussões sobre o ensino de Ciências para jovens e adultos também não é frequente em documentos oficiais (VILANOVA; MARTINS, 2008). Entre os documentos que contemplam a abordagem do ensino de Ciências, pode-se citar a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, publicada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (BRASIL, 2002) e os Documentos Base (BRASIL, 2007a) e (BRASIL, 2007b), que visam dar subsídios às questões que norteiam a implantação do PROEJA. Entretanto, seus apontamentos para o ensino de Ciências, ainda parecem ser superficiais diante das especificidades dessa modalidade¹.

Agregue-se a isso o fato de que, segundo Moraes *et al.* (2007), na maioria das universidades de nosso país, as abordagens, reflexões e discussões sobre educação de jovens e adultos parecem ocupar o mesmo espaço exíguo que tem ocupado na política educacional brasileira, porque raramente faz parte dos cursos de formação inicial de professores (graduação) e se tornam núcleos de pesquisa e de formação continuada.

¹ O parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, define a EJA como direito do cidadão e como modalidade da educação básica. Reafirmando o que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Portanto, “a legislação vigente define a educação de jovens e adultos como uma modalidade dentro da Educação Básica, com uma regulamentação própria, colocando-a em igualdade com as demais modalidades. A educação de jovens adultos torna-se, assim, uma modalidade regular [...]” (SARTORI, 2011, p. 98).

Dada a problemática anunciada este trabalho se propõe a investigar e analisar os saberes docentes dos professores de Ciências do PROEJA que atuam no IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina).

No delineamento do trabalho, parte-se do pressuposto que os professores de Ciências dessa modalidade não mobilizam apenas um saber em suas práticas, mas “uma gama de saberes plurais, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2010, p. 36).

Nesse sentido, ‘mobilização de saberes’ no contexto desta investigação assume o significado de movimento, construção, renovação ou reutilização de saberes que, na visão de Tardif (2010), pode ser adaptado ou transformado pelo e para o trabalho.

Segundo Lopes (1999), na perspectiva pluralista de interpretação do saber, os saberes devem ser aceitos dentro de um contexto de heterogeneidade, pois não há por que defender uma igualdade epistemológica entre diferentes noções, nem tampouco se estabelecer uma origem ou um fim comum a todo e qualquer saber. Quanto ao conhecimento, este está situado em sua percepção, como algo que deixou de ser considerado um conjunto de verdades definitivas, ainda que incompletas, para ser considerado um processo: o conhecimento está sempre em devir.

Assim, a legitimidade de um saber não deve ser conferida a partir de sua consideração como científico. É preciso reforçar a questão básica da pluralidade dos saberes aqui já apontada: toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico. As ciências são apenas algumas das possíveis formas de se conhecer, com suas racionalidades próprias. Outros saberes se constituem a partir de outras racionalidades (LOPES, 1999, p. 97).

É possível inferir com base nas palavras de Lopes (1999) que o saber não é conferido apenas pela ciência; todavia, ele pode ser constituído socialmente nas relações do ser humano.

Desse modo, os saberes não se constituem de forma isolada, descontextualizada, pelo contrário, são elaborados em diferentes *locus* por meio de interações e mediações sociais compondo um *corpus* de conhecimentos e técnicas próprios de cada professor. Desse modo, a apropriação dos saberes não acontece de forma linear, mas no diálogo constante entre a teoria e a prática, sem, contudo desligar-se das experiências de vida. As tramas tecidas nesse diálogo interpenetrado pelos percursos vividos definem em parte a atuação profissional docente.

Metodologia

Para o desenvolvimento da investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa. Utilizou-se como instrumento de coleta de informações a entrevista semiestruturada. Por meio dessa técnica, buscou-se obter informações, ou seja, coletar dados relativos à formação profissional e à atuação docente no PROEJA. Ressaltando os significados e valores apropriados pelos professores em relação aos seus saberes e relacionados ao ensino de Ciências.

As entrevistas com os professores de Ciências do PROEJA foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. E nas transcrições, os professores entrevistados foram representados por letras do alfabeto.

Diante do desafio que esse programa representa para os professores de Ciências (Química, Física e Biologia), optou-se por delimitar para a realização das entrevistas professores que lecionam no Ensino Médio nessa área.

Dos sete professores do Instituto Federal de Santa Catarina que constituíam o quadro de professores de Química, Física e Biologia do PROEJA seis desses professores aceitaram participar da pesquisa.

A entrevista semiestruturada permitiu produzir os textos que foram o *corpus* da análise, no qual se pretendia aprofundar a compreensão das informações dos professores de Ciências do PROEJA, por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). A partir do *corpus* de análise organizou-se as informações em: - Saberes construídos nos processos formativos: da teoria à prática profissional; Saberes das práticas de ensinar.

