



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PAULA GONÇALVES REZENDE DOS SANTOS

**A VISÃO DO ALUNO DA MODALIDADE EJA INTEGRADA À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE SEUS PROCESSOS
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

GOIÂNIA
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

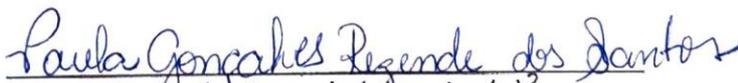
Nome completo do autor: Paula Gonçalves Rezende dos Santos

Título do trabalho: A visão do aluno da modalidade EJA integrada à educação profissional sobre seus processos de ensino e aprendizagem

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 10/12/2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

PAULA GONÇALVES REZENDE DOS SANTOS

**A VISÃO DO ALUNO DA MODALIDADE EJA INTEGRADA À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE SEUS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Gene Maria Vieira Lyra Silva

GOIÂNIA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Paula Gonçalves Rezende dos
A VISÃO DO ALUNO DA MODALIDADE EJA INTEGRADA À
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE SEUS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM [manuscrito] / Paula Gonçalves Rezende
dos Santos. - 2018.
214 f.

Orientador: Prof. Gene Maria Vieira Lyra-Silva .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2018.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui gráfico, lista de figuras.

1. PROEJA. 2. Aprendizagem. I. , Gene Maria Vieira Lyra-Silva,
orient. II. Título.

CDU 37.0



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de novembro de 2018, às 08:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada: **A VISÃO DO ALUNO DA MODALIDADE EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE SEUS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**, da mestranda **Paula Gonçalves Rezende dos Santos**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 100/PPGEEB/2018 de 28 de novembro de 2018), considerou a dissertação apresentada

Aprovada

Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 30 de novembro de 2018.

Prof. Dra. Gene Maria Vieira Lyra-Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Prof. Dra. Maria Izabel Barnez Pignata (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Prof. Dra. Maria Margarida Machado (PPGE/UFG) – Membro externo

Para Daniel e Raphael com todo amor que tenho dentro do meu peito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à espiritualidade por me proporcionar uma boa vida, cercada de pessoas que sabem viver e valorizar a oportunidade concedida. Agradeço por ter saúde para experimentar o dom da vida e poder sentir diariamente a presença de Deus.

Ao Instituto Federal de Educação de Goiás – Campus Formosa, na figura do diretor Murilo de Assis, por compreender que a minha formação muito acrescentaria à instituição.

À minha orientadora, professora Gene Maria Vieira Lyra Silva, pelo acolhimento amoroso e paciente.

À professora Maria Margarida Machado, pelo olhar atencioso e delicado que proporcionou grandes contribuições para que este trabalho fosse possível.

Ao meu esposo Raphael por me proporcionar condições emocionais, materiais e de cuidado para a finalização desta etapa. Obrigada por compartilhar comigo a possibilidade de crescimento e de aprendizagem nesta vida, amo você!

Ao meu pequeno Daniel por ser a nossa alegria diária e por me fazer enxergar a vida pelos seus olhos: olhos de encantamento pelo novo.

À minha rede de apoio durante a maternidade: agradeço a minha mãe, Veralucia, por ser a matriarca de nossa família, por realizar os cuidados do meu amor maior para que eu pudesse retomar o trabalho. Obrigada também por cuidar de mim.

Aos meus colegas de mestrado que me possibilitaram enorme crescimento. Agradeço os momentos de discussão, questionamentos e alegria. Obrigada por eu ter encontrado vocês nessa vida.

Aos alunos participantes da pesquisa, por serem tão gentis comigo durante a pesquisa. Vocês são incríveis! Sou grata por vocês confiarem a mim um pedaço de suas histórias.

Por isso eu pergunto
A você no mundo
Se é mais inteligente
O livro ou a sabedoria

O mundo é uma escola
A vida é um circo, amor
"Palavra que liberta"
Já dizia o profeta.

Marisa Monte

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral de pesquisa conhecer a visão dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações, na modalidade EJA, do Instituto Federal de Educação de Goiás – campus Formosa sobre os fatores que dificultam seus processos de aprendizagem. Objetivou-se a elaboração de um caderno de apoio voltado para a equipe atuante no curso com o intuito de que o material se configure em um instrumento para que a equipe possa conhecer um pouco mais sobre o seu aluno da EJA. Para tanto, foi necessário, como objetivos específicos, conhecer a relação dos alunos da EJA, a partir de suas experiências de vida com a escola e com o trabalho para compreender o que os fez abandonar precocemente os estudos, bem como o que os motivou a prosseguir os estudos após algum tempo. Identificar, juntamente com os alunos participantes da pesquisa, os problemas encontrados por eles durante o curso que impactam em sua aprendizagem, bem como contribuições para melhorias foi também um objetivo específico significativo durante o processo de pesquisa. Por último, buscou-se analisar o projeto de curso para compreender a dinâmica da proposta de curso integrado, para perceber se, de fato, a integração era uma realidade na instituição. Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa como caminho metodológico, fazendo uso do instrumental de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de conhecer algumas experiências de vida dos alunos, a relação estabelecida por eles entre sua vida e a escola, além de identificar suas percepções sobre os fatores que dificultam a sua aprendizagem. No segundo momento da pesquisa foi realizado um grupo de trabalho com os alunos objetivando compreender as dificuldades dos alunos para aprender. Como achados de pesquisa, evidencia-se nas falas dos alunos participantes que a visão sobre a EJA ainda é perpassada pelo preconceito, velado e explícito, o que dificulta a aprendizagem, podendo levar até mesmo à evasão. A relação professor/aluno para o aluno jovem e adulto também impacta em sua aprendizagem na medida em que a dialogicidade se mostra importante para se conhecer a realidade dos alunos e estabelecer pontes entre os alunos com o conhecimento e o mediador (o professor). A partir da relação estabelecida entre eles é possível a aproximação dos conteúdos com as realidades vivenciadas pelos alunos, oportunizando a aprendizagem. Verificou-se durante a pesquisa que sua matriz curricular apresenta poucos elementos que podem configurar um currículo integrado. Ressaltam-se as boas práticas docentes que, mesmo sem formação e capacitação para atuar na EJA, tentam por um viés ético-político contribuir com um ensino “integrado”. Os alunos destacam também a necessidade de que o olhar para a EJA seja um olhar que possibilite a compreensão das diferenças geracional, social, cultural, de território dos alunos trabalhadores. São alunos que passaram anos longe da escola e que carregam consigo responsabilidades e experiências de vida que impactam na forma de como se relacionam com a escola, com os professores e com os conteúdos ensinados.

Palavras-chave: PROEJA. Aprendizagem.

ABSTRACT

The general objective of research of this work is to know the view of students from the technical integrated course on edifications, within the modality Education for Youngs and Adults (EJA) of the Federal Institute of Education of Goias – Formosa Campus, about factors which make their processes of learning difficult. Elaboration of a support quire directed to the team actuating in the course was the objective, with the intention that the material be configured as instrument for the team to be able to know a little more about its EJA students. For such, it was necessary, as specific objectives, to know the relation of those students, from their life experiences, with the school and the work, so as to understand what makes one precociously abandon the studies, as well as what motivates one to proceed with them after some years; to identify, together with students participating in the research, the problems found by them during the course which impact upon their learning, as well as contributions to improvements, was also a specific significant objective along the research process; finally, to seek to analyse the syllabus to understand the dynamics of the integrated course proposal, in order to perceive whether integration was indeed a reality within the institution. To reach the proposed objectives, a qualitative approach was opted as methodological path, making use of the instrumentality of semi-structured interviews with the objective of knowing some life experiences of the students, the relation established by them between life and school, besides identifying their perceptions about factors which make their learning difficult. In the second moment of the research a work group was created, with students intending to comprehend the difficulties of pupils in learning. As findings of the research, it is evident by the speeches of the participating students that their view on the EJA is still grazed by prejudice, both veiled and explicit, which makes learning difficult, and might even lead to evasion. The teacher/pupil relation, for the young and adult student, also impacts upon one's learning as far as dialogism proves to be important to knowing the reality of students and establishing bridges among them with knowledge and the mediator (the teacher). From the relation established between them, the approximation of contents to the realities lived by the students is possible, making learning opportune. During the research, it was verified that its curricular matrix presents few elements which might configure an integrated curriculum. Good teaching practices stand out, with teachers who, though lacking education and qualification to actuate in the EJA, try through an ethical-political bias to contribute with an "integrated" schooling. The students also highlight the necessity that the regard for the EJA be a regard which makes possible the understanding of generational, social, cultural, and territorial differences of the working pupils. They are students who were far from school for years and carry with them responsibilities and life experiences which impact upon the way they relate to the school, the teachers, and the taught contents.

Key-words: PROEJA. Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

- | | | |
|----------------|----------|--|
| Gráfico | 1 | - Percentual de matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à educação profissional no Brasil nos anos de 2010 a 2017 |
| Gráfico | 2 | - Distribuição percentual das matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por dependência administrativa – Brasil 2010-2017 |
| Gráfico | 3 | - Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil – 2010-2017 |
| Gráfico | 4 | - Evasões e matrículas dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações no ano de 2016 |
| Gráfico | 5 | - Situação de alunos dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações no ano de 2016 |
| Gráfico | 6 | - Sexo dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações no ano de 2016 |
| Gráfico | 7 | - Idade dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações no ano de 2016 |
| Gráfico | 8 | - Situação de vínculo empregatício dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações no ano de 2016 |
| Gráfico | 9 | - Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por sexo – Brasil – 2010-2017 |

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

- Figura 1 - Campus Formosa
- Figura 2 - Matriz Curricular do curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA
- Figura 3 - Matriz Curricular do curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CAAAE	Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino
DIREDE	Diretoria de Estudos Educacionais
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDIC	Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD - EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução.....	15
Desvendando o Produto Educacional	18
A estruturação da pesquisa e seu caminho metodológico.....	19
1. FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO	22
1.1. Formação ao longo da vida: a relação entre educação e trabalho.....	26
1.2. A Educação Profissional e Tecnológica e o PROEJA.....	31
1.3. A Gênese do PROEJA	35
1.4. Breve histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás ..	37
1.5. O lócus da pesquisa: IFG campus Formosa.....	39
1.6. PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	40
1.7. PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás campus Formosa	42
1.8. O perfil dos alunos do Curso Técnico Integrado em Edificações em EJA participantes da pesquisa no IFG campus Formosa	44
2. A visão do aluno sobre seus processos de aprendizagem	51
2.1. O trabalho em detrimento da educação.....	52
2.2. Trajetórias das mulheres do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA e a relação com o trabalho e a educação	57
2.3. Motivação para retorno aos estudos	60
2.4. As percepções dos alunos enquanto sujeitos ativos nos processos de aprendizagem.....	62
2.4.1. O olhar discente sobre o preconceito.....	64
2.4.2. O olhar discente sobre a influência das diferenças etárias para seus processos de aprendizagem	68
2.4.3. O olhar discente sobre a relação professor e aluno.....	70
2.4.4. O olhar discente sobre a integração e a interdisciplinaridade.....	75
2.4.5. O olhar discente sobre a Instituição.....	86
Considerações finais.....	89
Referências.	93
Anexo I Termo De Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	100
Apêndice II Roteiro e Entrevista	119
Apêndice III Roteiro do Grupo de Trabalho	123
Apêndice IV Roteiro do Grupo de Trabalho	123

INTRODUÇÃO

A intenção da pesquisa surge a partir das percepções e vivência profissional da pesquisadora, assistente social, em atuação com os discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – campus Formosa.

A motivação para o estudo da educação de jovens e adultos no âmbito da educação profissional emerge das reflexões da pesquisadora acerca das falas dos alunos a respeito das dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem, das participações nos conselhos de classe da instituição e da necessidade de se pensar o ensino na educação profissional e tecnológica de jovens e adultos integrada ao ensino médio, a partir das percepções e necessidades dos próprios alunos, uma vez que a aprendizagem é um movimento do aluno, mas que demanda processos de mediação (LIBÂNEO, 2012).

Os sujeitos de pesquisa desta dissertação são os alunos do curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade da educação de jovens e adultos – PROEJA. A escolha pelo curso como foco da pesquisa surge da sua possibilidade de inserção ao mercado de trabalho, bem como pela oportunidade de articulação interdisciplinar. O curso pode contribuir para a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que sua estruturação curricular possibilita a articulação da educação e do trabalho.

O currículo do curso está estruturado em uma matriz de quatro anos, mesclando disciplinas teóricas, atividades complementares e estágio supervisionado. A grade de disciplinas do curso Técnico Integrado em Edificações aglutina no primeiro ano de curso disciplinas do núcleo básico e duas disciplinas da área técnica. No segundo ano de curso, acrescentam-se às disciplinas do núcleo comum quatro disciplinas do curso técnico. Já no terceiro ano de curso, além das disciplinas do núcleo comum, os alunos possuem três disciplinas técnicas. Por fim, no último ano de formação, as disciplinas do núcleo comum findam-se, restando somente quatro disciplinas do núcleo técnico a serem realizadas, além da prática do estágio obrigatório.

O cenário histórico brasileiro da educação demonstra o lento processo de valorização da formação educacional de jovens e adultos. Uma das questões postas na EJA refere-se ao fato de que somente a conclusão dos estudos não sinaliza uma possível inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, uma vez que a baixa escolaridade se configura como um dos agravantes para as altas taxas de desemprego (BRASIL, 2009).

A trajetória histórica do IFG remonta às escolas de aprendizes e artífices, culminando em sua incorporação à Rede Profissional e Tecnológica¹ no ano de 2008, pela Lei nº 11.892. A educação básica na modalidade EJA no IFG campus Formosa inaugurou a sua primeira turma no ano de 2010, com o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática, e posteriormente, no ano de 2013, ocorreu o ingresso da primeira turma para o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações.

De acordo com Santos, Barbosa e Vaz (2013), a célere expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil gestou uma instituição que não possui uma identidade própria, recebendo diversas modalidades de ensino, dentre eles o ensino superior, o ensino médio e o ensino técnico. A falta de identidade faz com que o PROEJA seja considerado pela instituição somente mais uma modalidade de ensino como as demais, e não como uma política pública de inclusão. Para os autores, o que tem acontecido na educação no PROEJA são “leituras isoladas dos conhecimentos gerais e específicos, uma sobreposição de saberes, não havendo um olhar interdisciplinar na construção de um projeto pedagógico único, como orienta a política que fundamenta o PROEJA” (SANTOS; BARBOSA; VAZ, 2013, p. 8).

A educação técnica integrada ao ensino médio, voltada para jovens e adultos, possui como desafio a proposição de um modelo de educação que faça confluir o trabalho e a educação na formulação de currículos, conectando as disciplinas dos núcleos básicos às disciplinas dos núcleos técnicos, interdisciplinarmente. A educação profissional integrada ao ensino médio é um campo rico para os processos de aprendizagem, principalmente por ter como grande aliada a bagagem sociocultural dos alunos na construção dos conhecimentos em sala de aula, que favorecerão a formação humana e profissional (SANTOS; BARBOSA; VAZ, 2013).

Os alunos da educação de jovens e adultos do PROEJA no IFG campus Formosa são pessoas que retornaram à escola pelo desejo de estudar ou pela imposição do mercado de trabalho. Em sua grande maioria, são mulheres responsáveis pelo sustento da família, que muitas vezes não têm com quem deixar os filhos para frequentar as aulas. São homens e mulheres adultos, trabalhadores informais com hiato de anos longe dos bancos escolares. Quando retornam à escola, eles sentem muita dificuldade para acompanhar os conteúdos, tanto na escrita, na leitura, quanto na compreensão textual e em operações matemáticas. Essas dificuldades podem, em algum momento, caso não haja a mediação para o ato de aprender

¹A Rede Profissional e Tecnológica é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

(LIBÂNEO, 2012), desestimular os alunos a prosseguir na jornada acadêmica, levando à evasão, uma vez que a falta de obtenção da escrita, da leitura e da proximidade com os cálculos matemáticos prejudica os processos de aprendizagem (MIRANDA, 2015).

Para Netto (2011), a vida em seu caráter de cotidianidade não demonstra o real movimento do ser, a exterioridade dos fenômenos se faz premente para o início de sua compreensão. O aglomerado das pequenezas da vida representa uma totalidade para uma dada realidade, esta totalidade está inserida em uma totalidade maior, que é a sociedade. Para o autor, são as inúmeras totalidades existentes que constituem o ser social, por este fato, e por sua complexidade, a compreensão do mundo se faz tão penosa. A compreensão de mundo se faz muito além da sistematização, da organização e da discussão das vivências e experiências do cotidiano, demonstra que “qualquer processo de conhecimento eficaz tem que ser social e coletivo” (2011, p. 336) e também teórico, pois é a prática que insere os problemas que o conhecimento teórico é capaz de desvendar.

Os processos de formação e educação acontecem ao longo de toda a vida dos sujeitos em sociedade, e não somente no período da educação regular, oportunizada ou não pelo acesso à escola (MÉSZÁROS, 2008). Partir desta premissa possibilita a compreensão do quão rico se faz conhecer as realidades de cada aluno e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem. A dimensão do sujeito em sua totalidade e complexidade foi o ponto de partida da pesquisadora para estudar os fenômenos sociais. As contribuições das falas dos alunos se deram a partir de dois momentos, pelas experiências relacionadas à escola e à vida, com os limites que os momentos implicam.

Diante da explanação é que surge a motivação para a elaboração da presente dissertação de mestrado. Busca-se, com a reflexão apresentada, compreender a visão do aluno sobre os fatores que dificultam seus processos de aprendizagem na EJA. O olhar do universo discente possibilita o entendimento de suas reais demandas, uma vez que as questões referentes às dificuldades de aprendizagem ficam, em um primeiro momento, centradas nos alunos, culpabilizando-os, e não nos questionamentos sobre a estrutura do ensino, da didática e das práticas pedagógicas (MUNIZ, 2015).

No que tange aos objetivos específicos da dissertação, torna-se significativo conhecer a relação dos alunos da EJA, a partir de suas experiências de vida, com a escola, buscando compreender as dinâmicas sociais que, em algum momento, os levaram ao abandono precoce dos estudos; compreender os problemas enfrentados pelos alunos durante o curso; identificar, juntamente com os alunos participantes do grupo de trabalho, as dificuldades de aprendizagem, suas necessidades e sugestões de contribuição para a melhoria nos processos de ensino e

aprendizagem; construir um caderno de apoio (ver apêndice I) voltado para os professores e equipe pedagógica da EJA e, por fim, analisar o projeto de curso a fim de compreender as dimensões pedagógicas e interdisciplinares.

Desvendando o Produto Educacional

O produto educacional resultante do trabalho de pesquisa da presente dissertação tem como ponto principal a construção de um caderno de apoio que possa auxiliar os profissionais atuantes na EJA a conhecer melhor seus alunos, suas experiências e suas vivências, bem como as possíveis maneiras de auxiliar na aprendizagem. Foi um produto educacional construído por e para os sujeitos principais da pesquisa, os alunos (LEODORO; BALKINS, 2010). Ele é o resultado das entrevistas e do grupo de trabalho desenvolvido com os alunos durante um semestre do ano de 2016, no IFG campus Formosa.

O caderno de apoio enquanto produto educacional resultante da dissertação é também um pré-requisito do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da UFG, sendo necessário para tanto a sua aplicação. Conquanto, entende-se que o caderno de apoio direcionado para a equipe atuante na EJA, ao ser construído de forma crítica e colaborativa pelos alunos, já é um produto educacional que cumpriu a finalidade em sua aplicação, uma vez que pode gerar um impacto no sujeito perante a oportunidade de dizer de si. Oferecer ao aluno a possibilidade de olhar para si, mostrando suas limitações e a sua trajetória, possibilita, ao mesmo tempo em que ele olha para o que está vivendo, uma ligação entre aquilo que ele possui de experiência de vida e seu olhar a partir do novo e desafiador lugar em que se encontra por retornar aos estudos.

Ele é composto por uma breve contextualização da EJA no IFG e também do curso Técnico Integrado em Edificações no campus Formosa, apresenta à equipe atuante na EJA os alunos e suas particularidades, bem como apresenta as especificidades em se trabalhar com as diferenças geracionais, suas implicações e possibilidades, buscando propiciar aos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos uma maior compreensão de suas realidades, enxergando os alunos com outro olhar.

