

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ELIZETE COSTA CAMPOS

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO - CÂMPUS IPORÁ: O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ANÁLISE**

JATAÍ
2018

ELIZETE COSTA CAMPOS

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO - CÂMPUS IPORÁ: O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ANÁLISE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática
Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática.

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Lima de Assis Pires

JATAÍ

2018

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

CAM/eva	Campos, Elizete Costa. Evasão na educação de jovens e adultos no Instituto Federal Goiano – Câmpus Iporá: o ensino de matemática em análise [manuscrito] / Elizete Costa Campos. -- 2018. 124 f.; il. Orientadora: Prof. Dra. Luciene Lima de Assis Pires. Dissertação (Mestrado). IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2018. Bibliografias. Apêndices. 1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação profissional. 3. Evasão. 4. Ensino de Matemática. 5. Dissertação. I. Pires, Luciene Lima de Assis. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título. CDD 374.012
---------	---

ELIZETE COSTA CAMPOS

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO - CÂMPUS IPORÁ: O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ANÁLISE**

Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 20 de setembro de 2018, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Luciene Lima de Assis Pires

Presidente da banca / Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Prof. Dra. Mad. Ana Desjões Ribeiro de Castro

Membro interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Prof. Dra. Leoni Maria de Souza

Membro externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

DECICATÓRIA

A minha mãe, Cecy (*in memoriam*), exemplo de vida, professora de Ciências e Matemática. Ao meu pai, Donato, lutador, vencedor. A minha sogra, Dorcelina (*in memoriam*), trabalhadora do campo, exemplo de perseverança. Aos meus filhos, Tatielly e Eliézer, herança do Senhor, minha maior riqueza. Ao meu esposo, Paulo Sérgio, companheiro, amigo, meu amor.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que é o autor da vida. Tudo que tenho e tudo que sou provém Dele. Seus pensamentos a meu respeito são melhores e maiores do que um dia eu sonhei realizar. Por Ele e para Ele são todas as coisas. Glória e honra a Ti Senhor.

Agradeço ao Instituto Federal Goiano, Câmpus Iporá, por apoiar a pesquisa. Pelo período que estive de licença para dedicar-me aos estudos e desenvolvimento desse trabalho.

Aos ex-alunos do curso pesquisado, sem eles não seria possível a investigação da minha inquietação como pesquisadora. Muito obrigada pelas entrevistas concedidas.

Aos colegas de profissão que também contribuíram na pesquisa, bem como participaram do curso de formação continuada que foi proposto no decorrer desse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, cada um contribuiu para que eu pudesse alargar as possibilidades de adquirir o conhecimento científico.

Aos colegas da quinta turma do Programa de Pós-Graduação, obrigada pela amizade, companheirismo e suporte nas horas difíceis.

À colega de mestrado e amiga, Rosângela, por dividir hospedagem, combustível, automóvel. Companhia agradável para as constantes viagens até a cidade de Jatai. Obrigada pelo ombro amigo que muitas vezes recostei para descansar um pouco dos desafios que superamos juntas.

À Professora, Leigh Maria, por aceitar compor a banca de qualificação e defesa. Obrigada por trazer contribuições que ajudaram a clarear e consolidar o que estava sendo proposto na escrita desse trabalho.

À Professora, Mad' Ana Desirée, por também aceitar o convite para compor a banca de qualificação e defesa. Obrigada por contribuir para o enriquecimento desse trabalho com sugestões de leituras que ampararam os resultados da pesquisa.

À minha orientadora, Professora, Luciene Lima de Assis Pires. Obrigada por se propor a caminhar comigo na construção e finalização dessa pesquisa. Sua maestria na condução desse trabalho fez-me aceitar os desafios da busca de leituras e reflexões que me levaram a escrever a respeito do que foi proposto. Sua expertise proporcionou-me conhecimento ímpar, bem como o desejo de continuar a pesquisar sobre os contextos que fazem parte da educação de jovens e adultos. Tenho certeza que fui orientada por uma das melhores orientadoras do Programa de Pós-Graduação.

Obrigada por apresentar-me Gramsci, foi extraordinário encontrar na teoria as possibilidades de uma educação emancipadora, libertadora!

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. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, Antônio, 1982, p. 125)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o resultado da investigação realizada no Curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo, Proeja, Câmpus Iporá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. A pesquisa teve como foco investigar se a evasão ocorrida no referido curso estava relacionada, dentre outros fatores, ao ensino de Matemática. A metodologia aplicada foi de natureza qualitativa. O tipo de pesquisa foi o estudo de caso, quanto aos objetivos, exploratória. Realizou-se a coleta de dados por meio da aplicação de questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas e entrevistas com gravação em áudio. Observou-se, nas respostas dos entrevistados, que a evasão escolar, além das questões de ordem socioeconômicas, tem-se como a principal dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Os dados coletados indicaram um misto de fatores intra e extraescolares que podem contribuir para a decisão de evasão escolar. A disciplina de Matemática, que é o foco dessa análise, não se confirmou como um fator relevante na decisão do aluno em evadir-se do referido curso, porém foi identificada como uma das mais difíceis de aprendido. Percebeu-se, nas falas dos ex-alunos, que o processo ensino-aprendizagem utilizado por alguns professores, não facilita o aprendizado dos conteúdos de algumas disciplinas. O desenvolvimento do produto educacional foi idealizado a partir dos resultados da pesquisa. Identificaram-se dificuldades no processo ensino-aprendizagem e falta de formação pedagógica específica para a EJA. A educação de jovens e adultos tem sido objeto de estudos e, acredita-se que esta pesquisa tem relevância social por abordar a questão da evasão como sendo um termômetro o qual indica a necessidade de um conjunto de ações, tanto política, quanto no âmbito escolar, para que o sujeito da EJA possa se apropriar de uma educação emancipadora. Essa educação deve oferecer uma formação humana nos fundamentos de uma escola que integre o sujeito em todos os contextos da sua vida na sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Evasão. Ensino de Matemática.

ABSTRACT

This research presents the results of the research carried out in the Qualification Course in Administrative Assistant, Proeja, Câmpus Iporá, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. The research had as focus to investigate if the dropout occurred in the mentioned course was related, among other factors, with the teaching of Mathematics. The applied methodology was qualitative in nature. The type of research was the case study, regarding the objectives, exploratory. Data were collected through the application of semi-structured questionnaires with open and closed questions and interviews with audio recording. It was observed in respondents' answers that school dropout, besides socioeconomic issues, has the difficulties in the teaching-learning process. The data collected indicated a mix of intra and extracurricular factors that may contribute to the school dropout decision. The Mathematic , which is the focus of this analysis, was not confirmed as a relevant factor in the student's decision to dropout this course, but was identified as one of the most difficult to learn. It was noticed in ex-students' speeches that the teaching-learning process used by some teachers doesn't facilitate the learning of the contents of some disciplines. The development of the educational product was idealized from the results of the research. It was identified difficulties in the teaching-learning process and lack of specific pedagogical training for the EJA. The education of youngsters and adults has been the object of studies and it is believed that this research has social relevance for addressing the issue of dropout as a thermometer which indicates the need for a set of actions, both political and school , so that the subject of the EJA can appropriate an emancipatory education. This education must offer a human formation in the foundations of a school that integrates the subject in all the contexts of his life in the society.

Keywords: Youth and Adult Education. Professional Education. Dropout. Mathematics Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos ex-alunos	73
Gráfico 2 – Gênero	74
Gráfico 3 – Quantidade de vezes que os ex-alunos interromperam os estudos	76
Gráfico 4 – Alunos que conseguiam entender os conteúdos das disciplinas	78
Gráfico 5 – Disciplinas consideradas mais difíceis pelos alunos	81
Gráfico 6 – Reprovou uma vez na disciplina de Matemática	82
Gráfico 7 – Faixa etária dos docentes, gestores e técnicos administrativos	84
Gráfico 8 – Atuação profissional dos entrevistados	84
Gráfico 9 – Possui licenciatura	86
Gráfico 10 – Possui formação pedagógica	87
Gráfico 11 – Dificuldades no processo ensino-aprendizagem influencia o aluno na decisão de evasão	89
Gráfico 12 – Dificuldades do aluno na disciplina de Matemática como causas de evasão.	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF GOIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SUMÁRIO

1	DEFINIÇÃO DO OBJETO	12
2	EDUCAÇÃO E TRABALHO	18
2.1	O princípio da educação e do trabalho	19
2.1.1	<i>O trabalho como princípio educativo</i>	22
2.2	A trajetória da educação profissional no Brasil	26
2.2.1	<i>A educação profissional e os institutos federais</i>	31
2.3	Escola unitária e o ensino médio no Brasil	36
2.4	A politecnia na educação brasileira	40
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	45
3.1	Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos	46
3.2	Formação de professores e o ensino médio integrado a EJA	50
3.3	Evasão escolar no Brasil	58
3.3.1	<i>A evasão na EJA</i>	62
4	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CÂMPUS IPORÁ	69
4.1	A pesquisa na EJA no câmpus Iporá	72
4.1.1	<i>A pesquisa com os ex-alunos da EJA</i>	73
4.1.2	<i>A pesquisa com os professores, gestores e técnicos administrativos</i>	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	
	REFERÊNCIAS	
	APÊNDICES	

1 DEFINIÇÃO DO OBJETO

O histórico político, econômico e social que o Brasil carrega tem apontado que o país em questão precisa convergir para novos patamares de transformações que alcancem todas as categorias da sociedade, e, destas, não poderia ficar de fora a Educação, mais pontualmente, o sistema educacional brasileiro. Os itinerários formativos da educação se veem obrigados a atenderem às demandas por um ensino de qualidade que forme o ser humano em todas as dimensões.

Essa qualidade de ensino precisa estar alinhada aos avanços que a sociedade vive, dentre elas: o científico e tecnológico que estão interligados à globalização dos países que ditam outros aspectos relacionados ao trabalho, ao contexto histórico e social. O ensino precisa corresponder às expectativas do indivíduo e da sociedade concernente à escolaridade e sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

A formação para o mundo do trabalho engloba todas as dimensões do ser humano, e tem como fundamento a educação unitária, que, de acordo com Gramsci (1982, p.7), “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.” Todo homem tem suas faculdades mentais continuamente sendo desenvolvidas, independente da sua profissão, pois está inserido em uma concepção de mundo e este contribui para a mudança a sua volta.

Os autores escolhidos para darem suporte a esta pesquisa são aqueles que defendem uma formação humana *omnilateral*. O tema escolhido para subsidiar a pesquisa é a educação profissional incorporada pela perspectiva da relação trabalho e educação e que colocam como indissociáveis a integração entre a formação intelectual e a formação manual para o mundo do trabalho.

Essa formação passa pela concepção de um ensino integrado que de acordo com Grabowski (2006, p.9), “implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador.”

Ainda segundo o autor, a proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois pressupõe um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação

pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. (GRABOWSKI, 2006, p. 9)

O ensino integrado é uma possibilidade tangível de integrar a educação básica com a educação profissional nos institutos federais, pois está amparada legalmente para oferecer uma formação humana com base no princípio educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/1996, consagra um capítulo específico à educação profissional, haja vista a importância do assunto, no cenário de mudança científica, técnica e tecnológica pela qual passa a sociedade. Em seu Art. 39, estabelece que: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva [...] (BRASIL, 1996).

No Parágrafo Único desse mesmo artigo, elucida-se que o “aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (BRASIL, 1996).

Concebe-se, dessa forma, que a referida lei é aplicada, também, no âmbito dos institutos federais e, como tal, também no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), o qual atua para atender às demandas existentes e, dentre elas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A oferta da EJA no IF Goiano foi para atender as orientações do decreto 5.478/2005 que instituía 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). O Programa passou por uma reestruturação no ano de 2006 que ampliou a sua abrangência e mudou sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto 5.840/2006. (BRASIL, 2006).

O Decreto em epígrafe prevê, especificamente para o Proeja, as possibilidades de articulação considerando as formas integradas e concomitantes, portanto, o Documento Base sinaliza para que se busque priorizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado. O referido Programa passou, então, a possibilitar também a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade de EJA, bem como proporcionou a participação dos sistemas estaduais, distrital e municipais de educação.

No Câmpus Iporá, a EJA foi ofertada no início de 2010 com o curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Proeja, com duração de três anos. O curso passou por reformulações e, atualmente (2018), é ofertado como curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Proeja, regulamentado pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (alterada pela Lei 11.741/2008).

O curso pesquisado tem duração de dois anos. A mudança na redução de carga-horária, foi uma ação que visava atender às características dos jovens e adultos, bem como uma tentativa de intervir para diminuição da evasão do curso, mas ainda é significativa. A evasão na EJA é uma realidade vivenciada pela instituição e o estudante não é responsável por esse fenômeno. Por esse motivo, a pesquisa se pautou em delinear quais fatores contribuem para a decisão de evasão escolar.

Assim sendo, neste trabalho, o objetivo geral foi analisar se o processo ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática influenciava na evasão escolar do curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Proeja, do IF Goiano, Câmpus Iporá.

Conforme o delineamento dos resultados dos dados coletados, pôde-se perceber que a evasão escolar no curso pesquisado, em sua maioria, estava vinculado ao processo ensino-aprendizagem, nas diversas disciplinas, e não necessariamente à disciplina de Matemática, que é o foco dessa pesquisa. Diante dessa constatação, foi proposto e executado um curso de formação inicial para os professores que atuam na EJA.

Estruturaram-se os seguintes objetivos específicos na delimitação da pesquisa: identificar quais seriam as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem para o aluno do Proeja na concretização dos seus estudos; identificar e analisar as causas de evasão no curso pesquisado; identificar e analisar se a ação de evasão é recorrente na disciplina de Matemática; analisar os comentários dos professores, dos gestores, técnicos administrativos e ex-alunos do curso pesquisado quanto às possíveis causas de evasão na disciplina de Matemática.

A escolha do referido curso e do Instituto Federal Goiano, Câmpus Iporá, foi uma decisão da pesquisadora já que é, também, docente na instituição e atua em sala de aula na EJA desde o ano de 2012 e, conseqüentemente, conhecer a realidade desse público. Pesa, também, o

fato de ser uma modalidade de ensino que faz parte de estudos de pesquisadores¹ da área, os quais identificaram em suas pesquisas que, em sua maioria, a falta de formação docente para atuar nessa modalidade e as questões histórico-econômicas e sociais dos alunos da EJA estão vinculadas às causas de evasão.

Alinha-se, também, a esta decisão o fato de os institutos federais terem uma ampliação no seu campo de atuação e que se direciona em cumprir uma das suas funções sociais que é o resgate social dos alunos da EJA, consolidando-se como um instrumento de otimização que gera oportunidades de elevação da escolaridade aliada à profissionalização.

O embasamento teórico da pesquisa foi a educação unitária de Gramsci (1982) e a revisão bibliográfica se baseou em pesquisadores que estudam a temática de educação e trabalho no Brasil. Destacam-se os teóricos Ciavatta (2013), Kuenzer (1989), Saviani (2003) e Ramos (2008) que defendem uma formação humana integral do trabalhador, com a concepção de uma educação politécnica, *omnilateral* e de uma escola unitária. Os teóricos que pesquisam sobre evasão são: Moura (2010), Neri (2009), Machado (2013) e Arroyo (2017).

A pesquisa teve caráter exploratório e natureza qualitativa. Os teóricos que deram suporte metodológico foram; Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1991) e Gil (2008). A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa. Conforme Ludke e André (1986, p.11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.

A pesquisa quanto aos objetivos específicos é exploratória, conforme Gil (2008, p.7) “ela tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”

No que se refere à coleta de dados Bogdan e Biklen (1991, p. 48) esclarecem que “a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números [...] e tentam analisar os dados em toda a sua riqueza [...]”. Escolheu-se como técnica de coleta de dados o questionário semiestruturado para os professores, gestores e técnicos administrativos que atuam na EJA. O questionário foi elaborado na ferramenta do *google forms* (ferramenta que facilita o trabalho de criação de questionários e de pesquisas personalizadas e, depois, compila os resultados e lança-os em uma planilha). O questionário foi enviado no *e-mail*

¹ Frigotto (2006), Moura (2010), Ciavatta (2014), Castro (2016), Neri (2009), Arroyo (2017), Machado (2008), Rodrigues e Costa (2017).

institucional dos participantes. Para os ex-alunos do curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio Modalidade Proeja, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com gravação em áudio. A pesquisadora agendou com cada ex-aluno o dia, local e horário mais apropriado para a entrevista.

A análise dos dados coletados no *google forms* se deu pela interpretação dos gráficos elaborados automaticamente pela ferramenta utilizada, bem como a análise das respostas dadas pelos professores, gestores e técnicos administrativos. Quanto aos relatos dos ex-alunos nas entrevistas, com gravação em áudio, a pesquisadora fez a transcrição literal das respostas obtidas e de posse das informações elaborou gráficos que pudessem retratar com mais clareza os dados coletados.

Este trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta o histórico da educação e trabalho, o trabalho como princípio educativo, a trajetória da educação profissional no Brasil, a educação profissional e os institutos federais, a escola unitária e o ensino médio no Brasil e a politecnia na educação brasileira.

O segundo capítulo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação de professores e o ensino médio integrado a EJA, evasão escolar no Brasil e na EJA e a evasão na EJA.

O terceiro capítulo aborda a EJA no Câmpus Iporá, o resultado e as discussões da pesquisa realizada com os ex-alunos, professores, gestores e técnicos administrativos.

Para atender às exigências do Programa de Mestrado Profissional em que o mestrando desenvolve um produto educacional de acordo com as identificações dos resultados da sua pesquisa, a pesquisadora analisou qual seria a melhor opção para contribuir positivamente com a minimização dos principais fatores que se mostraram no decorrer da pesquisa como influenciadores na decisão do aluno em evadir-se do curso.

Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de desenvolvimento de um produto educacional que contribuísse na formação continuada dos professores que atuam na EJA. Os dados da pesquisa revelaram que apesar de 59% dos professores terem alguma formação pedagógica, nenhum deles relatou formação pedagógica na EJA, somando ainda 41% que disseram não ter nenhuma formação pedagógica.

Outro fator de motivação para o desenvolvimento de um curso de formação para os professores foi a identificação nos relatos deles com 68% de afirmativas em considerar que as dificuldades no processo ensino-aprendizagem influenciam o aluno na decisão de evadir-se do curso. Aliado a esse fator, identificaram-se, nas falas dos alunos, as suas dificuldades também no processo de aprendizado dos conteúdos de disciplinas como: Matemática, Física, Química e Biologia.

Os resultados dessa pesquisa não limitam as possibilidades de aprofundamento de estudos da EJA, haja vista que a formação continuada de professores nessa área é uma necessidade premente na realidade demonstrada pelos dados. A relação professor-aluno também é fator importante para que se desenvolvam práticas pedagógicas com vistas na formação humana.

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO

Na estruturação das sociedades rudimentares, a educação era vista e desenvolvida de forma histórica, trazia a coerência da espontaneidade dos processos de trabalho, os quais eram comuns aos homens que dela participavam culminando em um processo de produção coletiva para a sua sobrevivência. O homem se destaca dos animais, porque não se adapta à natureza como aqueles, ao contrário, o homem faz com que a natureza seja adaptada as suas necessidades. A ação sobre a natureza, adequando-a às necessidades humanas é conhecida pelo nome de trabalho. Pode-se afirmar que, por meio do trabalho, o homem determina a natureza humana. E, para perpetuar a sua espécie, o homem necessita continuar a desenvolver a sua própria existência por meio do trabalho.

Esse labor era desenvolvido em comunidade, ou seja, a produção era comum a todos, não havia separação por categorias sociais. Com o processo de desenvolvimento dessa atividade, o homem se educava. Essa educação era repassada para as novas gerações, laborando a terra, por meio do trabalho os homens se relacionavam e educavam-se. Com o passar do tempo, à medida que o homem se fixava na terra, que era o meio central de produção, surge neste cenário a propriedade privada da terra.

Esse contexto culminou na divisão dos homens em classes que refletiu também na educação que segundo Saviani (2007, p. 155), “a divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação.” A partir dessa conjuntura a educação passou por transformações que a subordinou a interesses hegemônicos, em detrimento do processo de trabalho como um bem coletivo e construído na interação entre os homens.

Durante o período de transformações, uma delas é relevante destacar, pois foi uma vitória garantir o direito à educação, por força de Lei, a qual está garantida na Constituição Federativa do Brasil.

Define-se, no art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”(BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, a educação pode ser entendida em sentido mais ampliado como tudo que está ao alcance para ser realizado em prol do desenvolvimento humano

e, no sentido mais restrito, é a instrução e a capacidade de desenvolver competências e habilidades.

Pode-se concluir que, historicamente, a educação é um campo de disputa hegemônica. Essa disputa é baseada na expectativa de sistematizar as concepções, a organização dos processos e conteúdos que serão ensinados na escola e, mais largamente, nas várias esferas da sociedade, fazendo com que sejam subordinados aos interesses de classe.

2.1 O princípio da educação e do trabalho

A educação está vinculada, quase que espontaneamente, com a própria existência do ser humano, elas se entrecruzam na história. O homem é considerado um ser diferente dos animais, pois ele precisa modificar os recursos que a natureza oferece para dela poder usufruir, enquanto que os animais se adaptam a ela. Interferir na natureza, submetendo-a às necessidades do homem é o mesmo que dizer que essa atitude contribui com a formação do homem por meio do trabalho. O homem se constrói por meio do processo de trabalho. A sua essência como ser humano é definida pela realização do trabalho.

A formação do homem significa, para Saviani (2007, p. 154) “[...] que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem [...], portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, [...], a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Educar-se por intermédio do trabalho é, antes de tudo, um procedimento exclusivo entre o ser humano e a natureza, uma maneira que o homem se utiliza para mediar, regular e controlar as suas intervenções na natureza. Conclui-se que é por meio do trabalho que se conceitua a estrutura do ser humano e dele necessita para continuar produzindo a sua própria existência.

No início da narrativa histórica sobre o trabalho, o homem tinha como modelo de produção a distribuição igualitária para todos, ou seja, todo o trabalho era feito em comum. De acordo com Saviani (2002, p. 152), “inicialmente prevalecia o modo de produção comunal, o que hoje chamamos de ‘comunismo primitivo’. Não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e educavam-se nesse próprio processo.” Essa forma de trabalhar, incluindo todos no processo de laborar a terra e a natureza, criava o relacionamento uns com os outros, e, por intermédio do trabalho, os homens se educavam.

O principal meio de produção do homem foi extrair da terra a sua sobrevivência e, com isso, ele iria permanecendo nela. Dessa forma, surge o que se conhece como propriedade privada. Apossar-se da terra como algo privativo tem como evidência marcante a divisão dos homens em classes. Surgem, dessa configuração, duas classes sociais: uma dos donos da terra e a outra dos que não a possuíam. Com essa divisão das classes, os que detinham a propriedade privada da terra optaram por viver sem trabalhar, pois, o controle particular da terra possibilitou a eles viverem do trabalho dos que não possuíam a posse da terra. Conforme relata Saviani (2007, p. 155), na antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos.” Esse modelo de produção foi configurado como modo de trabalho escravo.

Conforme o autor, a separação entre as classes trouxe como consequência a divisão na educação, que era desenvolvida no ato de trabalhar. Nesse contexto, a educação passou a ser oferecida segundo a distinção das classes sociais. Havia a educação para os homens livres, ou seja, aqueles que eram proprietários da terra e a educação para a classe que não tinha a posse da terra, que eram os escravos e os trabalhadores. Para a classe que detinha a propriedade privada da terra, era-lhes oferecida uma educação com atividade que exercita a intelectualidade, como o domínio da oratória e exercícios físicos de atributo recreativo ou militar. Para a classe trabalhadora e os escravos, a educação servia para treiná-los para a execução do trabalho.

Nesse contexto, localiza-se a origem da escola. Conforme Saviani (2007, p. 155), “a palavra escola deriva do grego [...], e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre.” Era o lugar a que tinham acesso as classes de homens que estavam ociosos. Os donos da terra tinham uma educação diferenciada que era a educação na escola. Em oposição a esse contexto, a educação da maioria dos trabalhadores era o próprio trabalho, as classes trabalhadoras se educavam no desenvolvimento do trabalho. Sobre ocupar o tempo livre por meio do ócio, para os donos da terra, Saviani (2002, p. 153), esclarece que “ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas.” Esse estigma, que seja velado, continua sendo disseminado nos processos educativos, na divisão de conteúdos para determinadas classes de sujeitos.

Nesse contexto de institucionalização do ensino com formação distinta, uma para o trabalho intelectual e a outra para o trabalho manual, temos a solidificação da cisão do processo de trabalho. A separação entre a educação e o trabalho tem como causador a própria

caracterização do processo de trabalho. A classe trabalhadora é educada para executar funções tipicamente manuais que são pré-determinadas nos conteúdos do currículo.

É pela maneira de organização do modo de produzir que os homens processam o seu meio de vida. E, dessa forma, a escola se organizou separadamente do processo de produção e dessa organização foi se configurando, ao longo da história, a divisão do ensino para determinadas classes. Era oferecida distintamente a formação para o trabalho manual e para o intelectual. Na Idade Média, tem-se a configuração da mudança de mão de obra escrava para a mão de obra servil. Essa última, à medida que a sociedade se desenvolve, é treinada nas escolas para servir aos proprietários da terra. Conforme (Saviani, 2002, p. 153), “algumas características da sociedade antiga persistem na Idade Média, no modo de produção feudal, porque, assim como na Antiguidade, também na Idade Média o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura.” Na Grécia e Roma, os homens moravam na cidade, embora sua subsistência fosse do campo. A diferença da forma de trabalho da Idade Média com a Antiguidade se dá na medida em que não se tem mais a figura do escravo, mas sim o trabalho servil. Na Idade Média, surgem as escolas paroquiais, as escolas especializadas e as religiosas que eram direcionadas, exclusivamente, para ensinar a classe dominante. Surgiram para que a classe que detinha a propriedade privada da terra, e que dela vivia explorando a mão de obra daqueles que não a possuíam ocupasse seu tempo com atividades na escola, que são consideradas nobres, também se dedicava a exercícios físicos que estavam ligados às atividades de guerra. O modelo de produção feudal iria na contramão do campo, que era referência na vida na Idade Média, as cidades ficavam subordinadas às demandas que vinham do campo e a produção desenvolvida na cidade se limitava ao artesanato. Por meio do trabalho manual, eram produzidos instrumentos rústicos que as exigências da vida no campo demandavam.