Resultados e análise dos dados

Saberes construídos nos processos formativos: da teoria à prática da sala de aula

Saberes da formação inicial e contínua dos professores

Como foi a trajetória acadêmica dos professores da área de Ciências da Natureza que atuam no PROEJA? Os depoimentos revelam que a mesma não foi a contento, pois não articulou teoria e prática e explorou um contexto escolar irreal.

[...] Eu ingressei para fazer licenciatura. É... eu não vou te dizer que não me ajudou em nada, mas boa parte do que eu aprendi, a gente aprende fazendo. Entende? Uma crítica que faço a esses cursos de licenciatura é que eles vão muito para a teoria, e na prática é diferente. Os textos são num mundo ideal, com os alunos ideais, os professores ideais. Na prática não tem nada a ver. (D)

Os professores lamentam que a formação não os preparou para atuar no PROEJA. E frente a tais considerações, depreende-se, obviamente, que as instituições de formação inicial não tratavam dos saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos (EJA).

No PROEJA, eu vejo que é uma situação especial e lá na licenciatura é outra e a questão de ensino médio é outra. Bom, por quê? Porque o tipo de aluno é diferente, as necessidades, a condição inicial de cada um é diferente. (E)

Os professores manifestaram que a atividade docente no PROEJA possui características diferenciadas de outras modalidades de ensino. É perceptível no grupo entrevistado a sensibilidade para as particularidades discentes.

No tocante a formação contínua eles manifestaram que raramente tem oportunidade de participar de cursos de formação, o que parece ser pela falta de tempo. Compreende-se que a formação contínua possibilita uma releitura das práticas educativas fortalecendo a docência na identificação de problemas e na busca de soluções. Se o professor não tem oportunidade de participar desses encontros, é provável que seu desenvolvimento profissional também não atinja outros níveis de conhecimento.

Os professores entrevistados apontaram que uma das vertentes dos saberes que apoiam as suas atividades no PROEJA foram adquiridos em interação com os seus pares e com outros profissionais da educação.

“Na verdade, o que mais eu aprendi nessas discussões ((o professor se refere às discussões pedagógicas)) foi de convívio com outros professores, que você se inspira, que você admira, que discute o assunto. Ou mesmo agora os novos que estão entrando. Acho ótimo entrar sangue novo na escola, sabe? (E)

É possível inferir que o diálogo e a interação entre os pares conduzem à construção coletiva de saberes. Desse modo, as interações, sejam elas em cursos, congressos, entre colegas, podem promover a produção de saberes gerados na ação e sistematizados pela reflexão. São esses saberes cotidianos que, organizados, podem se transformar “em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas” (TARDIF, 2010, p. 52).

Saberes das práticas de ensinar

Projetos de ensino: planejamentos (in)flexíveis

As decisões do grupo de professores entrevistados no âmbito do planejamento se situam nos aspectos referentes a seleção de conteúdos², aos modos como serão desenvolvidos os conteúdos de ensino e o nível de abrangência dos mesmos. Segundo os professores, o planejamento é flexível, pois é revisto toda vez que percebem que os alunos estão com dificuldades, replanejando sempre que necessário.

Então a gente faz um planejamento, mas eu tive que refazer aquele planejamento umas dez vezes.(D)

Tem que repensar. É um aprendizado... todo dia estar repensando o PROEJA. O PROEJA é repensar todos os dias. Então, essa experiência de supletivo³, o antigo supletivo, ajudou bastante a trabalhar o PROEJA. (G).

O planejamento realizado pelos professores é flexível, aberto e essa atitude sugere não se sentem intimidados em ter que sair da zona de conforto.

Currículo integrado

O currículo integrado no PROEJA caracteriza-se pela articulação da formação específica (técnica) com a formação geral, com a integração da teoria com a prática e a articulação das diferentes disciplinas. Nesse sentido, os professores entrevistados apontaram que o trabalho na perspectiva do currículo integrado está ainda em construção. Eles argumentaram que o programa é novo e que estão aprendendo.

Integração no PROEJA. Mas como o curso é muito novo e está todo mundo meio que aprendendo, está meio complicado. Entende? [...]Então tem certas coisas que a gente está aprendendo ainda. Porque na verdade os conteúdos eles vão se interagir. (D)

Como fazer a integração? Essa talvez seja a pergunta mais frequente entre os professores. Entretanto, ao tentar responder essa pergunta, eles têm a clareza sobre o que significa educar nesse contexto.

[...] um educar que vai mudar muitas vezes a profissão, mas é um educar que vai mudar um cidadão. Então, essa é a grande... o grande ponto da questão.(D)

O currículo integrado é necessário para uma formação politécnica, “que pressupõe a plena formação do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho” (MACHADO, 1992, p. 21).

² Sacristán (2000) ressalta que, na prática, a seleção de conteúdos precisa ser realizada considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos, sua forma de aprender, seus interesses para que proporcione mais significado à aprendizagem.

³ Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394 de 1996 a nomenclatura Ensino Supletivo passa para Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Segundo o Documento Base, “o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o fazer” (BRASIL, 2007b, p. 41). Entretanto, percebe-se entre os professores a necessidade de estudo para a efetivação do currículo integrado, pois “*está todo mundo meio que aprendendo, está meio complicado*”, ao mesmo tempo em que sinalizam a necessidade de tempo para o planejamento integrado. Assim, o ensino no PROEJA só assumirá efetivamente um currículo integrado na medida em que o planejamento constituir-se como um processo contínuo e coletivo.

Práticas de ensino: distanciamentos e aproximações

O desenvolvimento de práticas que se aproximem, ou pelo menos, levem em consideração “a história de vida e a intencionalidade dos sujeitos ao procurarem a escolarização, ao pensar a organização metodológica da aula, os critérios para a seleção dos conteúdos do ensino e as atividades” (LAFFIN, 2011, p. 252) parece ser a opção de alguns professores entrevistados.

a questão de citologia, os tecidos em si, dependendo de como você trabalha isso, você relaciona ao que interessa para eles. Porque senão eles não vão estudar simplesmente porque você joga um monte de conteúdos para eles. Não vai funcionar! (E)

[...] E... sempre procurei fugir daquele FISIQUÊS que a gente chama na academia. Procurei trazer os conhecimentos que eles têm e dentro desses conhecimentos colocar em confronto dentro de situações...[...]. Inicialmente procuro abordar as concepções que os alunos trazem sobre determinado conceito que vai ser estudado na aula. (R)

Identificar os saberes dos jovens e adultos permite compreender o ritmo de aprendizagem de cada um, pois há “pessoas com mais conhecimentos de que outros em determinado momento, com mais experiência no conhecimento e outras pessoas com menos” (LAFFIN, 2011, p. 260) e, com isso o professor pode redirecionar as práticas de ensino no sentido de potencializar as aprendizagens dos alunos.

Remetendo a proposta do PROEJA que se destina a uma integração da educação básica com a educação profissional, os professores entrevistados procuram aproximar o ensino de Ciências com a área profissional escolhida pelos educandos.

Sempre me apoio no curso que eles estão fazendo. No caso, enfermagem. Toda a química voltada para a enfermagem.(G)

E como eles são da área têxtil, para o PROEJA da área têxtil, eu peguei, por exemplo, a poliamida, e vamos fazendo as ligações e vamos montar a poliamida aqui. (D)

Os depoimentos sugerem que os professores buscam dar sentido aos conteúdos em busca de uma aprendizagem significativa, levando em consideração o trabalho como princípio educativo, aproximando-se do que está claramente contemplado no Documento Base (BRASIL, 2007a) (BRASIL, 2007b). Assim, o ensino não ocorre isolado das situações vivenciadas pelos jovens ou adultos do PROEJA, mas voltado aos seus interesses cotidianos e pessoais.

Considerações finais

Este estudo teve como propósito investigar e analisar os saberes docentes dos professores de Ciências do PROEJA que atuam no IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina). Foi esse contexto que permitiu apreender algumas pontuações

significativas sobre a constituição e mobilização dos saberes docentes dos professores de Ciências do PROEJA.

Considerando os resultados referentes à formação profissional, aponta-se a necessidade de intervenções que possam vir a acontecer nos cursos de formação inicial de professores e contínua, no sentido de fomentar as discussões sobre os processos formativos no PROEJA. Mesmo porque, na prática os saberes disciplinares mobilizados pelos professores não são suficientes para dar significado às aprendizagens do educando.

Na prática pedagógica dos docentes o planejamento é constantemente revisitado, com isso movimentam e constroem saberes que são emergentes da dúvida e da reflexão sobre o que fazem. Os professores relacionam as situações de ensino com as situações vividas no mundo real e que são de interesse dos alunos, visto que o ensino não ocorre isolado, sem considerar os saberes discentes. Embora, haja preocupações em manter as relações com o cotidiano dos alunos, salienta-se que são necessários maiores investimentos em práticas de ensino que abordem as consequências sociais e ambientais da relação entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), e com a proposta de currículo integrado do PROEJA, que segundo os professores ainda está em construção.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/proposta_curricular/segundosegmento/vol3_matematica.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e continuada/ Ensino Fundamental- PROEJA**. Documento Base, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

GAUTHIER, Clermont *et.al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisa Contemporânea sobre o Saber Docente**. Universidade de Laval, 1996. (versão preliminar em Português).

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Mediações Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. UFSC: NUP- Núcleo de Publicações do CED, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: Coletânea CBE. Conferência Brasileira de Educação. **Trabalho e Educação**. Campinas, Papirus, 1992.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORAES, Salete Campos *et al.* A Educação de Jovens e Adultos na FAGED/PUCRS: reconfigurando saberes. **Educação**, n. especial, p. 77-86, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SARTORI, Anderson. Legislação, Políticas Públicas e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. *In*: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. UFSC: NUP- Núcleo de Publicações do CED, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em ciência e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre os campos e práticas. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2012.