O caderno de apoio é delineado buscando ser uma ponte entre os alunos e a equipe atuante na EJA, posto que muitas vezes os profissionais que se encontram na EJA adentram na modalidade sem terem formação ou qualificação para lidar com o público heterogêneo que a compõe.

A estruturação da pesquisa e seu caminho metodológico

A pesquisa apresentada configura-se como trabalho qualitativo de caráter exploratório que visa conhecer a visão do aluno sobre seus processos de aprendizagem, suas dificuldades e seus apontamentos de melhoria para obter um melhor aproveitamento em sala de aula. O método qualitativo afigurou-se para a pesquisa como meio eficiente para a compreensão e aproximação dos diversos atores sociais, bem como das relações que estabelecem entre si (GASKELL, 2004).

Os caminhos metodológicos assumidos para alcançar o objetivo proposto de compreender a visão dos alunos da EJA sobre os fatores que dificultam seus processos de aprendizagem possibilitaram conhecer os alunos, suas experiências de vida relacionadas à escola, bem como suas dificuldades na aprendizagem e a melhor forma como apreendem os conteúdos ministrados em sala de aula. Compreender a partir do outro, suas necessidades, vontades e vivências pode ser uma direção importante a ser seguida pela comunidade acadêmica para contribuir com o protagonismo dos estudantes ante a construção de seus conhecimentos.

Partindo do aluno da EJA como ator principal, a pesquisa utilizou o instrumental de entrevista semiestruturada por considerá-la um instrumento que proporciona informações livres sem o condicionamento a um padrão de alternativas (MANZINI, 1990, 1991), na qual o aluno tem a liberdade de se pronunciar, ou não. Permitiu à pesquisadora a condução da conversa, a partir de um roteiro de perguntas preestabelecido, para auxiliar no direcionamento do diálogo. O objetivo das entrevistas foi conhecer algumas experiências de vida dos alunos, a relação estabelecida por eles entre sua vida e a escola, além de identificar suas percepções sobre os fatores que dificultam a sua aprendizagem.

A intenção inicial da pesquisa era um alcance, com o instrumental de entrevistas semiestruturadas, de uma amostra de 20% do total de alunos do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA. Ao final das entrevistas, foi possível elevar este percentual para 33,3%, sendo realizadas 14 entrevistas para um total de 42 alunos matriculados e frequentes. As entrevistas foram realizadas no mês de agosto do ano de 2016, e a seleção dos sujeitos de pesquisa se deu de forma voluntária após a pesquisadora passar de sala em sala explicando sua pesquisa, esclarecendo dúvidas e questionamentos dos alunos, sendo a eles explicados os procedimentos éticos, seus objetivos, bem como a garantia do sigilo, do anonimato e da possibilidade de desistência a qualquer momento da participação na pesquisa.

Desta forma, dos 14 alunos entrevistados observou-se que dez deles eram do sexo feminino (71,4%) e apenas quatro do sexo masculino (28,5%). A partir deste dado é possível

inferir que a voluntariedade para a maior participação feminina na pesquisa pode ter ocorrido pela afinidade das alunas com a pesquisadora no que tange às questões de gênero e o interesse de cada uma em demonstrar seus apontamentos em relação ao curso e à sua aprendizagem. Em relação aos sujeitos de pesquisa do sexo masculino, foi possível observar que em muitos momentos se mostraram tímidos em participar da pesquisa, por receio de falar sobre suas vidas e experiências com uma pesquisadora mulher.

Em um segundo momento da pesquisa, foi organizado um grupo de trabalho com os alunos com vistas a melhor compreender suas dificuldades no que tange à sua aprendizagem. O grupo foi organizado no mês de setembro do ano de 2016 e teve uma rotatividade variante por conta da dificuldade de participação dos alunos trabalhadores. Foram realizados dois encontros, cada um de duas horas, totalizando quatro horas de grupo, no contraturno das aulas, no horário de 17h as 19h, visando possibilitar a participação dos alunos trabalhadores. Participaram do grupo de trabalho sete alunos no primeiro encontro e nove alunos no segundo encontro, totalizando nove alunos participantes, pois os sete alunos do primeiro encontro participaram também do segundo, sendo acrescida a participação de mais dois alunos no segundo encontro.

Os encontros não foram filmados e seus registros estão anotados no diário de campo da pesquisadora. As anotações foram feitas durante as atividades e, também, logo em seguida ao seu término para tentar ao máximo não perder as falas e reflexões feitas pelos alunos. O primeiro encontro do grupo teve, em um primeiro momento, o objetivo de expor as motivações para a realização da pesquisa, bem como firmar a parceria com os alunos com vistas à construção de uma proposta de trabalho conjunta que pudesse contribuir com as necessidades dos alunos de melhoria nos processos de aprendizagem. O roteiro do primeiro encontro do grupo (ver apêndice III) e sua metodologia foram elaborados anteriormente pela pesquisadora e, durante o encontro, sofreu modificações para abraçar as sugestões dos alunos.

A metodologia do primeiro encontro foi realizada seguindo o roteiro inicial de apresentação da pesquisa e suas implicações éticas, posteriormente foi feito o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil para que os alunos tivessem acesso à história de retrocessos e ganhos da EJA, compreendendo o longo caminho até aqui percorrido na busca pelo direito à educação. Em um terceiro momento, foi feita a contextualização do histórico dos Institutos Federais de Educação e de como a EJA passou a ser ofertada pela instituição. Após a contextualização macro, foi possível chegar à história do campus Formosa e à oferta do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA do qual os alunos fazem parte.

O segundo encontro do grupo de trabalho partiu de uma metodologia construída em conjunto com os alunos, a partir de suas demandas. A pauta do segundo encontro contou com um momento para debater sobre os desafios da instituição para a melhoria nas condições de oferta do curso, posteriormente foi discutida a relação professor/aluno, sendo o ponto de pauta mais comentado entre os participantes, e de como esta relação dialógica (FREIRE, 1987) impacta na aprendizagem. Prosseguindo na conversa, as experiências de vida voltaram a reverberar nas falas dos participantes para adentrar nas dificuldades encontradas pelos alunos para estarem em sala de aula e para estudar no contraturno das aulas. Outro ponto discutido referiu-se às dificuldades encontradas pelos alunos nas disciplinas, adentrando também na interdisciplinaridade e na percepção do aluno sobre ela.

O plano de curso também foi um ponto de destaque na presente pesquisa. O objetivo de sua análise foi compreender as dimensões pedagógicas e possível viés interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade é um elemento importante para os processos de aprendizagem na educação profissional de jovens e adultos (SANTOS; BARBOSA; VAZ, 2013).

O desenho estrutural da dissertação é composto por dois capítulos. No primeiro busca-se trabalhar a formação ao longo da vida e a relação entre trabalho e educação. Adentra-se à educação profissional e tecnológica e sua configuração para abranger a EJA por meio do PROEJA. Apresenta-se o lócus da pesquisa, o IFG campus Formosa, e o histórico de implantação do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA. Busca-se traçar o perfil dos alunos do curso supracitado com o objetivo de aproximar o leitor da realidade vivenciada pelos alunos da EJA no campus.

O segundo capítulo é dedicado à exposição dos principais achados de pesquisa. São apresentadas as visões dos alunos sobre seus processos de ensino e aprendizagem, com ênfase em algumas experiências de vida dos alunos da EJA relacionadas à escola e ao trabalho. Elenca-se também o levantamento das principais demandas, percepções, sugestões e reflexões dos alunos ao curso, instituição e equipe pedagógica com o intento de propor melhorias para os processos de ensino e aprendizagem no curso Técnico Integrado em Edificações em EJA.

Espera-se com o trabalho apresentado que a EJA no âmbito da educação profissional e tecnológica no IFG campus Formosa possa se fortalecer na medida que os profissionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem passem a conhecer as realidades dos seus alunos, compreendendo suas particularidades e questões potencializadoras.

1. FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Aparentemente, questionar sobre quem são os jovens e adultos da EJA, à qual as políticas sociais se destinam, pode parecer trivial na medida em que se obtém como resposta meramente a vinculação com a integração na escola regular. Prover a educação de jovens e adultos em suas especificidades é o dever para o qual o Estado deve estar orientado. De acordo com Arroyo (2005), a inclusão escolar não tem que ser a pedra fundamental para o entendimento da EJA, seria necessário antes o entendimento da EJA como um lugar específico, considerando os tempos de vida de cada sujeito, suas vivências e as diversas fases de vida. A EJA deve partir das condições concretas de vida de cada sujeito em vivenciar seus direitos e do entendimento das negligências de acesso a eles.

A educação de jovens e adultos foi continuamente estigmatizada ao longo da história, o olhar para o aluno da EJA sempre foi um olhar de “cima para baixo”, do detentor do conhecimento àqueles que não o possuíam. Ela continuamente foi relacionada às trajetórias escolares de insucessos, incompletude, reprovações, questões de dificuldade de aprendizagem e frequência escolar. A forma de enxergar a EJA pela perspectiva da falta e de “falhas” na trajetória escolar, que muitas vezes culpabiliza os alunos pelos insucessos escolares, dificulta a visualização do aluno como cidadão, que tem sua história marcada pela privação de direitos que a escolarização deveria assegurar (ARROYO, 2005).

A invisibilidade de jovens e adultos perante a sociedade advém não somente dos hiatos dos percursos de escolarização, ela se apresenta por meio das diversas omissões da sociedade e do Estado em relação aos direitos sociais. A vulnerabilidade social, a privação de direitos básicos, o desemprego, as inúmeras formas de violência sofridas ao longo da vida, a fome e a exclusão social reforçam a dificuldade de acesso à escolarização de jovens e adultos. As situações de vulnerabilidade social se fundem com a privação de direitos em um emaranhado de omissões e discrepâncias entre o direito e a abrangência das políticas educativas para a juventude, as quais desconsideram a EJA para além da escolarização de todos, bem como desconsideram o sujeito em suas particularidades, histórias de vida e conhecimentos apreendidos em uma vida (ARROYO, 2005).

Ao longo da história da educação de jovens e adultos no Brasil, assim como trabalhado por Paiva (2003), Haddad (1992), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o que se manteve premente foi, justamente, tentativas desconectadas, improvisadas, com campanhas de caráter emergenciais e efêmeras (ARROYO, 2005) voltadas para a EJA. Tais proposituras impediram

a visualização da educação de jovens e adultos em sua riqueza de possibilidades na busca pela emancipação humana.

Faz-se necessário antes de tudo compreender as trajetórias de jovens e adultos como trajetórias de protagonismos diante das diversas formas de sociabilidade, seja no trabalho, nas lutas por seus direitos, nos movimentos sociais no campo ou nas cidades, enfim, nos diversos lócus em que vivenciam suas trajetórias, acumulando conhecimentos que compõem a sua formação humana, política, cultural nos processos de formação e aprendizagem.

Possibilitar a compreensão dos lados favoráveis e desfavoráveis dos itinerários humanos de jovens e adultos pode permitir uma nova reconfiguração da EJA a partir do momento em que, por meio da leitura sensível dos processos de aprendizagem, pode-se pensar em uma nova perspectiva para a formação de educadores que contemple práticas didáticas que valorizem os conhecimentos de jovens e adultos, a escuta e o diálogo em sala de aula (ARROYO, 2005).

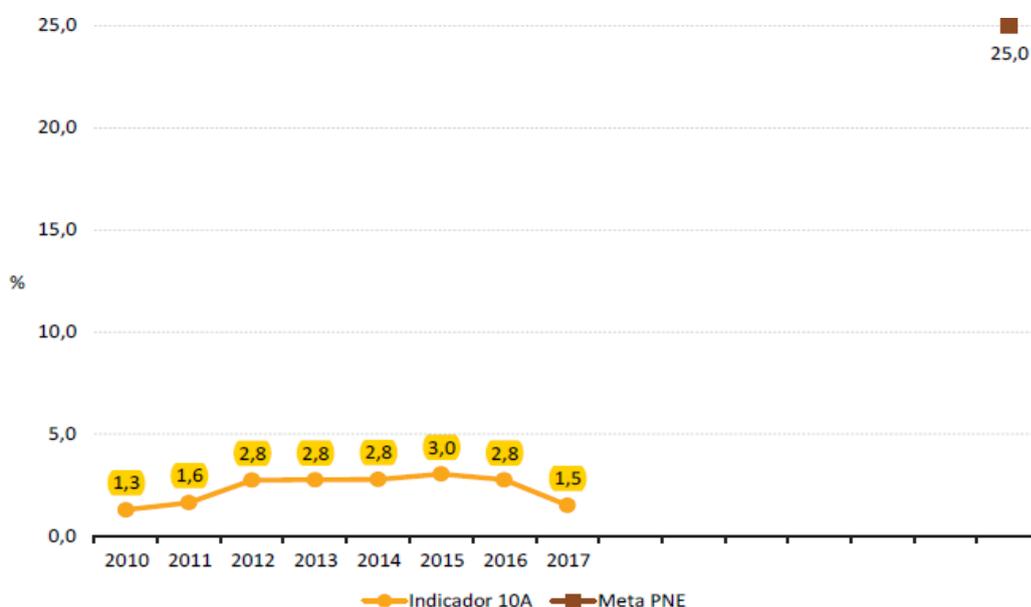
Para Arroyo (2005), a educação de jovens e adultos ainda hoje figura-se como um campo não enraizado nas áreas de políticas públicas, formação docente, pesquisas e mediações pedagógicas. Apresenta-se como campo extremamente plural e diverso, no qual um universo se descortina para inúmeras possibilidades, fazeres profissionais e intervenções pedagógicas. Possivelmente por este motivo, “a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade” (2005, p. 19).

Desta maneira, enxergar a EJA somente como uma política que visa dar sucessão à escolarização aos níveis não cursados no “tempo devido”, como forma de uma segunda chance, não contribui para uma possível nova reconfiguração da EJA para além das necessidades humanas. Segundo Arroyo (2005), uma nova reconfiguração da EJA que ultrapasse a proposição de uma segunda chance de escolarização e que possibilite o reconhecimento dos alunos como sujeitos plurais, visualizando-os como jovens e adultos em seus tempos e itinerários, dotados de direitos, possibilitaria uma mudança expressiva nas políticas de educação voltadas para a juventude.

No ano de 2018, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou o relatório bienal, nomeado de Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018. O Plano é composto por vinte metas descritas a partir de dez diretrizes que têm como intuito subsidiar a educação brasileira na contemporaneidade. Dentre as vinte metas elencadas no PNE, destaca-se a de número 10, referente à oferta de no mínimo 25% das matrículas da educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, objetivando proporcionar oportunidades para a inserção ao mundo do trabalho até o ano de 2024 (BRASIL, 2018).

De acordo com a pesquisa de monitoramento para o período de 2010 a 2017, o número em percentuais de matrículas da EJA na modalidade integrada à educação profissional teve um crescimento nos anos de 2010 a 2012. Entre os anos de 2012 a 2016, estabilizou-se com um percentual de 2,8%. Referente ao ano de 2017 ocorreu uma diminuição em pontos percentuais para 1,5% no número de matrículas. De acordo com o relatório de monitoramento, faz-se necessário aumentar o número de matrícula em 23,5 pontos percentuais para que a meta possa ser alcançada (BRASIL, 2018).

Gráfico 1: PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NOS ANOS DE 2010 A 2017



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2010-2017).

O gráfico acima reflete como a educação integrada à educação profissional vem sofrendo ao longo dos anos uma retração no número de matrículas, indo de encontro com o proposto pela meta de número 10 (BRASIL, 2018). Desta forma, buscar o fortalecimento da educação de jovens e adultos enquanto política pública faz-se premente também nos espaços educacionais, principalmente no âmbito da Rede Profissional e Tecnológica, tão marcada pelo viés tecnicista e de formação para atender às demandas do mercado. A presente dissertação tem o intuito de contribuir com o fortalecimento da EJA, a partir do momento que possibilita a escuta e a voz dos alunos e alunas da EJA integrada à educação profissional, fazendo emergir a importância de uma educação conectada ao trabalho para a formação omnilateral.

É possível observar, ainda com base no relatório de monitoramento, que pela decomposição do número de matrículas entre as redes Federal, Estadual e Municipal de ensino, entre os anos de 2015 a 2017 a rede estadual apresentou em pontos percentuais um aumento de 36,8 no número de matrículas, enquanto a rede municipal teve uma diminuição de 39,9 pontos percentuais, oferecendo apenas 9,6% de matrículas no final do período. No que tange à rede federal, ocorreu um aumento do número de matrículas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de 16,9% para o mesmo período (BRASIL, 2018).

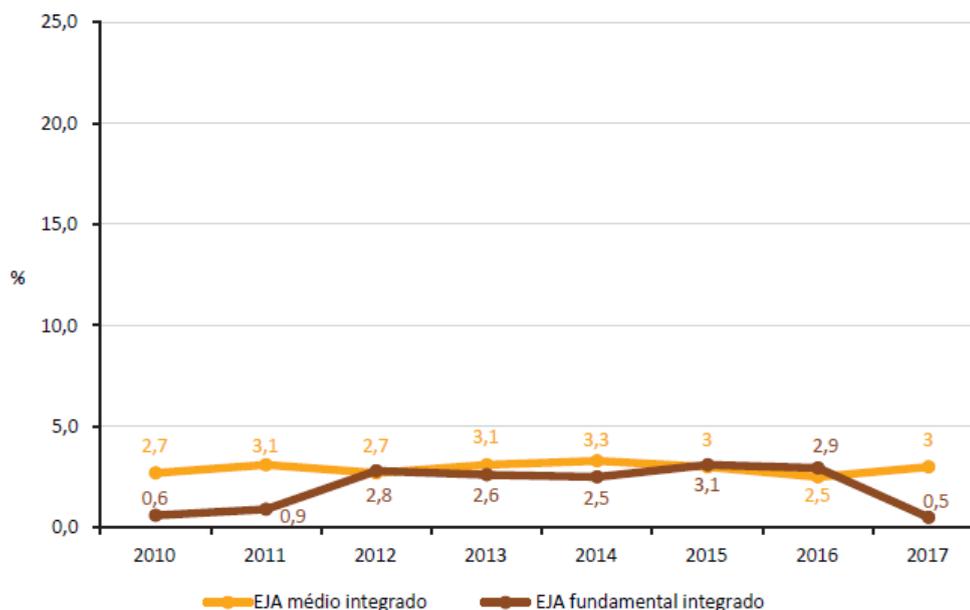
Gráfico 2: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL 2010-2017



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2010-2017).

O gráfico 3 ilustra o processo de retração no número de matrículas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional acontecendo no âmbito do ensino fundamental no ano de 2017, chegando a 0,5 pontos percentuais, enquanto o número de matrículas no ensino médio chegou a 3%.

Gráfico 3: PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR ETAPA DE ENSINO (FUNDAMENTAL E MÉDIO) - BRASIL - 2010-2017



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2010-2017).

A diminuição da oferta de educação integrada a EJA em nível fundamental evidencia o movimento de escamoteamento da educação profissional integrada a EJA, bem como o parco crescimento, nas redes estaduais e federais, evidenciam o árduo caminho a ser percorrido para que a educação de jovens e adultos possa ser efetivada como política pública.

1.1. Formação ao longo da vida: a relação entre educação e trabalho

As mudanças históricas nas sociedades trazem consigo implicações nas dinâmicas do trabalho e, conseqüentemente, para a educação. O trabalho como processo intrínseco das relações humanas e como elemento formativo converge com a formação do homem e com a própria origem da educação. O trabalho, como categoria fundante do ser social e importante ator responsável pela humanização do homem (ANTUNES, 1999), passou por inúmeros movimentos de separação entre o trabalho concreto, trabalho abstrato e processos educativos, reforçando a ausência de métodos criativos a sistemas de produção sob a égide capitalista, que desprotege e negligencia a classe que vive do trabalho.