Entretanto, o processo de trabalho com as atividades artesanais fortaleceu os grupos de ofícios, associado ao grau de acumulação que a economia feudal pôde desenvolver, trouxe como consequência o avanço da atividade mercantil, cuja origem está na constituição do capital. Essa forma de atividade mercantilista concentrou-se nas cidades em forma de feiras de trocas. Esses mercados foram se consolidando e dando origens às cidades. A classe burguesa, por intermédio da comercialização de produtos, acumulou riqueza que, em seguida, passou a ser investida na própria produção, o que deu origem a indústria. As mudanças na forma de comercialização, também modificaram a forma de se produzir no campo que agora se voltou para atender a

demanda da cidade, bem como a agricultura para atender a indústria. Essa configuração no processo de produção emerge uma nova estrutura de um modo de produção que é o capitalista ou burguês.

Na sociedade contemporânea, o conhecimento é uma das forças que impulsiona a produtividade. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privativa dos meios de produção, ou seja, são exclusivos da classe dominante, dos capitalistas. Na proporção que o conhecimento é expandido e passa a ser apropriado por todos, então os trabalhadores passam a serem donos dos meios de produção. Mas é característica gritante da sociedade capitalista que o trabalhador possua somente a força do seu trabalho. Esta contradição do capitalismo reflete nos processos produtivos, porque o trabalhador não pode ter o meio de produção, não pode ter o conhecimento, mas, sem o conhecimento, ele também não pode ser produtivo, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de conhecimento.

Nesse contexto, as classes dominantes relutam em expandir o conhecimento, apenas o necessário, para que os trabalhadores possam operar a produção. Mas acaba sendo muito complicado fixar limites para a classe trabalhadora, porque eles reivindicam o conhecimento por meio da escola. A separação das classes teve como consequência a evolução da sociedade que consolidou a separação entre educação e trabalho. Esse contexto somente foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho.

Conclui-se que a separação também é uma forma de relação, ou seja, nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. Essa separação entre escola e produção aconteceu processando, ao longo da história, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

2.1.1 O trabalho como princípio educativo

O trabalho como princípio educativo, para Ramos (2008, p. 4), é quando “se compreende a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, [...] o que não se confunde com o ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho”. Acreditar na concepção do trabalho como um princípio educativo é o mesmo que reafirmar que o ser humano é autor da sua produção, ou seja, da sua história e realidade e tem a capacidade de apoderar-se

dela para transformá-la. O trabalho é o princípio pelo qual o homem medeia a sua existência com a sua realidade material e social.

Estudando a escola, do ponto de vista do princípio educativo por meio do trabalho, este tem seus conceitos alicerçados em Gramsci (1982), quando nas suas investigações sobre o tema, ratifica a importância que a escola tem para os trabalhadores, pois ela se torna um instrumento que contribui na elaboração de intelectuais de diversos níveis, bem como ajuda a elevar o nível cultural e intelectual da população. Esse contexto faz com que a escola atue decisivamente no processo de reformulação intelectual, bem como na moral e na luta pela hegemonia.

O tema sobre o princípio educativo por meio do trabalho faz parte também das investigações da pesquisadora Kuenzer (1989), quando esta descreve os resultados de estudos realizados sobre o ensino de 2º grau, que demonstrou vários ensinamentos para públicos diferentes. A heterogeneidade de ensinamentos não foi superada, porque esse contexto de dualidade está marcado pela diferença de classes, as quais definem as prerrogativas de acessibilidade e de permanência no sistema escolar.

Ainda de acordo com Kuenzer (1989), é a divisão social e técnica do trabalho que acabou por definir a manutenção de vários conteúdos de 2º grau, os quais distribuem o conhecimento de acordo com as suas determinações, conforme a necessidade de capacitar os alunos para ocuparem funções diferenciadas na divisão do trabalho. Essa segmentação de conteúdos atende interesses escusos de colocar no currículo o que deve ser ensinado para cada grupo de sujeitos. A variedade na oferta de conteúdos ratifica a dualidade estrutural, que coloca em evidência o velho princípio educativo humanista e tradicional. O modelo dualista antecipava a necessidade de formação para cargos de gestão, ou seja, para funções intelectuais e, para os cargos de atividades instrumentais, formavam-se os trabalhadores nas escolas profissionais.

Sobre a definição de formação profissional para uma determinada classe trabalhadora, Kuenzer (1989, p. 23) ratifica a intencionalidade dessa imposição “aos trabalhadores deve-se assegurar a posse dos mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente produzido.” A autora conclui que é ingênuo atribuir à escola a superação dessa dualidade estrutural, pois o seu fundamento está na divisão social e técnica do trabalho. O princípio educativo alicerçado em um ensino humanista tradicional perdeu sua centralidade, quando a necessidade de formação humana exigia um trabalhador que dominasse a dimensão instrumental, científica e técnica do trabalho, a qual

derivou do desenvolvimento do capitalismo moderno. Nesse novo contexto de modernidade, já não cabe mais um ensino que forme os trabalhadores para operações mecânicas, parciais e fragmentadas.

De acordo com a autora, o desenvolvimento na área científica e tecnológica e a expansão dos meios de comunicação, bem como a propagação do modelo de vida nas cidades e as pressões sociais pela democratização trouxeram novo fundamento entre a relação ciência e trabalho. Dessa forma, mesmo que o capitalismo use a seu favor a ciência e a tecnologia, exigindo menos qualificação intelectual do trabalhador, as pressões das mudanças sociais vão exigir um tipo de trabalhador que tenha domínios cada vez mais alargados.

Nesse contexto de modernidade, o que se identifica é a exigência de elevação de qualificação geral. Pode-se dizer que a escola mais uma vez está centralizada nesse processo de consumação do ensino, como forma dominante e generalizada. Identifica-se a necessidade de uma escola unitária que dê formação ampliada com fundamento no princípio educativo, a qual é demandada pela própria dinâmica da modernização dos processos produtivos, conforme afirmativa de Saviani (2002);

[...] a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo. (SAVIANI, 2002, p. 164)

O desenvolvimento da sociedade retoma a discussão da necessidade de cisão da dualidade educacional, a divisão de classes trazida para dentro da escola não se sustenta mais diante do processo produtivo que é demandado pela própria modernidade do sistema capitalista. Mesmo que prevaleça a divisão de classes, a demanda gerada pelo processo de trabalho evidencia que não se pode separar trabalho manual do trabalho intelectual. Para Saviani (2002), as tecnologias foram inseridas nos conteúdos educacionais para qualificar os trabalhadores, mesmo sendo qualificados para operar determinadas funções manuais, as quais fragmentam o processo de trabalho, o que se viu no desenvolvimento dos processos produtivos foi a transferência para as máquinas das funções manuais e, por último, das funções intelectuais.

Mesmo colocando as máquinas para servirem de extensão dos braços e, por fim, das atividades intelectuais, as quais continuam sendo instrumento por meio do qual o homem realiza

determinada tarefa. Embora a tecnologia seja capaz de colocar em prática operações complexas, variadas, amplas e por um tempo alongado, não anula o princípio de que seu criador domina todo o processo transferido para as máquinas, ou seja, continua sendo o trabalhador. Esse contexto de transferência de funções não invalidou a necessidade de um tipo novo de trabalhador, pois a demanda vem das pressões da própria sociedade que necessita de sujeitos com uma formação geral sólida, com ampla capacidade de abstrair conceitos e desenvolver o pensamento complexo. Os esclarecimentos de Saviani (2002) convergem com as afirmativas de Gramsci (1982), no que tange à formação para um novo perfil de trabalhador.

Essa modernização da sociedade cria um novo perfil de intelectual, que tem como característica a produtividade, que é classificado por Gramsci (1982, p. 118), “como alguém que tenha equilíbrio no desenvolvimento da capacidade de trabalhar (tecnicamente, industrialmente) aliado ao desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” Essa descrição de trabalhador que deve lançar mão do trabalho intelectual pode ser um técnico de indústria, que precisa abarcar tanto a capacidade de gestão quanto a técnica.

Esse perfil relatado por Gramsci (1982), conflui com as afirmativas de Kuenzer (1989),

à medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou, as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, exigindo uma nova concepção da história e da sociedade que unifique ciência, técnica e cultura. (KUENZER, 1989, p. 23).

Esse contexto de modernidade traz cobranças da sociedade que acabam por exigir um novo princípio de educação para a formação dos trabalhadores. Essa gênese educativa deve incluir todos os níveis, caracterizando o trabalho como um ponto inicial, com uma concepção que dialogue com a teoria e prática, que harmonize ciência, técnica e humanismo histórico.

Conforme Kuenzer (1989) e Ramos (2008), essa harmonização deve levar em consideração a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura. Para isso, deve-se reestruturar o formato do ensino médio e discutir sobre o que propõem os conteúdos ministrados, ou seja, deve-se levar em consideração os sujeitos.

Esses sujeitos carregam uma bagagem de conhecimento de vida, tem um tempo social de aprendizado, tem uma história e uma cultura. Seus conhecimentos são construídos na interação uns com os outros na trajetória de suas vidas e que integra o patrimônio da humanidade, a cujo acesso todo sujeito tem direito. Para Ramos (2008, p. 6), “é preciso, então construir um projeto de

ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.” Essa superação implica primeiramente a cisão da dualidade de classes, que teve suas origens no desenvolvimento do capitalismo.

É primordial que o ensino médio delineie sua identidade como o último ciclo da educação básica. O projeto a ser definido deve ser unitário em seus princípios e objetivos. Deve alavancar possibilidades de formação humana que atentem para a multiplicidade de necessidades sociais, culturais e econômicas dos sujeitos que a constituem. Deve reconhecê-los não como cidadãos e mão de obra para atender a demandas do sistema capitalista, mas sim dar a eles a prerrogativa de sujeitos que têm direitos.

Esse projeto implica dar aos sujeitos a garantia do direito de obtenção aos conhecimentos que foram sendo construídos na sociedade. Deve ser fundamentado na educação unitária a qual abarca o lado humano e a tecnologia. Os quais precisam ser incluídos no conhecimento para a execução prática das profissões técnicas, iniciação a ciência e alargamento da cultura.

Dessa forma, depreende-se que a educação do homem está alicerçada por meio do trabalho, o qual é o princípio que rege naturalmente a educação do ser humano no desenvolvimento do processo de trabalho.

2.2 A trajetória da educação profissional no Brasil

A educação profissional foi delineada com o desenvolvimento da sociedade e, no começo do século XX, essa nomenclatura foi utilizada com mais propriedade no ano de 1909, com a publicação do Decreto-Lei nº 7.566/1909, que criou as escolas de aprendizes artífices para o ensino profissional primário e gratuito.

Conforme Manfredi (2002), a localização dessas escolas obedeceu mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. (MANFREDI, 2002, p. 83)

Ainda segundo a autora, o objetivo das escolas de aprendizes era formar operários e contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores

em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais adequados e que atendessem às necessidades dos Estados da Federação onde a escola estivesse instalada e somente atenderiam às especificidades das indústrias locais quando houvesse a possibilidade.

Conforme Manfredi (2002), as escolas tiveram um período de 33 anos de existência, e houve registro de mais de 141 mil alunos. Em 1942, foi seu último ano de funcionamento, devido à criação da lei orgânica do ensino industrial, Lei 4.073 de 30 de janeiro. Havia uma distância entre o propósito industrial de seus idealizadores e a realidade diversificada de sua conexão com o trabalho fabril. Os cursos oferecidos eram os de marcenaria, de alfaiataria e de sapataria.

Poucas escolas de artífices tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, à exceção de São Paulo, onde o crescimento da produção industrial, aliado à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, ocasionou maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril. (Manfredi 2002. p. 84 apud Cunha 2000d, p. 96)

Em São Paulo, o objetivo de criação dessas escolas foi priorizar a formação em nível primário e gratuito para as classes proletárias, com o intuito de preparar os filhos dos pobres com o indispensável preparo técnico e intelectual. Essa formação visava qualificar mão de obra técnica para atender às demandas das indústrias. As escolas de artífices foram tuteladas para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, as quais trabalharam para o fortalecimento da política de incentivos ao desenvolvimento da preparação de mão de obra qualificada para a indústria, comércio e agricultura.

Com a evolução do mercado de trabalho, a demanda para atender à necessidade de mão de obra com qualificação também cresceu proporcionalmente e o ensino profissionalizante tinha que atender a essa necessidade, então no ano de 1931, pelo Decreto nº 19.850/1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE). A criação do CNE colocou em prática a reforma na área educacional conhecida como Francisco Campos, a qual estabelecia nacionalmente a modernização do ensino secundário brasileiro, utilizando várias medidas; como o acréscimo dos anos de estudos no ensino secundário, bem como a divisão deste em dois ciclos. Implantou também a sistematização do currículo, instituiu a frequência obrigatória às aulas, pelos alunos, impôs um minucioso e regular sistema para avaliar os alunos e reestruturou o sistema de inspeção federal. Ainda no ano de 1931, foi criado o Decreto-Lei nº 20.158/1931, o qual organizou o ensino profissional na área comercial e regulamentou a profissão do contador. Esse decreto foi o marco inicial para a legalização de cursos incluindo a estrutura curricular de profissionalização.

O ensino passou por nova reforma no ano de 1942, a qual foi denominada Reforma Capanema. Essa reforma foi proveniente do Decreto-Lei nº 4.073/1942, assinado pelo então presidente à época, Getúlio Vargas, que trouxe mudanças, ou seja, a legalidade da dualidade no ensino no nível secundário, industrial, comercial, agrícola e normal. A lei orgânica e outras normas preservaram no Executivo Federal as escolas delas participantes, bem como deu a elas o poder de autorizar, reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de outras esferas que desejassem atuar nessa área de ensino.

A Reforma Capanema modificou alguns ramos do ensino. As reformas abrangeram todos os ramos do primário ao médio, essas modificações se deram por decretos-leis nos anos de 1942 a 1946. Com os mecanismos legais utilizados pelo então ministro de Vargas, Gustavo Capanema Filho, o ensino público brasileiro ficou organizado até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

A aprovação da Lei nº 4.024/1961 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O debate da referida lei foi precedido por vários outros debates, entre aqueles que defendiam a educação tradicional, que eram representados pela Igreja Católica, e de outro lado os defensores da Escola Nova, representados pelos que assinaram o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932.

No ano de 1964, os debates na área da educação foram silenciados pelo golpe militar. Já no ano de 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692/1971, pelo então presidente, Emílio Garrastazu Médici, que determinava a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau.

Em 1988, foi publicada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil. A promulgação trouxe avanços na área da educação quando reconhece em seus artigos 205 e 214 que a “Educação é um direito de todos”. Esse direito apontava para o amplo desenvolvimento dos cidadãos, bem como a qualificação desses indivíduos para o trabalho. Outro direito é a gratuidade do ensino em escolas públicas. A Constituição determinou a implantação do plano nacional de educação plurianual, que tinha como um dos seus objetivos a junção do ensino em seus vários níveis.

No ano de 1994, com a sanção da Lei nº 8.948/1994, foi autorizado que as Escolas Técnicas Federais criassem novo formato e se tornassem Centros de Educação Federal de Ensino Profissional e Tecnológico. Com a LDB nº 9.394/1996, o ensino profissionalizante teve destaque no capítulo II em seu art. 39 o qual esclarece que “a educação profissional, integrada às diferentes

formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

O ensino profissionalizante para jovens e adultos foi incluído no parágrafo único da referida Lei. “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

A LDB nº 9.394/1996 foi um grande avanço educacional, pois estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu art. 1º diz; “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Percebe-se a integração do ensino básico que inclui o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio na formação do aluno e esses processos formativos se desenvolvem concomitantemente aos contextos da vida humana.

O Decreto nº 2.208/1997 regulamentou a educação profissional e trouxe nova roupagem a esse direito. Essa regulamentação teve por objetivo a integração da educação e do trabalho à ciência e à tecnologia. O art. 1º previa os seguintes objetivos;

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e pós-graduação. III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos. IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997).

Embora o Decreto nº 2.208/1997 parecesse ser uma resposta que atendesse à classe trabalhadora, ele legalizou a dualidade educacional, desvinculou o ensino médio do ensino profissionalizante e abriu espaço para a iniciativa privada expandir os interesses hegemônicos direcionados ao mercado de trabalho.

Conforme Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), “a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista

quanto a precarização do trabalho.” Segundo as autoras, a pedagogia das competências tinha como objetivo adaptar fisicamente e psicologicamente os trabalhadores para se adequarem a essas condições, descaracterizando a formação de conteúdos ligados à ciência para uma formação profissional.

O que se conclui é que mesmo com a regulamentação do ensino profissional, que trouxe uma flexibilização na formação do trabalhador, não deixou de reforçar a histórica dualidade educacional das classes sociais. Essa formatação de um currículo flexível, a priori, traria para o trabalhador oportunidades para se atualizar ou requalificar por diversos itinerários formativos, o qual atenderia às demandas de mudanças na produção do mercado. Essa formação demonstra que a educação profissional e o ensino médio não tiveram como centro os trabalhadores. Comprova mais uma vez a face dominante da divisão de classes, decorrente da modernidade capitalista, em que a educação se submete à natureza econômica.

O Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, percebe-se neste último um esforço que, para trazer uma formação humana, cujo eixo é o princípio educativo, que tem como base o trabalho, é imprescindível a teoria e a prática. Esta afirmativa está elencada no art. 2º que diz que a educação profissional observará as seguintes premissas: nos itens III - “a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV – a indissociabilidade entre teoria e prática”. Essa formatação para o ensino está próxima do pensamento de Gramsci (1982) que defendia a articulação entre o trabalho manual e o intelectual, no sentido de possibilitar a assimilação não apenas teórica, mas também, prática dos princípios científicos.

O que se percebeu foi que as práticas de ensino nas escolas, conforme o que propunha o Decreto nº 5.154/2004 ficou restrita a um seleto grupo de trabalhadores que dá conta das tarefas mais sofisticadas e que requer altos níveis de abstração, raciocínio, liderança e capacidade de comunicação.

Entretanto, para a classe trabalhadora, segundo Castro (2016, p. 114), “o que se observou foi a constituição de uma educação voltada para a aquisição de habilidades relacionadas às tarefas simples, que se limitam ao acompanhamento de processos e sistemas”. Esse contexto tem como âncora propostas de organismos internacionais, que costuram acordos com o governo federal, estadual e as classes dominantes para se traçar uma educação aligeirada, destinada a ocupar-se de atividades descomplicadas, em funções precarizadas para uma extensiva parcela de excluídos.

Para amenizar essa desqualificação dos trabalhadores em um ensino aligeirado, é necessário direcionar para a qualidade educacional que tem como sua base a politecnia. O termo politecnia se apresenta como uma questão que está cada vez mais em evidência como proposta que tem como meta se tornar a estrutura que sustenta o ensino médio integrado ao ensino profissional técnico.

De acordo com Saviani (2003, p. 136), “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. A afirmativa de Saviani coaduna com o precursor dessa ideia, Gramsci (1982), o qual ratificava as suas convicções sobre aquilo que lhe era natural ao entendimento. Para Gramsci (1982, p. 7), “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Das afirmativas dos autores, conclui-se que os homens, apesar de sua profissão, aperfeiçoam uma intelectualidade. São seres humanos que se constroem na sociedade e, nessa construção, acabam por interferir, provocando inéditas formas de pensamentos.

Para que se possa integrar a formação geral e a formação técnica no ensino médio com vistas a uma formação integral do ser humano, é de vital importância que a educação consiga praticar o ensino médio politécnico para superar a dualidade educacional, superando em primeira instância a dualidade de classes. E esse movimento não é fácil de alcançar haja vista a educação aligeirada e alienada para o mercado de trabalho.

A educação politécnica propõe a ruptura com a dicotomia entre a formação geral e a técnica, tendo como princípio a formação humana ampla e integral na defesa de um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento do ser humano na plenitude de suas potencialidades criativas de produzir, transformar e agir.

2.2.1 A educação profissional e os institutos federais

O século XXI trouxe desafios educacionais que têm como histórica a luta contra a dominação hegemônica que priorizou o capital, provocando a cisão de classes com a justificativa de desenvolvimento moderno. Esse contexto do capitalismo refletiu na escola, e teve como consequências a divisão do ensino, para determinadas classes sociais. Os governantes, em sua maioria, em relação à educação, assinavam leis, decretos e estabeleciam normas com o objetivo

velado em atender às necessidades de mão de obra especializada para ocupar postos de trabalhos, demandados pelos donos do capital.

O ensino técnico teve como marco regulatório a criação das escolas de artífices em 1909, justamente para dar aos filhos dos “desvalidos da sorte” uma ocupação com cunho assistencialista com a preparação para o trabalho. A escola se encarregou de treinar essa mão de obra e encaminhá-la para atender às necessidades do poder hegemônico. Não havia uma preocupação com uma formação para a classe trabalhadora que lhes preparasse também para a vida. As mudanças ocorridas na área educacional sempre estiveram ligadas para atender aos arranjos econômicos e de produção da época.

O cenário abordado começou a mudar quando o poder executivo federal passou para as mãos de representantes que tinham como bandeira a sua luta contra a hegemonia dominante. Das ações propostas, foram incluídas políticas públicas para a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, com atuação em grande parte do território nacional. A concepção de ensino dos institutos federais é oferecer uma formação que possa integrar o sujeito nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os institutos federais são um resumo do esforço em prol da qualidade na educação, a qual foi sendo construída no desenvolvimento de sua marca e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. Seus principais elementos inovadores, conforme Pacheco (2015) é:

- a) a verticalização, atuando em todos os níveis do ensino; b) a certificação de saberes não formais, rompendo com a hierarquia de saberes e o academicismo; c) a formação de professores em uma instituição técnica/tecnológica; d) a capilaridade e a adequação aos arranjos produtivos; e) o compromisso com as políticas públicas (PACHECO, 2015, p. 12).

A capilaridade que tem os institutos federais lhes dá uma dinâmica inovadora e que alcança os sujeitos envolvidos em algum nível de ensino da sua proposta pedagógica, desde o ensino básico, graduação, especialização, pós-graduação em nível de mestrado (*Lato Sensu*) e pós-graduação em nível de doutorado (*Stricto Sensu*). Além de aproveitar as oportunidades regionais dos arranjos de produção para alinhar a teoria com a prática, demonstrando, assim, o seu compromisso com a sociedade.

O Instituto Federal Goiano tem desenvolvido essa capilaridade e está presente em regiões consideradas menos desenvolvidas no nordeste do Estado de Goiás, como o Campus de Campos Belos e Posse. O alcance desses territórios leva até a população a oportunidade de desenvolvimento local e regional, na qual os institutos utilizam de suas potencialidades científicas e tecnológicas, com o objetivo de melhoria da qualidade de vida da população, inclusão social e participação ativa na sociedade.

O desenvolvimento local e regional, sendo delineado por meio de processos educativos que geram trabalho e renda para a população, ratifica a construção de objetivos para uma formação humana para a vida.

Os institutos federais têm seus fundamentos em um conceito de educação profissional e tecnológica. Fazem parte dessa criação 38 institutos, com 400 *campi* espalhados por todo o território brasileiro. Integram também esse contexto, vários polos avançados que atuam em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ofertar especializações, mestrados profissionais e doutorados direcionados prioritariamente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

A composição verticalizada da proposta pedagógica, da educação básica à educação superior, indica os pilares dos institutos federais. Essa estrutura permite um movimento dos professores nos diversos níveis. Eles têm a oportunidade de atuação no mesmo espaço construindo vínculos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, compondo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

A distribuição dos vários câmpus no território nacional ratifica a missão dos institutos, que é a intervenção nas regiões onde estão localizados, no qual possam identificar os problemas e criar soluções de acordo com as necessidades técnicas ou tecnológicas, possibilitando, com essa ação, o desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social.

Para Macedo:

os Institutos Federais surgem, constituindo-se um espaço fundamental para a construção de novas propostas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento local e regional. Eles surgem como autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para a definição de sua identidade. (MACEDO, 2017, p. 103)

As propostas para a educação profissional precisam de ações que articulem com outras políticas sociais da região encontrando, nos arranjos produtivos, a capacidade para gerar desenvolvimento das suas potencialidades locais e regionais, a qual seja viável articular ensino, pesquisa e extensão.

Intervir favoravelmente no desenvolvimento local e regional com o objetivo de contribuir na construção da cidadania ratifica a finalidade dos institutos federais. O trabalho de intervenção social demanda diálogos dessas instituições com a realidade local e social dos sujeitos.

Sobre a territorialidade dos institutos federais, Silva (2009, p. 35) define território “como espaço geográfico cujo conceito tem como referência as mesorregiões brasileiras”.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os institutos federais devem estar fincados em determinado território geográfico que constitui a soma de municípios que compõem as mesorregiões com instalações físicas dessas instituições. A autora afirma ainda que esse conceito deve ser incorporado à concepção de território enquanto construção sociocultural que ocorre em determinado espaço e tempo. (SILVA, 2009, p. 36). Pode ser entendido como um espaço firmado por grupos sociais na configuração primária de suas identidades e das interações que ocorrem entre si, num determinado tempo histórico.

Esse cenário exige que se supere a dimensão apenas geográfica de território e passe a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação. (SILVA, 2009, p. 36)

Nesse contexto, é necessário entender a educação profissional e tecnológica, não somente como um instrumento para qualificar pessoas para ocupar determinados cargos no mercado de trabalho, mas sim qualificá-los com uma formação humana para a vida.

Essa formação implica a superação das barreiras entre o ensino técnico e o científico, em que se possa articular o tripé; trabalho, ciência e cultura com vistas à emancipação humana. Deve-se abolir do processo de ensino-aprendizagem um conhecimento exclusivamente enciclopédico. A análise de um pensamento mais abrangente e crítico faz parte de uma formação para o mundo do trabalho com vistas à inserção participativa nele. A formação humana, cidadã, tem prioridade à qualificação técnica, deve-se basilar em um compromisso de garantir aos alunos a formação para continuarem a se desenvolver.

O conceito de formação integral, para Ramos (2008, p. 3), “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”. Essa formação integral do ser humano está relacionada à compreensão da pessoa em sua totalidade, que tem o objetivo de desenvolver plenamente as suas capacidades e potencialidades. A formação humana não começa na escola, e sim, desde o nascimento, que gera uma formação no contexto familiar e à medida do crescimento da criança vai se estendendo para os vários ramos da sociedade na qual está inserida.

A autora a define também como uma formação *omnilateral* dos sujeitos, pois a base dessa estrutura implica a integração dos aspectos fundamentais da vida que dão suporte à prática social. Essa integração está alicerçada no trabalho, na ciência e na cultura. É uma formação humana oposta à formação unilateral imposta pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho.

Para Frigotto e Ciavatta (2006, p. 58) “a ideia, ainda hoje forte, de que o trabalho do espírito ou o trabalho intelectual é superior ao trabalho material não é algo natural e eterno, mas é produto de determinadas relações sociais historicamente determinadas pelos seres humanos”. Essas determinações são provenientes da separação de classes sociais, que são replicadas também nas relações do trabalho que se divide em manual e intelectual.

O ideal de educação profissional e tecnológica deve orientar-se para a associação entre ciência, tecnologia e cultura como um fundamento inseparável da vida humana. Além disso, deve oferecer simultaneamente o avanço da capacidade de competência investigativa na área científica, que é primordial na construção da emancipação de pensamento.

Para Pacheco (2011, p. 29), “o que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.” Os institutos federais devem ter por objetivo maior oferecer uma educação profissional e tecnológica com vistas à formação para a vida. E essa tem a sua estrutura na sociedade no transcorrer da vida humana, pautada por experiências e conhecimentos, no desenvolvimento das relações humanas e de produção.

A proposta pedagógica dos institutos federais visa agregar a formação acadêmica com a preparação para o mundo do trabalho. A preparação engloba uma formação humana, em que o

sujeito possa conhecer os fundamentos da ciência, tecnologia e cultura. Pretende-se oferecer uma formação que englobe princípios e valores que fazem parte de uma busca por uma vida digna.

Os institutos federais evidenciam o valor da educação e das instituições públicas na composição da soberania nacional e do estado democrático de direito, que implica a luta contra a discrepância social reafirmando, assim, a sua natureza de utilidade pública. Atuam como cooperadores em posição estratégica na composição das políticas públicas na região que está localizada, estabelecendo uma conexão junto ao poder público e às comunidades locais. A resolução em estipular os institutos federais como um canal de política pública simboliza empenhar para sobrelevar-se da subordinação do poder econômico.

Conclui-se que o papel dos institutos federais frente à sociedade é o de desenvolver ações que visem incluir setores da sociedade que em sua história foram coautores dos desdobramentos e desenvolvimento para a renovação do Brasil. Esse desafio lhe veste de legitimidade e justifica o seu mérito de ordem pública reafirmando a educação profissional e tecnológica como um mecanismo expressivo na edificação e na preservação da cidadania e da mudança da sociedade.

2.3 Escola unitária e ensino médio no Brasil

No Brasil, a educação oferecida, na rede privada, tem alavancado esforços para que os alunos possam ser aprovados nos vestibulares mais concorridos das universidades públicas. Essa prática equivocada substitui a formação integral. Nas escolas públicas, onde estudam grande parcela dos filhos da classe trabalhadora, identifica-se a tentativa de reprodução do academicismo das escolas privadas, e que não é feito à risca por causa de condições reais. Esse contexto acaba por não contribuir para uma formação integral para o ingresso no mundo do trabalho e nem traz significado para motivar os alunos da classe trabalhadora em prosseguir os estudos para o nível superior.

Segundo Moura (2010, p. 6), “a formação integral implica competência técnica e compromisso ético, que se traduzam em atuação voltada para a edificação de uma sociedade justa e igualitária”. Essa formação deve capacitar o homem plenamente como cidadão, sem que continue a existir a dualidade de ensino de técnicas para o trabalho e a ação de pensar, raciocinar para desenvolver seu trabalho. A realidade da maioria da população adulta brasileira é que eles

exercem atividades profissionais com os conhecimentos escolares que adquiriram no nível da educação básica. Essa situação é considerada mais desumana com a sociedade quando lhes é oferecido um ensino médio descontextualizado com uma formação integral, principalmente com os filhos das classes menos abastadas. O modelo de ensino médio para aqueles que podem prosseguir seus estudos para o nível superior, acaba sendo uma ponte entre o ensino fundamental e o superior. Agora, para a maioria dos cidadãos brasileiros que não prosseguem seus estudos, é preciso dar-lhes um novo significado no aprendizado dos conteúdos.

De acordo com Moura (2010, p. 2), “a luta por identidade e sentido próprios para o ensino médio não é nova”. Conforme o autor a Lei nº 9.394/1996 (2ª LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tratou os fundamentos e os princípios que balizavam a oferta do ensino médio. Essa nova lei trazia para os sujeitos uma possibilidade de formação na visão da politecnicidade. Essa constatação está elencada no art. 35 “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996).

Essa formação demonstra que o ensino médio não teria o objetivo de apenas profissionalizar para determinada profissão, mas sua base foi estruturada para dar sentido ao processo entre teoria e prática, na perspectiva da politecnicidade que de acordo com Saviani (2003),

um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138)

O ensino pautado nesse tipo de formação possibilita a quebra da dualidade existente entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, entre conhecimento geral e específico. A formação humana com fundamento na politecnicidade se perdeu com o Decreto nº 2.208/1997, que acabou com a obrigação de integração do ensino médio com a educação profissional. A sua vigência entre o período de 1997 e 2004 trouxe prejuízos para a formação do ponto de vista politécnico.

No ano de 2003, houve uma retomada da discussão sobre as consequências do Decreto nº 2.208/1997, prioritariamente no que tangia a separação compulsória entre o ensino médio e a educação profissional. Esse contexto teve como arcabouço a mobilização dos setores ligados à

educação que era vinculada ao ensino profissional, dos sindicatos e de pesquisadores da área de discussão sobre a educação e o trabalho. Essas discussões se estenderam até o ano de 2004.

Os debates trouxeram reflexões quanto à probabilidade de execução prática da concepção da politecnicidade na educação básica brasileira. As conclusões dessas reflexões deduziram que a realidade atual da nossa sociedade dificulta a consolidação de um ensino profissionalizante para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, pois a sua condição socioeconômica os obriga a buscarem uma renda para o sustento próprio e da família, mesmo antes da maioridade. De acordo com Moura,

tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. (MOURA, 2007, p. 19).

Segundo o autor, essa saída é provisória, com temporalidade de médio ou longo prazo, porque é de vital importância que se alavanque esforços com o objetivo de favorecer os jovens da classe trabalhadora, no que tange a poderem escolher uma profissão após a maioridade. Essa saída é possível lançando mão da concepção de ensino médio a partir de uma base unitária, com fundamentos entre o trabalho, ciência, tecnologia e cultura, caracterizada como ensino médio integrado.

Essa concepção de escola unitária coaduna com o princípio educativo, principalmente para os filhos dos trabalhadores. Ela teria como papel formar intelectuais de diversos níveis, contribuindo para elevar o nível cultural e intelectual da população. Essa escola vai contra a tendência histórica de escola que não mostra a verdadeira “face” do interesse na formação do trabalhador. O ensino que é oferecido nas escolas, historicamente, é para atender as necessidades de mão de obra especializada, para as classes dominantes. De acordo com Gramsci;

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Gramsci (1982), propõe uma educação que seja “desinteressada” nas imposições do mercado de trabalho e que, na verdade, seja interessada na formação humana e social, ou seja, de cultura geral e não diretamente para uma formação profissionalizante, para atender interesses camuflados das classes dominantes. A escola unitária quebraria o ciclo de formação dualista.

Esse contexto de formação teria solução, conforme Gramsci (1982), quando acompanhasse a linha de estruturação para a formação do trabalhador, ou seja, essa escola deveria oferecer um ensino que tivesse uma formação integral.

Deve ser uma escola única de cultura geral, humana e formativa, a qual possa equilibrar igualmente o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente), junto ao desenvolvimento do trabalho intelectual.

De acordo com Moura (2010, p. 2), “o caminho para a superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica é o da construção do ensino médio politécnico ou tecnológico unitário e universal, sem, no entanto, voltar-se para a formação profissional *stricto sensu*.”

Nesse contexto, os filhos dos trabalhadores poderiam optar por uma profissão, em nível universitário ou não, logo após terminarem os estudos da educação básica, depois de completar a maioridade.

Sobre o significado do termo politecnia, o autor esclarece que a mesma tem um sentido de educação tecnológica, ou melhor, uma educação que possa trazer contribuições para o controle dos pilares científicos e tecnológicos das diferentes técnicas que caracterizam os processos de trabalho existentes na sociedade em dado momento histórico.

Para melhor elucidação do termo politecnia, o qual não pode ser entendido na forma literal, há um esclarecimento de Saviani (2003, p. 140), “politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas.”

Esse esclarecimento possibilita a interpretação da Lei nº 5.692/1971, no que concerne a profissionalização do ensino de segundo grau. A referida lei se propunha a sistematizar um inventário das diferentes formas de trabalho. O ensino teria por objetivo formar profissionais nas diferentes especialidades demandadas pelo mercado de trabalho.

Saviani (2003, p. 140), esclarece que essa interpretação não se identifica com a concepção da politecnicidade, ela “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” Essas técnicas têm relação com os princípios das várias formas de trabalho e tem como pilar alguns princípios que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Respaldo pelo conceito de politecnicidade, o ensino médio no Brasil, daria nova estrutura na formação do cidadão. A ciência e a tecnologia são aliadas para o desenvolvimento do processo produtivo, tendo como motivadores a cultura em via de mão dupla, a qual interfere e sofre interferências da ciência e da tecnologia.

Infere-se que a escola unitária e o ensino médio no Brasil com educação baseada na formação integral do ser humano, faria a ponte para inserir o trabalhador no mundo do trabalho, bem como quebraria o ciclo vicioso de formação dualista.

2.4 A politecnicidade na educação brasileira

A luta pela integração do ensino médio no Brasil com fundamentos na politecnicidade tem sido bandeira de debates entre aqueles que a defendem do ponto de vista a oferecer uma formação humana que integre conhecimentos da vida e para a vida. A noção de politecnicidade propõe que o processo de trabalho seja desenvolvido sem fragmentação da concepção de trabalho intelectual e trabalho manual.

Uma conjectura dessa concepção é que não é possível afirmar que exista trabalho manual e trabalho intelectual genuíno. Todo o desenvolvimento do processo de trabalho do homem envolve, ao mesmo tempo, a execução das mãos e da mente. Historicamente, a origem do homem está nesse processo que é constituído pelo trabalho.

A fragmentação do trabalho manual e intelectual se mostra como um processo formal. A sistematização do trabalho manual é determinada como tarefa para um grupo específico da sociedade, da mesma forma os trabalhos intelectuais são sistematizados para outro grupo da sociedade. A estruturação das tarefas manuais direciona de forma controladora as profissões, mas não podem excluir o uso da atividade intelectual na execução das tarefas. O processo de aprendizagem das tarefas manuais demonstra que o trabalhador aplica a sua mente para dominar os passos para a produção. A concepção de politecnicidade tenta demonstrar a compreensão desse fato.

No Brasil, nos anos de 1980, houve lutas para a democratização do ensino, foi nesse contexto que o termo politécnia foi incluído no projeto de lei de diretrizes e bases da educação e, nos anos 2000, passou a fazer parte das discussões por intelectuais e pesquisadores da área de trabalho e educação, bem como houve várias tentativas de implantação da formação integrada.

A implantação da educação politécnica para o sistema educacional brasileiro é um obstáculo a se transpor, pois historicamente existe a subserviência ao domínio do capitalismo, as condições de vida são inadequadas, os trabalhadores estão a mercê dos mandos do poder hegemônico dos capitalistas, o acesso à educação não é para todos e a educação não é uma bandeira de luta da população para exigir uma educação pública, gratuita e com qualidade.

A educação brasileira é delimitada por leis e decretos que, ao longo dos anos, procuram atender veladamente aos interesses das demandas do sistema capitalista. Antes do Decreto nº 2.208/1997, havia um conceito de ensino técnico de nível médio que era integrado à educação profissional.

De acordo com Ciavatta (2014, p. 197)

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei 9.394/96.

O conceito de formação integrada está vinculado ao enfrentamento pela suplantação da dualidade que existe na estrutura da sociedade, bem como na educação brasileira. Essa dualidade é originária da divisão de classes sociais que refletiu na escola com o oferecimento de formação para o trabalho manual ou para o trabalho mental.

A proposta de integração não exige que o ensino médio seja ofertado somente se a educação profissional estiver atrelada. Mas para a realidade da maioria dos filhos dos trabalhadores, ela se faz necessária na mediação para o trabalho onde se associe a educação básica como princípio educativo.

Para Ciavatta (2014, p. 198), “o sentido de formação integrada ou ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e *omnilateral* realizada pela escola unitária.” Essa base de ensino que integre os conceitos: trabalho, ciência e cultura são possíveis e

primordiais para aqueles que se veem obrigados a ocuparem uma vaga no mercado de trabalho, antes mesmo de atingirem a maioridade.

O conceito de politecnia pressupõe dominar as bases científicas de várias técnicas que identificam o processo de trabalho. Esse conceito é esclarecido também por Saviani (2003, p. 140), “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.”

Este processo conforme o autor está vinculado às bases de diferentes formas de trabalho e tem como sustentação certos princípios, que precisam ser assegurados pela formação na politecnia. O autor esclarece também que, na proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da Lei nº 5.692/1971, houve uma tendência a realizar um levantamento das diferentes modalidades de trabalho, das várias habilitações, ou mesmo das diferentes especialidades. A proposta era que a escola de segundo grau tivesse como tarefa a formação de profissionais nas mais variadas especialidades demandadas pelo mercado de trabalho.

A Lei nº 5.692/1971 distorceu a concepção dos fundamentos da politecnia que pressupõe o domínio das técnicas, pelo trabalhador, que o coloca em condições de aprimorar as diferentes categorias de trabalho, compreendendo-a em toda a sua dimensão. Dominar as técnicas não significa que o trabalhador foi treinado somente para executar aquela tarefa que está dentro do perfil desejado pelo mercado de trabalho, e sim, que ele é capaz de desenvolver-se pluralmente.

O fundamento da politecnia envolve a junção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, pressupõe uma formação baseada no princípio do trabalho social, que é desenvolvido na compreensão dos alicerces da organização do trabalho na sociedade, o qual facilita o entendimento do seu movimento. O trabalho desenvolvido em sociedade é marca histórica das origens do homem, pois este se desenvolve e faz-se homem pelas atividades laborais das que são indissociáveis a teoria e a prática.

A educação politécnica fundamenta o princípio de ensino com uma formação que integre tanto teoria como a prática. Ela busca avançar no contexto histórico da educação para que haja um equilíbrio na retomada entre as disputas de classes. O ensino com base na politecnia tem correlação com a luta pela superação da dualidade estrutural da sociedade de classes e da educação brasileira, bem como superar a fragmentação entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Torna-se uma ferramenta na luta em defesa da democracia e da escola pública.

Quando a politecnicia afirma que o ensino deve integrar, isso quer dizer que não é somente na forma, e sim que o ensino médio brasileiro deve oferecer um ensino com itinerário formativo que integre a amplitude da estrutura da vida, do trabalho, da ciência e da cultura. Essa formação vislumbra trazer possibilidades de vida para os filhos da classe trabalhadora na superação da divisão de classes sociais.

Essa integração não exige que o ensino médio seja ofertado juntamente à educação profissional. Mas para a realidade do contexto brasileiro, é uma oportunidade e supre, a princípio, a necessidade da classe trabalhadora. Torna-se uma intermediação na educação básica como princípio educativo.

Na formação integrada, a educação geral é parte indissociável da educação profissional em todas as áreas em que é necessária a composição para a execução do trabalho. Essa formação significa evidenciar o trabalho como um princípio educativo, que traduz a superação da dicotomia do trabalho manual e do trabalho intelectual, bem como integrar a amplitude intelectual ao trabalho produtivo dos trabalhadores, tornando-os capacitados para atuarem em cargos de direção e serem cidadãos plenos.

Sobre o fundamento da formação integrada, ela demonstra a luta da dualidade de classes, conforme afirmativa de Ramos (2008);

[...] a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isso a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. (RAMOS, 2008, p. 2)

A luta é contra o modo de produção capitalista que tenta separar o processo de trabalho em segmento manual e intelectual, é uma luta contra a hegemonia do capital. O fundamento da escola unitária evidencia o princípio educativo como um direito de todo homem. É alicerçada em um ensino de qualidade que aponta caminhos para apossar-se dos conhecimentos construídos historicamente pela sociedade.

Uma educação pautada nesses princípios necessita ser fundamentada na politecnicia, ou seja, um ensino que, ao oferecer ao homem o caminho ao conhecimento e à cultura que foram historicamente sendo construídos pela sociedade, forneça a possibilidade de escolhas e a

construção de caminhos para continuar a delinear a história da vida, que é traçada na execução do trabalho.

O conceito de educação integrada aponta para um tipo de escola que rompe com a dualidade de classes, ou seja, todos tem acesso a uma educação unitária, a qual garanta para a sociedade o direito de adquirir conhecimento, bem como uma educação politécnica, que propicie o acesso igualmente para todos, à ciência, à cultura e ao trabalho, por intermédio de uma educação básica e profissional.

A integração da educação básica e profissional possibilita uma formação *omnilateral* do homem, que está pautada na inclusão das dimensões basilares da vida as quais dão suporte à prática na sociedade. As dimensões que incluem os pilares da vida são encontradas na execução do trabalho, na apropriação do conhecimento da ciência, que é compreender a respeito da produção realizada pela sociedade e, a cultura, que diz respeito aos valores éticos e estéticos que balizam as normas de comportamento da sociedade.

É preciso construir um projeto unitário em todos os sentidos que possa desenvolver o sujeito com um itinerário formativo que abarque as várias necessidades socioculturais e econômicas, que ofereça ao adolescente, bem como aos jovens e adultos, uma formação que lhes prospere como cidadãos com direitos no momento em que cursam o ensino médio.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, alocadas nos níveis fundamental e médio, tem sua historicidade marcada por políticas públicas pífias que não conseguem alcançar todas as demandas vindas desse público, bem como garantir um direito que está na Constituição Federal de 1988, a qual coloca a educação como direito para todos.

As políticas que são desenvolvidas para a EJA, em sua maioria, são provenientes de decisões individuais ou mesmo por pessoas que se organizam em grupos. A ênfase dada a essas iniciativas, geralmente, é direcionada à alfabetização a qual é vinculada às iniciativas do Estado.

No entanto, o que se percebe é que as políticas de EJA não conseguem acompanhar o avanço das políticas públicas educacionais, as quais vêm, paulatinamente, aumentando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, tornando possível o ingresso dos sujeitos por meio de esforços de universalizar essa etapa do ensino, ou mesmo, com o aumento no oferecimento no nível do ensino médio, conforme prescrito pela Carta Magna. (BRASIL, 2009, p. 9).

Os embates das camadas sociais mais carentes, abraçadas pelos agentes que lutam por uma educação universalizada e de boa qualidade, obrigam governos a materializarem na prática as conquistas que rezam a constituição do direito à educação. Essas conquistas implicam investimentos constantes, bem como uma previsão de gastos baseada na possibilidade de crescimento da oferta proporcionalmente à procura por ela.

A educação de jovens e adultos tem um diferencial, específico, do ensino regular, pois é necessário direcionar suas ações para o perfil dos sujeitos que demandam por essa modalidade. A EJA tem como público-alvo, trabalhadores que estão à margem do sistema educacional. Geralmente, estão nessa situação de vulnerabilidade educacional, devido a sua condição social. A educação de jovens e adultos é direcionada para o seguinte público, conforme (BRASIL, 2009, p.11), “negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais [...].”.

Alcançar essa parcela da sociedade que, em algum momento das suas vidas não puderam iniciar, ou mesmo, continuar seus estudos, torna-se um desafio a superar para a EJA. É fundamental que haja uma política pública consistente para garantir a esse público a integração na sociedade em todos os sentidos, bem como concretizar para eles o direito restringido de acesso à educação básica e a uma formação profissional de boa qualidade.

A educação de jovens e adultos no Brasil precisa receber mais atenção na hora de se definir as políticas públicas para essa modalidade de ensino, garantindo o que está posto na Constituição Federal de 1988, a qual classifica a educação como direito de todos.

3.1 Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos

Proveniente do Decreto nº 5.478/2005 e nominado, a princípio, como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expressou a deliberação do governo em responder à demanda crescente de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, que tem como característica, em geral, os excluídos sociais.

O programa foi estruturado, no início, com base de ação a rede federal de educação profissional e tecnológica. “Antes do Decreto nº 5.478/2005, algumas instituições que pertenciam à rede já aprimoravam experiências na área de educação profissional com jovens e adultos. Essa experiência na rede fez alavancar discussões com outros profissionais, instituições que tinham parcerias, gestores educacionais, bem como estudiosos dos temas que estavam elencados no Decreto nº 5.478/2005, os quais começaram a questionar o programa e propuseram sua abrangência e aprofundamento em seus princípios epistêmicos.” (BRASIL, 2009, p. 12).

Os diálogos iniciados indicaram a necessidade de ampliação dos limites do programa, tendo como objetivo a universalização da educação básica, vinculada a uma formação para o mundo do trabalho com acolhida específica para os jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas.

“A revogação do Decreto nº 5.478/2005, pela publicação do Decreto nº 5.840/2006, trouxe várias mudanças para o programa, entre eles a expansão da cobertura, no que se refere ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental. Também abarcou as instituições participantes do programa, incluindo os sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional que também modificou a sua nomenclatura passando para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.” (BRASIL, 2009, p.12).

O PROEJA, nos seus cursos e programas de educação profissional, deve abranger: a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Ainda, conforme as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 5.840/2006, no § 2º orienta-se que:

os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I – ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e II – ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004. (BRASIL, 2009, p. 68).

Percebe-se que o foco do PROEJA é o aluno, ou seja, deve-se considerar as características de um público que é diferenciado, pois trata-se de pessoas jovens e adultas que, em algum momento de suas vidas, tiveram que interromper seus estudos, ficando o estudo, assim, para outra oportunidade, ainda que tardia.

No artigo 3º, tem-se a diretriz de carga horária para a formação do aluno, de forma que “os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; e II – a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.” (BRASIL, 2009, p. 69).

Já os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão;

contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II – a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e III- a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2009, p. 68-69).

Mesmo com as diretrizes da carga horária mínima no parágrafo único, está apontado que todos os cursos e programas do PROEJA devem ter uma previsão de perspectiva de conclusão, a qualquer tempo, desde que o educando consiga comprovar aproveitamento, bem como o alcance dos objetivos desse nível de ensino, por meio de avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Ratifica, ainda, no artigo 7º, que “as instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidas em processos formativos extraescolares.” (BRASIL, 2009, p. 70).

As diretrizes estabelecidas no Decreto nº 5.840/2006 orientam para uma formação diferenciada do educando. Percebe-se o direcionamento para uma formação humana, que (re)integre o sujeito na sociedade com reais possibilidades para exercer seus direitos e deveres como cidadão emancipado e crítico.

O que se deseja para o PROEJA é a perenidade de sua proposta, ou seja, a sua consolidação para além de um programa, e sim sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

Essa integração aponta para a formação humana, com acessibilidade ao arcabouço de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos que são produzidos no desenvolvimento da humanidade, integrada a uma formação profissional que permita ao aluno a compreensão do mundo, compreender a si próprio no mundo, bem como alavancar esforços na busca de melhoria das próprias condições de existência e na construção de uma sociedade mais igualitária.

A formação que integra o sujeito e a vida não pode ter como fundamento pedagógico a preparação para direcionar para a qualificação do mercado de trabalho. Não se pode submeter à cidadania a inclusão no mercado de trabalho, mas admitir a formação do sujeito que é produtivo pelo seu trabalho e constrói-se nessa interação.

Em função do declive constante do número de postos de trabalho, a consequência obriga um redimensionamento na própria formação, tornando-a mais ampla, além de conceder ao sujeito conhecer os processos produtivos, construir mecanismos para inserir-se de modo variado no mundo do trabalho e, principalmente, gerar emprego e renda.

Para que se consolide a formação integrada, é necessário que o currículo também seja integrado. Integrar é no sentido da sua plenitude, de compreender as partes que estão inseridas na totalidade. Essa integração parte de uma educação fundamentada no princípio educativo por meio do trabalho, no sentido de superação da dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e de formar a classe trabalhadora para ser capaz de atuar como gerentes e cidadãos.

O grande desafio de estruturação do currículo é que se leve em consideração a identidade própria dos sujeitos da EJA que, conforme Arroyo (2006), são nomeados pela sua realidade social:

oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis. (ARROYO 2006, p. 223).

Segundo o autor, esses nomes excluem os sujeitos da EJA de sua condição humana as quais são fundamentais para as experiências de educação. Pode-se mudar os nomes, mas a sua condição humana e suas perspectivas de desenvolvimento humano continuaram as mesmas ou piores.

A formação integrada deve estar estruturada em um currículo que atenda às especificidades dos sujeitos da EJA. O currículo deve considerar a concepção do sujeito como um ser que tem uma história social. O homem como ser social, historicamente, tem agido sobre a natureza para dela retirar seu sustento e, desse labor diário, acaba elaborando conhecimentos para modificar a natureza a sua volta, bem como transforma o seu estilo de vida.

Outra característica importante do currículo é fazer parte do conteúdo a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos fora da escola. “Levar em consideração a experiência do aluno na construção do conhecimento, bem como trabalhar conteúdos que possam estabelecer vínculos com a realidade do educando, tornando-o mais participativo.” (BRASIL, 2009, p. 49).

Independente da estruturação e organização do currículo e das estratégias adotadas para a construção de um currículo integrado, é de suma importância que sempre “haja diálogos entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico da realidade e demanda local e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática.” (BRASIL, 2009, p. 51).

A construção do currículo integrado tem como “fundamento uma nova cultura no âmbito escolar e uma política de formação docente. Faz parte a produção de material educativo que possa servir de referência, mas nunca como uma prescrição.” (BRASIL, 2009, p. 52).

Além do que já foi exposto em relação ao currículo, é preciso reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem não se realiza somente na escola, mas também em outros locais físicos

diferenciados. Influenciam nos saberes dos alunos os diversos contextos em que estão inseridos, como: a família, o trabalho, a vida social, a cultura, pois tudo isso expressa a convergência de variedades que acabam levando o aluno a ter novos vínculos na sua maneira de se comportar, viver e relacionar-se com os vários contextos.

Por ser um público diferenciado, o processo de avaliação também precisa ser adequado ao processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem não acontece de forma imediata ou instantânea, nem tampouco pelo conhecimento técnico ou específico. “A aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas e integradas, fazendo com que o aluno possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo.” (BRASIL, 2009, p. 53).

A avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade.

O reconhecimento, respeito e o diálogo com o aluno trabalhador faz parte dos fundamentos do PROEJA. Para tanto, é preciso que haja a compreensão da escola como instituição integrante e atuante nas dinâmicas sociais e que ela não fique alheia ao desenvolvimento produtivo e potencial das regiões.

Além disso, deve ter o compromisso de se envolver em ações de sustentabilidade social, cultural, econômica e ambiental e que não perca o foco da formação humana a qual integraliza o sujeito em todas as instâncias da sua vida, que faz dele um cidadão empoderado para intervir e transformar o ambiente social de que é parte.

3.2 Formação de professores e o ensino médio integrado a EJA

Formar professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é um espaço em aberto que necessita ser estruturado em bases teóricas e práticas que definam as diretrizes e políticas públicas direcionadas para a capacitação de profissionais que atuam ou mesmo desejem entrar nessa área específica do ensino.

As discussões iniciais sobre a necessidade de formação surgiram, conforme Machado (2008), no final dos anos de 1980, nas faculdades de educação e o tema de discussão era sobre a

atuação do pedagogo e sua habilitação profissional. Ainda segundo a autora, o resultado desse debate resultou na compreensão que alguns cursos de pedagogia, pelo País, passaram a ter ênfase específicas em sua habilitação. Dessa experiência, resultam os cursos de Pedagogia, com ênfase ou habilitação em EJA. (MACHADO, 2008, p. 164).

Embora a iniciativa fosse direcionada a se refletir a educação de jovens e adultos na composição dos currículos que formariam os professores, a realidade se mostrou outra, pela carência de formação específica nessa área, e que ainda prevalece nos cursos de licenciaturas no País.

Sobre a formação de professores, Machado (2008, p. 165) esclarece que “a maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal, por que não dizer irreal.” Essa afirmativa é constatada quando se observa a prática docente que, na maioria das vezes, está descontextualizada com a realidade do alunado.

A autora ainda acrescenta que nós aprendemos os conteúdos de nossas áreas, temos conhecimento de algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. (MACHADO, 2008, p.165).

Esse cenário de desarmonia entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA tem gerado circunstâncias de difícil solução. Os professores que ministram aulas no ensino dito regular e que são direcionados a ministrarem aulas na EJA levam um “choque” diante de um público muito diferente daquele com o qual estavam acostumados a lidar.

São muitas as situações que aparecem de uma única vez com as quais o professor ainda não está familiarizado, tais como: de que maneira esse professor pode lidar com alunos que estão cansados do labor de um dia inteiro de trabalho e que chega ao ponto de dormir nas aulas? De que maneira o professor poderia ajudar o aluno no seu processo de aprendizagem, fora do horário de aula, se esse aluno trabalha oito horas por dia, e também aos finais de semana? Como trabalhar conteúdos com interesses tão difusos em uma sala que tem adolescentes e idosos? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo divididas por áreas?

Essas inquietações são algumas das realidades que faltam ser trabalhadas quando da formação inicial do professor na graduação, mas a preocupação maior é com os professores que já estão atuando na EJA, nas redes públicas de ensino.

O vazio que existe por causa da indefinição do perfil, bem como a clareza na formação dos profissionais da EJA são consequências de políticas públicas insuficientes para a formação necessária. Essa falta de definição na formação dos profissionais da EJA é recorrente na história da educação brasileira.

Levando em consideração que a EJA está colocada em um campo pedagógico vasto e complexo, a formação de professores para suprir as demandas na educação de jovens e adultos requisita uma profissionalização docente. A educação de jovens e adultos impõe aos professores, principalmente, a educação profissional integrada ao ensino médio, uma prática pedagógica que seja atualizada, que possa enfrentar definitivamente os problemas que envolvem a formação geral e profissional, ou seja, que traga significado aos alunos no que está posto entre teoria e prática.

Sobre a integração do ensino profissionalizante ao ensino médio, o Campus Iporá, no segundo semestre de 2016, teve a sua primeira experiência, com o auxílio da PROEN (Pró-Reitoria de Ensino), com uma proposta de projeto-piloto do currículo integrado envolvendo o curso técnico em informática. A proposta visava a reelaboração coletiva do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) que envolveu professores, coordenadores, gerência de ensino, técnicos administrativos e integrantes da PROEN.

Para a execução dos trabalhos, foram agendadas reuniões entre o comitê institucional, formado por integrantes da PROEN, e o comitê local, constituído por representantes ligados ao curso técnico em informática. O comitê institucional do IF Goiano tem por objetivos: reformular coletivamente os projetos pedagógicos de cursos técnicos, buscando construir os princípios norteadores e estratégias didático-pedagógicas de implementação do currículo integrado, tendo como base os dispositivos legais vigentes. O comitê local de Iporá teve por objetivos: reformulação do PPC do curso técnico em informática, buscando a integração da educação profissional, tendo como base os dispositivos legais vigentes.

A pesquisadora participou, junto aos professores do Câmpus Iporá, no dia 27 de julho de 2018, da apresentação e discussão sobre as Diretrizes do Ensino Médio Integrado que teve como mediadora a Profa. Dra. Simônia Peres, da PROEN. Nas discussões que se seguiram, uma fala do professor Carlos Antônio, docente do curso de informática, sintetizou o entendimento sobre o tema. Ele disse que o currículo integrado é planejamento, diálogo e escuta dos alunos.

O currículo integrado tem por objetivo contextualizar teoria e prática, buscar a realidade local para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem no qual se tem como sujeitos alunos e professores.

Para trazer significado, é preciso desenvolver uma prática pedagógica contextualizada que, de acordo com Machado (2006, p. 59), “na prática pedagógica contextualizada, busca-se considerar as diversas dimensões da vida dos alunos e das práticas sociais em que estão inseridos: entendê-los como sujeitos do seu próprio processo de formação e contribuir para a sua libertação, para a sua transformação em sujeito crítico.” A capacidade de uma prática pedagógica contextualizada está baseada em um grupo de ações integradas que se relaciona entre teoria e prática.

Ainda conforme a autora, a prática pedagógica com base nessa contextualização demanda envolver e integrar áreas de conhecimento e desenvolver as capacidades de observação, experimentação e raciocínio.

Sobre a proposta de integração curricular entre o Ensino Médio e ensino técnico de nível médio, Machado (2006) faz a seguinte observação:

A proposta de integração curricular entre Ensino Médio e ensino técnico de nível médio constitui uma importante oportunidade para explorar os processos de contextualização no ensino-aprendizagem. Em termos concretos, isso significa a necessidade de contar com projetos pedagógicos como resultado de construções coletivas, um processo que supera a aplicação de pacotes previamente montados, e com alunos e professores como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. (MACHADO, 2006, p. 60).

Ainda segundo a autora, contextualizar é a capacidade de conectar processos educativos a processos sociais, interagir o currículo escolar com o currículo da vida, integrar a realidade local dos sujeitos com a teoria curricular, associar a teoria com a prática e vincular a educação ao trabalho.

O ensino médio integrado à educação profissional é uma especificidade da rede federal de educação profissional e tecnológica a qual busca consolidar-se como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA. A rede federal propõe-se a oferecer um ensino que possa romper com o ciclo de dualidade educacional, alinhando a educação profissional e tecnológica. Romper com esse ciclo implica a capacitação docente que é uma barreira a ser superada nas instituições federais de ensino profissional e tecnológico.

Conforme as pesquisadoras Tatagiba, Castro, Martins e Correa (2017), foi realizada pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) conjuntamente com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), vinculado ao Observatório da Educação/Capes uma pesquisa que teve como objetivo analisar os desafios do trabalho docente em um curso técnico integrado do IFG.

Sobre a análise do ponto de vista da formação docente, percebeu-se que a formação inicial dos professores que atuavam no curso pesquisado, deixou lacunas no que se refere a lidar com as especificidades dos sujeitos da EJA e com a formação integrada. A formação inicial não contemplou de maneira relevante essas questões e nem há políticas institucionais sistematizadas em relação à formação continuada desses profissionais. (TATAGIBA, CASTRO, MARTINS E CORREA, 2017, p.62).

Ainda conforme as pesquisadoras, foi observado, nos relatos dos entrevistados, que a falta ou pouca formação docente para trabalhar com a integração curricular e a modalidade de jovens e adultos traz várias implicações, não somente de ordem da qualificação profissional, em seu sentido *stricto*. Ou seja, a natureza dessa formação hegemônica cria, também, um docente fragmentado, que reduz a sua ação à transmissão de conteúdos e de bons modos de fazê-la. (TATAGIBA, CASTRO, MARTINS E CORREA, 2017, p. 66)

Mesmo diante dessas dificuldades, as pesquisadoras tiveram relatos de professores que aceitaram os desafios da EJA, um deles é relativo à metodologia no processo ensino-aprendizagem. Nos relatos dos docentes, houve a adoção de práticas pedagógicas exitosas as quais têm seu fundamento nos diálogos entre a teoria e a prática, com base nas vivências dos alunos da EJA. A metodologia que contempla as especificidades desse público é aquela que facilita e propicia a conexão de diálogos entre os saberes e experiências dos educandos construídos em suas trajetórias anteriores e os conteúdos de formação geral e técnica. (TATAGIBA, CASTRO, MARTINS E CORREA, 2017, p. 66)

A concepção de uma política pública educacional que tenha por objetivo a formação geral e técnica fundamentada na integração do trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, colabora para que se melhore o saber científico, cultural, político e profissional da população, porque a integração dessas dimensões está literalmente vinculada às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania.

Nesse contexto, uma das finalidades mais importantes dos cursos técnicos no âmbito de uma política pública educacional deve ser a capacidade de oferecer uma educação básica consistente, com vínculo afinado com a formação integral do aluno. A formação proposta é que o aluno possa se integrar socialmente, ou seja, inserir-se no mundo do trabalho.

A formação com essas particularidades requer uma especialidade docente que corresponda ao que é proposto pedagogicamente. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a EJA, mas deve-se primar por formação adequada, “Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essa lógica de aprendizagem no ambiente escolar.” (BRASIL, 2009, p. 36).

É necessário oferecer aos docentes, bem como aos alunos, a perspectiva de compreensão e aprendizado mútuos, que englobe atividades cognitivas, emocionais e afetivas, que, não raras vezes, configura-se em um esforço de retorno à escola e, em algumas situações, torna-se um desafio a vencer por causa do preconceito de idade não adequada aos estudos. Além disso, é necessário também que os professores vivenciem uma formação continuada.

Nessa configuração, é importante a consolidação de uma política pública educacional que ofereça uma sólida formação continuada para os professores, por serem eles também atores da educação de jovens e adultos, em um processo de aprendizado por toda a vida.

Na atualidade educacional brasileira, a preocupação é a maneira que a política de formação docente está sendo consolidada, especialmente no que se refere à formação dos docentes que ingressarão na EJA, por causa das suas especificidades. Algumas orientações são identificadas no documento base do PROEJA, quanto à formação profissional daqueles que estarão em contato direta ou indiretamente com esse público específico.

A formação continuada dos gestores, técnicos e docentes deve ser realizada, objetivando assegurar aos profissionais o aprimoramento para o exercício de suas funções, devendo garantir a (re)construção de conhecimentos voltados para: a elaboração do planejamento, a construção da proposta pedagógica, a elaboração de material didático que contemple a integração entre EJA e Educação Profissional, a elaboração de relatórios; e a implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto. Essa formação deverá ser permanente e sistemática, enfocando ações de natureza política, técnico-pedagógica e administrativa. (BRASIL, 2009, p. 51).

O documento base ainda orienta que as instituições participantes do PROEJA formação inicial e continuada, ensino fundamental, devem apresentar impreterivelmente nos seus planos de trabalho, oferecimento de cursos de capacitação constante para gestores, técnicos e docentes. Esses cursos devem ser confeccionados em um formato que atenda às necessidades de competência técnica, humanística e interativa.

Conforme o documento base, o plano de capacitação deve contemplar no mínimo: a) formação continuada em educação de jovens e adultos integrada à educação profissional em um total de 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas; b) participação em seminários regionais, supervisionados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e Ministério da Educação e Cultura (SETEC/MEC), e em seminários nacionais, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC; c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para educação de jovens e adultos, educação profissional, bem como sobre o próprio programa.

Sobre a participação do MEC o documento base ressalta a responsabilidade desse órgão em efetivar um programa nacional de capacitação docente em parceria com os Estados, utilizando, inclusive, a modalidade à distância, por meio de:

a) oferta de programas de especialização em educação de jovens e adultos integrada à educação profissional; b) articulação institucional com objetivo de realização de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA formação inicial e continuada, ensino fundamental; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos e educação profissional. (BRASIL, 2009, p. 52).

Além dessas orientações, observa-se a necessidade de atividades práticas de ensino alicerçada na construção de ciência na área de educação tecnológica, bem como saberes profissionais, estruturação do currículo, exigências do mundo do trabalho e contextos vinculados à realidade local e regional. Ainda em relação ao professor, que é o agente proativo, deve-se fortalecer a sua identidade profissional como um cidadão que tem compromisso com a educação de jovens e adultos, o qual possa se realizar na carreira docente, sendo estimulado à formação continuada, bem como a valorização da sua trajetória profissional.

A integração entre ensino médio e educação profissional para a EJA é uma proposta inovadora na área da educação brasileira. Essa integração tem como projeto o resgate e reinserção

no sistema educacional do Brasil para jovens e adultos dando-lhes a oportunidade de acessarem a educação e a formação profissional nos fundamentos de uma formação integral e emancipadora.

Nesse contexto, a rede federal de educação tecnológica desenvolve um papel importante na implantação e implementação do PROEJA, por causa da sua *expertise* com o ensino médio e a educação técnica de nível médio, que são conceituadas do ponto de vista de boa qualidade nos cursos ofertados.

Nessa conjuntura educacional as instituições federadas deverão atender a esse público diferenciado, com base no Decreto nº 5.840/2006 e em outros dispositivos legais, oferecendo a educação básica integrada com a profissionalização na modalidade de educação de jovens e adultos.

Ainda sobre a formação de educadores, percebe-se que é oferecida de forma generalista a qual está atrelada ao histórico de descaso da educação de jovens e adultos. Essa afirmativa se justifica porque, até hoje, não existe um perfil delineado para a educação de jovens e adultos e de sua formação.

A ausência de uma metodologia adequada para a formação dos professores da EJA, ainda é um entrave para a efetivação da educação de jovens e adultos com vistas à qualidade do ensino. A maioria dos educadores trabalha sem uma formação específica para atuação na EJA. A composição do corpo docente para atuação na EJA é retirada no próprio quadro docente do sistema de ensino regular.

Nesse contexto, está posto o grande desafio da atualidade da educação de jovens e adultos que é a necessidade de educadores com formação específica para o ensino pautado na emancipação do sujeito. É notório que ainda não se estabeleceu um consenso na EJA quando o assunto é a especificidade de um profissional para o exercício da docência.

Percebe-se que, em algumas instituições de ensino, qualquer pessoa está habilitada a exercer a função de ensinar para os jovens e adultos, todavia encontram-se algumas que valorizam a habilitação como um requisito primordial para o ensino, bem como outras instituições que concordam que a formação inicial tem sua importância, mas não é um requisito básico para o exercício da função.

Esse contexto de não exigência legal para a habilitação específica para atuação na EJA é reflexo do próprio sistema de ensino que oferece aos alunos uma formação que deve ser rápida,

aligeirada, também o profissional que nela atua não precisa de uma formação mais consistente, prolongada e aprofundada nas especificidades que esse público demanda.

Pode-se identificar que o perfil do profissional da EJA e sua formação ainda estão em construção. A formação adequada é aquela em que o educador tenha uma postura aberta e dialogue com seu aluno, que tenha entrosamento com o contexto no qual o seu público está inserido, bem como os valores que estes carregam.

Além dessa questão, outra muito importante é a base teórica que embasará a prática docente. Não é mais possível ensinar com teorias pedagógicas construídas com base no período da infância, pois elas não atendem às características específicas da EJA. Nesse contexto, abre-se aos educadores uma oportunidade, bem como um desafio de construir uma proposta pedagógica que privilegie o desenvolvimento formativo dos jovens e adultos.

Vale ressaltar que o educador também está em processo de formação que se estende ao longo de toda a sua vida profissional. A formação docente nesse ponto de vista é um fenômeno tipicamente humano, inacabado.

3.3 Evasão escolar no Brasil

A educação no Brasil é estruturada de forma complexa, por isso a preocupação e necessidade de desenvolverem estudos a respeito. Essa complexidade acaba por gerar vários problemas no sistema de ensino do país, e desses vários, tem-se a evasão escolar. Sobre essa questão, os debates sobre a evasão têm como evidência de discussões duas ramificações: a família e seus desdobramentos, bem como a escola em relação à vida estudantil do sujeito.

A evasão, no Brasil, não é um problema que se limita a algumas entidades escolares, mas atinge o país em amplas proporções e tem sido o principal assunto nos debates e pesquisas na área educacional brasileira. As pesquisas² sobre a evasão verificam-se em duas possibilidades de explicações para o fato: situações geradas fora da escola e outras dentro da própria escola.

Sobre as situações que são geradas dentro da escola, cabe à mesma trazer para o debate a questão, pois esta tem contribuído com o fracasso do aluno ou com o sucesso dele. A evasão ou a repetência acontecem porque, em parte, a escola ainda não é uma realidade para todos, mas somente para alguns. Quando o aluno fracassa, pode-se atribuir em parte à escola que não se

² Arroyo (2006); Carvalho (2009); Castro (2017); Machado (2013); Neri (2009); Moura (2006); Santos (2013).

atentou para os contextos sociais e históricos que fazem parte do cenário de fracasso quase que iminente do aluno.

Em relação às situações que são geradas fora do contexto escolar, dentre elas, estão a pobreza e o trabalho infantil, provenientes da falta de condições de sobrevivência, o que impede a concreta permanência do aluno na escola. Para Neri (2009), essas questões estão intimamente relacionadas, pois a falta de retorno econômico obriga o aluno a procurar trabalho e a consequência é a evasão escolar. Em termos conclusivos, a questão da evasão, por motivos de limitação de renda, é mais evidente entre a população mais pobre, conseqüentemente, pobreza e evasão estão relacionadas.

Conforme Neri (2009), de acordo com o resultado de suas investigações, sobre a taxa mensal de abandono escolar em um ano entre a população que frequentava a escola no período inicial 15 a 17 anos de idade, “foi constatado que em regiões com maiores oportunidades são as que mais atraem os jovens para fora da escola. [...] a taxa de evasão escolar é maior nas regiões mais ricas: São Paulo (19,43%) e Porto Alegre (18,70%) têm os maiores índices de abandono de um ano para o outro.” (NERI, 2009, p.14).

Ainda conforme o autor, é na demanda da procura de emprego vinculada à necessidade individual dos adolescentes em situação de vulnerabilidade de renda que se encontram as maiores taxas de evasão escolar. Conclui-se que a questão da evasão se torna aguda quando se associa a oportunidade de trabalho à escassez de renda.

Na visão de Neri, no contexto acima, a evasão está vinculada à questão da economia e da produção que estão no centro da dinâmica social, a qual se reflete na escola. O interesse capitalista influencia fortemente os adolescentes que, por força de carência de sua renda, submetem-se aos desejos do capital, deixando a escola para um segundo plano.

Uma análise mais aprofundada sobre a questão da evasão escolar é encontrada nas palavras de Arroyo (2000), o qual reconhece que os donos do capital continuam a influenciar fortemente a evasão escolar, mas a escola também tem sua parcela de responsabilidade nessa situação, uma vez que ainda mantém em seu currículo a reprodução da sociedade capitalista.

Conforme Silva (2005, p.32), “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.” A escola contribui em parte para esse processo não

apenas por meio do currículo, mas também por reproduzir no seu funcionamento as relações de trabalho.

Ainda de acordo Silva (2005, p. 32), “a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar”. Conforme o autor, essa discrepância é assegurada pelos mecanismos de seleção, os quais contribuem para a evasão escolar, antes que os alunos consigam chegar aos níveis onde possam aprender os hábitos e as habilidades próprios das classes dominantes.

Para Arroyo (2000), o sistema escolar, está situado em um campo instituído, nas instituições sociais, as quais articulam, consolidam e reforçam as ideologias, os processos sociais e os culturais. Nesse contexto, não se pode dar soluções pontuais para problemas de grandeza estrutural. Para o autor, é preciso mudar o foco e redirecionar a questão para o processo político-pedagógico e ter como propósito de mudança a intervenção nas estruturas de nosso sistema escolar.

O autor ratifica que não adianta retirar da escola a sua fração de responsabilidade pelo fracasso escolar, para Arroyo (2000);

[...] desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso. (ARROYO, 2000, p. 34).

A evasão escolar pode ter como causa, além das causas externas apresentadas por Neri (2009), a própria escola que, de acordo com a teoria Althusseriana, existe a reprodução social da lógica capitalista dentro da escola. O autor alerta para que se mude a estratégia de resoluções para a questão da evasão, pois continua pontual. É preciso uma intervenção mais incisiva, isso implica ir contra a ideologia que aparelhou a escola para reproduzir a sua lógica.

A estratégia de intervenção para a questão da evasão escolar, segundo Arroyo (2000), deve ser fundamentada em uma concepção de educação básica voltada para o humanismo, ou seja, o pleno desenvolvimento humano dos alunos, bem como o acompanhamento pedagógico de

suas temporalidades. Essa iniciativa é um marco educacional para a superação da cultura da exclusão e da lógica, bem como da estrutura seletiva de nosso sistema escolar.

Essa estratégia tem seus fundamentos na escola unitária de Gramsci (1982), que em contraponto à teoria Althusseriana afirma que a escola pode formar o sujeito sem ter interesse na ideologia da lógica de reprodução do capital.

Sobre a EJA, Arroyo (2006) afirma que ela tem como evidência marcante na sua história o aprofundamento das tensões mais do que a história da educação básica. O interesse das políticas públicas educacionais para a EJA tem sido pífio no que tange a oferecer uma formação humana, bem como suporte para que se efetive na prática essa concepção, ainda mais quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

A condição social, política e cultural desse público tem direcionado as várias concepções da educação que lhes é oferecida. Conforme Arroyo (2006, p. 221), “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... - têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais.” A história da educação de jovens e adultos se confunde com a história do lugar social reservado a eles, uma vez que está de acordo com o trato que desejam dar as elites sociais.

Dessa condição histórica dada aos sujeitos da EJA, fazem parte também movimentos sociais de educação popular, um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico, que nasce e alimenta-se de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades e em toda a América Latina.

A LDB 9.394/1996 abriu horizontes para a implementação da concepção de formação mais ampliada, pautada nas várias experiências de vivências humanas. Essa visão acompanhou as experiências da educação de jovens e adultos. O reconhecimento dos saberes e da cultura popular é sua marca registrada. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento; reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais.

A educação popular e a educação de jovens e adultos evidenciam uma visão integrada do jovem e do adulto como seres humanos, com direito a se formar em sua plenitude total, bem como social, cultural, cognitivo, ético, estético e de memória.

Em relação à EJA na rede federal de educação profissional e tecnológica, Moura (2016) esclarece que é um agravante na realidade brasileira a presença significativa de jovens na EJA.

Essa situação se deve em grande parte ao problema de evasão e insucesso no ensino fundamental “regular”. Apesar de se ter equilibrado o acesso para todas as crianças, não se obteve qualidade às redes educacionais para garantir que as crianças permaneçam e aprendam.

Além desse contexto, “na sociedade brasileira não se evidenciou a redução das desigualdades socioeconômicas. Essa situação direciona as famílias a buscar no trabalho infantil um meio de ajuda para melhorar a renda familiar, em consequência essas crianças são tolhidas do seu tempo de infância e do tempo da escola.” (BRASIL, 2009, p. 10).

Nessa conjuntura, o que se identifica é o retorno dos jovens à escola por meio da EJA. “Eles são convencidos de que a falta de estudos em suas vidas, teve como consequência a não inserção no mercado de trabalho, suprimindo a responsabilidade do sistema capitalista pelo desemprego estrutural.” (BRASIL, 2009, p. 10).

É imperioso que uma política pública consistente direcionada para a EJA abarque a elevação da escolaridade aliada à profissionalização, no caminho para contribuir com a integração social e do trabalho, do grande número de cidadãos brasileiros que constantemente tem restringido seu direito de conclusão dos estudos na educação básica, bem como ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Em resumo, a oferta de uma formação humana de qualidade se faz fundamentada em proporcionar a formação de cidadãos profissionais que sejam capazes de compreender o seu contexto social, econômico, político, cultural e do mundo do trabalho, para serem capazes de se apropriarem dele de forma ética e competente, técnica e politicamente. Que sejam sujeitos com visão transformadora da sociedade em relação aos interesses sociais e coletivos, principalmente aos da classe trabalhadora.

3.3.1 A evasão na EJA

O perfil dos alunos que estão procurando a EJA mudou nos últimos tempos, percebe-se a presença de um público cada vez mais jovem. Essa situação evidencia que estes jovens foram obrigados a ingressar no mercado de trabalho ainda crianças, certamente para ajudar na renda familiar, ratificando a situação de desigualdade social e econômica no nosso país.

O aumento significativo de jovens na EJA comprova que estes, por algum motivo, não permaneceram na escola na idade correta, voltando um tempo mais tarde nos cursos que se

propõe a atender prioritariamente aos adultos. A não continuidade dos estudos no tempo adequado os qualifica como “fracassados escolares” por vários motivos, dentre eles, a renda familiar insuficiente, que os leva a inserirem-se prematuramente no mercado de trabalho.

Os jovens e adultos que conseguiram concluir o ensino fundamental acabam por ingressar na EJA, ensino médio, com grandes dificuldades para ler e sistematizar raciocínios matemáticos simples, bem como dificuldades de encontrarem significados nos conteúdos ministrados em várias disciplinas. Essa situação reafirma que eles não conseguiram aprender o básico na escola, ou pior, adequarem-se aos sistemas educacionais engessados.

De acordo com Oliveira (2007);

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, ideias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz da sua vivência. (OLIVEIRA, 2007, p. 91)

Ainda segundo a autora, essa prática de ensino engessada não contribui para que se realize efetivamente as expectativas dos alunos nos processos de aprendizagem, pelo contrário, acabam por prejudicar o entendimento do aluno sobre os conteúdos que o professor quer ensinar.