Os processos educacionais e de trabalho são, em sua essência, atividades que utilizam a racionalidade e, por esse fato, são características do humano. Para Saviani (2007), o homem não nasce homem, cabe ressaltar que o homem se refere ao humano e não meramente ao gênero masculino, ele se transforma a partir do momento que tem a necessidade de aprender a elaborar a sua própria existência. Esse processo de formação figura-se também como um processo educativo, assim, a formação do homem em sua essência conflui com a própria origem da

educação. O homem desenvolve suas capacidades intelectuais de aprendizagem por meio do trabalho, é ele quem faz a conexão com a educação, estabelecendo uma relação de identidade humana. Ao manipular a natureza e ao se relacionar em sociedade, educavam a si e às novas gerações, estabelecendo processos educativos voltados para o labor.

A relação intrínseca entre educação e trabalho remonta às sociedades primitivas, onde não havia a divisão por classes, sendo nomeadas como sociedades de consumismo primitivo. Produziam seus bens de consumo coletivamente, aravam a terra, plantavam, caçavam, trabalhavam e se educavam em um processo coletivo de formação para a vida no trabalho (SAVIANI, 2007). Com a ênfase dada à produção advinda da terra, uma vez que era a principal fonte de trabalho, surge a propriedade privada. Essa apropriação da terra faz com que as sociedades, antes tribais, se dividam em classes.

Saviani (1994) cita como exemplo as sociedades grega e romana, demonstrando as transformações advindas da propriedade privada. A sociedade grega e romana passa a ser dividida por duas classes: a classe dos proprietários de terra e a classe dos não proprietários. A posse da terra como meio de produção imputava à classe proprietária os louros de não viver de seu próprio trabalho, ou seja, de ter uma vida desconectada do trabalho. O “ônus” do trabalho seria delegado à classe não proprietária, que teria a obrigação de trabalhar para manter sua própria subsistência e os caprichos da classe proprietária da terra. Dentro desse contexto, surge uma classe que vive da exploração da mão de obra de terceiros, e que, por não ter a obrigação do trabalho, figurava assim como uma classe ociosa (SAVIANI, 2007).

O surgimento das escolas acontece nesse momento histórico, muito antes dos processos de industrialização. A escola surge para ocupar a classe ociosa na busca por conferir sentido a sua existência. Acontece, assim, a nítida cisão entre o trabalho e a educação, ou a divisão entre o trabalho concreto, nesse momento histórico visto como o trabalho que produz algo, e o trabalho abstrato, ou seja, o trabalho intelectual. A educação passa a diferir entre aquela voltada para a classe proprietária, a educação escolar, e aquela educação voltada para a classe não proprietária, que se educava no respectivo processo de trabalho. A educação para o trabalho seria uma educação não diferenciada e não distanciada dos processos naturais da vida (SAVIANI, 1994). A instituição escola acirra a divisão entre a classe dominante e a classe dominada, colocando a classe não proprietária em posição de exploração e inferioridade, por não ter o mesmo acesso ao conhecimento tido como “elitista”.

O conceito estabelecido por Gramsci (1968) sobre a escola unitária possibilita a reflexão sobre a escola que tem no trabalho o seu princípio educativo (escola que conecte a teoria e a prática). A escola elementar estaria imbuída de dois fundamentos: os conhecimentos das

ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. Por certo, as noções do conhecimento científico entraram em choque com a visão de mundo da época, que era pronunciada por meio do folclore. Para o autor, a escola passa a lutar contra o folclore e contra todo o conhecimento popular e de vida de seus alunos, reproduzindo uma visão sedimentada e tradicionalista que dificultava os processos de ensino e aprendizagem, desconsiderando os conhecimentos populares como fontes de aprendizagem.

O princípio educativo da escola elementar estaria então pautado no trabalho, mas não o trabalho imposto. O princípio educativo do trabalho estaria relacionado à demonstração de sua necessidade como elemento formativo e como princípio de uma educação que liberte e acima de tudo que dê autonomia (GRAMSCI, 1968). Para o pensador, a inexistência de uma unidade entre educação e instrução mostra-se como um grande equívoco na medida em que, ao considerar tais terminologias como distintas, significaria reiterar a postura do aluno como sujeito passivo nos processos de aprendizagem, aptos somente a receber conteúdos.

A consciência do indivíduo não é uma consciência particular, mas sim uma representação da sociedade na qual está inserido, reverberando sua cultura, relações em comunidade e as diversas interações sociais. Tais reflexos da cultura, na visão do autor, são também tomados pela escola como dogmas, estabelecendo padrões de culturas mais e menos evoluídas, gerando uma polarização nos programas escolares, inexistindo uma unicidade entre a escola e a vida (GRAMSCI, 1968).

A organização tradicional da escola, pautada nos princípios e cultura da classe dominante, gerou um modo de vida incondizente com a realidade da grande maioria dos indivíduos. Tal modo de vida, juntamente com a organização da escola para atender à cultura dominante, determinou a crise na escola (GRAMSCI, 1968). Para o autor, a escola precisa ensinar de forma despretensiosa, a aprendizagem se dará no cotidiano, com a vida em suas múltiplas possibilidades. O ensino objetivado dificulta a aprendizagem prazerosa, pois o ato de estudar é considerado algo que despense uma grande energia e que muitas vezes pode ser sofrido e doloroso. Conhecendo sobre outras culturas e idiomas, como Gramsci (1968) bem recorda sobre o estudo do grego e do latim, o homem conhece outros países, culturas, ideologias, mecanismos políticos, e assim estabelece um processo de conhecimento de si mesmo e de sua realidade (GRAMSCI, 1968).

Gramsci (1968), ao compreender a educação como processo não objetivado, no sentido de preparação para a vida em sociedade em oposição à preparação para o mercado de trabalho, estabelece assim a crítica à escola profissional. Para o autor, a ênfase na educação imediata, para suprir as demandas do mercado, em contraposição à escola formativa, gera uma falsa ideia

democrática ao prever a segmentação da formação por meio da propagação das diversas escolas profissionais específicas (GRAMSCI, 1968).

O autor segue salientando que esta visão democrática seria um grande engodo. Primar pela diversidade em seu sentido segregatório habilitaria o trabalhador para a inserção no mercado de trabalho, dando formação distinta às elites. A propensão à democracia não poderia ser um privilégio de poucos, a educação deveria primar para a formação de todos os cidadãos indistintamente, para que cada um tivesse a possibilidade e condições de ser também governante.

Mészáros (2008) irá afirmar que o sistema capitalista não é passível de reforma e atribui o fracasso das tentativas de mudança da sociedade mediante as reformas educacionais a essa incapacidade de reestruturação do capital. Para o autor, restringir uma possibilidade de modificação educacional à lógica do capital tem como implicação o abandono, consciente ou não, do objetivo maior, que é a transformação social que possa ter um alcance qualitativo.

Os pressupostos do capitalismo afetam demasiadamente todos os âmbitos da sociedade, influenciando também a educação, uma vez que está incorporada à dinâmica social. A função principal do capitalismo na educação é fazer com que os indivíduos tenham arraigados em si sua ótica, em uma alienante ilusão de que os propósitos de reprodução do capital também são seus (MÉSZÁROS, 2008). A terminologia utilizada pelo autor para definir a inculcação dos pressupostos capitalistas na vida cotidiana e na educação dos indivíduos figurou-se como “internalização”. Tal termo é utilizado pelo autor para exemplificar a educação institucionalizada como meio para a expansão do capitalismo bem como dos ideais dominantes legitimadores.

Para Mészáros (2008), as instituições de educação formal são uma parte no sistema de internalização, mas não a única. A educação não é capaz, por ela mesma, de criar possibilidades libertadoras, a menos que haja uma transformação das práticas educacionais em sua totalidade, não somente na perspectiva da educação formal, mas sim no âmbito societal, que permitisse a desvinculação com a lógica consensual de conformidade à realidade vigente estabelecida pelo capital.

Questionando a aprendizagem, Mészáros (2008) reflete se ela pode levar à autorrealização dos sujeitos em uma perspectiva humana, ou se contribui para a conservação da ordem social que aliena. O autor parte de tal reflexão para reafirmar que a educação em seu significado pleno deve abarcar todas as etapas da vida. O êxito ou não na aprendizagem irá depender da tomada de consciência nos processos de aprendizagem. Segundo Mészáros (2008), a aprendizagem, felizmente, encontra-se também fora das instituições formais de educação,

permitindo um menor controle e manipulação das estruturas educacionais. A aprendizagem irá envolver as experiências nas relações com o trabalho, a cultura, a arte, as relações e conflitos sociais, a política, no dia a dia (MÉSZÁROS, 2008).

Muito embora a educação institucionalizada esteja estabelecida para apenas alguns anos da vida dos sujeitos, Mészáros (2008) afirma que, diferentemente da educação formal, a força ideológica do capitalismo predomina durante toda a vida do sujeito, mesmo que essa dominação, de cunho ideológico, não se manifeste nitidamente (MÉSZÁROS, 2008).

A função da educação seria a de formular mecanismos que promovam mudanças na lógica do capital, bem como a de contribuir para os processos de conscientização dos sujeitos em uma perspectiva crítica da sociedade. A possibilidade de desalienação do trabalho é um processo educacional, em que tanto a universalização da educação quanto a “universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65) devem estar intrinsecamente conectadas, não sendo possível uma existir sem a presença da outra.

Por conseguinte, não há possibilidades reais para solucionar a autorrealização pelo trabalho sem que se pense criticamente a união e universalização entre trabalho e educação, uma vez que a educação e o trabalho tiveram que ser separados e mantidos em nichos distintos para garantir o controle e a reprodução das relações de subordinação que primassem pelo capital (MÉSZÁROS, 2008).

Cabe mencionar aqui que a instituição escola e os processos educacionais advindos desta instituição diferem-se da relação intrínseca entre educação e trabalho já mencionada anteriormente. A revolução industrial alavancou a tônica da necessidade de se pensar o trabalho como parte dos processos intelectuais, uma vez que se tornou necessária a apreensão de novos conhecimentos ligados às novas tecnologias para o desempenho das atividades no chão das fábricas (CIAVATTA, 2009).

Ciavatta (2009) parte do pressuposto de que a educação voltada para o trabalho é uma questão essencial para a compreensão da educação de jovens e adultos. O trabalho enquanto elemento importante na educação de jovens e adultos mostra-se significativo ao analisar as experiências de vida dos alunos, reconhecendo sua trajetória como elemento importante de formação. Para Ciavatta (2009), o reconhecimento da história da educação de jovens e adultos pode possibilitar a retomada de uma escola de ensino médio reflexiva, que não esteja fundamentada na formação de mão de obra para o mercado de trabalho e que lute contra as adversidades advindas do trabalho precário e flexível.

A possibilidade de se pensar a educação profissional a partir da história da educação de jovens e adultos oportuniza e justifica a necessidade de políticas educacionais voltadas a esse

público, na medida em que a educação de jovens e adultos se configura também como uma questão política (CIAVATTA, 2009) na busca por alternativas que transponham as medidas abusivas do capital.

1.2. A Educação Profissional e Tecnológica e o PROEJA

As metamorfoses no mundo do trabalho e suas consequências para a vida do trabalhador demonstram historicamente o quanto a classe que vive do trabalho foi/é negligenciada dos processos produtivos e criativos voltados para a educação, reforçando a alienação do sujeito e a escola capitalista. Ao se pensar na educação e nos processos educacionais, observa-se que a desresponsabilização do Estado, configurado pelo neoliberalismo, também faz parte do movimento histórico de alienação promovido pelo capitalismo, impactando diretamente na conformação da educação brasileira.

O contexto mundial, a partir da década de 1970, era de instabilidade econômica e de reajustamentos políticos e sociais para conter a crise advinda da superprodução do modelo taylorista-fordista. Esse momento histórico foi permeado por incertezas e conflitos que originaram novas experiências de formas de acumulação não desvinculadas do capitalismo (HARVEY, 2014).

Como forma de contrapor-se ao modelo de produção rígido fordista, a reestruturação produtiva figurou posteriormente com a acumulação flexível, se sustentando nos processos de trabalho flexíveis, com menos rigidez, maiores inovações tecnológicas e novos mercados (HARVEY, 2014). O toyotismo surge como alternativa ao modelo fordista de produção na busca por novos mercados e como saída à crise e à superprodução. Diferentemente do fordismo, o toyotismo atua com a demanda por mercadorias, é ela que define a produção. O trabalho caracteriza-se pela polivalência, o trabalhador deverá ser capaz de operar várias máquinas e realizar diversas tarefas em seu turno de trabalho. Ocorre a desespecialização do trabalho ao mesmo tempo em que se transformam os operários em trabalhadores multifuncionais (ANTUNES, 2007).

As consequências dos processos neoliberais para os trabalhadores na atualidade são as mais alarmantes possíveis. O engodo de se pensar a acumulação flexível como forma positiva para os trabalhadores, mesmo que em algum momento seja benéfica (HARVEY, 2014), mascara os efeitos nefastos dessa prática. Por trás do discurso da multifuncionalidade do trabalhador e da falsa “liberdade”, encontram-se sérias questões de garantia de direitos trabalhistas, sociais e humanos. É fomentada a informalidade e precariedade do trabalho, acirrando o enfraquecimento das classes, além da responsabilização dos indivíduos pelos seus sucessos e fracassos. E neste

ponto encontra-se também a educação brasileira, pensada para atender às demandas do capital, indo de encontro a um projeto de sociedade emancipatória.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), o documento conhecido com o *Consenso de Washington*², firmado em 1989, sinalizou a orientação neoliberal das reformas sociais nos anos de 1990 nos países considerados pelos norte-americanos como subdesenvolvidos. As reformas então propostas pelo *Consenso de Washington* seriam capitaneadas pelos organismos internacionais, com a perspectiva de angariar lucros para o sistema capitalista. Considerando a América Latina, algumas entidades foram criadas para apoiar os organismos internacionais, destacando-se, em termos econômicos, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, em termos educacionais, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), nos anos de 1990, o mundo passou pela retomada do pensamento conservador social-democrata, com a presença de uma concorrência entre duas linhas de pensamento voltadas à educação. Uma delas está centrada na submissão da educação às vontades da ordem do capital e a outra demanda pela democratização da educação como direito universal. É neste momento histórico que os organismos internacionais adentram a cena brasileira com suas propostas pedagógicas, produzindo uma vasta documentação para orientar as práticas educacionais.

As organizações internacionais possuíam o objetivo de realizar reformas educacionais que possibilitassem a capacitação profissional e a produção científica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) para movimentar a economia e produzir mão de obra para alimentar o mercado. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial foram também instituições responsáveis pelas reformas.

Ficava assim, cada vez mais iminente, a educação voltada para satisfazer as necessidades do mercado e menos voltada para a emancipação humana e para a formação cidadã. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº. 9.394/96, aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, passa a utilizar a proposta de direcionamento do ensino conduzido pela formação por competências e do capital humano, tendo como tendência a orientação de acompanhar as inclinações das reformas no ensino realizadas nos países tidos como desenvolvidos.

² Para Bandeira (2002), o Consenso de Washington tinha como objetivo central o “aconselhamento” ao Estado para intervir minimamente na economia, abrindo brechas para que toda a América Latina se sujeitasse às forças do mercado.

Conforme Ciavatta (2009) é a partir das ideologias progressistas e das crises econômicas com início na década de 1970 que foi desencadeada a formação profissional da classe trabalhadora, muito pelo viés da idealização e da fetichização do mercado de trabalho. A direção a ser seguida pelas instituições passa a absorver a população jovem e adulta em situação de desemprego em novas modalidades que as integrem ao ambiente da escola. Tais modalidades, seja na alfabetização, na educação primária ou na formação profissional, permaneceriam com o caráter mantenedor da ordem vigente, formando mão de obra para atender às demandas do capital em subempregos, terceirizações e vínculos precários de trabalho.

Do ponto de vista histórico, a educação profissional principia no cenário brasileiro no início do século XX com fins assistencialistas, muito arraigados aos movimentos religiosos. A partir do governo de Getúlio Vargas, que estabelece o Instituto de Previdência com referência ao modelo bismarckiano³, o governo sente a necessidade ainda maior de gerar renda para atender às demandas do mercado, pois, ao formar mão de obra para suprir as necessidades das indústrias, o governo propiciava também que a classe trabalhadora consumisse e sustentasse as bases econômicas do país (CIAVATTA, 2007).

Defensor da educação unificada ao trabalho, Frigotto (2005) defende um modelo de educação que articule a educação básica, a cultura e a tecnologia ao trabalho, visualizando-a como um direito subjetivo essencial para a efetivação da autonomia e emancipação humana. Para o autor, a configuração do ensino médio concomitante ao ensino profissional tecnológico seria o caminho para a garantia de direitos e justiça social. O modelo de educação proposto pelo autor romperia com as dicotomias elitistas do técnico e político ou da técnica e da educação básica, dicotomias que, para o autor, se tornam fragmentárias, rígidas e acríticas.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discorrem sobre a relevância da valorização do trabalho como princípio educativo na formação de jovens e adultos. Para os autores, não se pode restringir a educação para o trabalho apenas pelos moldes econômicos e fetichistas, pois tal proposição incorre primeiramente em não considerar o trabalho como parte da vida de jovens e adultos e, por outro prisma, incorre também em fetichizar a educação, colocando-a em um patamar de remição ao mercado de trabalho, em que seria responsabilidade dos próprios alunos a superação de sua situação de privação de direitos.

³ O modelo bismarckiano é considerado como um sistema de seguros sociais. É um modelo de contribuição direta do trabalhador. A Previdência Social brasileira está organizada aos moldes bismarckianos, uma vez que necessita da contribuição individual do trabalhador para estruturar seu sistema. Sua gestão, originalmente, se organiza em Caixas geridas pelo Estado (BOSCHETTI, 2003).

Acreditava-se que o ensino médio profissional que integrasse a educação ao trabalho em uma perspectiva emancipatória da classe trabalhadora seria o caminho que as políticas de Estado deveriam ter como horizonte. Porém, o jogo de interesses e as relações de poder que perpassavam os processos de elaboração das leis, bem como a morosidade na burocracia brasileira, fizeram com que a possibilidade de unificação da educação e do trabalho percorresse caminhos distintos do necessário à classe trabalhadora.

Integrar o ensino médio ao ensino técnico e à educação profissional, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), significa a conjunção de forma inseparável da educação básica à profissional aos moldes do conceito gramsciano. A Constituição de 1988 também consagrou a ideia da educação como direito de todos e dever do Estado, estando nele incluída, desta vez, a educação de adultos, na busca pela superação da cisão entre educação e trabalho. É uma asserção, nos dizeres dos autores, de “travessia” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15) dos jovens e adultos brasileiros que possuem o direito ao acesso à educação básica e, concomitantemente, demandam por entrada no mundo do trabalho.

Os autores ressaltam, porém, que cabe ao processo de formação educativa desmascarar a ilusão de que somente a entrada na educação básica e tecnológica seria garantia para a inserção ao injusto e incerto mercado de trabalho. O enfrentamento pelo direito ao trabalho e à educação está para além da formação em blocos de conhecimento e da promessa de inserção ao mercado de trabalho, ele se dá por meio dos processos educativos que valorizem a emancipação do cidadão, em uma escola que propicie a jovens e adultos tanto os conhecimentos técnicos, políticos, sociais quanto a leitura crítica da sociedade (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Contraditoriamente, o que se observou no Brasil foi uma extrema fragmentação entre a educação básica e a educação profissional com a instituição, no ano de 1997, do Decreto nº. 2.208/1997 (BRASIL, 1997), conhecido como o decreto da Reforma da Educação Profissional. O Decreto foi publicado no governo de Fernando Henrique Cardoso em um momento de conjuntura nacional de favorecimento às privatizações e marcado pelo neoliberalismo com medidas voltadas para a economia em detrimento das políticas sociais. O teor do decreto sinalizava a cisão entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, substituindo o projeto de lei nº. 1.603/96, que possuía em sua gênese a intenção de desarticular o ensino médio da formação técnica. O Decreto nº. 2.208/97 vetava em sua essência não somente a possibilidade de oferta da formação integrada, mas principalmente concedia o aval para a regulamentação de práticas fracionadas e descompromissadas que favorecessem as necessidades do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Os educadores progressistas não abandonaram a luta pela educação integrada mesmo com as disputas de projetos societários divergentes, num contexto de “democracia restrita” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26) seguiram reafirmando a necessidade da revogação do Decreto nº. 2.208/97 ante a possibilidade de uma educação que primasse pela formação humana e emancipatória para jovens e adultos. Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, muitos dos educadores progressistas mantiveram sua postura crítica em relação às medidas arbitrárias do governo anterior, fazendo oposição ao Decreto nº. 2.208/97.