Os fundamentos pedagógicos equivocadamente adotados no planejamento educacional brasileiro, principalmente a educação de jovens e adultos, levam a esse cenário de alunos que foram esquecidos no analfabetismo profissional e de cidadania. A educação de jovens e adultos tem o seu valor histórico, pois integra a história da educação brasileira, apesar de serem guiados pelas demandas vindas do capital. Mesmo nesse cenário, a população esquecida vem lutando, continuamente, para ter acesso ao seu direito de estudar e de exercer a sua cidadania.

Conforme Machado e Oliveira (2013), os caminhos percorridos historicamente pela educação direcionada para jovens e adultos trabalhadores demonstram a urgência em “superar as propostas que negam a concepção real de quem são os sujeitos de direitos, ultrapassando a visão de educação compensatória e aligeirada que ainda marca as ofertas de EJA, seja em cursos ou exames. Faz-se necessário, também, assumir a isonomia dos alunos da EJA ante os demais alunos da educação básica no que tange ao financiamento educacional, superando a forma discriminatória como as matrículas da EJA são definidas na Lei do Fundeb.” (MACHADO e OLIVEIRA, 2013, p. 136).

Sobre os motivos do abandono escolar, o pesquisador Santos (2013, p. 62), em seus estudos esclarece que, “segundo o IBGE (2010), mais de 90% das crianças brasileiras estavam frequentando as escolas, entretanto não há qualidade e estímulo para que elas permaneçam e aprendam na escola regular.”

Além desse contexto, “pesa o fato de a sociedade brasileira ainda não ter conseguido diminuir as gritantes desigualdades socioeconômicas. Essa situação leva as famílias a buscar nas crianças uma opção de trabalho para melhorar a sua renda familiar, roubando-lhes o tempo da infância e o tempo da escola.” (SANTOS, 2013, p. 62).

Segundo Moura (2006), “essa situação faz com que mais tarde, as crianças, que agora estão na idade juvenil ou adulta voltem aos bancos da escola por intermédio da EJA, com a certeza da falta que fazem os estudos em suas vidas. Acreditam que a não inserção no mercado de trabalho é consequência exclusivamente da sua baixa escolaridade, retirando a culpa do sistema capitalista pelo desemprego estrutural.” (MOURA, 2006, p. 6).

Nessa conjuntura, a educação de jovens e adultos apresenta-se não exclusivamente para a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, mas firma-se como um modelo de educação que prepara o aluno para uma formação humana, para a vida. Nesse contexto, é exequível a construção de alternativas para alcançar uma educação de qualidade que tenha como fundamento empoderar o aluno para exercer o seu direito de cidadão em sua plenitude.

A EJA tem uma importância fundamental, para os sujeitos que foram tolhidos de seu tempo adequado para os estudos, oferecendo-lhes como pagamento pelos prejuízos causados, a reparação dessa dívida social, por meio de um ensino que se adéque a sua realidade de vivência, contextualizando teoria e prática.

Por esse motivo, a função de reparar os prejuízos oferecidos pela EJA representa para esses sujeitos a inserção nos patamares dos direitos civis, bem como a restauração de um direito que lhes foi negado e contribui para a formação de um sujeito que tem história.

Por estas razões, a EJA precisa ser estruturada pedagogicamente, em modelo próprio, com a finalidade de proporcionar contextos pedagógicos elencados na realidade de vida do sujeito, com o propósito de contemplar as suas necessidades de aprendizagem. Certamente essa obrigação é de uma escola que se fundamenta na democracia, que tem como bandeira

educacional a igualdade e a liberdade, formar alunos que possam exercer a cidadania com visão crítica, bem como ser responsável pelas modificações da sociedade em que está contextualizado.

Ainda sobre os motivos que levam a evasão, Neri (2009), levanta essa pergunta e procura responder pautado nas muitas tentativas que foram feitas para responder a esse questionamento. O autor afirma que em grande parte da evidência empírica, demonstra que a evasão escolar e a pobreza estão associadas e que o trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis de educação. (NERI, 2009, p. 21).

O autor argumenta que a carência de serviços educacionais de boa qualidade e, ainda, por parte do aluno, a não percepção de retorno no futuro, leva-o a procurar prematuramente uma colocação no mercado de trabalho ocasionando os baixos níveis de aprendizado. Outras pesquisas evidenciam que os motivos da evasão estão ligados à restrição de renda e de crédito como causas de desvios da trajetória individual ao longo da vida.

Em suas pesquisas sobre os motivos de evasão escolar, Neri (2009) utiliza o questionário tradicional da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Nele é possível identificar a evolução da frequência escolar desde a transição da infância até a vida adulta, da especialização na escola ao ingresso no mercado de trabalho. De acordo com Neri (2009, p. 35), “segundo dados da PNAD em 2006, 2,7% daqueles entre 10 e 14 anos estavam fora da escola, subindo para 17,8% na faixa entre 15 e 17 anos que é a faixa etária do ensino médio.”

Conforme o autor, é nessa faixa etária que acontecem os maiores obstáculos da repulsão à escola e inicia e se multiplicam situações que atraem o jovem para o mercado de trabalho. As informações educacionais do PNAD de 2004 e 2006 possibilitam visualizar as motivações daqueles que estão fora da escola até os 17 anos de idade.

Das estatísticas levantadas pelo pesquisador, esse agregou os elementos do contexto acima para elencar as motivações das pessoas que estão fora da escola, a saber: “a) dificuldades de acesso à escola (10,9%); b) necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%); c) falta intrínseca de interesse (40,3%), d) outros motivos (21,7%).” (NERI, 2009, p.35).

Na análise dos dados, o pesquisador esclarece que a falta de interesse intrínseco, com 40,3%, talvez seja porque o aluno não tenha conhecimento dos retornos potenciais oferecidos pela educação, contra 27, 1% da necessidade de trabalho e renda. Esta última motivação, necessidade de renda, seria vinculada com a dificuldade financeira enfrentada pelos jovens pobres. O autor sugere que “sejam realizadas políticas de apoio financeiro ao aluno, como oferta

de crédito educativo, concessão de bolsas de estudos ou mesmo transferências de renda condicionadas” (NERI, 2009, p. 36).

Ainda na análise dos dados coletados por Neri (2009), este apresenta um quadro desvinculado dos motivos que foram elencados para evasão, referente ao ano de 2006, são eles: “Trabalhar ou procurar trabalho (20,69%); Não quis frequentar a escola (33,59). Outros motivos: presença de doença ou incapacidade por parte dos estudantes 45,10%, falta de vaga (15,75%), não existir escola perto de casa (12,55%), falta de transporte escolar (10,23).” (NERI, 2009, p. 37).

Colabora com as afirmativas de Neri (2009) a pesquisadora Castro (2016), a qual atribui às causas da evasão as diversas misérias, em contraposição à grande produção de riquezas no nosso país, as quais não são garantias de permanência nos espaços escolares da classe trabalhadora. As causas giram em sua essência nas questões relacionadas à sobrevivência.

De acordo com Castro (2016), “segundo o IBGE (2007), a primeira evasão se dá no primeiro ciclo do ensino fundamental, pelo fato de a escola situar-se distante da casa, de faltar transporte escolar, de o adulto não ter como levar as crianças, da falta de interesse, das doenças e das dificuldades no estudo. Já no segundo ciclo do ensino fundamental, ela se relaciona com a necessidade de ajudar os pais em casa ou de trabalhar, pela falta de interesse dentre outros” (CASTRO, 2016, p. 184).

Ainda conforme a pesquisadora, a “segunda evasão, ou seja, aquela que ocorre quando o aluno volta outra vez (outra vezes) para a escola”, situação particular dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, segundo dados do IBGE (2007), tem como causas: o horário de aula, que não é compatível com o horário de trabalho ou procura por trabalho (situação sensível particularmente aos alunos do 2º segmento e Ensino Médio); a necessidade de participar nos “afazeres domésticos”; a dificuldade de acompanhar o curso (situação sensível aos alunos do primeiro segmento); o não interesse pelo curso, dentre outros, com menor índice de justificativas.

Segundo os dados do IBGE (2007), a renda per capita desses alunos gira entre meio e dois salários mínimos – o que representa 56,1% dos alunos da EJA -, constituindo-se, assim, da chamada massa trabalhadora”. (CASTRO, 2016, p. 184).

Outro pesquisador dos motivos de evasão na EJA é Carvalho (2009, p.35). Em seus relatos sobre a situação de evasão, “esta tem seus motivos na configuração dentro do grupo familiar. O número de casais separados é cada vez maior.” Ainda conforme análise do autor, de

acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 20% a 30% das famílias são chefiadas apenas por um dos cônjuges separados.

Essa situação “acaba por atingir de forma grandiosa o bem-estar econômico dos casais recém-separados e de seus filhos, bem como as formas de relacionamento social e cultural, influenciando de forma negativa no processo de aprendizagem, contribuindo como motivador da evasão para o estudante jovem.” (CARVALHO, 2009, p.35).

Carvalho (2009) elenca outro fator que influencia negativamente no processo de ensino aprendizagem: a gravidez na adolescência. As adolescentes têm iniciado sua vida sexual muito cedo, às vezes, na pré-adolescência. O índice de gravidez nessa fase da vida jovem é muito elevado. De acordo o autor, com base nos dados do IBGE, “no Brasil em 1980, a taxa de fecundidade chegava a 11% na faixa etária de 15 a 19 anos de idade, o que levava as alunas a desistirem dos estudos mais cedo e, muitas vezes, a retornarem ou não após um determinado período. A mesma situação é vivenciada pelo jovem estudante quando precisa assumir as implicações da paternidade ainda na adolescência.” (CARVALHO, 2009, p.36).

Outra motivação da evasão, elencada pelo pesquisador, segundo estudo da UNESCO, “é o consumo de drogas lícitas, particularmente o álcool, o qual é consumido e incentivado na própria família. Em relação à droga ilícita, como maconha, ou crack ou outras, são geralmente consumidas fora do vínculo familiar. Ainda tem o agravante de, muitas vezes, os jovens enxergarem no tráfico de drogas um caminho para se galgar uma ascensão social e respeito da comunidade.” (CARVALHO, 2009, p. 36).

Esse contexto leva os estudantes usuários de drogas a diminuírem a qualidade de seu aprendizado, bem como a cooperarem para que haja atitudes de tumultuar as aulas, fazendo com que eles mesmos contribuam para o seu fracasso escolar e, por conseguinte com o abandono prematuro de seus estudos.

Essa conjuntura social, marcada por rivalidades e tensões no meio escolar, acaba contribuindo para o surgimento da violência e da criminalidade dentro e fora do espaço escolar. Basta analisar o alto índice de violência a que são submetidos os estudantes, principalmente no período noturno. Os dados levantados por Carvalho (2009) são preocupantes, porque a violência pode acontecer no trajeto de casa para a escola ou dentro do espaço escolar. Estes fatores são apontados por ele como um dos determinantes na decisão de evasão escolar.

Outra situação que contribui para o abandono escolar é o tratamento dispensado a eles. São caracterizados como alunos revoltados, ariscos, apáticos, desinteressados, por isso a escola os mantém em uma série, principalmente no ensino fundamental, repetindo as reprovações, e na maioria dos casos, a repetência leva o aluno a abandonar a escola.

Mediante os motivos elencados acima, que não são os únicos, torna-se premente a reflexão sobre as ocorrências do fracasso escolar que tem como consequência a evasão por parte dos alunos do ensino fundamental e do médio. Quando se identifica o fracasso escolar, é uma situação de reciprocidade do fracasso social, que são gerados nos complexos processos da reprodução da lógica capitalista e da política de exclusão e seletividade.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CÂMPUS IPORÁ

Desde sua reordenação e expansão, em 2005, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano tem alavancado esforços para ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, graduações e cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, atuando ainda na pesquisa e na extensão.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IF Goiano, foi para atender às orientações do decreto 5.478/2005 que instituiu 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). O Programa passou por uma reestruturação no ano de 2006 que ampliou a sua abrangência e mudou sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2006).

O Decreto em epígrafe prevê especificamente para o Proeja, as possibilidades de articulação considerando as formas integradas e concomitantes, portanto, o Documento Base sinaliza para que se busque priorizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado. O referido Programa passou, então, a possibilitar também a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade de EJA, bem como proporcionou a participação dos sistemas estaduais, distrital e municipais de educação.

Conforme Souza e Silva (2015), o Decreto que instituiu o Proeja na rede federal foi publicado em junho de 2005 e o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Rio Verde começou a ofertá-lo no ano de 2006. A partir de então, ficou assegurado ao público da EJA o direito ao ingresso nessas instituições. No Cefet de Rio Verde, ofertou-se a EJA a partir do segundo semestre de 2006, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. No Cefet de Urutaí, ofertou-se em junho de 2007. Em Morrinhos, ofertou-se em fevereiro de 2007, bem como na Escola Agrotécnica Federal de Ceres.

Ainda de acordo com as autoras, no ano de 2010, o IF Goiano inaugurou o Câmpus Iporá como unidade independente do Câmpus de Rio Verde. Em 2014, foram inauguradas outras unidades: os Câmpus de Posse, Campos Belos, Trindade e os polos de Ipameri, Cristalina e Catalão. Os dados coletados em 2015, pelas autoras, revelam que a faixa etária dos educandos

atendidos era de 15 a 55 anos, numa proporção equilibrada entre indivíduos do gênero masculino e feminino.

No Câmpus Iporá, a EJA foi ofertada no início de 2010 com o curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio Modalidade Proeja, com duração de 3 anos. Houve a necessidade de mudança no curso devido ao alto índice de desistência dos alunos, que se queixavam do longo tempo para o término do curso e, além disso não teriam a garantia do registro no Conselho que regulamenta a profissão de administrador.

O novo formato do curso foi para atender às demandas dos estudantes, adequando-o à realidade deles. Em relação à modalidade de oferta, ele passou a ser um curso de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores articulada ao ensino médio EJA, visando a ampliação de escolaridade. (Documento Base, 2009, p. 59)

No PPC, em relação à parte do objetivo geral consta: readequar a matriz curricular do curso Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – Proeja, conforme o Decreto 5.840, de 13 de Julho de 2006, Art. 1º, § 1º, Inciso I – formação inicial e Continuada de trabalhadores – FIC, junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, campus Iporá, com o propósito de possibilitar a formação de profissionais qualificados para atender às exigências do mercado de trabalho. Tal atividade tem registro na Classificação Brasileira de Ocupações¹ - CBO, com o código 4110-05

Em relação à carga-horária total do curso, ela é de 1.430 horas, das quais 1.210 horas serão destinadas às disciplinas da base nacional comum e 220 horas para a parte profissional, como prevê o Decreto 5.840/2006 que diz:

Art. 3º os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga-horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente;
I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e
II – a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Sobre a organização curricular do curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, esse observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino

Médio, nos Decretos nº 5.154/2004 e, nº 5.840/2006, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2000, nº 01/2004 e nº 01/2005.

A organização do curso está estruturada na matriz curricular constituída por uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos de: Educação básica, que integra componentes das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas

Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional na modalidade PROEJA; Educação profissional que integra componentes específicos da área profissional de Qualificação em Auxiliar de Administração.

Em relação à certificação e diplomas, o PPC esclarece que o egresso terá direito, após a integralização dos componentes curriculares, ao Certificado de Nível Médio Integrado à Qualificação em Auxiliar de Administração.

Em se tratando das demandas da EJA no Câmpus Iporá, não são diferentes da realidade de outras instituições que a ofertam.

Segundo Rodrigues e Costa (2017):

a realidade que encontramos no Brasil acerca da oferta e consolidação do direito não é o que nós gostaríamos de estar vivenciando. Entre 2009 e 2013, 14.581 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram desativadas no Brasil, segundo Censo Escolar. O dado equivale a dez salas fechadas por dia e a uma queda de 9% na oferta existente. Alarmantes, os números são reflexos do círculo vicioso em que a modalidade ingressou nos últimos dez anos. De um lado, gestores públicos reclamam dos altos índices de evasão e afirmam ser muito custoso manter turmas pequenas. De outro, alunos se deparam com cada vez menos opções e desistem. (RODRIGUES E COSTA, 2017, p. 158)

Ainda conforme as autoras, os maiores problemas se concentram nas regiões Sul e Sudeste, ambas fecharam 21% das turmas de EJA em quatro anos. Em seguida, está o Centro-Oeste, com 7%, e o Nordeste, com 3%. A exceção é o Norte, que, em vez de diminuir, aumentou as salas em 12%.

Os dados levantados pelas pesquisadoras atestam que o perfil do público da educação de jovens e adultos são semelhantes, mesmo em regiões distintas. A EJA tem como estudantes, homens e mulheres que foram excluídos do sistema de ensino. Essa situação é atribuída as suas condições sociais. Esse público é constituído conforme (BRASIL, 2009, p. 11), “negros,

quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais [...].”

Alcançar essas pessoas é um desafio para a educação de jovens e adultos, pois demanda esforços não apenas do sistema educacional, mas de uma política pública permanente que seja pautada em concretizar para esse público o direito tolhido de ter acesso à educação básica e a uma formação profissional de boa qualidade.

O perfil dos estudantes da EJA tem sido demonstrado por pesquisas na área, e, desse perfil, o que mais chama a atenção, quando estes retomam seus estudos, é a questão da evasão escolar. As pesquisas³ tem demonstrado que existem fatores sociais e econômicos ligados a essa situação que acabam sendo recorrentes na trajetória escolar desses jovens e adultos.

4.1 A pesquisa na EJA no Câmpus Iporá

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Câmpus Iporá. Os sujeitos da pesquisa foram ex-alunos desistentes da educação de jovens e adultos, bem como professores, gestores e técnicos administrativos que atuam na EJA no nível médio profissionalizante. A população foi de 45 ex-alunos que estudaram nas turmas nos anos de 2013 a 2017. A coleta de dados se limitou a uma amostra de 10 sujeitos entrevistados. A coleta se limitou a 10 sujeitos porque a pesquisadora não obteve êxito por contato telefônico e nem por endereço do restante da população. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: entrevista, com gravação em áudio; utilizou-se como roteiro de entrevista um questionário semiestruturado.

Em relação à coleta de dados entre professores, gestores e técnicos administrativos, a população escolhida foi de 40 sujeitos, limitada àqueles que atuam na educação de jovens e adultos e a amostra foi de 22 pesquisados. A amostra não foi maior porque o restante da população não respondeu ao questionário enviado por e-mail. Os instrumentos para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado, elaborado no *google forms*. Esse processo torna a análise dos dados simples e rápida. O questionário da pesquisa foi enviado no endereço de *e-mail* (endereço eletrônico pessoal) institucional dos participantes.

3 Neri (2009); Carvalho (2009); Santos (2013)

4.1.1 A pesquisa com os ex-alunos da EJA

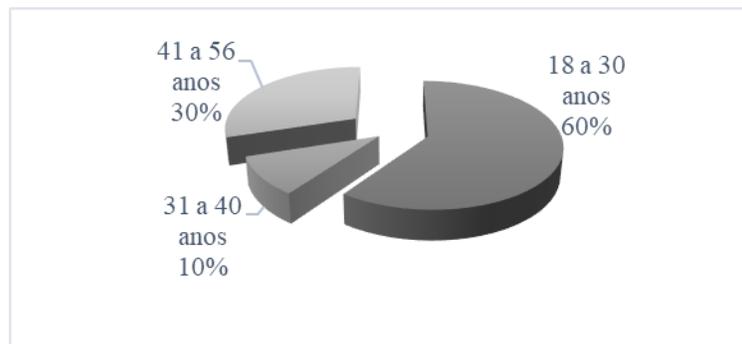
A coleta de dados com os ex-alunos da educação de jovens e adultos do curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo Integrado ao Ensino Médio Modalidade Proeja, efetivou-se por meio de entrevista gravada em áudio. A pesquisadora entrou em contato com eles e agendava encontros onde fosse mais viável para os sujeitos. A entrevista seguiu um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas. Durante as entrevistas, a pesquisadora procurou deixar à vontade os entrevistados para que falassem sobre outras questões referentes ao curso e ao instituto.

As respostas demonstraram várias vertentes quanto aos motivos que contribuíram para que o aluno interrompesse seus estudos, bem como sua opinião quanto a contribuição do processo de ensino-aprendizagem nos conteúdos das disciplinas, além de informar a pesquisadora se alguma vez reprovou na disciplina de Matemática, pois é o foco da análise dessa pesquisa.

Para conhecermos o perfil dos ex-alunos, o questionário tinha questões como a faixa etária deles, bem como o gênero, se masculino ou feminino.

O gráfico 1 demonstra a característica de faixa etária dos ex-alunos que estudaram entre os anos de 2013 a 2017. Percebe-se que a maioria, 60%, são jovens que estão entre 18 a 30 anos de idade. Em seguida têm-se uma porcentagem de 30% que estão com idade entre 41 a 56 anos. E entre a idade de 31 a 40 anos estão 10% dos ex-alunos.

Gráfico 1 – Faixa etária dos ex-alunos



Fonte: IF GOIANO (2017)

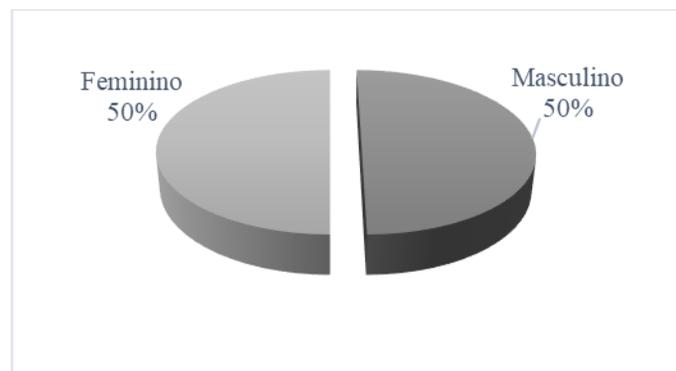
Em relação ao gênero, no gráfico 2, visualiza-se um equilíbrio de 50% entre eles, ou seja, metade dos ex-alunos entrevistados é do gênero masculino e a outra do gênero feminino. Com base em consulta nos históricos dos ex-alunos evadidos do ano de 2013 no segundo semestre a 2016 no primeiro semestre, identifica-se que a evasão foi em maior número pelo gênero feminino com um total de 25 mulheres contra 15 do gênero masculino. Essa estatística indica que as mulheres podem ser a maioria de matriculados, mas, em contrapartida, são as que mais evadem do curso.

Conforme Santos de Paula, Xavier e Ribeiro Júnior (2017), em pesquisa realizada pelo IFG no ano de 2014, para conhecer o perfil dos estudantes, os autores analisaram os dados do grupo pesquisado. Foi constatado que em relação ao gênero, as mulheres representavam 62% contra 38% dos homens.

Ainda conforme Santos de Paula, Xavier e Ribeiro Júnior (2017, p. 26) “o fato de muitas mulheres retomarem os estudos vincula-se à interrupção precoce das suas vidas escolares, seja pela inserção no mercado de trabalho, de forma prematura, pelas dificuldades de acesso à escola, entre outros”.

As mulheres apresentam mais dificuldades de permanência nos espaços escolares, pois, entre outras causas, aparece a maternidade, cuidar dos filhos ou de algum parente doente. Essa situação, muitas vezes, inviabiliza a articulação entre conciliar estudos com as demandas familiares.

Gráfico 2 – Gênero



Fonte: IF GOIANO (2017)

No gráfico 3, visualiza-se a resposta dos ex-alunos sobre a quantidade de vezes que interromperam seus estudos no curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Proeja.

A pesquisadora usou o termo “interromper”, pois entende, conforme relatos dos ex-alunos entrevistados, que a interrupção/desistência do curso é temporária, pois estes desejam retornar aos estudos assim que lhes for possível. O termo evasão está mais ligado ao abandono e que também será utilizado nos relatos das entrevistas que foram realizadas com os professores e técnicos administrativos.

De acordo com o gráfico 3, percebe-se que a maioria, 60%, interrompeu seus estudos mais de 3 vezes, outros 30% interromperam 2 vezes, e 10% deles interromperam uma vez seus estudos. Alguns dos ex-alunos comentaram os motivos do abandono escolar.

A identificação deles será preservada, contanto suas falas serão identificadas como aluno(a) 01, 02 e assim sucessivamente. Em relação aos motivos da desistência a aluna 01 comentou “muitas vezes, meu filho ficava doente e tinha que ficar no hospital com ele, perdi muitas aulas e tinha muitas faltas.” O aluno 02 disse; “a minha maior dificuldade era conciliar trabalho e os estudos, o cansaço e o tempo curto entre a saída do trabalho e o início do horário de aula.” Já o aluno 06 relatou; “o motivo da minha desistência foi por saúde, tive um acidente de trabalho e como consequência percebi que a minha memória ficou ruim para armazenar as informações e essa dificuldade se refletiu nos estudos.” A pesquisadora perguntou aos que comentaram seus motivos de desistência do curso, se estes tinham a intenção de retornar. Todos afirmaram a sua intenção de que tentarão retomar seus estudos.

Como se pode analisar nas falas dos ex-alunos, a princípio atribuem as causas das desistências a fatores externos à escola. A necessidade de trabalho aliada ao cansaço, indica uma das dificuldades desse público. Coaduna com esta afirmativa Arroyo (2017), no que se refere à organização escolar desvinculada da organização do trabalhador.

Em tempos de avanços científicos, tecnológicos e demandas do mercado de trabalho, a escola deve se adequar ao seu público-alvo, em especial, aos alunos da educação de jovens e adultos, pois são trabalhadores que precisaram voltar a EJA porque, desde a infância, não conseguiram conciliar trabalho e educação.

Conforme Arroyo (2017):

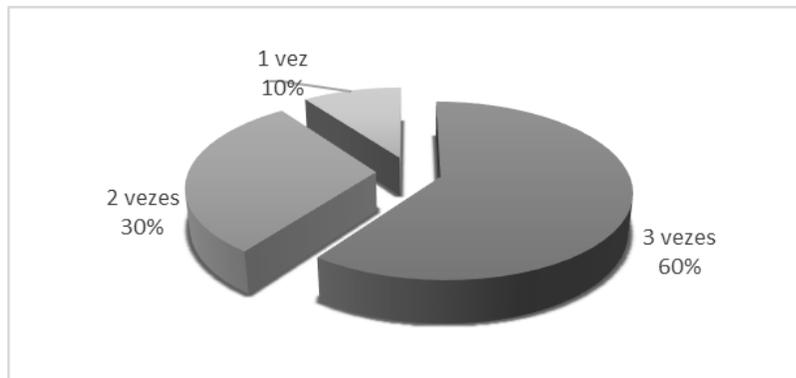
A organização do trabalho, dos tempos, dos conhecimentos é um dos aspectos tensos e mais priorizados nas propostas que pretendem outra educação de jovens-adultos. A história da escolarização da EJA assumida como nível da educação básica, regulada em diretrizes, vem mostrando que é um contrassenso transferir a rigidez de tempos, horários, níveis, segmentos e avaliações da escolarização de crianças à educação de pessoas jovens e adultas com histórias de tempos de viver, sobreviver, de trabalhos tão desencontrados. (ARROYO, 2017, p. 63).

As afirmativas do autor retratam a realidade vivida pelos alunos da EJA. Percebe-se claramente a dificuldade que eles têm em se adequar a um sistema de ensino rígido, que não prioriza o trabalhador que é um estudante, mas o contraditório é que predomina, o estudante que trabalha.

Os alunos da educação de jovens e adultos se submetem a trabalhos que não lhes dão estabilidade, não podem gerenciar seu tempo, logo, exigir desse alunado que se adéque à rigidez dos tempos escolares é uma forma de negar-lhes o direito à educação por que tanto lutam. Além do mais, devemos lembrar que eles são obrigados a voltar à EJA porque desde a infância não conseguiram articular trabalho, sobrevivência e rigidez dos tempos-séries escolares (ARROYO, 2017, p.63).

Em relação às alunas estudantes, em sua maioria, percebe-se que os maiores desafios de continuarem os estudos estão ligados aos cuidados com os filhos e com os afazeres do lar. Questões ligadas à saúde do aluno certamente são um fator que interfere consideravelmente na qualidade e na continuidade dos estudos.

Gráfico 3 – Quantidade de vezes que os ex-alunos interromperam os estudos



Fonte: IF GOIANO (2017)

Pela exposição dos dados, é possível deduzir que os alunos da EJA têm dificuldades em concluir seus estudos, sem interrupção. As justificativas dos pesquisados para as causas de interrupção dos estudos estão baseadas, a princípio em; cuidar dos filhos; dificuldade de conciliar o horário de trabalho com os estudos; viagens a trabalho.

Em relação ao gráfico 4, identifica-se que quase a totalidade dos entrevistados, quando perguntados se conseguiam entender os conteúdos das disciplinas da forma como os professores ensinavam, disseram que sim, contra 10% que responderam que não entendiam as explicações dos docentes, na ministração de seus conteúdos.

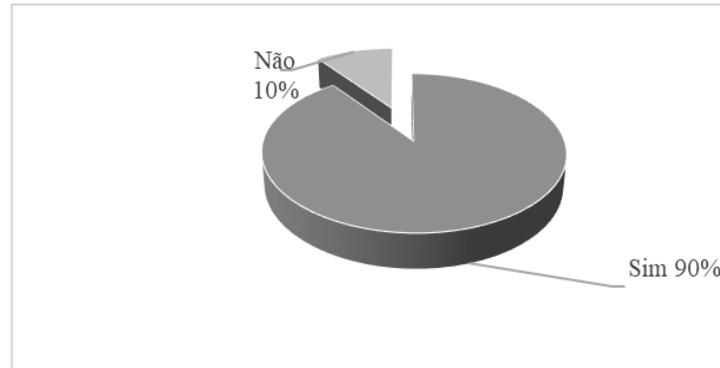
Apesar dessas respostas positivas, mais adiante no gráfico 5 demonstra-se que, quando perguntados em quais disciplinas tinham mais dificuldades no aprendizado, citaram Física, Matemática, Química e Biologia. Quando perguntado o motivo das dificuldades, percebeu-se respostas que estavam ligadas ao processo de entendimento dos conteúdos da forma como era ensinado pelos professores.

De acordo com Santos de Paula, Xavier e Ribeiro Júnior (2017), o principal fator apontado como causa das dificuldades de aprendizagem, que aparece na análise dos dados da pesquisa realizada pelo IFG (2014), vem em segundo lugar com 32% de respostas, é que o professor não tem metodologia ou estratégias adequadas para ensinar o conteúdo.

Conforme Machado (2006);

Para que o apoderamento dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores, seja significativo é fundamental, em primeiro lugar, situá-lo historicamente e em íntima relação com a prática social. Alunos e professores podem, a partir daí, encontrar novos e ricos sentidos e aplicações importantes deste processo de conhecimento em suas vidas e práticas sociais. (MACHADO, 2006, p.60)

Ainda conforme a autora, para que o apoderamento aconteça, é necessário selecionar e organizar conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências destes sujeitos, que reafirmem seu potencial de protagonista da história e da cultura.

Gráfico 4 – Alunos que conseguiram entender os conteúdos das disciplinas

Fonte: IF GOIANO (2017)

No que se refere ao gráfico 5, este demonstra os percentuais concernentes às disciplinas que os ex-alunos consideraram as mais difíceis. Percebe-se que a disciplina de Física foi a mais citada, com 34%, em seguida a disciplina de Matemática com 25%, Biologia com 17% e com empate de 8% as disciplinas de Química, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

As justificativas das respostas de alguns dos ex-alunos, na disciplina de Matemática, a priori, revelam-se um problema que foi gerado nos anos iniciais dos estudos que, muitas vezes, acaba agravando o entendimento dos conteúdos ensinados pelo professor. Essa afirmativa pode ser averiguada na fala do aluno 04. Ele disse: “as disciplinas mais difíceis eram Matemática e Física, sempre tive dificuldade porque eu tenho um histórico pessoal de dificuldade, desde o início da vida escolar.”

Conforme Oliveira (2007, p. 91) “A tentativa da escola de trabalhar a matemática dos anos iniciais com “situações-problema” que trariam um sentido de realidade ao ato de fazer contas fracassa diante da evidente inadequação entre o modo como os “problemas” são apresentados e os “pobremas” reais que habitam o cotidiano dos educandos”.

A autora usou o termo “pobrema” conforme citação literal de um relato de uma aluna com dificuldades no aprendizado da disciplina de Matemática. A aluna concluiu que problemas eram as contas que teria que aprender a resolver na disciplina de Matemática e “pobrema” eram as dificuldades dela no dia a dia.

Retomando a exposição da pesquisa com os ex-alunos do curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo Integrado ao Ensino Médio, a aluna 03 também relatou que “sempre tive dificuldade em Matemática porque toda vida tive dificuldade.” Continuou seu relato e disse que

também tem dificuldade na disciplina de Inglês, o que atribuiu a si mesma, ela disse que sempre “travava” e não conseguia aprender.

A disciplina de Química e de Matemática foi citada como uma das mais difíceis, conforme fala do aluno 06. Ele disse: “não foi muito bom pra aprender alguns conteúdos, o motivo foi a forma como o professor explicava, talvez se ele tivesse colocado de outra forma eu daria conta de responder as questões.”

Conforme Santos de Paula, Xavier e Ribeiro Júnior (2017), a área de conhecimento em que os estudantes possuem maiores dificuldades, estão na área de exatas (Química, Física, Biologia e Matemática) com 45%. Esta análise faz parte dos dados coletados pela pesquisa do IFG (2014).

A aluna 05 também atribui a sua dificuldade na disciplina de Matemática com o seguinte relato: “não conseguia entender a maioria dos conteúdos [...] da primeira vez que estudei o professor de Matemática era razoável [...] da segunda vez que estudei o professor de Matemática não explicava direito, passava os exercícios, não dava tempo de corrigir tudo e não explicava detalhado, os colegas reclamavam também.”

Em relação a disciplina de Física a aluna 05 comentou: “Física era difícil de entender, mas o professor era estilo “palhaço” por que ele nos divertia, mesmo sendo difícil a gente conseguia pegar um pouco a explicação”.

Ainda em relação à disciplina de Física, o aluno 07 disse: “Física era a disciplina mais difícil e pra piorar eu perdi algumas aulas o que dificultou mais ainda, mas o professor era ótimo.”

Apesar da disciplina de Física vir em primeiro lugar com 34% de dificuldade, alguns dos ex-alunos relataram que parte dos conteúdos repassados pelo professor se tornavam possíveis de entender, pois este tinha uma maneira diferente e divertida de ensinar.

Conforme os autores abaixo;

O ensino de Física na EJA requer estratégias diferenciadas das utilizadas no ensino regular, pois além das características peculiares dos estudantes dessa modalidade, o período de tempo disponível é muito reduzido, havendo também a necessidade de revisar conhecimentos básicos do ensino fundamental. (KRUMMENAUER, COSTA E SILVEIRA, 2010, p. 70)

Pelas observações dos ex-alunos em relação ao professor de Física, pode-se afirmar que, segundo os autores, o ensino na EJA requer estratégias que possam atrair o aluno, e esta parte da contextualização das suas vivências pessoais e realidades de vida.

A disciplina de Matemática foi a segunda mais citada com 25% de respostas que a considera difícil para aprender. Nos relatos dos ex-alunos, as suas dificuldades, na maioria das vezes, não estão vinculadas, somente, ao processo de ensino-aprendizagem na EJA, e sim, ao ensino nos anos iniciais dos estudos. Reconhecem que lhes faltam uma base de estudos que os ajudem a internalizar os conteúdos.

Quando os alunos usaram o termo “faltou uma base de estudos”, ele não tem a menor ideia que essa “falta de base” está vinculada na maioria das vezes em um currículo engessado, em conteúdos que não contextualizam com a realidade de vida desse aluno. O que dificulta o entendimento daquilo que se pretende aprender.

Além das barreiras em internalizar os conteúdos, tem a dificuldade de, reiteradas vezes, perder algum conteúdo, o que contribui ainda mais para a sensação de incapacidade, pois o estudo de Matemática segue um raciocínio lógico e sequencial nas aulas ministradas.

A disciplina de Matemática, assim como as outras, deve englobar o modo como as pessoas enxergam as coisas a sua volta e compreendem conceitos. Na prática docente na EJA, essa realidade fica evidente, em particular na concepção que a maioria deles tem sobre o conhecimento Matemático que segundo (KOORO e LOPES s/d), “na maioria das vezes uma ciência exata, pronta, acabada, de alto grau de complexidade e que marca o processo de exclusão que sofreram durante os anos de escola regular.”

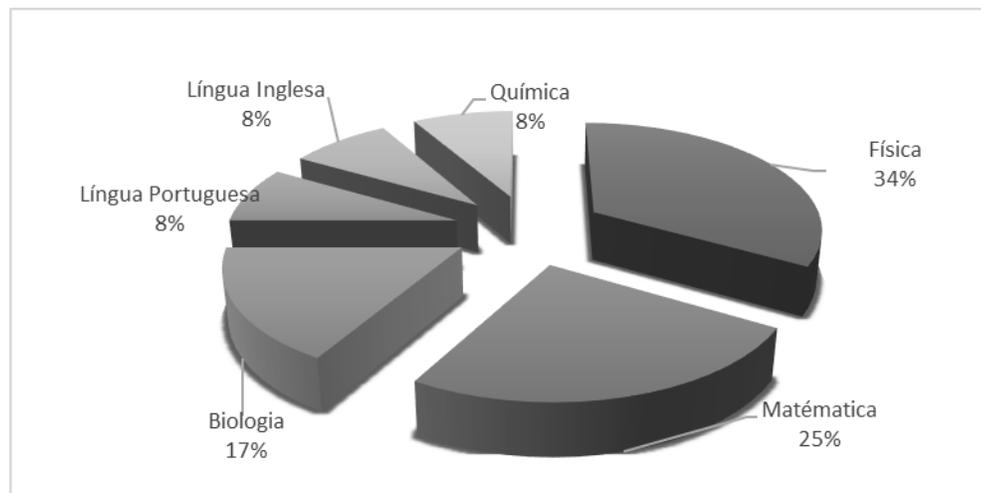
Ainda conforme as autoras, os educadores matemáticos, ao atuarem na formação de pessoas jovens e adultas, devem perceber a Matemática como uma ciência sócio-historicamente construída e socializar essa concepção com os alunos. Compreender essa Educação Matemática que considere e valorize as experiências pessoais e culturais do professor e dos alunos como fatores extremamente importantes, com o objetivo de proporcionar o ensino de Matemática mais relevante e significativo para ambos. Essas atitudes ajudam a desvendar a realidade desse público, sua cultura, a sociedade em que vivem e sobre si mesmos, o qual acarreta o aumento da autoconfiança, melhora o senso de criticidade e a capacidade de julgamento de cada um. (KOORO e LOPES, s/d, p. 2)

A disciplina de Biologia vem em terceiro lugar com 17% de respostas que a consideram de difícil entendimento. Conforme relato do aluno 10, “a disciplina mais difícil era Biologia, talvez porque o professor falava rápido, demorava a voltar no assunto que eu não entendia.” Ainda sobre Biologia a aluna 01 relatou; “tinha dificuldade em Biologia no primeiro período, o professor tentava ensinar, mas eu não conseguia entender, não sei o porquê.”

Apesar de a disciplina de Química vir em seguida com 8% de respostas de grau de dificuldade, tem-se a justificativa, segundo o aluno 06; “a dificuldade é porque essa disciplina é estudada a partir do segundo ano e aí tem que aprender muito rápido tantas fórmulas, são conteúdos para poucas aulas, era uma vez por semana, por isso eu a colocava de lado.”

Identifica-se, nos relatos acima, que existem dificuldades em algumas disciplinas no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 5 – Disciplinas consideradas mais difíceis pelos alunos



Fonte: IF GOIANO (2017)

No tocante ao gráfico 6, foi questionado aos entrevistados se haviam reprovado alguma vez na disciplina de Matemática. Essa pergunta pretendeu esclarecer se eram recorrentes as reprovações especificamente nessa disciplina, pois ela é o foco da análise dessa pesquisa. Pelas respostas, percebe-se que a maioria, 80%, dos entrevistados, não reprovou na disciplina de Matemática, contra 20% que reprovaram.

A não reprovação na disciplina de Matemática não anula o demonstrativo do gráfico 5 em que 25% dos ex-alunos entrevistados a consideraram uma das disciplinas mais difíceis no processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos 20% que reprovaram na disciplina de Matemática, as justificativas das suas respostas estão vinculadas também a fatores externos à escola. Conforme a fala da aluna 05, a qual relatou que reprovou duas vezes na disciplina de Matemática.

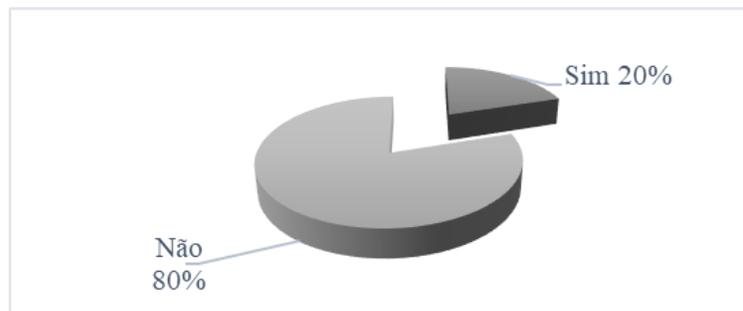
Na primeira tentativa de estudo, a aluna relata; “o professor de Matemática era razoável para explicar”. Na sua segunda tentativa a aluna detalhou sua resposta; “o professor de Matemática não explicava, ele passava os conteúdos, falava para a turma resolver que depois iria corrigir, muitas vezes não dava tempo de corrigir tudo. O professor de Matemática passava os conteúdos e a turma tinha que se virar. Muitos colegas reclamavam, mas não adiantava.”

A aluna 05 relatou ainda que, aliadas a essas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, havia questões extraescolares. Ela estava passando por dificuldades no casamento, relatou que o cônjuge não a apoiava e nem ficava com a filha para que ela pudesse estudar.

A aluna 06 disse que reprovou na disciplina de Matemática e justifica que a sua reprovação foi porque tinha dificuldade no entendimento na disciplina, disse que sempre teve dificuldade a vida toda. Aliado a isso ela precisava viajar constantemente a trabalho o que dificultava ainda mais o aprendizado.

Por estas respostas, é possível concluir que as mulheres, apesar de algumas vezes, serem maioria no curso, são as que tem maiores dificuldades de continuidade dos estudos, haja vista que, além de desenvolverem o papel de mães e esposas, ainda trabalham fora. Precisam lidar diariamente com o cansaço do trabalho e as suas responsabilidades no lar.

Gráfico 6 – Reprovou uma vez na disciplina de Matemática



Fonte: IF GOIANO (2017)

Os dados da pesquisa demonstraram que as dificuldades dos alunos nas disciplinas citadas, estão a priori ligadas as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, e isso se agrava quando o aluno já tem um histórico escolar de carência de conteúdos nos anos iniciais dos estudos.

Aliado a esse quadro há ainda os fatores extraescolares ligados ao mundo do trabalho e condição social do sujeito.

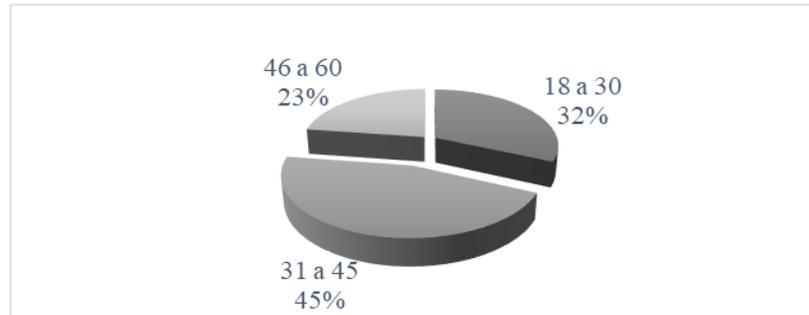
4.1.2 A pesquisa com os professores, gestores e técnicos administrativos

As informações em relação aos entrevistados que atuam na EJA, no curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio, processaram-se por intermédio de um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, o qual foi enviado no endereço de *e-mail* institucional e os participantes poderiam acessar um *link* (endereço eletrônico) para ter acesso ao questionário. De uma população de quarenta sujeitos aptos a responderem o questionário, a pesquisadora obteve como amostra da pesquisa um total de 22 respondentes.

Algumas das questões que foram colocadas tinham o objetivo de verificar se as respostas dos ex-alunos poderiam ser confirmadas nas respostas dos entrevistados. Dentre elas, as possíveis causas de abandono escolar, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, e se a disciplina de Matemática, foco da análise dessa pesquisa, poderia influenciar na decisão do aluno de evadir-se do curso.

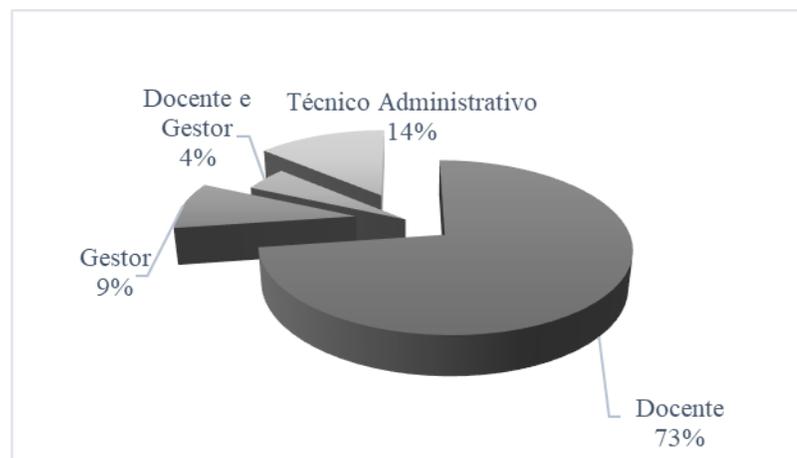
A identificação do perfil dos entrevistados levou a questão sobre conhecer a sua faixa etária. No gráfico 7, é possível visualizar que a maioria, 45%, tem idade entre 31 a 45 anos. Em seguida, com 32%, estão aqueles com idade entre 18 a 30 anos. E com 23% idades acima de 46 até 60 anos.

De acordo com os pesquisadores Carvalho e Souza (2014), sobre o perfil de formação dos professores da rede federal de Educação Profissional Tecnológica (EPT), em relação à idade, boa parte dos docentes é jovem, 19% tem até 29 anos, seguida da faixa entre 30 e 39 anos, com 39%, o que caracteriza 58% de uma população docente com menos de 40 anos em atividade. Apenas 13% dos docentes da rede federal de educação profissional e tecnológica possuem mais de 50 anos de idade. (CARVALHO e SOUZA, 2014, p.896)

Gráfico 7 – Faixa etária dos docentes, gestores e técnicos administrativos

Fonte: IF GOIANO (2017)

Em relação ao gráfico 8, identifica-se a atuação profissional dos entrevistados. A maioria dos respondentes, com 73%, são docentes. Em seguida, com 14% tem-se as respostas dos técnicos administrativos. Os gestores representam 9% das respostas e aqueles que atuam como docentes e gestores totalizam 4% dos entrevistados. Se somarmos a atuação profissional, 73% de docentes com mais 4% que acumulam docência e gestão, teremos um somatório de 77% de respostas de entrevistados, dentro da amostra, que atuam diretamente no ensino. Essa situação contribui para validar, com maior segurança, questões pertinentes à sala de aula.

Gráfico 8 – Atuação profissional dos entrevistados

Fonte: IF GOIANO (2017)

No que se refere ao gráfico 9, identifica-se o percentual de entrevistados que possuem ou não licenciatura. As respostas afirmativas representam 73% dos entrevistados, contra 27% que disseram não terem curso de licenciatura. Essa questão procurou conhecer se os entrevistados

tinham alguma formação que os ajudasse no desenvolvimento das suas relações humanas e sociais, ou mesmo das suas aulas, pois a licenciatura tem como referência dominar a técnica, os procedimentos e práticas de ensino que marcam o fazer do professor, cujo entendimento passa necessariamente pelo desenvolvimento de um olhar e de uma intervenção crítica sobre o mundo que o cerca.

De acordo com Carvalho e Souza (2014), em análise dos dados sobre a questão se os professores que atuam na EPT tinham formação pedagógica antes de terem iniciado a docência, obtiveram as seguintes respostas; 70% disseram que sim, tinham formação pedagógica, contra 30% que responderam não ter nenhuma formação antes de iniciar a docência. (CARVALHO e SOUZA, 2014, p. 900)

Retomando a análise dos dados da pesquisa com os professores do curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio, para os demais entrevistados e os professores, que estão entre os 27% não licenciados, deduz-se que suas práticas pedagógicas são, em grande parte, baseadas em seus saberes e experiências construídos a partir da sua formação profissional, que pode ser o setor de serviços ou o industrial.

Para esses professores, que vem de outros ofícios de trabalho, atuar na educação técnica e tecnológica, ou seja, a sala de aula, representa desafios que, na maioria dos casos, são enfrentados com base nos seus saberes diversos, alicerçados tanto na situação de trabalho quanto no conjunto da sua vida social.

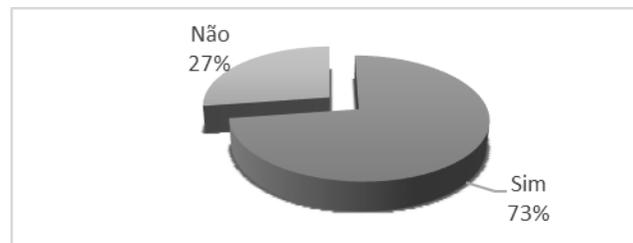
Embora ainda tenha professores sem uma formação específica, registra-se que o IF Goiano, tem ofertado, desde fevereiro de 2016, Curso de Formação Pedagógica Continuada para seus servidores docentes e técnicos administrativos que estão em efetivo exercício. Na época, foram oferecidas um total de 51 vagas, distribuídas entre os Câmpus do IF Goiano.

Na matriz curricular do curso de 2016, dentre os vários componentes curriculares, tem um componente específico sobre a Educação de Jovens e Adultos – Proeja, com carga-horária de 12 horas. A ementa constava: Criação e contextualização do Proeja; Base legal, objetivos, público-alvo (possibilidades de oferta e seleção) e redes de oferta. Diferenças entre Proeja-FIC e Proeja Técnico, regulamentações e suas respectivas cargas horárias (Proeja-FIC Fundamental (1.200h), Proeja-FIC Médio (1.200h), Ensino Médio com Educação Profissional e Técnica (2.400h)). O Proeja na Rede Federal. O Proeja e a Assistência Estudantil.

A qualificação profissional dos seus servidores é uma preocupação do IF Goiano, tanto que o levou a dispor nos seus editais de seleção que o candidato nomeado para o cargo efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em cuja habilitação não constar licenciatura Plena ou habilitação legal equivalente para o exercício do magistério, tomará posse, porém deverá participar de curso de complementação pedagógica a ser ofertado pelo IF Goiano.

Nesse contexto, o Programa de Formação Pedagógica Continuada em Educação Profissional e Tecnológica é um instrumento estratégico de gestão, que visa consolidar a cultura organizacional voltada para o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento de seus servidores, visando o alcance da melhoria e qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos pelo IF Goiano.

Gráfico 9 – Possui licenciatura



Fonte: IF GOIANO (2017)

No que diz respeito ao gráfico 10, a formação pedagógica dos entrevistados revelou diversas áreas do conhecimento, dentre elas: a disciplina de Matemática, Metodologia para o Ensino de Física, Especialização e Metodologia do Ensino, Formação Pedagógica Continuada que foi ofertada pelo IF Goiano, Alfabetização e Letramento, História e Pedagogia, Docência do Ensino Superior. Dentre essas formações não se identificou nenhuma na área da EJA.

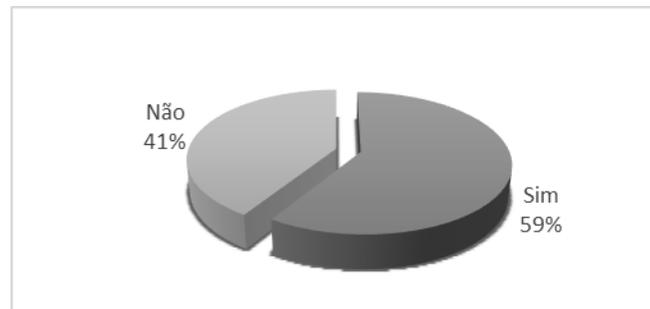
De acordo com os pesquisadores Carvalho e Souza (2014), na análise dos dados sobre o perfil dos professores da EPT, em relação à questão sobre se haviam cursado uma pós-graduação ou algum curso de formação continuada, dentre as respostas foi identificado que 68% fizeram na mesma área da graduação e 17% fizeram na área pedagógica. (CARVALHO e SOUZA, p. 901).