Após várias discussões e contínuas versões de minutas para a formulação de um documento que substituísse o decreto vigente, é então criado o Decreto 5.154/2004, tendo a necessidade de ser compreendido como um documento híbrido num contexto de disputas na sociedade em seus diversos âmbitos, seja nos municípios, estados ou escolas. O referido decreto intentava a consolidação de uma base que tivesse o caráter unitário no sentido de abarcar as inúmeras vivências e realidades da população brasileira (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Apesar do avanço no que diz respeito à revogação do Decreto 2.208/97, a concretude da prática do Decreto 5.154/2004, que previa a perspectiva do ensino médio integrado na “travessia” a um ensino de base profissional para além dos ditames mercadológicos, fica comprometida. Uma das primeiras medidas do Ministério da Educação (MEC) ilustra de forma concisa o movimento contraditório de reorganização do governo com base no novo Decreto. Foram criadas incoerentemente duas secretarias distintas, a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ambas incumbidas da educação básica, contribuindo para a sua desarticulação. Esta iniciativa demonstra na prática o real intento do governo de não priorizar a educação básica de nível médio como política de longo prazo no país, bem como desvalorizar o cidadão e a contínua formação de massa para suprir as necessidades do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

1.3. A Gênese do PROEJA

Com o advento da expansão da educação profissional no Governo Lula, a educação profissional e tecnológica a partir dos anos de 2008 passa a integrar a educação na modalidade integrada a cursos profissionalizantes. Anteriormente à expansão, a partir do ano de 2005, decretos e portarias tentam retomar a educação em seu sentido de política pública voltada para educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio para jovens e adultos.

Primeiramente, é instituído o Decreto nº. 5.478/2005, que estabelecia em âmbito federal uma política de inclusão voltada para os jovens e adultos que não tiveram a possibilidade de conclusão da educação básica na faixa etária tida como padrão, sendo de responsabilidade das instituições federais de ensino profissional a sua oferta.

Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. § 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de Educação Profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - Educação Profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2005)

Porém, o Decreto se limitou a tratar da educação em sua modalidade integrada, sem estabelecê-la de forma efetiva. A integração estava somente nos documentos e não nas práticas pedagógicas, sendo tratada como integrada somente para os efeitos da lei, na prática, ocorreria a separação entre a educação básica e a profissional (CASTRO, 2011).

De acordo com o Decreto, os cursos possuiriam uma carga horária máxima de disciplinas, na formação inicial e continuada seria de 1.600 horas, com mínimo de 1.200 para as disciplinas destinadas à formação geral e 200 horas para a educação profissional. Já a formação integrada ao ensino profissional contaria com uma carga horária máxima de 2.400 horas, divididas em 1.200 para a educação básica e carga horária mínima de disciplinas técnicas e ser definida pelo curso a ser ofertado.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a definição da carga horária máxima implica disfunções de caráter ético, pedagógico e até mesmo político, ao passo que com a limitação de carga horária a um máximo de horas admite-se que aos jovens e adultos fosse ofertada uma formação mínima que atendesse às demandas do mercado. Para os autores, a oferta de cargas horárias nos cursos deve ser uma perspectiva e não um imperativo.

Posteriormente, é instituído o Decreto nº. 5.840/2006 que iria restabelecer uma nova configuração para as cargas horárias, passando de máximo para mínimo. O Decreto designava às instituições previstas a disponibilização para o ano de 2006 de no mínimo 10% de suas vagas para contemplar o ingresso de alunos do PROEJA, tendo como base de cálculo as matrículas do ano anterior, possibilitando a ampliação da oferta de vagas para o ano de 2007 (BRASIL, 2006).

De acordo com o programa, haveria a possibilidade de ampliação da oferta e adoção de cursos na modalidade PROEJA pelas instituições públicas de níveis estaduais e municipais, bem como de entidades nacionais de serviços sociais, de aprendizagem e formação profissional, também com vinculação sindical, e possibilidade de oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA (CASTRO, 2011).

O PROEJA passa a prever a articulação integrada ou concomitante do ensino médio ao ensino técnico, assim como previsto pelo Decreto. A carga horária reformulada figura com um mínimo de horas, 1.400, divididas em 1.200 para a formação nas disciplinas básicas e 200 horas para a formação nas disciplinas técnicas para os cursos na modalidade de formação inicial e continuada. Já para a formação Técnica de Nível Médio, a carga horária mínima passa a ser de 2.400 horas, sendo 1.200 horas para a formação em disciplinas do núcleo comum, básica e carga horária mínima estabelecida pelo respectivo curso a ser determinado nas instituições para a habilitação profissional. Os cursos devem ter como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 1999), para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1998) e para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) (CASTRO, 2011).

Os cursos a serem ofertados pelas instituições devem possuir uma aproximação com a demanda local e regional de trabalho, na busca por possibilitar o desenvolvimento tanto cultural quanto socioeconômico da região. Os estudos para a implantação dos cursos ficam a cargo da instituição responsável pela oferta, sendo que ela pode avaliar e conferir aos alunos o reconhecimento dos saberes e das habilidades adquiridas extracurricularmente por meio de avaliações individuais e coletivas (CASTRO, 2011). Como pré-requisito, na modalidade PROEJA os cursos são ofertados para os alunos jovens e adultos que possuam a idade mínima de 18 anos e ensino fundamental completo.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apesar dos inúmeros avanços para estabelecer uma política pública que de fato contemple e visualize a educação de jovens e adultos na perspectiva de um resgate aos direitos dos cidadãos, a oferta da educação na modalidade do PROEJA ainda perpetua a transmissão de conhecimentos das disciplinas dos núcleos técnicos desconexos das disciplinas do núcleo básico. Ela continua estabelecendo, “internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1095).

1.4. Breve histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

A origem e a trajetória para a conformação do atual modelo de instituição configurado no IFG têm a sua gênese na criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no ano de 1909,

instituída por meio do Decreto 7.566/1909 pelo presidente Nilo Peçanha. O Decreto previa a implantação de dezenove escolas de aprendizes e artífices, uma em cada Estado do país. Tais escolas tinham por objetivo a oferta de cursos que pudessem qualificar mão de obra trabalhadora em cursos técnicos. Em Goiás, a primeira escola tinha suas instalações na então capital Vila Boa, hoje conhecida como Cidade de Goiás, e contava com os cursos de serralheria, alfaiataria, marcenaria e empalhação, correaria, sapataria e oficina de forjas.

No ano de 1942 ocorre a sua transferência para a nova capital, Goiânia. Com a mudança, a Escola de Aprendizes e Artífices é renomeada, passando a ser conhecida como Escola Técnica de Goiânia, ofertando cursos na área industrial integrados ao ensino médio por meio do Decreto 4.127/1942. No ano de 1965, a Escola Técnica de Goiânia passa a possuir *status* de autarquia federal. Com essa caracterização, a instituição adquire autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, tendo mais uma vez sua nomenclatura modificada, passando a ser conhecida como Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Já no final dos anos de 1980 ocorre a descentralização da escola, sendo criada a Unidade de Ensino Descentralizado de Jataí (UNED). No ano de 1999 a Escola Técnica Federal de Goiás é então transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), ampliando a possibilidade de oferta de cursos, expandido para a oferta de educação tecnológica em diversas modalidades de ensino, tais como o ensino médio e superior nas áreas de tecnologia, preferencialmente.

Cabe ressaltar que a lógica da instituição era a de formação para atender às demandas do mercado, bem como de multifuncionalidade e flexibilidade do trabalhador. Posteriormente, no ano de 2006, ocorre a primeira etapa da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação de novos *campi*. O então CEFET-GO passa a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) no ano de 2008 por meio da lei n.º 11.892.

A partir da nova lei, o projeto de expansão da Rede Profissional é consolidado e resulta na implantação inicial, em 2006, da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Inhumas, hoje campus Inhumas. Posteriormente, são criados mais cinco *campi*: Itumbiara e Uruaçu no primeiro semestre de 2008 e Anápolis, Formosa e Luziânia no primeiro trimestre de 2010. No ano de 2012 ocorreu a implantação dos *campi* de Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás. Já no ano de 2014, a implantação dos *campi* Goiânia Oeste, Águas Lindas de Goiás, Senador Canedo e Valparaíso. Atualmente o IFG conta com 14 *campi*, somando-se aos descritos também o campus Jataí, um dos pioneiros.

1.5. O lócus da pesquisa: IFG campus Formosa

Fruto da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o campus Formosa é inaugurado em 21 de junho do ano de 2010. De acordo com dados do senso demográfico do ano de 2010 do IBGE, Formosa possui 100.085 mil habitantes, localiza-se a 80 km da capital federal e a 280 km da capital do estado de Goiás, Goiânia, possuindo a abrangência de uma área de 5.807 km².

Figura 1 – IFG campus Formosa



Fonte: IFG, 2018⁴

Os estudos sobre a cidade, bem como áreas e cursos, foram realizados pelo Observatório do Mundo do Trabalho. Atualmente, ele é um departamento que se encontra localizado na Reitoria do IFG e tem como funções a coleta de informações, pesquisas e geração de dados que possam amparar as decisões e definições de políticas institucionais, cursos, programas e projetos nos campus do IFG. O relatório publicado pelo Observatório do Mundo do Trabalho no ano de 2009 é resultado de pesquisas e estudos que se iniciaram no ano de 2007 com o objetivo de amparar as decisões da Reitoria do IFG e também auxiliar na orientação dos dirigentes dos *campi* na tomada de decisão sobre oferta dos cursos, juntamente com a comunidade acadêmica dos *campi* em implantação de Uruaçu, Luziânia, Anápolis, extensão do campus Goiânia em Aparecida de Goiânia e o de Formosa.

A pesquisa de campo realizada para a produção da parte do relatório referente à cidade de Formosa foi elaborada nos meses de abril a julho de 2008. Contou com entrevistas aos gestores do município, tais como prefeito e secretários municipais, empresários e servidores públicos da educação do município, movimentos sociais e organizações da sociedade civil com

⁴ Disponível em: <http://ifg.edu.br/formosa/apresentacao>

vistas a identificar a perspectiva de atuação de um Instituto Federal de Educação na visão dos gestores municipais e demais participantes da pesquisa, bem como apontar as necessidades nos campos educacionais de extensão e pesquisa na região (OBSERVATÓRIO, 2009). Para além das entrevistas, foram efetuadas buscas de dados relativos à cidade no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços (MDIC), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A partir do estudo elaborado, ocorreu a implantação do campus Formosa recebendo inicialmente 180 estudantes para cursos do ensino médio Técnico, Subsequente, PROEJA e de Graduação. Os cursos ofertados neste período eram os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática para a Internet, Controle Ambiental e Edificações, na modalidade de EJA o curso de Suporte e Manutenção em Informática, sendo implantados também o curso superior em licenciatura em Biologia e o curso Técnico Subsequente em Edificações.

Atualmente o campus conta com aproximadamente 1.000 (mil) alunos frequentando o ensino médio técnico integrado em tempo integral regular, cursos na modalidade EJA, cursos de graduação, de extensão e de educação a distância. Os cursos ofertados pela instituição até o presente momento são: cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Biotecnologia e Saneamento, licenciaturas em Ciências Biológicas e Ciências Sociais, bacharelado em Engenharia Civil, curso tecnólogo em Tecnologia e Análise de Sistemas, no âmbito da EJA, curso Técnico em Edificações e curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

1.6. PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

A partir do Decreto de nº 5.840 de 13 de julho (BRASIL, 2006), que 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, o IFG passa a ofertar cursos técnicos integrais na modalidade de educação de jovens e adultos. Para além do Decreto nº. 5.840/2006, o IFG, enquanto parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, submetido à Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passa a possuir também a obrigatoriedade, de acordo com a Resolução nº. 06, de 20 de setembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, de ofertar a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (TATAGIBA; et al, 2017).

Como é possível observar, a entrada dos jovens e adultos no IFG ocorreu a partir da imposição de um programa governamental, e não a partir de uma reflexão da própria instituição em valorizar e possibilitar a educação aos jovens e adultos trabalhadores. Por este fato, a entrada

da presente modalidade no IFG não aconteceu de forma parcimoniosa, sem processos contraditórios no que tange à garantia de direitos (TATAGIBA; et al, 2017).

O viés tecnicista atribuído à Rede Federal de Educação acabou por reproduzir a ótica da educação voltada para o mercado e de formação para uma minoria, a elite. Por este fato, pensar na entrada de jovens e adultos que possuem hiatos de anos longe dos bancos das escolas, para muitos, seria um investimento de recursos públicos sem retorno, uma vez que tais sujeitos, nessa perspectiva, seriam incapazes de acompanhar o ensino tecnológico ofertado. Porém, esta visão conservadora de educação encontrou a resistência de um grupo que viu na EJA a possibilidade de uma nova proposta curricular de inclusão (PEREIRA; CASTRO; BARBOSA, 2017).

De acordo com Pereira, Castro e Barbosa (2017), a visão conservadora e excludente de educação foi o real motivo da resistência à implantação do PROEJA nas Instituições Federais. O IFG, neste ínterim, passava pelo processo de expansão e interiorização de seus *campi*, em um momento em que se debatia a construção de sua identidade institucional. Durante o Congresso de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016), o debate acerca da implantação dos cursos na modalidade integrada à EJA figurou como ponto de pauta, dividindo opiniões. O bloco conservador da instituição se uniu para barrar a proposta de implantação, porém, muito em função da mobilização de um grupo favorável à defesa da educação democrática, foi possível a aprovação da proposta para todos os *campi* do IFG, com uma pequena diferença de votos, 60 votos contra e 62 votos favoráveis à implantação do PROEJA.

Cabe ressaltar o papel fundante dos fóruns e movimentos em defesa da EJA em Goiânia na aprovação e implantação dos cursos pelo IFG. O Seminário denominado “Diálogos EJA”, iniciativa do Ministério da Educação, com vistas a consolidar e implementar o PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, propiciou o início do debate e trocas de vivências sobre o PROEJA no âmbito regional. No ano de 2008, ocorreu o primeiro encontro chamado “Diálogos PROEJA”, realizado em parceria entre o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/GO) e uma equipe pesquisadora do PROEJA – CAPES/Setec do subprojeto 1, da Universidade Federal de Goiás. Fizeram parte deste encontro, servidores técnicos, docentes, alunos e gestores atuantes na Rede Federal de Educação Tecnológica de todo o estado de Goiás em parceria com as Secretarias Estadual de Goiás e Municipal de Educação de Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Fórum Goiano de EJA e Universidade de Brasília (PEREIRA; CASTRO; BARBOSA, 2017).

Ainda de acordo com Pereira, Castro e Barbosa (2017), o “Diálogos PROEJA” havia contado com cinco edições coordenadas pelo IFG e parceiros até o ano de 2016. Um ponto de relevância advindo do debate nos fóruns e espaços de diálogo sobre a EJA se refere a uma ação

com vistas à mudança de nomenclatura em âmbito institucional dos cursos ofertados a esse público. Antes chamados de cursos técnicos integrados do PROEJA, a partir de 2013, passam a ser denominados como cursos técnicos integrados em EJA, em uma ação objetivada a afirmar a EJA como direito e não meramente como um programa governamental, mesmo que sob uma perspectiva de “cunho simbólico” (PEREIRA; CASTRO; BARBOSA, 2017, p. 13).

1.7. PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás campus Formosa

A partir do prognóstico elencado anteriormente, os cursos técnicos integrados em EJA são inseridos inicialmente no campus Formosa no ano de 2010 com a implantação do curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, e no ano de 2013 inaugura-se seu segundo curso: Técnico Integrado em Edificações.

Realizar o histórico da implantação do PROEJA no campus Formosa não é uma tarefa fácil. Ao se pesquisar sobre os registros referentes a sua implantação nos documentos oficiais, depara-se com um simples fato: não há registros para além do relatório expedido pelo Observatório do Mundo do Trabalho no ano de 2009 e de um breve relato no plano de curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática em EJA.

O relatório do Observatório do Mundo do Trabalho referente às pesquisas para a implantação de cursos no campus obteve como resposta um apanhado de áreas e cursos que os entrevistados julgaram importantes para a oferta na modalidade técnica tendo como base o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos. Porém, as respostas refletiram em grande medida as expectativas pessoais dos sujeitos entrevistados, não refletindo um consenso nos cursos. Assim, as opções de cursos do Observatório do Mundo do Trabalho, tendo como base as entrevistas e pesquisas na região, refletiram nos cursos: Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Informática, Técnico em Edificações e Técnico em Design de Móveis. Na modalidade de ensino superior, o Observatório sinaliza: Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Gestão de Turismo e Cursos de Licenciaturas em Ciências Naturais e Exatas (OBSERVATÓRIO, 2009).

Um aspecto de grande relevância que merece destaque nas entrevistas realizadas pelo Observatório refere-se à visão dos sujeitos de pesquisa quando perguntados sobre os cursos que julgavam importantes para a Educação de Jovens e Adultos na cidade.

A modalidade de Educação Técnica para Jovens e Adultos não recebeu uma grande acolhida por parte dos entrevistados, em especial no Município de Formosa. Todavia, a presença da instituição *MicroLins Franchising* (empresa privada), oferecendo uma

gama de cursos técnicos de curta duração, evidencia a existência de grandes necessidades de formação técnica que pode ser suprida por projetos de EJA e por programas e projetos de formação técnica de curta duração estendida até as camadas sociais mais carentes do Município (OBSERVATÓRIO, 2009, p. 306).

Infere-se que, para os sujeitos pesquisados, a educação de jovens e adultos ainda permanece em um lugar de menor valor e importância ante as demandas que julgam ser prioridades para o município. Destarte, dentre os sujeitos entrevistados, se encontram os gestores do município e os servidores da educação, o que demonstra o descaso com a EJA no município, atribuindo-se à iniciativa privada a oferta ao acesso a um direito e reforçando a perpetuação do histórico de exclusão da educação de jovens e adultos no Brasil nos dias atuais.

Desta forma, o presente relatório do Observatório do Mundo do Trabalho, apesar de fazer referência a uma expressiva necessidade de cursos técnicos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Formosa para suprir as demandas de formação deste público, informa somente uma opção de curso para a cidade. O Observatório cita o curso de Design de Móveis mesmo não o categorizando como um curso com base tecnológica, além de atribuir a ele pouca demanda na cidade e entorno:

O Curso Técnico em Design de Móveis não possui profundidade de demanda no Município de Formosa e na área de influência imediata e não se aproxima dos demais cursos indicados em termos tecnológicos e epistemológicos, o que não o integra em áreas tecnológicas amplas (OBSERVATÓRIO, 2009, p. 303).

Mesmo considerando a relevância do espaço culturalmente estabelecido na cidade para a produção de móveis artesanais, o relatório do Observatório julga inviável a sua oferta como curso regular na área de tecnologia, porém considera possível a sua aplicação nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Subsequente:

Essa realidade não permite a sua oferta como curso regular. Todavia, o Curso Técnico em Design de Móveis ocupa grande importância para a atividade industrial moveleira, predominantemente marcada por pequenas oficinas artesanais e ateliês e pequenas e médias empresas, gerando emprego e renda para segmentos sociais significativos e permitindo a expansão dessa atividade industrial. Compreendemos que esse curso pode ser oferecido no contexto de um arranjo produtivo (ou social) local, articulado interinstitucionalmente com o Governo Municipal de Formosa, tendo em vista a formação de turmas específicas, dirigidas preferencialmente para os trabalhadores e microempresários do subsetor de atividade econômica industrial moveleira, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seja na modalidade de Curso Técnico Subsequencial (OBSERVATÓRIO, 2009, p. 303).