Percebe-se que a formação na área pedagógica é pequena se comparado a outras áreas de formação dos docentes. Inclusive nenhuma formação na área de educação de jovens e adultos.

Diante dessa constatação, faz-se necessário oferecer no âmbito da EPT formação específica para os docentes, haja vista que as novas exigências do mundo do trabalho interferem

nos objetivos escolares, nos currículos, nas formas de aprender dos alunos, e no exercício da docência, exigindo-se dos professores práticas pedagógicas que atuem eficazmente na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, com vistas à formação e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Gráfico 10 – Possui formação pedagógica



Fonte: IF GOIANO (2017)

Em relação ao gráfico 11, visualizam-se as respostas dos professores quanto às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem como um dispositivo que influencia o aluno na sua decisão de desistência do curso. Com 68% de respostas positivas, os docentes concordam que as dificuldades no processo ensino-aprendizagem podem influenciar o aluno na decisão de desistência, contra 32% que não atribuem a desistência ao ensino-aprendizagem.

Dos 68% de docentes que responderam sim, o processo de ensino-aprendizagem pode influenciar na desistência, justificaram as suas afirmações nas seguintes citações:

Dificuldade do professor em utilizar metodologias de ensino que se adequem aos níveis de dificuldades de aprendizagem dos estudantes da EJA; dificuldade do professor em adequar a linguagem para trabalhar com os estudantes; compreensão dos professores das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Nas falas dos professores e técnicos administrativos, percebe-se uma reflexão e um cuidado sobre a importância do papel do professor no processo ensino-aprendizagem como um diferencial de decisão do aluno em permanecer ou não no curso.

Sobre as respostas dos professores e técnicos administrativos em relação às dificuldades do aluno no processo ensino-aprendizagem obtiveram-se as seguintes respostas; “Tempo longo

em que o aluno ficou sem estudar e retomar acaba sendo uma dificuldade”. “Deficiências de conteúdos básicos”.

Essas falas dos professores e técnicos administrativos atestam com algumas respostas dadas pelos ex-alunos, pois estes disseram que tiveram uma péssima base de conteúdos nos anos iniciais de estudos.

A pesquisadora percebeu em algumas falas dos ex-alunos que mesmo relatando as suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, em sua maioria, não responsabiliza o professor, e sim, a sua condição de dificuldade de apropriação dos conteúdos que se justifica pelo cansaço de um dia inteiro de trabalho, as suas carências de conteúdos nos anos iniciais dos estudos, as suas preocupações com a família.

Essa culpa que o aluno carrega em si, condiciona-o a aceitar a sua condição de excluído dos contextos escolares e do mercado de trabalho. Ele não consegue visualizar que por detrás desse cenário existe uma lógica capitalista que privilegia e encaminha os que estão “aptos” a estudarem com todos os suportes necessários para alcançar no mercado de trabalho postos de comando e de boa remuneração.

As entrevistas demonstraram que se o aluno tem dificuldades de aprendizado em alguma disciplina, aliado a fatores extraclasse, pode se tornar um dispositivo de decisão para a desistência temporária ou não.

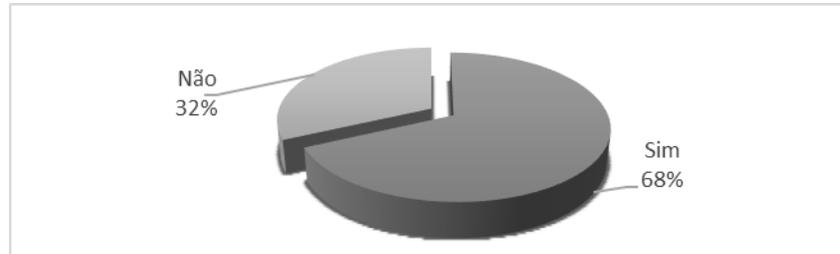
Dos professores e técnicos administrativos que representam 32% os quais disseram que não atribuem a evasão as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, justificaram que esse público abandona por questões ligadas ao trabalho, gravidez, doença, mudança de cidade, filhos, ou outros motivos de força maior.

Essas afirmativas contextualizam com a maioria das respostas dadas pelos ex-alunos do curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio, os quais justificaram a interrupção dos seus estudos, além das dificuldades de aprendizado em alguma disciplina, os problemas relacionados a tentar conciliar o trabalho com os estudos - geralmente o público masculino deu essa resposta. Já para as mulheres, a maioria das respostas são justificadas em questões relacionadas a cuidar dos filhos ou de parentes que adoeceram.

Conclui-se que, apesar dos fatores externos serem causadores da interrupção, a questão das dificuldades no processo ensino-aprendizagem pode contribuir significativamente nessa decisão, pois, conforme o percentual de respostas dos professores e técnicos administrativos, 68%

deles acreditam que o processo ensino-aprendizagem pode influenciar o aluno na sua decisão de interromper seus estudos no curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio.

Gráfico 11 – Dificuldades no processo ensino aprendizagem influencia o aluno na decisão de evasão



Fonte: IF GOIANO (2017)

No que diz respeito ao gráfico 12, os professores e técnicos administrativos responderam se a dificuldade do aluno no aprendizado dos conteúdos da disciplina de Matemática poderia contribuir para a decisão de evasão.

Um percentual de 41% de respostas dos professores e técnicos administrativos disseram que as dificuldades dos alunos no aprendizado dos conteúdos da disciplina de Matemática não contribui para a decisão de evasão do aluno.

Em seguida, com 32% de respostas dos professores e técnicos administrativos, estes afirmaram que as dificuldades do aluno no aprendizado dos conteúdos da disciplina de Matemática podem contribuir para a decisão de evadir-se do curso.

Os professores e técnicos administrativos que ficaram indecisos somaram 23%, os quais responderam que talvez a disciplina de Matemática possa influenciar na decisão do aluno em evadir-se do curso, e apenas 4% não opinaram.

Os professores e técnicos administrativos que foram entrevistados e que responderam não acreditar que a dificuldade do aluno no aprendizado da disciplina de Matemática contribua com a decisão de evasão, justificaram as respostas dadas em questões anteriormente já abordadas como:

Os alunos não tem motivação para estudar. Eles tem necessidades de ter uma renda financeira. A idade. Obrigações com a família. Dificuldades no aprendizado geral das disciplinas. Falta de atividades que aproximem o aluno do instituto com o objetivo de fazê-lo visualizar os benefícios do curso para o seu crescimento pessoal e profissional.

Percebe-se, nessas falas, que a atribuição de dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos de Matemática estão relacionados, prioritariamente, às questões de ordem socioeconômicas.

Analisando ainda outras falas, obteve-se a afirmativa de que a disciplina de Matemática tem o menor índice de reprovação no Proeja e dos poucos que reprovaram são por falta de interesse em fazer as atividades propostas pelos professores. Afirmaram ainda que se alguém perguntar para os alunos, uma das matérias que eles mais se identificam é com a disciplina de Matemática.

Os professores reforçaram a sua fala relatando que pelos dados do curso poderiam deduzir que a disciplina de Matemática não apresentava um número considerável de reprovações, em regra os professores não trabalham com provas e sim com avaliações contínuas em sala de aula auxiliando os estudantes.

Outras justificativas das respostas dos professores e técnicos administrativos em relação às dificuldades do aluno no aprendizado da disciplina de Matemática é atribuído à reprovação na referida disciplina e que estão vinculadas às dificuldades no processo de letramento, leitura e compreensão de textos. Relataram ainda as dificuldades do aluno no aprendizado da disciplina de Matemática como a desmotivação devido ao insucesso ou sensação de incapacidade do aluno.

Dentre as respostas dos entrevistados, houve uma afirmativa de um respondente que disse não acreditar que a Matemática, isoladamente, seja um motivo para a evasão, pois os professores de Matemática que ministram aula no curso sempre se identificaram com o Proeja e suas metodologias de aproximação com o público que refletiam uma excelente relação professor/aluno.

Esta última afirmativa difere em parte com a resposta de uma aluna que reprovou em Matemática por duas vezes e que atribuiu as dificuldades no processo ensino-aprendizagem que foram aliadas aos fatores extraescolares.

Conforme fala da aluna:

Da primeira vez que estudei o professor de matemática era razoável [...] na segunda vez o professor de matemática não explicava direito, passava os exercícios, não dava tempo de corrigir tudo e não explicava detalhado, os colegas reclamavam também.

Percebe-se pela fala da aluna que nem sempre estes se identificam com as metodologias utilizadas por alguns professores.

Os professores e técnicos administrativos que responderam “acreditar que a disciplina de Matemática pode influenciar na decisão de evasão”, as justificativas estão pautadas em que ela pode influenciar se for vinculada a nota.

Outra resposta afirmou que as disciplinas de Matemática e Português são verdadeiras barreiras para os alunos. Em relação à disciplina de Português, esta se mostrou como uma dificuldade no processo ensino-aprendizagem para uma ex-aluna do curso, em contrapartida relatou que a disciplina de Matemática era a que mais tinha facilidade.

Algumas respostas dos professores e técnicos administrativos afirmaram que a “falta de base” em várias disciplinas e a Matemática pode ser a causa de um dos vários fatores que contribuem para que o aluno possa evadir-se.

Em relação à “falta de base” nas respostas dadas, leva-nos a refletir sobre qual base se estaria falando? Porque na ótica escolar o aluno não tem nenhuma condição de aprendizado dos conteúdos propostos nos currículos engessados e sem nexos com a realidade de vivência deles. Se olharmos na ótica do aluno, certamente ele tem “base” para apreender os conteúdos, pois tem experiência de vivência, são trabalhadores que em seu cotidiano lidam com cálculos matemáticos, geografia, história, língua portuguesa, enfim, são sujeitos sociohistóricos que trazem a “base” para desenvolver o raciocínio da teoria. Outro entrevistado afirmou que, por se tratar de uma disciplina da área de conhecimento de ciências exatas, a resistência geralmente é maior.

Dando sequência às respostas dos professores e técnicos administrativos, houve afirmativas em que a disciplina de Matemática poderia influenciar porque se trata de um estudo sequencial, e se porventura o aluno falta a uma aula, ele sente dificuldade no próximo conteúdo da mesma forma com as disciplinas de Física e Química.

Comparando as respostas dos professores e técnicos administrativos com a resposta de um ex-aluno em relação à disciplina de Química e Matemática, este foi mais pontual na sua resposta ao colocá-las como uma das disciplinas mais difíceis.

Conforme o relato desse ex-aluno: “Química e Matemática não foi muito bom para aprender alguns conteúdos, o motivo foi a forma como o professor explicava, talvez se ele tivesse colocado de outra forma eu daria conta de responder as questões.”

De acordo com a resposta do ex-aluno, percebe-se que existem falhas no processo ensino-aprendizagem nas disciplinas citadas. O ex-aluno continuou a detalhar as dificuldades na disciplina de Química e disse: “ela é estudada a partir do segundo ano, ai tem que aprender muito rápido as transformações das fórmulas, é pouca aula pra quantidade de conteúdos, tem que aprender rápido pra dar conta de fazer a prova.”

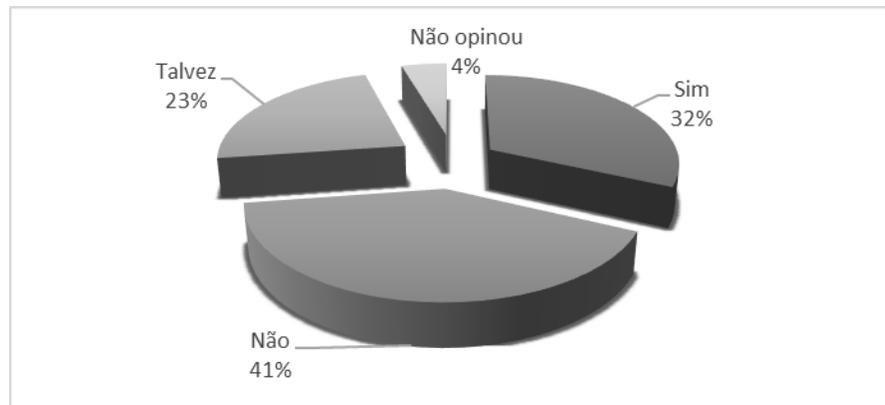
Em relação à disciplina de Matemática, outro respondente, do grupo de professores e técnicos administrativos, disse que ela pode influenciar porque é uma disciplina com maior déficit de conhecimento no ensino fundamental e o estudante acaba criando um tabu de modo que acredite que a Matemática não é para todos, e isso faz com que haja mais reprovações nessa disciplina e, conseqüentemente, influenciando o estudante a evadir-se.

Essa afirmativa anterior coaduna com as respostas de dois ex-alunos que disseram ter dificuldade de aprendizado na disciplina de Matemática desde os anos iniciais e isso não foi resolvido nos estudos dos anos posteriores.

A pesquisadora analisou 43 históricos escolares de alunos que abandonaram a EJA e que se matricularam entre o período de 2013 no segundo semestre a 2016 no primeiro semestre. O objetivo foi identificar se houve reprovação na disciplina de Matemática no primeiro período. Identificou-se que exceto um aluno, o restante reprovou na disciplina de Matemática e nas outras disciplinas também. O que se percebe é que no histórico, no campo de notas, de todas as disciplinas do primeiro período, consta como zero, ou seja, o aluno não chegou a fazer provas. Deduz-se que houve uma evasão no primeiro período, antes mesmo de o aluno ter feito alguma avaliação. Então não é possível afirmar, conforme análise dos históricos escolares, que a disciplina de Matemática é a única causadora da evasão, pois as outras disciplinas não constaram notas dos alunos.

Conforme análise dos históricos deduz-se que o abandono no primeiro período esteja ligado mais a fatores extras sala de aula, tais como as condições sociais e econômicas dos alunos que resultam em tentativas de retomadas dos estudos, haja vista que foi possível identificar nos históricos analisados alunos evadidos que ingressaram novamente no semestre subsequente e desistiram.

Gráfico 12 – Dificuldades do aluno na disciplina de Matemática como causas de evasão.



Fonte: IF GOIANO (2017)

Análise e reflexão sobre os dados levantados na pesquisa

Identificou-se, com base nos relatos dos ex-alunos, que coaduna com as respostas dos professores e técnicos administrativos, que as causas de interrupção dos estudos no curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Proeja, Câmpus Iporá, além das questões familiares, sociais e econômicas somam-se a dificuldades do aluno na compreensão dos conteúdos de algumas disciplinas, delas foram mais citadas: Matemática, Física, Química e Biologia.

Em relação à disciplina de Física, esta foi a disciplina mais citada pelos ex-alunos como uma das mais difíceis, em contrapartida, disseram que o professor se esforçava para tentar passar os conteúdos. Essa fala dos alunos evidencia que a relação professor-aluno é uma ferramenta que, sendo bem utilizada, pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ministrados.

A disciplina de Biologia foi citada, como uma das mais difíceis, conforme verificado a seguir nas falas dos alunos: “talvez porque o professor falava rápido, demorava a voltar no assunto que eu não entendia.” Na outra fala; “mesmo o professor tentando ensinar, eu não conseguia entender os conteúdos, não sei por que.”

Constata-se que o processo ensino-aprendizagem na disciplina de Biologia não alcançava o objetivo de internalização dos conteúdos ministrados pelo professor.

A pesquisa demonstrou que a lacuna no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem pode contribuir com a decisão do aluno em desistir dos estudos. A pesquisa identificou que no processo ensino-aprendizagem, um percentual de 68%, de professores e técnicos administrativos, conforme o gráfico 11, afirmaram que as dificuldades no processo ensino-aprendizagem influenciam na decisão do aluno em evadir-se do curso.

As respostas que validam essa afirmativa foram:

Dificuldade do professor em utilizar metodologias de ensino que se adéquem aos níveis de dificuldades de aprendizagem dos estudantes da EJA. Dificuldade do professor em adequar a linguagem para trabalhar com os estudantes. Compreensão dos professores das dificuldades de aprendizado dos estudantes.

Ainda analisando as respostas sobre a influência das dificuldades do processo ensino-aprendizagem, constatou-se que um percentual de 68% considera a possibilidade de decisão de evasão por parte do aluno. Essa porcentagem se torna relevante em se tratando das falas dos professores, o que nos leva a refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que tornem o processo ensino-aprendizagem um fator de retenção dos alunos.

Identificou-se, no critério sobre a formação pedagógica, que 41% de professores não têm nenhuma formação. Se fizermos a soma de 41% que não têm formação pedagógica com os 59% que disseram ter formação em alguma área, mas nenhuma específica na EJA, percebe-se que existe uma lacuna nas práticas pedagógicas e na falta de qualificação específica na EJA.

Esse quadro de respostas levou a pesquisadora a refletir e a identificar a necessidade de se elaborar um produto educacional que atendesse à necessidade de uma formação específica para os professores que atuam na EJA no âmbito dos institutos federais, haja vista que, apesar da implantação da EJA nos IF ter completado onze anos, (2006/2018) ainda é uma novidade para alguns professores quando convidados a ministrarem aulas na EJA, muitos, assim como a pesquisadora no início de sua trajetória no IF Goiano, sequer haviam ouvido falar da EJA e nos documentos legais que a instituíram no âmbito federal.

A pesquisadora idealizou um curso de formação que pudesse demonstrar para os professores que os alunos da EJA têm um diferencial estudantil daqueles os quais estão familiarizados a ensinar, chamados alunos regulares.

O curso de formação para os professores foi estruturado nos pilares teóricos da escola unitária de Gramsci (1982), e demais autores⁴ que pesquisam sobre a temática de educação e trabalho e nos documentos⁵ legais que instituíram a EJA no âmbito dos institutos federais. Buscou-se também no curso de formação para os professores abordar o tema da evasão escolar e as prováveis causas que colaboram para a decisão do aluno de evadir-se da EJA.

Durante a execução do curso, a pesquisadora constatou que os professores não tinham conhecimentos da legislação que regem a Educação de Jovens e Adultos no âmbito federal, bem como identificar o perfil diferenciado que os alunos da EJA tem em relação aos alunos que os professores estão acostumados a trabalharem.

Percebeu-se também que os professores, na maioria das vezes, tem dificuldades em ministrar conteúdos que busquem contextualizar as vivências sociohistóricas dos alunos com as teorias dos conteúdos programáticos. Existe uma preocupação por parte dos professores, que é legítima, em como ministrar todos os conteúdos dentro do período letivo se os alunos não conseguem avançar no ritmo exigido para o aprendizado.

Pelas razões e reflexões que fizeram parte dessa pesquisa é que se afirma a necessidade de oferecer aos professores cursos de formação continuada para que estes possam desenvolver práticas pedagógicas que evidenciem a correlação entre as vivências dos alunos e as teorias aplicadas em sala de aula.

4 Kuenzer (1989); Machado (2013); Moura (2010); Neri (2009); Ramos (2008); Saviani (2002)

5 Brasil. Decreto n. 5.840/2006. 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. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base. Brasília, nov, 2009.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática que balizou esta pesquisa se constituiu em investigar e analisar se a evasão na EJA no Instituto Federal Goiano, Câmpus Iporá, no curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio, teria alguma ligação com o ensino da disciplina de Matemática.

Como ponto inicial de investigação definiu-se como objetivo geral analisar se o processo ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática teria influência na decisão do aluno em desistir dos estudos.

Partindo para a delimitação da pesquisa estruturou-se como objetivos específicos: identificar quais seriam as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem para o aluno da EJA na concretização dos seus estudos; identificar e analisar as causas de evasão no curso pesquisado; identificar e analisar se a categoria de evasão é recorrente na disciplina de Matemática; analisar os comentários dos professores, dos gestores, técnicos administrativos e ex-alunos do curso pesquisado quanto as possíveis causas de evasão na disciplina de Matemática.

A fundamentação teórica que deu suporte as investigações se balizou na educação unitária de Gramsci (1982) e teve como contexto do debate a relação educação e trabalho no âmbito da educação de jovens e adultos. Debater os contextos da EJA, implica incluir as reflexões sobre como se dá a relação da educação e do trabalho na vida dos trabalhadores que são estudantes.

Os resultados dessa pesquisa indicaram que as demandas dos alunos da EJA são praticamente iguais, conforme analise com outras pesquisas citadas neste trabalho. Identificou-se como principais fatores externos a escola aqueles que estão ligados ao trabalho e família os quais podem contribuir para a decisão do aluno em interromper seus estudos.

Em relação aos fatores internos ligados a escola, percebeu-se que a maioria dos alunos interrompem seus estudos porque não conseguem adequar-se a rigidez e persistência da escola em manter um currículo engessado, o qual inviabiliza o êxito no processo ensino-aprendizado, além das dificuldades em conciliar o tempo de estudos com as necessidades de sobrevivência.

As dificuldades no processo ensino-aprendizagem, na disciplina de Matemática, que é o foco dessa pesquisa, e nas outras disciplinas que foram citadas pelos ex-alunos indicaram a importância da escola em oferecer ao quadro docente curso de formação continuada,

principalmente para aqueles que atuam na EJA. Oferecer capacitação continuada é uma ferramenta que auxilia o quadro docente no desenvolvimento das práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade de vivência do alunado.

Além da formação, deve-se priorizar a construção de um currículo integrado que adéque a realidade do aluno. Para isso, é preciso fazer a escuta desse aluno, identificar as reais necessidades de aprendizado que possam trazer significados em seus contextos sociais. A visão de mundo que os alunos trazem consigo podem ser usados como temas geradores na composição dos currículos integrados, o qual proporcione ao aluno o aprendizado de forma teórica e científica.

Durante o período de entrevista com os ex-alunos, pode-se constatar que eles nutrem uma afetividade positiva em relação a maioria dos professores. Percebeu-se que a relação professor-aluno é um fator importante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das disciplinas. Nas falas e expressões faciais dos entrevistados, pôde-se constatar esse carinho e respeito que os ex-alunos demonstram em relação aos seus professores, bem como o contrário.

Esta pesquisa tem seus limites, pois os contextos históricos e sociais dos entrevistados sofrem interferências que, muitas vezes, não são possíveis de serem identificadas em uma única proposta de estudo sobre a evasão escolar. Esta temática da Educação de Jovens e Adultos não esgota a possibilidade de outros estudos sobre a oferta de educação profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As considerações e discussões a respeito da pesquisa poderão contribuir para outros estudos, bem como ampliar para outras áreas do conhecimento.

O programa de pós-graduação é profissionalizante, portanto, como cumprimento das exigências de elaboração do trabalho de pesquisa se desenvolveu um produto educacional. A pesquisadora elaborou e executou um curso de formação continuada para os professores, gestores e técnicos administrativos que atuam na EJA.

A decisão em ofertar o curso foi com base na demonstração dos resultados da pesquisa, principalmente os dados que revelaram as dificuldades no processo ensino-aprendizagem tanto de alunos e de professores. Aliado a essa decisão os dados sobre capacitação pedagógica influenciou, pois demonstrou um percentual de 41% que não apresentaram nenhuma formação pedagógica e dos 59% que tinham alguma formação pedagógica, nenhuma delas é específica na EJA.

Pelas respostas sobre as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, a pesquisadora procurou trabalhar textos de autores que reforçam que as boas práticas pedagógicas são resultado de reflexões diárias do professor sobre sua própria prática pedagógica, pois essa reflexão habitual ajuda a melhorar o processo ensino-aprendizagem com foco no relacionamento professor-aluno.

Espera-se que, com essa capacitação na EJA, os professores possam conhecer melhor o perfil dos seus alunos e a si mesmos também, com vistas a desenvolverem práticas pedagógicas que condizem com a realidade de vida dos educandos sem perder o foco na formação humana integral.

Deseja-se que possa haver, dentro dos institutos federais, mais espaço para o debate sobre como proporcionar uma educação de qualidade com objetivo de formar o cidadão para que ele possa ter vez e voz exercendo sua intelectualidade em todos os contextos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. **Coleção educação para todos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisor: Antônio Branco Vasco. Porto Editora, 1994. Edição original 1991.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE- Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA.

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Créa o Conselho Nacional de Educação.

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

_____. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. **Documento base**. Brasília, novembro, 2009.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 01/2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 01/2004. Estabelece diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de educação especial e de educação de jovens e adultos.

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 01/2005. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

CARVALHO, Pedro Leite. **Afastamento por abandono na educação de jovens e adultos: fatores relevantes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do Docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **O proeja no instituto federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2016, 305 p.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista trabalho e educação**. Belo Horizonte. v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. CARVALHO, Sônia Lúcia de. (Org.). LUPPI, D. A. (Org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 57-74.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o Ser Humano Emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 372 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1982.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado À Educação Profissional. **Boletim 07**, maio/jun., 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO Projeto Pedagógico do Programa de Formação Pedagógica Continuada. Organização Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal Goiano, 2016, 27 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, CAMPUS IPORÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação em Auxiliar de Administração Integrado ao Ensino Médio – Proeja. 2016, 49 p.

KOORO, Méri Bello. LOPES, Celi Espasandin. O Conhecimento Matemático na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss13_04.pdf>. Acesso em: 13 mar. de 2018.

KUENZER, Acácia. Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

KRUMMENAUER, Wilson Leandro. COSTA, Sayonara Salvador Cabral da. SILVEIRA, Fernando Lang da. Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 02, p. 69-82, maio/ago. 2010.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Pedro. C. S. Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2 n. 13, 2017.

MACHADO, Lucília. O Desafio da Organização Curricular no Ensino Integrado. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Boletim 07**, maio/jun. 2006.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de Professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n.2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

Disponível em:

<http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

MACHADO, Maria Margarida. OLIVEIRA, Edna de Castro. **O analfabetismo e tantos outros desafios da educação de jovens e adultos no PNE 2011-2020**. Brasília – DF, Inep, 2013.

MANFRED, Silvia. Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim 16**, set. 2006.

_____. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.

_____. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. de 2010.

NERI, Marcelo Cortês. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

_____. **Motivos da evasão escolar**. INEP/Fundação Getúlio Vargas. Disponível em <<http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.**, Natal, 2015. IFRN. 2015.

_____. **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2011. Moderna. São Paulo, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO REALIZADO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. 2008.

<<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. COSTA, Cláudia Borges. Diálogos EJA: formação integrada e aprendizagem na experiência da rede municipal de educação de Goiânia. In: PEREIRA, Josué Vidal. CASTRO, Ma'Ana Desireé Ribeiro de. BARBOSA, Sebastião Cláudio. (Org.). **Diálogos sobre educação de jovens e adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

SANTOS DE PAULA, Ádria Assunção. XAVIER, Ghesley Jorge. RIBEIRO JÚNIOR, Ramon Marcelino. Perfil dos sujeitos da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Goiás: implicações pedagógicas e curriculares. In: PEREIRA, Josué Vidal. CASTRO, Mad'Ana Desireé Ribeiro de. BARBOSA, Sebastião Cláudio. (Org.). **Diálogos sobre educação de jovens e adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João. ZIBAS, Dagmar M. L. MADEIRA, Felícia R. FRANCO, Maria Laura P. B. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 8. ed., Petrópolis, Vozes, 2002, p.151-166.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SANTOS, Antônio Cesar da Costa. **O ensino no proeja como estratégia de cidadania e inclusão profissional**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, João Pessoa, Paraíba, 2013.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.) Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SOUZA, Leigh Maria de.; SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. Educação, Trabalho e Movimentos Sociais (ETMS) - Desafios rumo à institucionalização do proeja. 2015. <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto2lelraci.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156 p.

TATAGIBA, Adriely Felipe. CASTRO, Mad'Ana D. R. de. MARTINS, Selena Carvalho. CORREA, Sueli. Reflexões sobre os desafios do trabalho docente na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. In: PEREIRA, Josué Vidal. CASTRO, Mad'Ana D. R. de. BARBOSA, Sebastião Cláudio. (Org.). **Diálogos sobre educação de jovens e adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

APÊNDICES

Apêndice – A – Curso de Formação para Professores da EJA



ELIZETE COSTA CAMPOS
LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES

*Produto Educacional desenvolvido no Programa de Pós-Graduação
em Educação para Ciências e Matemática*

JATAÍ
2018

ELIZETE COSTA CAMPOS
LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS IPORÁ

JATAÍ
2018



*Programa de Pós-Graduação em
Educação para Ciências e
Matemática*

**ELIZETE COSTA CAMPOS
LUCIENE LIMA DE ASSIS PIRES**

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS IPORÁ**

Produto Educacional vinculado à dissertação Evasão na Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal Goiano – Câmpus Iporá: o ensino de matemática em análise.

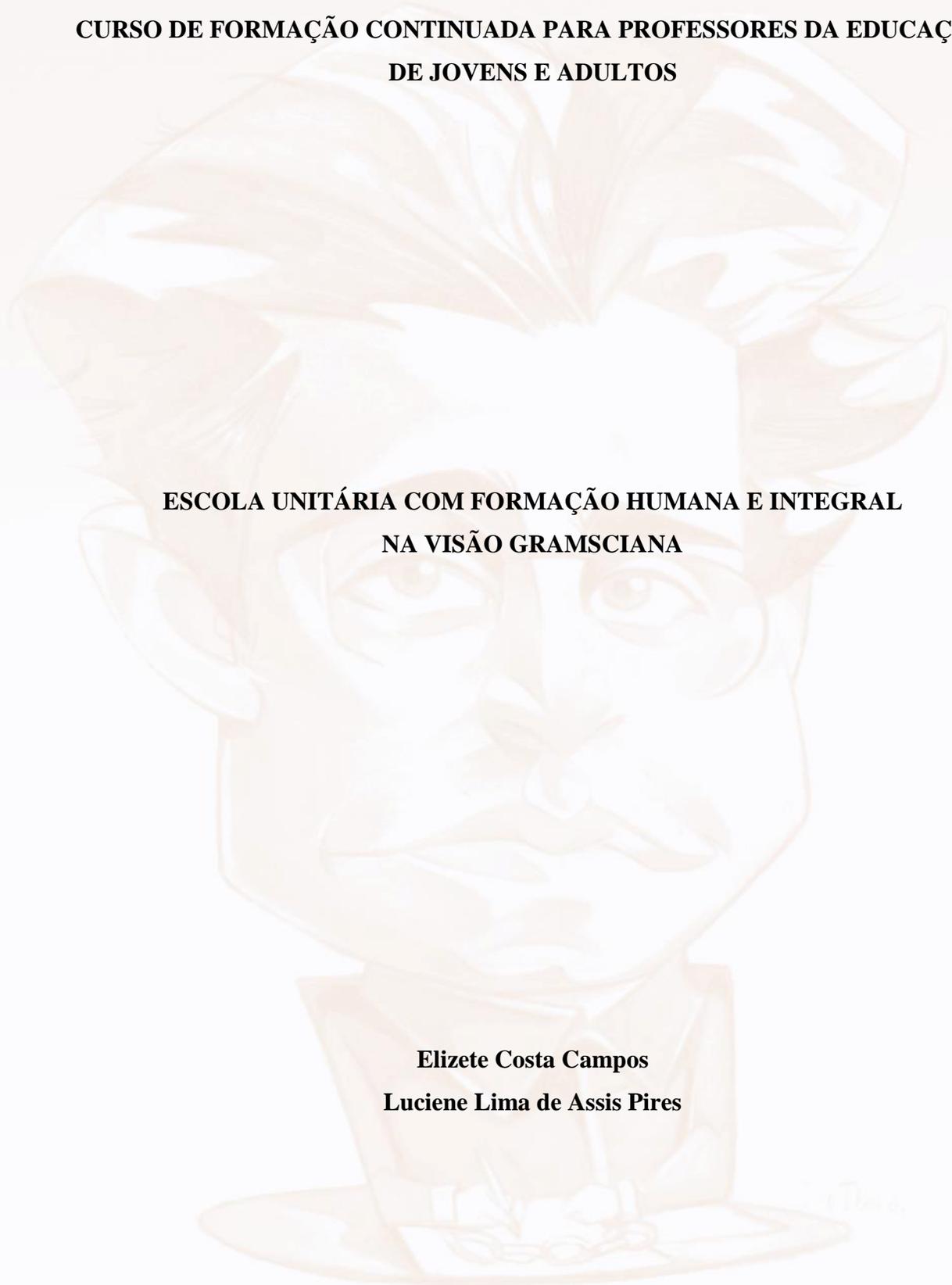
Jataí
2018

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

**ESCOLA UNITÁRIA COM FORMAÇÃO HUMANA E INTEGRAL
NA VISÃO GRAMSCIANA**

Elizete Costa Campos

Luciene Lima de Assis Pires



Prezado(a) professor(a),

A proposta do curso de formação continuada para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) irá auxiliá-lo na sua prática pedagógica, pois conforme identificado nas respostas coletadas na pesquisa, nenhum deles tinham formação específica na área da EJA. O curso foi elaborado nos fundamentos teóricos da escola unitária gramsciana a qual propõe uma formação humana e integral, apoiada por autores que estudam a temática da relação educação e trabalho.

O objetivo do curso é contribuir com a formação continuada dos professores, pois sabe-se que existe uma lacuna no que se refere a capacitação profissional para aqueles que atuam com a EJA, bem como abordaremos a questão da evasão e repetência dos jovens e adultos trabalhadores alunos desta modalidade de ensino. Os assuntos que serão tratados no curso estão elencados a seguir; Formação unitária e humana na visão gramsciana; Bases legais que instituíram o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Evasão na EJA; Apresentação do diagnóstico de evasão, permanência e êxito da EJA do IF Goiano, Câmpus Iporá.

O curso se torna relevante para os professores, pois considera-se que é uma ferramenta eficaz para socializar com os participantes os fundamentos teóricos bem como os embasamentos legais que instituíram a EJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é um desafio que foi proposto aos institutos que, em seus currículos, não tinham a EJA como uma realidade de ensino.

Os docentes, em sua maioria, não tiveram uma capacitação para trabalhar com esse perfil de aluno, haja vista, em grande parte, serem profissionais provenientes do mercado de trabalho, ou mesmo, docentes oriundos de cursos de licenciatura que não tiveram na sua formação acadêmica a capacitação para ministrar aulas para a EJA.

Elizete Costa Campos
Luciene Lima de Assis Pires

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 1982, p. 118)

Gramsci (1982), propõe uma educação que seja “desinteressada” nas imposições do mercado de trabalho e que, na verdade, seja interessada na formação humana e social, ou seja, de cultura geral e não diretamente para uma formação profissionalizante, para atender aos interesses camuflados das classes dominantes. A escola unitária quebraria o ciclo de formação dualista.

Esse contexto de formação teria solução, conforme Gramsci (1982), quando acompanhasse a linha de estruturação para a formação do trabalhador, ou seja, essa escola deveria oferecer um ensino que tivesse uma formação integral. Deve ser uma escola única de cultura geral, humana e formativa, a qual possa equilibrar igualmente o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente), junto ao desenvolvimento do trabalho intelectual.

A proposta do curso teve por objetivo materializar o desenvolvimento do produto educacional o qual foi idealizado a partir dos resultados da pesquisa realizada com os ex-alunos, professores, gestores e técnicos administrativos da EJA do curso de Qualificação em Auxiliar de Administração do IF Goiano, Câmpus Iporá.

Os resultados demonstraram que existe uma carência de formação específica para os professores que atuam na EJA. Dentre as características de perfil docente, foi identificada a necessidade de se aprimorar as práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem e que tem como influenciador a relação professor-aluno.

A melhoria da qualidade da relação professor-aluno e das práticas pedagógicas implica que o docente também conheça o perfil do seu aluno. O curso objetivou, também, abordar a temática nos conteúdos, pois os resultados da pesquisa demonstraram que a decisão do aluno em evadir-se do curso também está relacionado ao seu perfil estudantil que é bem diferente daquele perfil com o qual o professor está acostumado a trabalhar no ensino fundamental e no ensino médio regular.

Conforme Arroyo (2005), o perfil do aluno da EJA é marcado por um histórico de trabalho árduo e precoce que é imposto pelas necessidades de contribuição na renda familiar. A falta da escola será sentida quando este perceber que as melhores oportunidades de remuneração salarial estão vinculadas às certificações educacionais. Essa falta de qualificação o “empurra” para a margem da sociedade piorando ainda mais suas condições sociais e econômicas.

Oferecer esse curso de formação para os professores que atuam na EJA visou também quebrar a dualidade no ciclo de formação do aluno. A formação que vislumbra ocupar postos de trabalho no mercado para atender às demandas do capitalismo não pode ser mais tolerada. É preciso mudar a cultura de formação para o mercado de trabalho. Deve-se transformar os conteúdos do currículo em proposta que observe o itinerário formativo que atenda às necessidades de formação humana integral do aluno.

O Curso teve como objetivos conhecer as bases legais que instituíram a EJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outros dispositivos legais; conhecer o resultado da pesquisa sobre evasão, permanência e êxito da EJA, Câmpus Iporá; impelir os professores a identificarem se o currículo da EJA atende aos requisitos para a formação humana e integral; instigar os professores a identificarem práticas pedagógicas que contribuam para a formação humana e integral dos alunos da EJA.

Conforme Moura e Pinheiro (2009), desde a implantação do Proeja, vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do ensino médio integrado e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. (MOURA e PINHEIRO, 2009, p. 98).

Em relação à falta de formação continuada dos professores, este curso visou contribuir com o preenchimento da lacuna existente no que se refere à capacitação dos profissionais que atuam com a EJA. A falta de formação pedagógica foi responsável por quarenta e um por cento das respostas dos entrevistados, contra cinquenta e um por cento daqueles que responderam que possui alguma formação pedagógica, mas não foi relatado nenhuma formação específica para trabalhar com alunos da EJA. Essas informações reforçaram ainda mais a preocupação da pesquisadora em ofertar uma formação aos professores e gestores, para que estes pudessem compreender a concepção da EJA nos institutos federais, bem como as bases teóricas que dão suporte às práticas pedagógicas para esse público diferenciado que ocupa os espaços escolares nas instituições federais.

Deseja-se que, ao final do curso de formação, os professores possam refletir e, se necessário for, reordenar suas práticas pedagógicas, com base na educação unitária de Gramsci (1982), a qual se fundamenta em uma educação que integre o sujeito em todos os contextos sociais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO

O curso teve carga-horária de doze horas distribuídos em três encontros com duração de quatro horas cada.

I Módulo

1ª parte – Conhecer as bases teóricas da escola unitária com formação humana e integral na visão gramsciana e demais autores que trabalham a temática educação e trabalho. As questões norteadoras para a discussão do tema são: Qual o suporte teórico para a educação unitária? O que é educação/escola unitária? Como se configura essa educação/escola unitária? Qual o papel da escola e a possibilidade de formação humana e integral?

2ª parte - No segundo momento, foi abordado o assunto sobre quais são os documentos legais que dão suporte à EJA no âmbito federal.

II Módulo

1ª parte – Foram apresentadas, em slides, as falas dos alunos do Proeja, do segundo semestre de 2016. Estes discorreram sobre suas impressões em relação à metodologia e aos conteúdos utilizados pelos professores no processo ensino-aprendizagem. Essa apresentação teve como objetivo conduzir os professores à reflexão sobre as falas dos alunos do Proeja, para que estes pudessem analisar e discutir se suas práticas pedagógicas estavam em conformidade com a formação humana integral proposta por Gramsci e demais autores.

2ª parte - Foi trabalhado um texto de Dowbor (2008) que trata da relação pedagógica e outros autores que estudam a questão da evasão e repetência dos alunos da EJA. A leitura objetivou ampliar a visão dos professores sobre as possibilidades de práticas pedagógicas em sala de aula, a partir do entendimento de quem é meu aluno, o que ele espera de mim, o que posso proporcionar a ele, enfim, reflexões que auxiliem na reordenação das práticas de ensino-aprendizagem.

III Módulo

1ª parte – Apresentação do diagnóstico de evasão, permanência e êxito de uma pesquisa realizada pelo IF Goiano. Foi dada ênfase aos resultados da pesquisa com os alunos do Proeja, Câmpus Iporá. O objetivo foi que os professores conhecessem situações que contribuem para esse quadro estudantil e algumas possíveis soluções para que os alunos trabalhadores possam continuar seus estudos.

2ª parte – Apresentação dos resultados parciais da pesquisa de mestrado. Entrevista com ex-alunos do curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo do Proeja, Câmpus Iporá. Objetivou que os professores conhecessem alguns fatores que poderiam contribuir na decisão do aluno em evadir-se do curso. A finalização do curso de formação foi uma roda de conversa com os professores sobre a contextualização dos assuntos que foram trabalhados e propôs-se à reflexão sobre as possíveis práticas pedagógicas para a formação humana integral.

EXECUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

O curso de formação continuada para os professores da EJA foi executado em três encontros, nos dias 18 de outubro, 1º e 29 de novembro de 2017, com duração de quatro horas,

no horário das 13 às 17 horas, no miniauditório do IF Goiano, Câmpus Iporá.

O primeiro módulo do curso, no dia 18 de outubro de 2017, abordou os conteúdos da educação unitária com formação humana integral, bem como os documentos legais que tratam da EJA no âmbito dos institutos federais.

A metodologia aplicada foi uma aula dialogada e leitura dos textos que discorriam sobre os assuntos. A questão central para o diálogo com os professores foi a pergunta: Como fazer formação humana com base na legislação que temos

I Módulo do Curso de Formação para Professores da EJA



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O segundo módulo do curso foi no dia 1º de novembro de 2017. Apresentei para os professores alguns slides que continham falas dos alunos da EJA – segundo semestre de 2016, pesquisa realizada no curso de formação pedagógica do IF Goiano - que tratava da metodologia e conteúdos ministrados pelos professores. Após a apresentação, a pesquisadora distribuiu para os professores um texto de Dowbor (2008) que abordava as práticas pedagógicas no desenvolvimento da relação professor-aluno, bem como textos sobre a evasão na EJA.

A metodologia aplicada continuou sendo aula dialogada e leitura dos textos. A questão que norteou a roda de conversa com os professores foi: O Proeja oferece práticas pedagógicas para a formação humana?

II Módulo do Curso de Formação para os Professores da EJA



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O terceiro módulo aconteceu no dia 29 de novembro de 2017. Convidamos o Prof. Marlúcio Tavares do Nascimento que é o diretor de ensino no Câmpus Iporá para fazer uma participação no curso. Ele demonstrou, em slides, parte dos resultados de uma pesquisa do IF Goiano, reitoria, que aborda a questão da Evasão, Permanência e Êxito do Proeja no IF Goiano, Câmpus Iporá. Após a apresentação do diretor de ensino, a pesquisadora também demonstrou em slides, para os professores, o resultado parcial da sua pesquisa de mestrado, realizada com os ex-alunos evadidos do curso de Qualificação em Auxiliar de Administração do Proeja, Câmpus Iporá. O objetivo foi trazer a realidade da EJA do nosso Câmpus para que os professores tomassem conhecimento e pudessem refletir sobre quais seriam as possibilidades de trabalhar a questão da evasão. Uma das possibilidades seria oferecer ao aluno uma formação humana e integral.

A questão norteadora para a roda de conversa com os professores foi a contextualização dos conteúdos anteriores no desenvolvimento de possíveis práticas pedagógicas na formação humana e integral na EJA.

III Módulo do Curso de Formação para Professores da EJA



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

TEXTOS E IMAGENS UTILIZADOS DURANTE O CURSO DE FORMAÇÃO

O texto de Gramsci (1982), foi a base teórica que deu suporte à abordagem da escola unitária que visa a formação humana integral do sujeito. Foi apresentado aos professores o pensamento de Antônio Gramsci sobre a importância da escola como instrumento para formar os intelectuais de diversos níveis. A pesquisadora e instrutora do curso usou uma frase do autor para iniciar a exposição sobre as bases teóricas na qual Gramsci (1982, p. 7) afirma que [...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais. Essa citação teve por objetivo chamar a atenção dos cursistas quanto à realidade histórica e social que está implícita na nossa sociedade. Romper com essa cultura que beneficia determinadas classes sociais somente se tornará possível com o advento da escola unitária proposta nos manuscritos de Gramsci.

Para o autor, a escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, não apenas na escola, mas sim se estende em todos os contextos da sociedade. O reflexo desse princípio unitário seria identificado em todos os organismos de cultura, a qual tem a habilidade de transformação para dar-lhe um novo sentido. O desafio proposto aos professores da EJA era que estes transformassem as suas práticas pedagógicas em instrumento de formação humana integral no princípio da escola unitária.

Aliado a esse desafio, foi distribuído aos professores um texto com a legislação que instituiu a EJA no âmbito dos institutos federais e o Documento Base/2009. O Decreto 5.840/2006 trata da instituição no âmbito federal, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Os professores não conheciam esse Decreto. Os que disseram já ter ouvido falar não conheciam o seu conteúdo. O Documento Base abordado foi o que trata da formação inicial e continuada do ensino fundamental. Este serve como um guia para o entendimento mais consistente sobre a EJA no ensino profissionalizante. Após a exposição da legislação, a questão central para o diálogo com os professores foi a pergunta: Como fazer formação humana com base na legislação que temos?

Outros textos trabalhados no curso de formação para os professores foram ARROYO (2005) e MOURA (2009). Esses autores abordam a EJA em vários contextos, dentre eles, Arroyo fala da exclusão dos jovens e adultos no seu direito à educação conforme o seu perfil de aluno trabalhador. Este aluno vem de um histórico familiar que, em sua maioria, trabalha desde a infância para ajudar no sustento da família. Em consequência, os estudos ficam para o segundo plano e estes acabam por não conseguirem estudar no tempo adequado de suas idades. Assim, retornam à EJA com a esperança de que o diploma lhes dará melhores condições de oportunidades no mercado de trabalho. E desse retorno ainda há a luta diária de conseguir conciliar o trabalho com os estudos.

O texto de Moura traz a abordagem do currículo que deve ter um itinerário formativo humano, na proposta de um ensino profissionalizante integrado ao ensino médio. O objetivo de se trabalhar esses autores foi trazer aos professores um pouco da realidade de vida e de história das lutas da EJA por uma educação emancipadora. Aliado à educação profissional, torna-se um desafio formar cidadãos que estarão capacitados para ocupar postos de trabalho. A essa proposta temos a formação desses alunos com uma consciência de que todo o trabalho requer um esforço

intelectual, e que todo cidadão é um ser humano com capacidade de desenvolvimento de suas faculdades mentais em todas as ramificações da sociedade.

Dowbor (2008), foi um texto que trabalhou a questão do desenvolvimento das melhores práticas pedagógicas a partir do entendimento de que o docente, independente de sua vontade, é um modelo de educador e ter conhecimento de qual modelo eu sou facilita a relação professor-aluno. Outra questão abordada no texto foi o docente conhecer quem é o seu aluno. O professor deve se preparar para receber seu aluno. A autora propõe perguntas que o docente deveria fazer a si mesmo, tais como: O que sei realmente sobre meu aluno? O que ele necessita? Reconheço em qual momento de seu processo de aprendizagem o aluno se encontra? O que eu posso oferecer? Além dessas perguntas deveria refletir sobre o que o aluno traz de bagagem de conhecimento

Essas reflexões diárias sobre a prática pedagógica ajudam a melhorar o processo ensino-aprendizagem com foco no relacionamento professor-aluno.

A imagem que ilustra a capa é uma charge disponível em:
 Fonte: https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei=DJP8WoLPDYyvwASK4Jj4Dw&q=caricatura+de+gramsci&oq=caricatura+de+gramsci&gs_l=img.3...213234.218522.0.219310.18.16.2.0.0.0.207.1681.0j11j1.12.0....0...1c.1.64.img..4.10.1293...0i8i7i30k1j0i8i30k1.0.jDGz4VPB2Q8#imgcr=laxNsx0Drepp9M:

AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

A avaliação dos participantes foi com base na sua frequência e envolvimento nas atividades propostas. A certificação foi realizada pelo IF Goiano, Câmpus Iporá, por meio do departamento de extensão. Foram certificados os participantes que obtiveram 80% de frequência no curso. Abaixo uma cópia do certificado que foi entregue a um dos cursistas.

Certificado do Curso de Formação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de elaboração e execução do curso de formação continuada para os professores atendeu às exigências de desenvolvimento do Produto Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG-Câmpus Jataí, aliado às informações coletadas nas entrevistas realizadas com ex-alunos, professores, gestores e técnicos administrativos. Os dados evidenciaram que havia uma lacuna de formação específica para os professores que atuam na EJA. Os pontos evidenciados foram falhas no processo ensino-aprendizagem decorrentes da falta de conhecimento por parte de alguns professores do perfil do aluno da EJA. Este perfil de aluno é novidade no âmbito dos institutos federais e muitos professores têm uma formação pedagógica para trabalhar com alunos ditos regulares.

O curso de formação continuada para os professores que atuam na EJA no curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo foi o início de possibilidades para que se crie uma cultura de debates entre o corpo docente sobre como oferecer aos alunos uma educação unitária com formação humana e integral.

Espera-se que, com esses debates, os professores possam refletir e, se necessário for, reordenar suas práticas pedagógicas, nos alicerces da educação unitária de Gramsci (1982), a qual se fundamenta em uma educação integral do ser humano em todos os contextos sociais. Essa educação visa preparar os alunos trabalhadores para a competitividade do mundo do trabalho, bem como despertar neles a consciência de que são cidadãos com direito a uma Educação de qualidade e que dela possam usufruir exercendo seus direitos e deveres na sociedade.

A oferta do curso de formação para os professores não teve a pretensão de esgotar os assuntos que podem ser tratados na EJA, pois, de acordo com os resultados da pesquisa, fatores intra e extraescolares influenciam os alunos na decisão de evadir-se.

Acredita-se que, para atingir uma educação de qualidade, é necessário que os professores tenham acesso a uma formação continuada para desenvolverem práticas pedagógicas que atendam melhor o perfil dos alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. In: VÓVIO, C. L. IRELAND, T.D. (Org.). **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Brasília. MEC, UNESCO, RAAAB. 2005. (Coleção Educação para Todos)

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, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base**. Brasília, nov. 2009.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. CARVALHO, Sônia Lúcia de. LUPPI, Deise Aparecida. (Org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 57-74).

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1982.

MOURA, Dante Henrique. PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

Apêndice B - Questionário para os professores, gestores e técnicos administrativos que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo – IF Goiano – Câmpus Iporá.

Prezado colega, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática do IFG-GO, sob o título: EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CÂMPUS IPORÁ: O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ANÁLISE. Os pesquisadores responsabilizam-se por manter em sigilo a identidade dos sujeitos da pesquisa, de acordo com o estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As questões referem-se ao Curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo do PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) do Câmpus Iporá.

O questionário é composto, apenas, por oito questões. Sua colaboração será de suma importância para a nossa pesquisa.

Mestranda: Elizete Costa Campos

Orientadora: Dra. Luciene Lima de Assis Pires

- 1) Qual sua faixa etária?
 - () 18 a 30
 - () 31 a 45
 - () 46 a 60
 - () acima de 60 anos
- 2) Você atua como:
 - () docente
 - () gestor
 - () docente e gestor
 - () técnico administrativo
- 3) Você se sente capacitado para atuar diretamente com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Por quê? _____
- 4) Você é licenciado? SIM () NÃO ()
- 5) Caso a resposta seja negativa você tem curso de formação pedagógica?

() SIM. Qual? () NÃO

- 6) Você acredita que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem influenciam o aluno do Curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo – PROEJA- Câmpus Iporá, na decisão de evasão? SIM () NÃO
- 7) Se a resposta for sim, quais seriam essas dificuldades? _____
- 8) Você acredita que a dificuldade do aluno com o aprendizado dos conteúdos da disciplina de Matemática pode ser uma das causas de evasão do Curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo – PROEJA - Câmpus Iporá? Por quê?

Apêndice C - Questionário semiestruturado para os ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos do Curso de Qualificação em Auxiliar Administrativo – IF Goiano – Câmpus Iporá.

Questionário/entrevista ex-alunos da EJA (gravação em áudio)

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Gênero (masculino/feminino)?
- 3) Quantas vezes você interrompeu seus estudos no PROEJA no Instituto Federal Goiano- Câmpus Iporá?
- 4) No tempo em que você estudou no PROEJA, Câmpus Iporá, você conseguia entender os conteúdos das disciplinas da forma como os professores ensinavam? Por quê?
- 5) Das disciplinas que você estudou, qual (is) você considera que foram as mais difíceis para aprender? Por quê?
- 6) Em seus estudos no PROEJA, você chegou a reprovar alguma vez na disciplina de Matemática? Sabe dizer por que?
- 7) Você pode dizer quais foram os motivos que contribuíram para a sua decisão de interromper seus estudos?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ **RG** **nº**
_____, **CPF n.º** _____, **abaixo assinado, concordo em participar do estudo EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CÂMPUS IPORÁ: O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ANÁLISE, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora ELIZETE COSTA CAMPOS sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).**

IPORÁ/GO, ____ DE ____ DE 2017.

Nome do participante