Entretanto, tal visão contribui em grande medida para que as possibilidades de cursos ofertados na modalidade de jovens e adultos continuem à margem tanto da empregabilidade em setores de trabalho informal, que não garantem os direitos trabalhistas, quanto de

empregabilidade no setor moveleiro, uma vez que, assim como o descrito no relatório, apesar da possibilidade de geração de emprego e renda, a área de produção de móveis ainda não possui uma profunda demanda pelos serviços.

Assim, o relatório do Observatório não faz referência a outros cursos além do curso de Design de Móveis para a modalidade de educação de jovens e adultos. A escolha pelos cursos vigentes até o momento na modalidade PROEJA no IFG Formosa, que são o curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática e o curso Técnico em Edificações, partiu de decisões coletivas que estão registradas, em sua grande maioria, na memória institucional dos servidores, não estando presentes nos documentos oficiais ou sítios da *internet* da instituição, o que compromete em grande medida a história do campus Formosa na construção de sua identidade institucional.

Em entrevista, o primeiro diretor-geral do campus Formosa relata que, logo após sua nomeação para o cargo, recebeu orientações da Pró-Reitoria de Ensino com um prognóstico de cursos a serem ofertados no campus Formosa. A base de cursos era proveniente do relatório do Observatório do Mundo do Trabalho. Segundo suas informações, o curso técnico em edificações na modalidade PROEJA estava previsto somente na modalidade subsequente (para alunos que já possuíssem o ensino médio completo), porém, posteriormente, a instituição, juntamente com a comunidade acadêmica, decidiu por priorizar a oferta do curso na modalidade PROEJA em detrimento da modalidade técnica subsequente.

Anteriormente o campus Formosa contava com dois cursos técnicos em edificações, o primeiro deles Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações, e o curso Técnico Subsequente em Edificações. O curso na modalidade subsequente foi extinto no ano de 2013 para dar lugar ao curso Técnico Integrado em Edificações em EJA, que iniciou suas turmas neste mesmo ano. O curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações foi extinto no ano de 2015.

1.8. O perfil dos alunos do Curso Técnico Integrado em Edificações em EJA participantes da pesquisa no IFG campus Formosa

Para a coleta de dados referentes ao número de matrículas, evasões, conclusões e vínculo institucional, foi possível contar com o apoio sempre presente da Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino (CAAEE) do campus Formosa.

O processo de seleção para os alunos dos cursos na modalidade EJA no campus Formosa é desencadeado pela CAAEE por meio de divulgação do edital de seleção, nos ambientes virtuais do IFG, no próprio IFG, na cidade de Formosa, em escolas, rádios, estabelecimentos

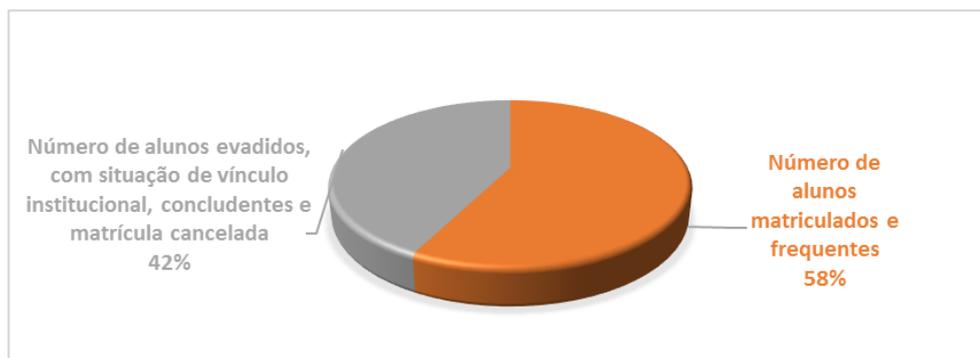
comerciais e nas ruas com carros de som. O intuito é que o edital possa ser publicizado de forma a atingir o maior número de pessoas na comunidade formosense, estimulando a população a conhecer o IFG e possibilitando a oportunidade de retorno aos estudos. Posteriormente à divulgação do edital, e passado o período de inscrições, é realizada uma palestra com presença obrigatória dos candidatos ao processo seletivo nos cursos em EJA. A palestra é realizada pelos professores das áreas dos cursos a fim de que o provável aluno possa conhecer um pouco mais sobre o curso pretendido, bem como a área de atuação, mercado de trabalho, grade de disciplinas a serem cursadas, carga horária e estruturação do curso.

Após a palestra, os candidatos passam por uma entrevista com a equipe acadêmica, composta por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e docentes para conhecer a realidade do aluno, a sua experiência e afinidade na área do curso pretendido, verificação dos pré-requisitos mínimos para realização do curso atestando a não conclusão do ensino médio. Destaca-se que a não participação dos candidatos na palestra e na entrevista acarreta a eliminação do candidato do processo seletivo. A terceira etapa do processo seletivo refere-se à entrega da documentação para a realização da matrícula.

Vale salientar que, nos últimos dois anos no campus Formosa, mesmo com a ampla divulgação do edital, o preenchimento do número de vagas ofertadas, sendo o total de 60 vagas, 30 para curso de edificações e 30 para o curso de suporte e manutenção em informática, tem sido realizado de forma morosa, em função da pouca demanda, principalmente pelo curso de suporte e manutenção em informática. A CAAAE tem passado pela necessidade de ampliação nos prazos de inscrição para melhor preencher o quadro de vagas ofertadas.

No ano de 2016, ano de referência da presente pesquisa, o campus Formosa contou com 73 matrículas de alunos no curso Técnico Integrado em Edificações em EJA para o ano letivo de 2016, contando neste montante com alunos dos diversos anos de ingresso no curso: 2013, 2014, 2015 e 2016. Ao longo do ano, esse número de matrículas foi reduzido para 42, um percentual de 42,4% de diminuição no número de alunos matriculados e frequentes no curso de edificações.

Gráfico 4: EVASÕES E MATRÍCULAS CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NO ANO DE 2016



Fonte: dados cedidos pela CAAAE

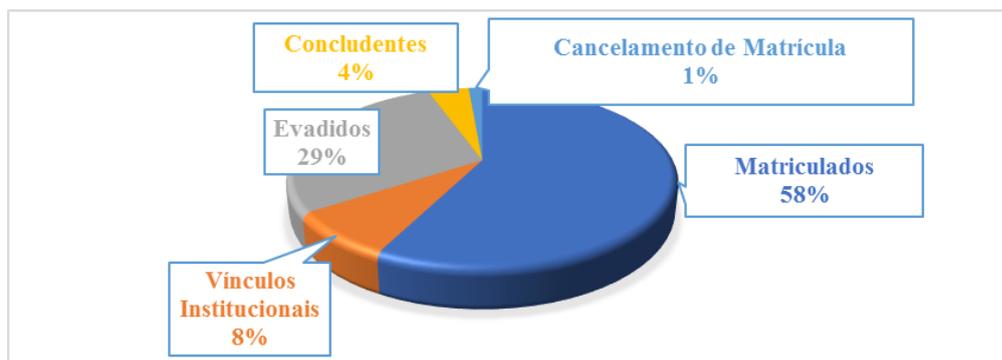
Elaboração: a autora

As razões desta diminuição no número de matrículas elencadas pela CAAAE são referentes a situações de matrículas categorizadas como: 1. Evadidos; 2. Vínculos institucionais (referentes àqueles alunos que concluíram as disciplinas do curso, porém, estão pendentes com as horas de atividades complementares e/ou estágio obrigatório); 3. Concludentes (que estão prestes a concluir o curso, pois já realizaram as atividades de estágio e horas complementares, estando aguardando somente a conclusão das disciplinas do semestre) e 4. Matrículas canceladas.

De acordo com os dados concernentes ao ano de 2016, o curso de Edificações teve um total de 21 alunos evadidos ao longo do ano, 6 alunos em situação de vínculo institucional, 3 alunos concludentes e 1 matrícula cancelada (ver gráfico 5). Com relação às evasões, o campus Formosa ainda não possui nenhuma pesquisa que sinalize quais são as causas para a evasão no curso Técnico Integrado em Edificações em EJA, sendo para tanto um dos objetivos da pesquisadora, enquanto assistente social, para futuras pesquisas.

De acordo com Paula, Xavier e Ribeiro Júnior (2017), no ano de 2014, uma pesquisa com o objetivo de traçar o perfil do aluno na instituição reuniu informações de nove *campi* do IFG (não especificados em pesquisa), nas quais já se observava a queda no número de matrículas nos cursos na modalidade EJA à medida que o curso avançava, sinalizando a necessidade de pesquisas futuras para investigação de suas causas (PAULA; XAVIER; JÚNIOR, 2017).

Gráfico 5: SITUAÇÃO DE ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NO ANO DE 2016



Fonte: dados cedidos pela CAAAE
Elaboração: a autora

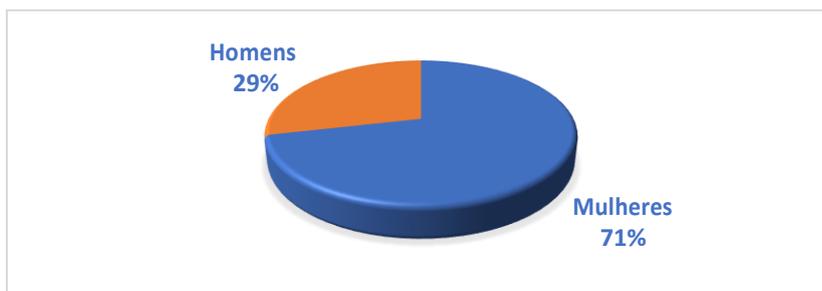
No que tange ao perfil dos alunos participantes da pesquisa, destaca-se que dos 14 alunos participantes, 10 eram do sexo feminino e 04 do sexo masculino (ver gráfico 6). Os dados apresentados reforçam as estatísticas brasileiras referentes à inserção das mulheres nas instituições de ensino, seja de nível básico ou superior. As mulheres no Brasil são as que possuem maior número de matrículas nas escolas, muito embora seja necessário se considerar também as disparidades existentes entre mulheres brancas e mulheres negras nos quesitos: desigualdade social, idade, alfabetização e inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2015). As mulheres negras pobres, negras acima de 50 anos e residentes nas zonas rurais possuem ainda menores possibilidades de escolarização.

De acordo com o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (BRASIL, 2015). O número de concluintes nos cursos técnicos e profissionalizantes atestava a presença feminina no preparo para a inserção no mercado de trabalho com 54,5%. Os dados da pesquisa reafirmam também que a inserção das mulheres na educação profissional concentra-se em cursos estereotipados como tipicamente do universo feminino na divisão sexual do trabalho, tais como os cursos ligados às áreas da saúde, cuidado, educação, turismo e lazer, enquanto os homens teriam maior concentração de matrículas em cursos relacionados à informação, comunicação, infraestrutura e áreas militares.

É possível observar, dentre os quatorze participantes da pesquisa, que apesar dos cursos na modalidade EJA terem uma vinculação na divisão sexual do trabalho relacionados ao universo masculino, tal como a área da construção civil, um número expressivo é composto por mulheres, refletindo também a realidade do curso de Edificações, uma vez que não somente o número de mulheres participantes da pesquisa foi expressivo, o percentual de matrícula de mulheres no curso de Edificações em EJA também é elevado, atingindo o percentual de 40%. A estatística pode sinalizar mudanças no perfil da divisão sexual do trabalho, demonstrando o

longo e perene processo de inserção da mulher nos diversos campos do trabalho e do conhecimento para além das áreas tidas como femininas, contribuindo para o fortalecimento e a afirmação das mulheres no mercado de trabalho na trajetória a ser percorrida para dirimir as desigualdades de gênero.

Gráfico 6: SEXO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NO ANO DE 2016



Fonte: dados coletados em entrevista
Elaboração: a autora

Uma das particularidades da EJA em uma perspectiva homogeneizante de seu público refere-se à busca pela qualificação profissional. Os alunos procuram a instituição com o intuito de retomar seus estudos pela possibilidade de almejar trabalho a partir da conclusão do curso. A dificuldade do término dos estudos no tempo e idade regulares também é um fator homogeneizante deste público. O fato da não conclusão do itinerário formativo nos tempos tidos como regulares, os diferencia ao mesmo tempo em que os une, na medida em que a modalidade engloba alunos de diversas faixas etárias, com vivências e histórias de vida diversas. A condição de adultos também contribui para a junção do público a quem se destina a EJA, uma vez que a educação formal se destina à educação de crianças e jovens em idade regulares de ensino (PAULA; XAVIER; RIBEIRO JÚNIOR, 2017).

O perfil etário dos quatorze alunos participantes da pesquisa encontra-se, em sua maioria, no perfil de 30 a 40 anos (36%), idades de 18 a 24 anos corresponderam a 22% dos alunos, idades de e 25 a 29 anos perfizeram 21% dos 14 alunos participantes. Idades entre 41 a 50 anos somaram 14% e alunos com mais de 51 anos corresponderam a 7% dos alunos (ver figura 04). Os dados apresentados contrapõem-se à tendência da juvenilização do público da EJA advinda das transformações e privações de direitos no mundo do trabalho (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), o curso Técnico Integrado em Edificações em EJA do campus Formosa ainda mantém a característica de ser um curso com maior presença de adultos.

O perfil etário dos participantes permite inferir pontos importantes para a reflexão acerca da necessidade de propostas pedagógicas voltadas para o público da EJA no curso

Técnico Integrado em Edificações. É necessário pensar novas metodologias e pedagogias que valorizem a bagagem de vivências e experiências acumuladas ao longo da vida, reconhecendo o diálogo como ponte entre os saberes acadêmicos e a bagagem de conhecimentos dos alunos, a fim de melhor desenvolver a aprendizagem destes, uma vez que as teorias psicológicas ainda não foram capazes de desvendar como ocorrem os processos de aprendizagem em adultos (KOHL, 1999).

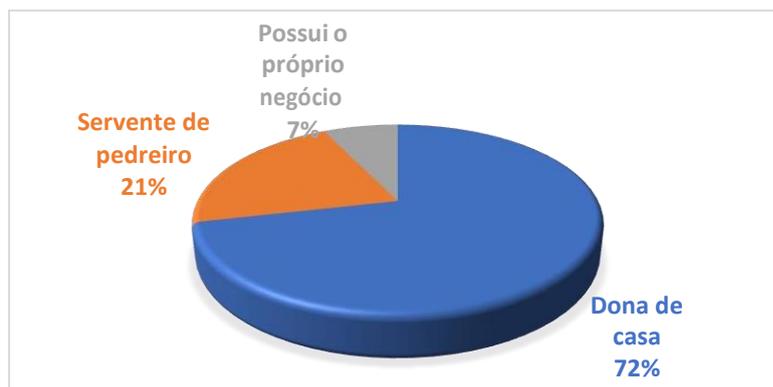
Gráfico 7: IDADE DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NO ANO DE 2016



Fonte: dados coletados em entrevista
Elaboração: a autora

Em relação ao vínculo empregatício, é possível observar que, dos alunos pesquisados, majoritariamente (70%) é composto por mulheres que não estão inseridas no mercado de trabalho, realizando serviços domésticos em sua própria residência, no cuidado com a casa e filhos. Em relação aos participantes do sexo masculino, três (21%) trabalham como serventes de pedreiro e se matricularam no curso de Edificações por se identificarem com a área e pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Apenas um dos alunos (7%), possui um negócio próprio (ver gráfico 05). O dado referente às mulheres reflete a busca feminina para conquistar cada vez mais espaços de trabalho antes categorizados como espaços masculinos, bem como a possibilidade de deixar o âmbito privado, dos trabalhos domésticos para se inserir no mercado de trabalho.

Gráfico 8: SITUAÇÃO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NO ANO DE 2016



Fonte: dados coletados em entrevista
Elaboração: a autora

Os dados refletem também a realidade posta de que a acumulação flexível, a flexibilização do trabalho e a multifuncionalidade do trabalhador não são vantajosas para os trabalhadores, dando a falsa ilusão de liberdade e autonomia quando, em verdade, os aprisionam em um labirinto de privação de direitos e vulnerabilidades. Reflete também a realidade do público da EJA, composto por alunos trabalhadores que possuem trajetórias e vivências que os afastaram da escola, os aproximando do mundo do trabalho prematuramente, e impedindo-os de ter acesso à educação na idade “devida” pela necessidade de suprir suas necessidades básicas, uma vez que a educação não é uma prioridade do Estado.

Cabe aqui ressaltar a importância de uma política de assistência estudantil no IFG que possa garantir o direito do educando ao estudo, no sentido de propiciar condições para que o aluno trabalhador tenha a tranquilidade de estudar com a certeza de que seus filhos estão bem assistidos em casa, que terão o que comer enquanto estiverem na escola, e mesmo que terão como viabilizar meios para a compra de materiais e locomoção até a instituição. Muitas vezes os alunos vão para a escola saindo diretamente do trabalho e não têm tempo nem mesmo para fazer um lanche. Atualmente, a política de assistência estudantil do IFG tem garantido a todos os alunos matriculados e frequentes dos cursos em EJA o auxílio-permanência no valor de R\$ 120,00 mensais, porém esta pecúnia não é reajustada desde o ano de implantação dos cursos e não tem propiciado aos alunos o suporte necessário para os estudos, dada a defasagem do valor em relação à inflação.

2. A VISÃO DO ALUNO SOBRE SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A intenção primeira da pesquisadora ao propor o estudo dos processos de ensino e aprendizagem na EJA parte inicialmente de um desejo antigo de proporcionar à comunidade acadêmica do IFG a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre seus alunos e ter contato com as histórias dos distintos caminhos percorridos por eles até sua chegada em sala de aula. A aspiração por dar visibilidade as experiências de vida dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA relacionadas à escola torna-se mais clara à medida que, para pensar os processos de ensino e aprendizagem dos adultos, considerar as trajetórias de vida dos alunos, bem como a relação estabelecida com a escola, compreendendo os diversos percursos que levaram ao abandono precoce dos estudos, ou seja, do tempo que lhes foi retirado para exercer o direito básico de estudar, mostra-se instigante (ARAÚJO, 2011).

Considerar o abandono precoce dos estudos como privação de direito é compreender que as políticas sociais ainda atribuem mesma significação a dois conceitos muito distintos: a saber, os conceitos de mínimo e básico. De acordo com Pereira (2011), ao se pensar no conceito de mínimo nas políticas sociais incorre-se na assertiva da conotação de satisfação de uma eventual necessidade beirando a sua privação, garantindo o mínimo, a custos de cortes, não sendo visto como prioridade. Já o conceito de básico parte do entendimento de algo que é indispensável e que deve ser encarado como prioridade.

O mínimo suprime, enxuga, priva. O básico intenta investimentos e conduz à satisfação de uma necessidade humana. A educação nesta perspectiva precisa passar de uma educação mínima para uma educação básica. Básica no sentido da garantia de condições que assegurem o pleno desenvolvimento dos cidadãos, pois “aqueles que não usufruem de bens e serviços sociais básicos ou essenciais, sob forma de direito, não são capazes de se desenvolverem como cidadãos ativos” (PEREIRA, 2011, p. 27). É necessário que as políticas sociais voltadas para a educação tenham a percepção do conceito de básico para além da simples nomenclatura.

Nessa perspectiva, ao serem privados da educação, pela realidade sócio-histórica de sobrevalorização da lógica do capital em detrimento ao humano, há um reforço das ideias de desqualificação e incapacidade das classes populares na legitimação da estrutura social desigual. Tal propositura reverbera na desqualificação da cultura, saberes e histórias de vida dos alunos trabalhadores, impactando sobremaneira em seus itinerários formativos (BASEGIO, BORGES, 2013).

Fazer o movimento inverso à concepção da educação mercadológica e bancária requer antes de tudo um olhar atento ao humano. Humano no sentido de sua construção enquanto

sujeitos individuais, bem como protagonista e espectadores da sociedade. A aprendizagem, como mecanismo humano, acontece também nos bancos das escolas, mas não somente neles (MÉSZÁROS, 2008). Imaginar que os conteúdos advindos do mundo acadêmico são os que unicamente atestam o crescimento intelectual afasta cada vez mais a possibilidade de propiciar uma educação dialógica e libertadora que parta da multiplicidade de histórias e vivências (FREIRE, 1987). Cada conteúdo ensinado e cada história vivida podem fazer parte dos processos de aprendizagem estabelecidos em sala de aula, enriquecendo ainda mais a experiência do retorno aos estudos.

O intuito desta parte da pesquisa é compreender a relação dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA, a partir de suas experiências de vida com a escola, buscando compreender as dinâmicas sociais que em algum momento os levaram ao abandono precoce dos estudos. Cabe ressaltar que o objetivo da pesquisa não é o de trabalhar com as histórias de vida dos alunos, pois tal propositura seria inviável do ponto de vista cronológico de uma dissertação de mestrado. O roteiro de entrevista partiu inicialmente de três perguntas norteadoras que organizarão a estrutura das falas dos participantes ao longo do texto, sendo elas: Por que você precisou parar os estudos? Você tinha vontade de voltar a estudar? Em caso afirmativo, o que te motivou a voltar a estudar? Destarte que as perguntas serviram para conduzir a conversa, sendo o diálogo enriquecido com os apontamentos e direcionamentos dos sujeitos de pesquisa.

Durante a análise das entrevistas foi possível observar que os relatos de experiências de vida dos alunos possuíam duas fortes tendências (categorias) que os levaram à necessidade de se afastar da escola. A primeira delas é a presente necessidade de inserção no mercado de trabalho de forma precoce, a segunda, não menos pesadosa, relacionada às questões de gênero, fomentada pelo machismo.

2.1. O trabalho em detrimento da educação

Não é possível adentrar nas experiências de vida dos alunos relacionadas à escola e ao trabalho sem antes compreender os movimentos históricos do capitalismo que intentam esforços para dicotomizar e ampliar a distância entre os ricos e os pobres, especialmente no Brasil, um país tão rico e com tantos pobres, dada a perversa distribuição e concentração de renda (DUARTE, 2012). De acordo com dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) do ano de 2015, a parcela dos 10% dos mais ricos da população no Brasil detinha um percentual de 40,5% de toda a riqueza produzida, a passo que a região Centro-Oeste se firmava

como a região com a maior concentração de renda entre os 10% dos mais ricos, acumulando 41,4% das riquezas socialmente produzida.

Os dados demonstram como a pobreza no momento atual da história decorre da ininterrupta produção de riqueza, diferentemente de momentos remotos onde ela se dava pela privação absoluta, o “desenvolvimento capitalista é, necessária e irreduzivelmente, produção exponenciada de riqueza e produção reiterada de pobreza” (NETTO, 2007, p. 142). Por conseguinte, o Brasil como possuidor de um dos mais altos índices de desigualdade social da América Latina e também do mundo detém indicadores educacionais díspares que distanciam ricos e pobres, na medida em que desiguala os itinerários formativos a exemplo das distorções entre idade/série, altos índices de evasão e repetência (DUARTE, 2012).

Duarte (2012) assinala que, apesar da democratização do acesso à escola ter acontecido, ela não proporcionou a permanência e o sucesso escolar, posto que os índices de fracasso escolar continuam demonstrando o quão questionável é o direito à educação sob a perspectiva ainda presente da meritocracia em detrimento ao direito. Ao se excluir os pobres do acesso à escola, se distancia também a sua possibilidade de inserção no mundo do trabalho, desta maneira, ao mesmo tempo em que ficam excluídos do acesso ao direito à educação, são também privados do acesso a outro direito social, o trabalho.

É importante assinalar também que não basta incluir os alunos pobres nos sistemas educacionais sem prover condições materiais e subjetivas para o bom desempenho. A exclusão acontece também no interior das escolas. Assim:

[...] verifica-se um ciclo trágico: pobreza, desigualdade, baixa escolaridade, pobreza. A pobreza e a desigualdade vêm sendo apontadas como os principais fatores que contribuem para perpetuar a reprodução social e a limitação da mobilidade: baixos rendimentos, condições territoriais e de habitabilidades desfavoráveis para o lar, problemas de alimentação e de saúde, dificuldades para manter os filhos na escola, baixo rendimento escolar dos filhos, abandono prematuro da escola ou escassa formação, acesso a trabalhos pouco qualificados e com níveis salariais inferiores e formação de uma nova família que repete esse ciclo perverso (DUARTE, 2012, p. 31).

A pobreza e a desigualdade como expressões da questão social são resultado da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. A questão social está intrinsecamente marcada pela exploração, própria da relação entre capital e trabalho (NETTO, 2012). Nesta correlação de forças o cidadão pobre se encontra expropriado de seus direitos e submetido à ótica perversa do capital, sendo vistos como os únicos responsáveis pelos seus fracassos e sucessos, também dentro das escolas, perdurando o ciclo supracitado.

Cabe ressaltar que apesar da educação ser apontada como mecanismo capaz de romper os ciclos de pobreza, ela não é a única política social com esta finalidade (DUARTE, 2012). No

Brasil as estatísticas educacionais começaram a ganhar nova configuração com a ampliação de acesso ao ensino superior advinda dos últimos governos, porém a escolaridade ainda está muito relacionada com a renda, quanto menor a renda familiar, menores são as condições de acesso e, principalmente de permanência na escola. A saber:

[...] uma divisão da sociedade entre grupos com níveis distintos de escolaridade continua a responder por entre um terço a metade da desigualdade total, mesmo levando em conta o feito de essas pessoas terem raças e/ou gêneros diferentes, e trabalhem em setores e regiões distintas, com níveis de experiência particulares. Essa parcela continua a ser a maior atribuível a qualquer característica observável [...] confirmando a proeminência da educação como determinante da renda familiar *per capita* do brasileiro (HENRIQUES, 2000, p. 141).

De acordo com Henriques (2000), na decomposição estatística da medida da desigualdade, o grau de escolaridade ainda corresponde a uma grande porcentagem dos índices de desigualdade, como visto no texto acima. O autor destaca também que nem toda desigualdade advém da educação, porém ela ainda se configura como determinante da renda dos brasileiros na geração de desigualdade social.

As experiências de vida dos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA perpassam e reproduzem os dados pesquisados por Henriques (2000) no que se refere à escolaridade como determinante para a renda familiar, bem como na perpetuação do ciclo pobreza, desigualdade, baixa escolaridade, pobreza.

Aí minha mãe ajudava a gente, mas o pai não. Eu falei: ah, eu não tenho como estudar então vou trabalhar [...] eu num tinha roupa pra ir pro colégio, eu num tinha calçado, eu num tinha caderno, falei vou pará de estudar né... num foi opção, num foi escolha não, foi forçado mesmo. Eu tinha doze anos na época (A1, 32 anos).

A fala do participante, denominado como A1, ilustra a realidade de uma grande parcela de brasileiros. São realidades de inúmeras privações a direitos básicos, dentre eles o acesso à educação. Se há omissão do Estado, a única saída, sem garantias de sucesso, visualizada pelos sujeitos para o enfrentamento da situação de miséria é a via do trabalho. Fica clara, pela fala supracitada, a imposição precoce ao mundo do trabalho, o sistema capitalista não dá escolhas, impõe sua lógica perversa de limitações e privações. Marx (1989) ao tecer elucidações a respeito do trabalho alienado relata que “o seu trabalho [do trabalhador] não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades” (MARX, 1989, p. 162). No caso brasileiro, o trabalho forçado precoce torna-se um meio para a satisfação de necessidades básicas das quais deveriam ser providas pelo Estado.

As jornadas de trabalho exaustivas, sem direitos trabalhistas em completa desproteção, beirando ao trabalho escravo são as características assinaladas pelo participante A2 no relato de suas dificuldades para manter-se frequente na escola. O trabalho como boia-fria, em uma análise atenta, configura-se como um trabalho superexplorado (ANTUNES, 2014) dada a desproteção e ausência de vínculos trabalhistas. Os trabalhadores são expropriados muitas vezes de seu trabalho e local de origem (o campo) não encontrando nos centros urbanos, para onde migraram em busca de melhores condições de vida, trabalho, estando submetidos e vulneráveis a toda e qualquer forma de violência.

É porque não dava certo, eu tinha que trabalhar e estudar, eu num dei conta porque eu tinha que ir pra boia-fria. Eu levantava umas quatro hora da manhã, eu saía do colégio era onze horas, quando era quatro hora da manhã eu tinha que ir pra lavoura, aí num dava conta (A2, 35 anos).

O relato do participante A2 versa sobre a imposição do trabalho em detrimento aos estudos. O cansaço físico e mental de um trabalho que beira à exaustão não deixa brechas para realização de outras atividades, se caracterizando como meio de satisfação unicamente das necessidades básicas para alimentar-se e manter-se vivo, não havendo a possibilidade de satisfação de desejos e necessidades particulares do sujeito.

Os sistemas de acumulação flexíveis primam pela subcontratação por meio das terceirizações dos serviços, e, com isso, desoneram-se das responsabilidades trabalhistas. Seus encargos ficam sob a responsabilidade das empresas terceirizadas, que remuneram seus funcionários com salários indignos e, em muitos casos, não garantem os direitos trabalhistas. Os empregos tornam-se, dessa forma, flexíveis, aumentando ainda mais o que Marx (1988) nomeia como exército de reserva⁵. Em função do aumento do desemprego, há o crescimento do mercado informal de trabalho, que faz surgir novas formas alternativas como os pequenos negócios e as organizações familiares de trabalho, transferindo para o trabalhador todo o ônus de se viver em uma sociedade pautada pelo capital e pelo lucro.

Na primeira vez eu trabalhava muito, então eu num tinha tempo. Eu chegava muito cansada em casa, mesmo a escola sendo perto, chegava nove horas da noite e eu *tava* com muito sono e queria dormir. Eu saía da escola só onze da noite. Eu tinha uns 16 anos. Aí eu parei, mas quando foi no outro ano eu retornei, eu consegui fazer porque eu voltei estudando de manhã, aí eu fiz o primeiro, fiz o segundo. Quando foi pro terceiro eu voltei trabalhar o dia todo, trabalhava sábado e domingo também, eu não tinha folga (A3, 24 anos).

⁵ O conceito de exército de reserva foi elaborado por Marx (1988) para referir-se aos desempregados e subempregados na sociedade capitalista.

O depoimento da participante A3 trata da responsabilização dos sujeitos frente às transformações no mundo do trabalho, bem como sobre a dinâmica das políticas sociais, a exemplo da educação, sob a perspectiva do atendimento mínimo das necessidades humanas (PEREIRA, 2011). Nesta fala é possível visualizar a omissão do Estado frente às necessidades educacionais, das quais as políticas de educação deveriam primar. Seria necessário que as políticas sociais voltadas para a educação dessem oportunidade e condições para que os indivíduos pudessem desempenhar seus estudos com tranquilidade, sem ter que se sacrificar para tanto. A participante A4 ao relatar que obteve êxito nos estudos após a difícil trajetória demonstra como a educação ainda é vista como mérito pessoal em detrimento de um direito social (DUARTE, 2012)

Eu morava no Maranhão né, trabalhava na roça, aí era roça e escola né. A noite a escola e durante o dia eu trabalhava na roça. Então a gente aprendia correndo com o livro na mão, tropeçando. Caía, levantava, mas eu consegui, graças a Deus (A4, 41 anos).

Retornar à escola sendo um aluno trabalhador impõe desafios de diversas ordens, seja ele de cunho familiar, para se reorganizar e ter com quem deixar os filhos ou de ordem relacional, por estar adentrando em um ambiente novo. Durante as entrevistas os alunos participantes informaram que um fator que dificulta a aprendizagem está relacionado ao cansaço físico e mental de um dia de trabalho. O ato de estudar requer dos alunos concentração e energia, que os são tomados pelas excessivas cargas horárias de trabalho, essa “é uma das marcas da sociedade capitalista e um dos graves problemas desses jovens (adultos e idosos) estudantes da EJA” (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 74).

Ah eu acho que é o cansaço, cansaço do dia a dia mesmo. O professor às vezes passa trabalho pra casa e sabe que a gente não faz porque não tem como, não tem como a gente fazer. A gente chega pro almoço, num tem como correr atrás. Ai a gente fica meio perdido né, é isso que dificulta, é o tempo né, mas porque a gente é tipo meio assim... é proeja ne, já fala eja é educação de jovens e adultos, então o mais jovem quem tem na nossa sala é o “fulano”. [...] Num é que nem aqui os menino durante o dia que eles tem tempo pra fazer, eles tem tempo pra estudar e a gente não tem. Acho que a professora tinha que focar mais em sala de aula (A1, 32 anos).

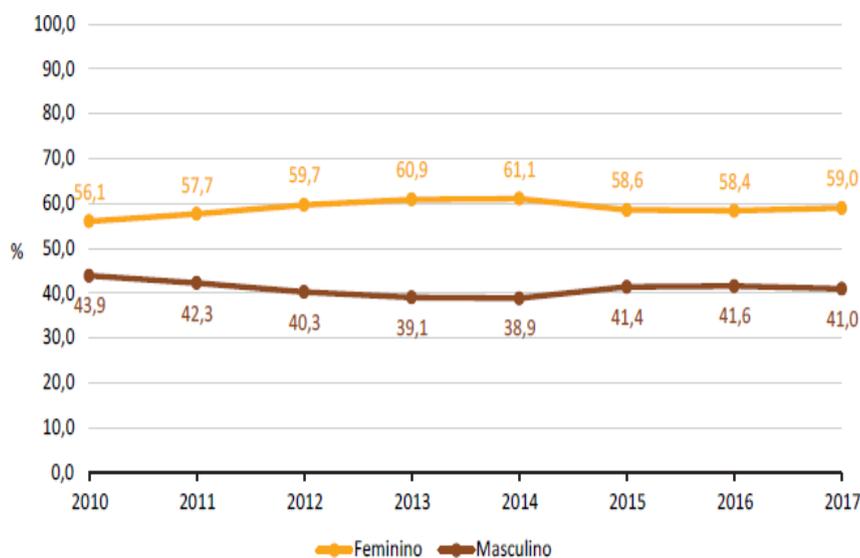
Destarte que a categoria trabalho, presente nas falas dos sujeitos de pesquisa como elemento de suas experiências de vida, em muitos momentos, se apresentou vinculada às questões de gênero, visto que, dentre os quatorze participantes da pesquisa, dez deles eram do sexo feminino. Desta forma, analisar a categoria gênero na presente dissertação tornou-se uma pauta necessária por descortinar falas e vivências relevantes para os processos que desencadeiam a aprendizagem.

2.2. Trajetórias das mulheres do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA e a relação com o trabalho e a educação

A intenção em dar visibilidade às experiências de vida de alunas, além de reafirmar a admiração por suas trajetórias de superação e força, contribui para que, de maneira significativa, seja possível compreender como a categoria gênero encontra-se intrinsecamente ligada ao trabalho e à educação, sendo um dos elementos que, por vezes, podem ocasionar o abandono escolar nas mais diversas fases da vida.

Um dado importante a ser considerado, se refere ao número de matrículas de mulheres na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. De acordo com os dados o relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação do ano de 2018, desde o ano de 2010 as mulheres têm composto o maior número de matrículas na referida modalidade de ensino, chegando a um percentual de 59%, enquanto que o número de matrícula de homens per fez 41% (BRASIL, 2018).

Gráfico 9: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por sexo – Brasil – 2010-2017



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2010-2017).

Para Antunes (2007), a crítica a ser feita ao capital e suas expressões deve perpassar tanto as relações entre capital e trabalho como também as relações estabelecidas socialmente por meio das relações opressivas de “homem *versus* mulher”, sempre na busca pela emancipação humana. A inserção da mulher no mercado de trabalho demonstra o quanto a luta por direitos igualitários tem obtido êxitos ao longo da história, porém as recentes estruturas no mercado de trabalho, bem como o retorno dos trabalhos domésticos e familiares advindos da precariedade dos processos de trabalho, demonstram uma dura realidade para as mulheres.

O trabalho feminino sofre com as menores remunerações quando comparado aos homens, assim, o capitalismo o utiliza a seu favor fazendo a substituição do trabalhador homem pela trabalhadora mulher, remunerando-as de forma miserável (HARVEY, 2014). As multinacionais corroboram com o negligenciamento da mulher enquanto trabalhadora, bem como negligenciam também o trabalho infantil, contratando os serviços familiares domésticos para a produção de serviços em condições sub-humanas.

De acordo com Minayo (2005), o patriarcalismo estabelece o lugar da decisão, da atuação e da autoridade ao masculino. A função social atribuída ao universo masculino torna-se investida de poderes relacionados à violência e ao cerceamento da liberdade. Tais poderes impactam diretamente nas famílias, mulheres, filhos e em todos os âmbitos em sociedade da qual os indivíduos interagem e socializam (MINAYO, 2005). A fala de uma de nossas alunas ilustra de forma concisa a autoridade masculina que restringe e impede que mulheres tenham acesso à educação:

Eu casei com onze anos. Casei não né, dificuldade da vida levou a isso e ele (o marido) não aceitava eu estudar. Sempre tive vontade de voltar a estudar, com onze anos eu parei na terceira série (A5, 32 anos).

Bourdieu (2007) reitera que os esquemas de dominação são formas de fazer com que os indivíduos acreditem que chegaram a uma determinada conclusão, por meio do livre pensamento, porém destaca que a possibilidade de liberdade de pensamento está arraigada a concepções, interesses e preconceitos. Para o autor, as relações desiguais de poder são estabelecidas por grupos dominados não necessitando existir uma aceitação consciente nos processos de dominação. As relações estabelecidas pelos corpos são impreterivelmente investidas de uma naturalização das ações, em que se estabelece como função social do homem a dominação, em uma relação dicotômica e biologizante que culmina na divisão sexual e desigualdades entre os sexos (BOURDIEU, 2007).

Eu tava na sétima série, em 2002. Foi quando eu engravidei dela né, aí eu tava casada e meu marido não deixava mais eu estudar. Quando eu assustava ele tava na janela me vigiando querendo bater no colégio, aí minha mãe foi e falou pra mim parar (A6, 27 anos).

De acordo com Bourdieu (2007), o sistema de dominação se instaura e se reproduz por meio da construção histórica das desigualdades e principalmente da exclusão dos sujeitos dominados. Esta dominação é legitimada pelos aparelhos ideológicos, assim denominados por Althusser (1998), tais como o Estado, a igreja, a escola e a família. Nesta perspectiva, a família consubstancia a reprodução da ordem patriarcal vigente fundamentada na ótica familista

(SARTI, 1996) centrada nas funções da mulher ao âmbito privado e as funções dos homens ao público. Ocorre então, um ciclo de reprodução das funções sociais, em que os membros da família rerepresentam padrões de comportamentos legitimados pela dominação e coerção sofridos ao longo dos anos, culminando em sua confirmação, assim como na fala da participante A6 ao se referir a sua genitora.

As mulheres que conseguem romper com o ciclo de reprodução dos sistemas de dominação, de violência e de cerceamento da liberdade, e que tem a possibilidade de reafirmar seu direito aos estudos, ainda enfrentam uma realidade não oportuna nas salas de aula, por realizarem um curso estereotipado como sendo do universo masculino, deparando-se ainda com o injusto e machista mercado de trabalho.

(...) teve o pedreiro lá do lado do meu serviço, que trabalha com meu patrão, e eu falei que tava fazendo edificações, se você visse a cara que ele me olhou. Que é uma área de trabalho muito machista. O homem pode ser cozinheiro, mas a mulher não pode ir pra área civil (A7, 45 anos).

De acordo com Foucault (2003), o silêncio, bem como os discursos podem ser concomitantemente meios ou fins de poder, do qual são estabelecidos nas relações de dominação e subordinação. No caso da fala supracitada, observa-se de que forma o silêncio e as expressões faciais do pedreiro demonstraram a relação de subalternidade conferida às mulheres. Observa-se que a participante A7 mais que prontamente conseguiu captar, no discurso silencioso, o machismo presente no silêncio e na teatralidade do pedreiro, a quem ela dirigia sua fala.

Para Foucault (2003), as relações de poder que determinam os dominados e os subordinados fomentam resistência e são construídas e reconstruídas em sociedade. É possível observar, na fala da aluna participante A6, a resistência, a exaltação e valorização dos estudos frente os processos de dominação que buscam encaixar a mulher no nicho de construções sociais e históricas tidas como do universo feminino.

Eu voltei em 2009, aí parei também, por causa de marido, por causa do pai dessa aqui. Aí nois foi morar na roça, aí eu quando foi em 2013 ai eu fui e decidi que ia voltar mesmo e que ninguém ia me impedir não de estudar, aí nois dois brigou, diz que ia separar porque eu ia estudar, eu falei então pode separar que agora eu vou estudar mesmo até o fim. Que homi dá futuro pra gente quando a gente tá com eles, né? Separou tem mais nada. Aí eu decidi voltar estudar, mas foi difícil. Eu voltei estudar ela tava com quatro meses de nascido, tempo de chuva, tempo de tudo, foi difícil mas eu consegui graças a Deus (A6, 27 anos).

Destarte, trabalhar as questões de gênero na educação de jovens e adultos no IFG campus Formosa, mostra-se como uma questão premente para as inúmeras mulheres que enfrentam diariamente questões e padrões dicotômicos por realizarem cursos tidos como do

universo masculino e por romperem o ciclo de reprodução social da mulher como responsável somente pelo âmbito privado da família. Pensar na proposta de formação em gênero pode vir contribuir com a realidade de inúmeras mulheres que sentem na pele o machismo, bem como a dominação e a violência, impulsionando os processos de resistência (FOUCAULT, 2003) frente às dialéticas e impermanentes sociedades.

2.3. Motivação para retorno aos estudos

A terceira pergunta elencada no roteiro de entrevista tinha por objetivo compreender as causas que impulsionaram os alunos a retornarem aos bancos da escola. Mais uma vez, a categoria marcante na maioria das falas dos alunos entrevistados teve como foco a categoria trabalho. Não sem razão, dado que suas realidades e histórias de vida foram perpassadas por situações de privação e inserção prematura em um mercado de trabalho, que remunera e explora de forma degradante o trabalhador, principalmente o trabalhador pobre.

Para estes trabalhadores que foram privados do acesso à educação regular no tempo tido como “devido”, o retorno à escola na busca por um diploma e uma qualificação profissional representa novos horizontes de oportunidades, posto que dentro da lógica de exploração do capital, ter um diploma ou uma qualificação se configura como sinônimo de *status*, e como ilusão da garantia de empregabilidade. Frigotto (2007) assinala que a qualificação profissional está longe de ser a garantidora da inserção ao mercado de trabalho, uma vez que as condições do país, bem como as questões advindas da produção de novas tecnologias, destituem grande parcela da mão de obra do trabalhador.

Fui vendo a dificuldade da vida. Igual eu te falei, minha mãe trabalha de empregada doméstica. Já vai fazer nove anos que ela trabalha nessa casa, e ela chega lá em casa contando as humilhação, aí ela fala: eu não quero isso pra mim não, aí eu falo: então estuda. O que mais me incentivou a voltar a estudar foi isso, estudar e mostrar pras minhas meninas, pras duas que elas também tem que estudar pra poder ser alguém na vida, o que mais me incentivou foi minhas duas menina (A8, 29 anos).

Para a participante A8, a educação também é vista como capaz de proporcionar mudanças estruturais na vida de quem a acessa, possibilitando a quebra do ciclo de exploração e humilhação sofridas em decorrência da natureza de desvalorização, socialmente construída, dos serviços prestados pela mãe como empregada doméstica. Para Frigotto (2007), a realidade apresentada encontra-se invertida, reduzindo o direito à educação a um direito individual e não mais como um direito de todos. É utilizada a alegação de que o desenvolvimento do país é barrado pela baixa escolaridade dos brasileiros ao passo que culpabilizam os trabalhadores por não terem emprego sob a máxima de que precisam investir em sua qualificação.

O participante A9 relata a experiência de vida que o levou à retomada dos estudos. Uma história instigante e curiosa o fez refletir sobre a necessidade de retorno. De acordo com ele, uma única letra foi capaz de fazer com que perdesse um emprego público. Por outro lado, esta mesma letra oportunizou ao participante a vontade inicial para a retomada dos estudos.

Olha, o que me fez sentir vontade de voltar pra estudar foi eu perder o emprego por conta...era um emprego público...por conta de uma letra. Eu prestei um concurso do GDF pra cozeiro. E lá você tinha uma frase escrita: automóvel, garfo e avental e tinha que ver qual estava correta e repetida quatro vezes. Duas estava incorretas... e uma estava avental com “L” e a outra com “U”. E eu marquei avental com “U”. Das 40 questão da prova eu errei uma. Errei essa, e porque eu errei essa questão, eu perdi o emprego no GDF. Agora eu aprendi escrever avental que eu não esqueço mais nunca. E eu perdi isso aí por causa de uma letra. Aí falei: não, tenho que voltar a estudar. Aí foi quando eu comecei a tomar gosto pela... por estudar de novo, né. Aí comecei. Só que veio os altos e baixos da vida, família não é fácil e aí minha vida pra fazer um livro ou uma novela, com as “cambota” que eu andei levando aí. (A9, 56 anos).

É possível visualizar também na fala do participante A9 como as vivências e experiências de vida moldam e contribuem para a aprendizagem ao longo da vida (MÉSZÁROS, 2008). A fala ilustra a aprendizagem ocorrendo também fora dos muros das escolas, sendo oportunizada pelas relações estabelecidas em sociedade envolvendo também as experiências nas relações com o trabalho.

Os filhos também são fatores de motivação para a retomada dos estudos de muitos dos alunos entrevistados. Além de almejar melhores condições de vida para os filhos, os participantes da pesquisa relataram que os filhos ao os verem estudando sentem-se mais motivados a também estudar, mirando no exemplo dos pais. Outro fator diz respeito às dificuldades para ensinar as tarefas de casa aos filhos, muitos relataram sentir a necessidade de voltar a estudar para auxiliá-los.

O que me motivou a voltar foi, eu que sou a mãe e o pai dos meus filhos, então pra mudar de vida né, quero dar uma vida melhora pros meus filhos (A12, 34 anos).

Quando perguntado a participante A10 sobre suas motivações para retorno aos estudos, a resposta de pronto, diferentemente do participante A12, que teve nos filhos a motivação para o retorno, foi que a participante A10 encontrou em sua mãe o encorajamento para a retomada. Mãe e filha iniciaram o curso juntas, compartilhando a sala de aula e os momentos de estudo. A fala da participante demonstra a motivação para além do interesse pela qualificação profissional e pelo trabalho, compreendendo a necessidade de apoiar sua genitora em sua decisão, após anos sem frequentar a escola.

Ela, porque senão ela não ia terminar o dela. Não foi nem tanto por minha causa, porque eu tava mais fácil, era só terminar o terceiro e começar a tentar faculdade, só que ela, se eu não fosse atrás dela, ela não ia terminar o dela (A10, 24 anos).

A participante A7, genitora de A10, relata sua motivação para seguir os estudos. Novamente a categoria gênero faz-se presente na história de vida das mulheres estudantes. A participante se percebe enquanto possuidora do direito de retomar as rédeas de sua vida após o período de dedicação aos cuidados e criação de seus filhos.

Crescer, crescer é tudo, cê fica meia perdida. Que antes o objetivo era elas né, aí passa... aí todo mundo cresceu, eu falei assim: agora sou eu, né. (A7, 45 anos).

Diversas são as experiências de vida e motivações para os estudos, se pelo lado da história de vida descrito acima há o incentivo mútuo entre mãe e filha para a continuidade dos estudos, outras histórias de vida tomam rumos distintos, mas não menos complexo e cheio de boniteza (FREIRE, 1997). A fala do participante A1 ilustra este caminho diverso. O participante faz a reflexão sobre o impacto que a fala de seu pai teve em sua formação enquanto pai e enquanto cidadão. O aluno poderia seguir o ciclo, como ele mesmo coloca, e reproduzir a história de vida de seu pai. Porém ele se percebe enquanto sujeito de direitos capaz de quebrar o ciclo de reprodução de pobreza, desigualdade, baixa escolaridade, pobreza (DUARTE, 2012) e trilhar percursos de vida divergentes daquele já vividos por seus familiares.

[...] meu pai olhou pra mim... eu falei pro meu pai assim, que tinha que estudar né. Aí ele olhou assim e falou: ah! eu não estudei porque vocês vão estudar? Entendeu, isso aí pra mim foi... num queria falar isso pros meus menino também não, nunca pensei nisso “ar Maria” falar isso pra eles: Eu num estudei porque vocês vão estudar? Acho que a gente deve acabar com essa sina entendeu. Nasceu pobre, sem educação, o pai é pobre, o “fi” também tem que ser sem educação. Num vai acabar nunca. Interromper esse ciclo da educação, que não tem educação né, que meu pai num teve, minha vó num teve, então daqui pra frente acho que eu quero ter (A1, 32 anos).

Conhecer um pouco mais sobre a vida dos alunos, seus itinerários formativos e experiências traz a possibilidade de alteridade, de enxergar o aluno a partir de sua própria leitura de vida e de mundo. Este exercício de empatia e aproximação permitirá a compreensão dos pontos de vistas dos alunos a respeito de sua aprendizagem, bem como de suas avaliações a respeito do curso que realizam e da própria instituição. A visão do aluno para a presente pesquisa possibilita a materialização de vozes, muitas vezes não ouvidas, que podem conter as respostas para questionamentos e indagações cotidianas da comunidade acadêmica a respeito da EJA e seus desafios no IFG campus Formosa.

2.4. As percepções dos alunos enquanto sujeitos ativos nos processos de aprendizagem

O universo dos processos de aprendizagem e de escolarização de jovens e adultos pouco foi explorado até os dias de hoje pelos campos da psicologia (KOHL, 1999). De acordo com

Vargas e Gomes (2013), Vygostsky, por sua morte prematura, não obteve tempo para se debruçar sobre esta temática, contudo, a partir de seus estudos torna-se possível tecer correlações à luz da psicologia histórico-cultural. Por sua ótica, as funções cognitivas possuem em sua essência a capacidade de serem sócio-históricas permitindo que a organização da atividade mental se modifique ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Nesta perspectiva, a educação de jovens e adultos precisa partir de provocações e estímulos para novas assimilações e reorganização dos pensamentos em busca do conhecimento, em uma procura constante pelo entendimento das relações estabelecidas em sociedade, sua importância em estar no mundo e seu poder de transformação. Efetivamente, para que haja o movimento para a aprendizagem, a educação precisa se estruturar por meio do diálogo (FREIRE, 1987). É na prática dialógica que ocorre a participação dos sujeitos nos processos de aprendizagem, sendo “na realidade vivenciada e na visão de mundo dos jovens e adultos que se encontra o conteúdo da educação” (VARGAS; GOMES, 2013, p. 452).

Por encontrar seu conteúdo na fala e visão de mundo dos alunos da EJA é que esta dissertação foi possível. Os momentos de entrevistas e de grupo de trabalho foram de grande experiência para a pesquisadora, oportunidade única de conhecimentos e trocas em busca da construção de uma proposta de trabalho que melhor cumprisse com o objetivo de elaboração de um caderno de apoio para subsidiar a atuação da equipe acadêmica envolvida e comprometida com a EJA no campus Formosa. Ainda que a pesquisa tenha tido como foco o curso técnico integrado em edificações em EJA, o produto educacional advindo desta possibilidade de encontros e trocas pode ser utilizado também para o curso Técnico Integrado em Suporte e Manutenção em Informática em EJA e também aos que virão, posto que as colocações, sugestões e reflexões não se limitam a apenas uma área do saber e envolve toda a conjuntura da instituição.

Durante os momentos de encontro nas entrevistas e nos dois momentos com o grupo de trabalho com os alunos participantes da pesquisa, foi possível fazer o levantamento das principais demandas, percepções, sugestões e reflexões dos alunos ao curso, instituição e equipe pedagógica. A intenção é que suas contribuições e vozes sejam ouvidas e materializadas visando melhorias para os processos de ensino e aprendizagem no curso Técnico Integrado em Edificações em EJA. Ademais, serão elencadas as principais categorias surgentes nas falas dos alunos, categorias estas elencadas pela relevância e força perante a realidade vivida, bem como pelo grau de importância que tomou ao se apresentar repetidamente nas falas dos participantes.

2.4.1. O olhar discente sobre o preconceito

O acesso à educação e à educação básica no país historicamente sempre foi negado aos trabalhadores, principalmente os trabalhadores pobres. Como política pública, ainda carrega o estigma de uma educação compensatória que tem como característica o mínimo, com a oferta de uma educação a conta gotas para a satisfação dos interesses de uma minoria que governa. Apesar dos saltos de conquistas no âmbito da EJA muito ainda há de ser feito para que haja o entendimento da modalidade de ensino como política pública garantidora de direito resultante das contradições de um “sistema social e econômico excludente” (MACHADO; RODRIGUES, p. 374, 2013).

O trabalho como quesito para a sobrevivência impede que muitos trabalhadores prossigam suas jornadas acadêmicas, pois a responsabilidade familiar com filhos, pais e esposas(os) são prioridade em relação à escolarização. Nesta relação, a necessidade de sobrevivência se sobressai à necessidade de se capacitar dadas as demandas emergenciais e reais do momento vivido (MACHADO; RODRIGUES, 2013). A caracterização benevolente e assistencial no que tange às políticas sociais voltadas para a educação profissional de jovens e adultos ainda permanecem como norteadora das ações. Por mais que o PROEJA tenha como objetivo o resgate da dívida social com jovens e adultos privados da educação no tempo tido como “devido” ele não consegue eliminar totalmente a visão de educação voltada para o mercado em oposição à escola desinteressada proposto por Gramsci (1968). É possível citar, como exemplo, a não eliminação total da participação do Sistema ‘S’ na oferta da modalidade (RODRIGUES; GARCIA, 2011).

As políticas sociais compensatórias de cunho emergencial voltadas para a educação de jovens e adultos partem da satisfação de necessidades que, na maioria das vezes, não são as necessidades reais dos trabalhadores, mas sim as do mercado. Elas refletem o discurso de desvalorização das classes populares, subestimando-as quanto à capacidade de aprendizagem para além dos trabalhos concretos, pesados e braçais, desacreditando também na capacidade intelectual, reafirmando a estrutura de desigualdades vigente no país.

As políticas sociais refletem os pensamentos hegemônicos, porém não menos conflitantes, das pessoas de seu tempo. Quando se tem em mente a EJA, o preconceito é uma das dimensões sofridas pelos sujeitos excluídos do acesso ao direito à educação. Em uma sociedade tida como do conhecimento, de sobrevalorização das funções intelectuais e acadêmicas em detrimento da prática e dos conhecimentos angariados em uma vida, pensar na dimensão do preconceito faz-se preciso.

Durante o grupo de trabalho e entrevistas com os alunos participantes, a categoria preconceito foi recorrente em suas falas. Os alunos da EJA muitas vezes se caracterizam pela baixa autoestima, possuem dificuldades para expor suas dúvidas em sala de aula, sentem-se envergonhados e humilhados frente aos demais da escola se colocando em uma posição de inferioridade, situações nas quais torna-se recorrente o tema do abandono escolar (MACHADO, RODRIGUES;, 2013).

Em um exercício de alteridade, não é difícil se pensar no abandono escolar frente às adversidades da vida, sejam elas relacionadas à família, filhos ou sustento familiar. A jornada de trabalho, responsabilidades e estudo não é uma jornada considerada fácil. Muitos alunos partem de seus trabalhos e vão diretamente para a escola, não tendo tempo nem mesmo para realizar um lanche ou tomar um banho. Deparar-se com situações de preconceito contribuem em grande medida para o agravamento das dificuldades encontradas para a permanência na escola, posto que os alunos precisam sentir-se motivados cotidianamente para permanecer.

Em algumas situações, o preconceito, antes velado, se torna explícito, como no exemplo presente na fala da participante A10 ao relatar uma situação vivida durante palestra aberta a todos os cursos voltados para a área de construção civil no campus:

Eu acho que aconteceu uma discriminação, não tem o que se explicar isso, no momento que chega o palestrante e vê que tem aluno de edificações, tem aluno de engenharia, onde os dois tem a mesma matéria, mas porque um que é EJA vai ficar fora da palestra? Porque: “ah não vai dar conta dos cálculos”? Como que não vai dar conta dos cálculos se é a mesma matéria? É a mesma matéria. Acho que foi um preconceito ali por parte do palestrante e do professor de imediato acatar. Não tentar defender. Ele chamou o professor e falou isso e o professor de imediato só balançou a cabeça e puxou todos os aluno pra fora da palestra. Com todo mundo da engenharia ali olhando, com todo mundo olhando. Como se edificações fosse os intrusos, sendo que até a coordenação foi na sala convidar (A10, 24 anos).

Não fica clara qual a motivação do palestrante para questionar a participação das turmas da EJA, tendo em vista que seu conteúdo fazia referência a uma matéria que era ofertada tanto para a engenharia civil quanto para edificações. Por mais que as abordagens e aprofundamento fossem distintos, e com o foco na engenharia civil, o palestrante partiu de um pré-julgamento atestando que os alunos não teriam condições de acompanhar a exposição e os cálculos durante a palestra. Os alunos também não se sentiram apoiados pelo seu professor, que somente acatou o parecer do palestrante, se retirando do recinto com seus alunos, sem ao menos fazer uma reflexão posterior a respeito da situação vivenciada.

A participante constata também o constrangimento sofrido em relação aos demais que se encontravam na palestra, tendo sua turma que se retirar diante de todos os presentes. Não

sem razão, se sentiram diminuídos e não havendo justificativa plausível e racional para o feito, tiveram a compreensão do preconceito sofrido.

A situação relatada pela participante demonstra de forma explícita o preconceito vivenciado, porém, em muitas situações ele se apresenta de forma velada, sendo necessária uma leitura atenta das situações e vivências em sala de aula para sua compreensão. Muitas vezes as dificuldades tanto da instituição, quanto da equipe acadêmica em trabalhar com a EJA, advindas também da falta de formação específica, acabam por criar situações que reproduzem o preconceito, levando os discentes à indignação, desmotivação e questionamentos quanto à equipe docente atuante na EJA.

Aí eles [professores] fazem a faculdade deles, aí chega aqui no instituto de contrato e vai direto pra uma sala de EJA. Porque o primeiro passo aqui na coordenação é pegar os de contrato e jogar na EJA, é o primeiro passo. Porque agora que a gente veio ter um professor concursado de português. De matemática a gente tinha, mas ai ele não quis permanecer com a gente. Aí veio o outro agora que é de contrato que fica agora esse ano, não sabe se ano que vem fica, é... a gente vê ele uma vez por mês, num sabe se vê ele toda sexta-feira (A10, 24 anos).

A percepção dos alunos sobre a questão dos professores substitutos exemplifica o entendimento ao qual chegaram após a experiência tanto com professores efetivos quanto substitutos. Pelo olhar dos alunos, os professores substitutos são colocados na EJA por não haver a vontade inicial por parte dos docentes antigos em trabalhar com este público. Eles partem do entendimento de que os docentes que vão para a EJA são aqueles que recém chegaram à instituição e não possuem possibilidade de escolha, a não ser trabalhar com a EJA. Como coloca a participante, muitos não querem permanecer na EJA após ter a possibilidade de trocas de turma. Os alunos sentem-se menosprezados e diminuídos por sentirem que há docentes que não tem interesse em estar na EJA. A leitura atenta dos alunos sobre este ponto reflete a realidade institucional na qual o PROEJA não está sendo incluído na dinâmica institucional, que pode acarretar dificuldades na oferta permanente de cursos (RODRIGUES; VITORETTE, 2014).

[...] O professor aqui no IF eles tem que dar aula de autocad que é o professor “x” e eles fizeram questão de tirar o professor “x” da turma nossa pra jogar o substituto na sala nossa que era efetivo. Então tem tudo uma hierarquia, tem toda uma hierarquia. Por que o professor “x”, que é concursado, pode ficar só na engenharia, porque que ele não pode ficar em edificações também? (A7, 45 anos)

Para Castro (2011), há uma resistência em se trabalhar com o público da EJA na instituição, resistência esta fomentada também pelo fato do PROEJA nascer como um programa de governo e não como política de Estado, o que gera a perspectiva de que a EJA possui status inferior enquanto modalidade de ensino.

Nesse sentido, prevalecem resistências cujas nuances indicam a permanência de uma cultura institucional hegemônica que se forjou historicamente a partir do pressuposto da dualidade estrutural da educação, determinando os lugares educacionais de acordo com as classes sociais, por meio da manutenção de tomadas de decisões de cunho pessoal e corporativista. Essa resistência negativa induz ao desenvolvimento de atitudes de discriminação e estranhamento em relação ao público da EJA. A predominância dessa resistência inibe a ampliação do PROEJA na instituição e enfraquece o envolvimento de coordenadores, chefes de departamento, pró-reitores e reitor com o Programa. Nesta condição, a dualidade estrutural, fomenta internamente, diferenciações entre cursos e uns terão mais “status” e valorização do que outros. Neste sentido e de acordo com o que foi explicitado dá para pensar qual lugar ocupará os cursos vinculados ao PROEJA (p. 200).

Outro ponto de análise dos alunos a respeito da organização e divisão das disciplinas entre os professores, refere-se à hierarquização e *status* dos saberes e profissões. De acordo com o participante A7, há uma tendência em deixar os professores substitutos assumirem a EJA ao passo que os professores efetivos tenderiam a ministrar aulas para o curso de Engenharia Civil. Pelo fato de o campus ter cursos relacionados a área da construção civil de níveis de ensino distintos, sendo EJA e curso superior, os alunos da EJA fazem a reflexão sempre em um comparativo ao curso de Engenharia Civil, pois tendem a ter os mesmos professores para as disciplinas do núcleo técnico. Como alguns docentes possuem formações em áreas afins, a exemplo, a arquitetura, eles podem ministrar disciplinas também para os cursos técnicos integrados, tal como o curso de Edificações em EJA. De acordo com Castro (2011), infere-se que na visão discente, talvez pelas experiências que vivenciaram com professores substitutos, que os docentes não possuem o mesmo comprometimento com o ensino na EJA quanto os professores com vínculo efetivo de trabalho. Relatam também a impossibilidade de reclamar de um professor substituto, pelo fato de não se sentirem ouvidos pela instituição, apesar do canal de reclamações, sugestões e críticas aos docentes ser aberto independentemente do vínculo do qual o docente está submetido.

[...] como você vai reclamar de um professor de contrato? Nada pode ser feito. Onde o concursado tudo bem, ele fica, mas ele cumpre o serviço dele direitinho, não tem nem como a gente reclamar se ele tá fazendo o serviço dele direito (A10, 24 anos).

O sentimento de inferioridade dos alunos participantes nas relações estabelecidas na instituição advém das formas de tratamento distintas, intencionais ou não, das quais são captadas e entendidas, de pronto, pelos alunos. O acesso ao direito a educação, a permanência e a conclusão “exitosa” do curso ficam comprometidos frente às dificuldades, que não são poucas, encontradas pelos alunos da EJA. A diversidade na EJA deveria ser um fator agregador. Diversidades étnico-raciais, de gênero, geracionais, de território e classes sociais (;

MACHADO, RODRIGUES 2013) compõe a heterogeneidade das relações que impactam no trabalho pedagógico, possibilitando a riqueza de vivências nos processos de ensino e aprendizagem que podem gerar novos movimentos de formação de educadores sensíveis à diversidade (ARROYO, 2005).

2.4.2. O olhar discente sobre a influência das diferenças etárias para seus processos de aprendizagem

A Rede Profissional e Tecnológica teve sua expansão marcada por um vertiginoso crescimento em detrimento de um planejamento minucioso que proporcionasse a consolidação de uma identidade e metodologias de trabalho consistentes. Incorporou inúmeras modalidades de ensino sem, no entanto, fazer a reflexão sobre o impacto das diversas modalidades sob as práticas pedagógicas, dadas a diversidade geracional, social e cultural. Os efeitos desta prática vêm sendo sentidos cotidianamente por boa parte dos educadores da instituição, seja pela necessidade de suporte físico, espaço e materiais, seja pela falta capacitação para trabalho pedagógico, seja pela dificuldade de planejamento de ações que possibilitem e incentivem novas práticas pedagógicas.

O PROEJA, enquanto política pública inclusiva, apesar do seu caráter social e de resgate de uma dívida histórica com os alunos trabalhadores, ainda não é visto pela instituição com o grau de comprometimento necessário. Para que houvesse o efetivo envolvimento institucional seria necessária a consolidação de um projeto pedagógico (SANTOS; BARBOSA; VAZ, 2013) que contemplasse os jovens e adultos em sua heterogeneidade, bem como a consolidação de uma proposta de trabalho interdisciplinar, uma vez que a proposta de currículo integrado possui a interdisciplinaridade como princípio (MACHADO; RODRIGUES, 2014).

A diversidade geracional tem sido marcada pela progressiva juvenilização da EJA, processo sinalizado pela necessidade contínua de entrada precoce no mundo do trabalho (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) e pela falta de acesso às políticas de educação voltadas para a EJA. O curso Técnico Integrado em Edificações em EJA ainda mantém o perfil geracional de seus alunos voltado para o público adulto, sendo majoritariamente composto por adultos, 85%.

Pelo fato de a instituição possuir uma característica híbrida em relação às modalidades de ensino e também devido à equipe docente muitas vezes ministrarem aulas em mais de uma modalidade, tem ocorrido na instituição um conflito identitário que tem dificultado a aprendizagem dos alunos da EJA. Tal conflito pode ser entendido pela falta de formação para trabalhar com as turmas da EJA, levando os docentes a padronizar uma forma de tratamento e didática única para as diversas modalidades de ensino.

[...] eles entende que os alunos do EJA são iguais a dos meninos do integrado de dia. Não é! Tem professor que pega assim, um trabalho de formatação 10, times new roman, a margem de dois centímetros e meio. Aí tem aluno que fica assim, olhando pra ele, sem saber o que ele tá falando, porque muito dos alunos não tem informática. Então fica aquela coisa assim, cê tá falando com EJA ou cê tá falando com o integrado? Eles não sabem distinguir essa parte, eles não sabem ver que todo mundo tem uma vida fora daqui, os meninos do integrado não tem (A1, 32 anos).

O participante A1 possui o discernimento entre as modalidades de ensino no que tange ao entendimento das diferenças entre os cursos, que apesar de técnicos integrados a cursos profissionais, possui a particularidade de uma política pública de resgate de uma dívida histórica com os jovens e adultos trabalhadores, diferentemente da formação de jovens e adolescentes em itinerários formativos regulares. Quando dirigido a um público jovem e adolescente mais familiarizado com as novas tecnologias, apesar de não ser uma regra o acesso a elas, a prática docente pode contar de antemão com alguns saberes dos alunos relacionados a conceitos de informática e padrões na escrita digital. Uniformizar a didática com a diversidade geracional característica do curso de Edificações em EJA não contribui para a aproximação entre professor e aluno na busca pela aprendizagem.

Faz-se necessário voltar os olhares para a EJA, compreender suas demandas, dificuldades e vivências, partindo da apreensão da realidade de seus alunos, a começar pela visualização da vinculação de responsabilidades quanto ao trabalho e família. O conteúdo a ser ensinado e a forma como chegará ao aluno não pode desconsiderar suas bagagens, eles não devem estar distantes da realidade social dos alunos (FREIRE, 1987). Para as autoras Machado e Rodrigues (2014), não basta, porém, utilizar temáticas cotidianas da vida dos alunos se houver reincidência na forma tradicional de ensinar, sendo necessário enxergar o aluno enquanto sujeito ativo em seus processos de aprendizagem.

E a gente também não tá reclamando de que: “ Ah que esse trabalho seja ruim”. Não, é conhecimento de que a gente tem que ter, mas eles também tem que entender de que nós não somos os adolescentes deles, não é uma engenharia. Eu canso de ver esses meninos da engenharia aqui o dia todo, quatro horas da tarde eles tão aqui no computador deles, na vidinha deles. Num tem como as vezes eu chegar aqui quatro horas da tarde pra poder estudar, subir ali na biblioteca e estudar, estudar, estudar (A10, 24 anos).

A realidade social dos alunos da EJA é indiscutivelmente diversa da realidade de inúmeros jovens e adolescentes estudantes do IFG dos cursos Integrados e Engenharia Civil, atentando também para o fato de não ser uma regra, obviamente. A prática docente necessita de formação para a EJA, para sensibilizar a equipe sobre formas de ensinar e aprender, conhecendo as histórias dos alunos, suas habilidades e dificuldades para a proposição de temas

geradores como base para a interdisciplinaridade que estimulem a aprendizagem a partir do vivido e experienciado (FREIRE, 1987).

O participante A10 aponta a vontade e necessidade de que os processos de ensino na EJA levem em consideração as particularidades de cada sujeito em um contraponto com as demais modalidades de ensino no campus Formosa. A padronização das formas de ensino, neste caso, voltado ao ensino de jovens e adolescentes, contribui de forma negativa para a aprendizagem dos alunos da EJA, gerando um sentimento de inferioridade perante os demais discentes da instituição.

Agora, todo mundo trabalha. Proeja já é pra nós que estamos ultrapassados já (A9, 56 anos).

A lógica mercadológica dos sistemas de ensino, demarcada pela hegemonia neoliberal, faz crer que a escola deve ser responsável por uma parte da resolução dos problemas sociais advindos da perspectiva neoliberal (CORRÊA, 2005). A base do conhecimento, de outra forma, se dá por meio das relações sociais construídas cotidianamente e não meramente pelos conhecimentos transmitidos pelas instituições de ensino pautadas na visão do mercado. Desta forma, a concepção de aluno ultrapassado perfaz a ideia de que somente os conhecimentos acadêmicos possuem validação diante da sociedade, estigmatizando, ainda nos dias de hoje, a EJA como uma modalidade de ensino inferior as demais. Os alunos, neste contexto ingressam na EJA já com o sentimento de atraso frente o ensino regular, ao passo que possuem uma bagagem de conhecimentos que podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem.

2.4.3. O olhar discente sobre a relação professor e aluno

A categoria relação professor e aluno foi, sem dúvida, a mais assinalada e enfatizada pelos alunos participantes ao longo da pesquisa. As falas nas entrevistas e no grupo de trabalho sinalizam a importância da dialogicidade para a aprendizagem. Pensar na mediação de conhecimento com base na relação professor/aluno, tendo como pressuposto do diálogo como princípio norteador dos processos de aprendizagem e práticas pedagógicas, para esta pesquisa, demonstra sua força por representar a compreensão da realidade e do mundo a partir das experiências de aprendizagem (SANCEVERINO, 2016).

A mediação baseada no diálogo, nos momentos de troca em sala de aula, contribui com a aprendizagem dos sujeitos envolvidos a partir do momento em que há a elaboração de estratégias para apreensão do conhecimento a ser mediado. Para Sanceverino (2016), o movimento dialógico estimula a internalização dos conhecimentos na mediação do conteúdo e

de si mesmo, possibilitando a liberdade (FREIRE, 1987) aos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, passando de níveis de significações simples a complexos.

A prática dialógica, porém, necessita que as partes do diálogo estejam prontas para os ofícios de ensinar e aprender, não categorizando o ensinar ao docente, muito menos o aprender unicamente ao discente. O ensino e a aprendizagem são dialéticos, não possuindo apenas um canal de propagação. É necessário que haja professores que saibam acolher o público da EJA, bem como atuar com a heterogênea faixa de idades, posto que em muitos momentos os alunos precisam ser convencidos da possibilidade de retorno aos bancos da escola. Outrossim, é imprescindível a formação e capacitação para atuar na EJA. Sob o olhar do aluno, é necessário que os conteúdos ensinados façam sentido à sua realidade para que haja a sua apreensão, bem como a efetiva aprendizagem (MACHADO; RODRIGUES, 2014).

A necessidade de fala dos alunos a respeito da categoria professor/aluno causou interrogações na pesquisadora, posto que em muitos momentos tornou-se necessária a retomada do roteiro de entrevista e do grupo para dar prosseguimento às atividades, dada a necessidade de os participantes em externar, neste ponto, suas sugestões, satisfações, críticas, elogios e questionamentos. As categorias de análise das falas dos alunos se encontram e se fundem em um emaranhado de significações do qual se infere que a necessidade de fala sobre tal categoria refere-se também à necessidade de visibilidade frente às questões de preconceito e da juvenilização forçada do público da EJA.

Uma questão peculiar deste ponto de análise está na visão de ensino dos alunos. Pela bagagem e vivência, os alunos estão acostumados com a forma tradicional de ensino, onde o professor repassa o conteúdo e o aluno o apreende (RODRIGUES; VITORETTE, 2014). A pergunta geradora “O que você acha que pode melhor contribuir para que você aprenda?” levou os alunos a adentrarem no quesito relacional entre docentes e discentes, pois partem da perspectiva de que o conhecimento a ser apreendido encontra-se na figura do professor. Porém, ao passo que possuem a visão tradicional de exposição dos conteúdos, também compreendem que o diálogo constrói pontes de conhecimento que facilitam os processos de ensino e aprendizagem.

Eu acho assim, alguns professores já adotou esse método de ouvir os alunos e ver qual forma eles querem aprender. Acho que de alguns professores já veio com essa ideia e foi legal pra gente porque vamo supor, a gente... como tá no começo e colégio municipal, estadual não tem isso. Se a gente quiser perguntar na frente, muitos alunos morre de medo de apresentar na frente. Então assim quando eles vêm com a ideia de a gente poder falar o que a gente quer eu acho que foi legal dessa parte entendeu. Eles tão deixando a gente interagir com eles sem ter aquela obrigação, sem aquele medo que o professor exige do aluno. Então nessa parte esse ano eles deixam a gente bem à vontade pra gente escolher qual é a forma que a gente quer aprender, qual é a forma

que a gente se identifica mais. Igual, a gente tá tendo um transtorno com o professor de uma matéria “x” não por ele, mas porque os alunos escolheu uma coisa que eles achou que ia dar certo e não deu (A11, 29 anos).

A fala da participante A11 ilustra o processo dialógico de acertos, erros e adequações dos procedimentos pedagógicos à realidade das turmas. A mediação baseada no diálogo quebra o ciclo de reprodução da visão tradicional de ensino, possibilitando a alunos e docentes um novo olhar sobre o outro na busca pela construção do conhecimento. Para o participante A9 a experiência dialógica liberta o indivíduo (FREIRE, 1987), proporciona uma relação positiva com o conhecimento e a aprendizagem, sem medos e sentimentos de inferioridade. Para Gadotti (1989), o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem perpassa impreterivelmente o diálogo, pois é por meio dele que os seres humanos se constroem, metamorfoseiam-se e têm a possibilidade de mudar a realidade que estão inseridos.

Logo abaixo, o aluno A9 descreve uma experiência em sala de aula que possibilitou a sua aprendizagem, destacando a prática dialógica e a valorização dos saberes dos alunos na construção de pontes de aprendizagem mútua.

Eu tenho essa facilidade na matemática. E a professora “x”, por exemplo, ela me ouvia. Eu dizia: Professora, e se eu colocar a resposta correta? Às vezes eu não sabia a fórmula, porque as fórmulas é assim, bem... muito difícil decorar aquilo ali. Até que agora mesmo nós estamos com um problema que *onti* eu fiz uma prova e não fui bem sucedido na prova de orçamento. Cai lá matemática e tem umas fórmulas lá de cálculo de material e eu não consegui decorar a fórmula, e por eu não conseguir decorar a fórmula eu tirei zero na minha prova. Agora vou ter que estudar dobrado essa semana, me empenhar muito pra mim fazer a recuperação semana que vem, entendeu? Mas quando o professor aceita a gente é... Não to dizendo que a professora “x” fazia com agente ali, não. Ela dizia que se eu desse a resposta correta, ela aceitaria, entendeu? Aí depois que passava a prova ela: agora é o seguinte, sua prova tudo bem. Agora vamos estudar a fórmula pra você aprender fazer na aula, você tem que aprender a fórmula.

Aí tem alguns favorecimentos que as vezes até incentiva mais o aluno. O aluno tem... não vou fazer aqui, vou ir por aqui. Teve um dia que eu respondi um problema. Aí ela disse assim: não funciona. Eu falei funciona. Isso não funciona! Aí ela passou no quadro mais dois exercícios no quadro e falou que se eu respondesse esses dois exercícios eu vou concordar com você que funciona.

Mas na hora que ela terminou de copiar eu já estava “ tá, tá, tá, tá”. Olha aquele ali dá tanto e aquele ali dá tanto. Não tem condições porque não funciona (professora “x”). Funciona! Vai dar tanto ali e vai dar tanto ali. Ai os meninos tudo com a calculadora: ele está certo! Então acho que o professor, ele dá ouvido, porque, embora a nossa escolaridade ser muito baixa ainda, mas todos os alunos proeja nós temos uma bagagem, entendeu? Nós temos uma experiência de vida. Eu acho que conta. Aí quando essa nossa experiência, essa nossa bagagem ela é ouvida, o professor *apriceia* isso aí favorece bastante no desempenho do aluno (A9, 56 anos).

O aluno A9 ao dizer “alguns favorecimentos que às vezes até incentiva mais o aluno” (A9) expressa sua visão a respeito do ensino. Por ser um aluno com mais bagagem de vida e mais tempo distante dos bancos da escola, ainda tem consigo a visão tradicional do ensino, percebendo a dialogicidade e didáticas diferentes da tradicional como favorecimentos. Porém,

ao relatar sua experiência em sala de aula manifesta a necessidade de novas formas de se vivenciar a relação de ensino e aprendizagem, perpassando a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação na vida.

Tem alguns professores que são muito radicais, é o “meu eu”. Entendeu? Aqui eu, como diz, eu sei, e estou ensinando, e vocês tem que aprender da maneira que eu tô ensinando. Então, não são todos, tem alguns que agem assim, entendeu. Inclusive nois esse ano tamo com um professor ... não é má pessoa, mas ele é bem duro nessa questão, aí e termina prejudicando. Ele pega muito pesado com a turma. As vezes a pessoa faz uma pergunta e em vez de ele dar a resposta ele dá uma regulada, chama atenção do aluno. Já chegou a haver discursão dentro de aula com um aluno por conta disso, entendeu? Porque o ser humano é assim. O ser humano sai com cada umas ideia também. Tem hora também que dá vontade do cara brigar, mas ele é um profissional. Ele é um profissional. Não deve agir dessa maneira (A9, 56 anos).

O participante A9 prossegue sua fala atestando como as práticas pedagógicas tradicionais e a cultura de hierarquização dos saberes centrados no professor podem ter efeitos negativos perante os alunos, dificultando os processos de ensino e aprendizagem. Ao adotar a postura de único detentor dos conhecimentos o docente pode criar uma barreira na aprendizagem, que impede a liberdade e a espontaneidade no ato de aprender e de se pronunciar (FREIRE, 1987).

Porque teve um problema lá. Ele [o professor] no primeiro dia de aula ele passou tudo alí o que era pra fazer, o que vai ser feito, como é que é o sistema dele, e uma aluna chegou esses dias fez uma pergunta pra ele. Eu não me lembro muito bem a pergunta que ela fez. E ele disse: “tenho raiva de vocês, é por isso, vocês não prestam atenção! No primeiro dia de aula eu falei e agora ficam me perguntando toda vida. Eu tenho cara de quê? De idiota, de alguma coisa?” Mais ou menos assim, foi a atitude dele, então. Aí ela: “não, professor, eu só te perguntei”. E aí ela deu umas patada nele também e começou e gerou uma discursão na sala de aula por conta disso aí. Então eu acho que essas atitude, entendeu, foge do profissionalismo do cara. Porque ele não tá falando com o filho dele não. Ele não tá dentro dum presídio, com um bando de vagabundo não. Alí são pais e mães de família e eu acho que ele deveria respeitar mais um pouco. Isso também prejudica muito porque as veis agente dá aquela vontade de perguntar alguma coisa e é melhor não perguntar pra evitar que constrangimento dessa natureza (A9, 56 anos).

É preciso se atentar para o fato de que as relações e inserção sociais dos adultos divergem das relações estabelecidas entre os adolescentes. A dificuldade em saber trabalhar com a EJA, compreender suas especificidades, sua heterogeneidade geracional, multicultural e social podem contribuir para o silenciamento dos alunos. A atuação com o público adulto precisa acontecer de forma que haja o estabelecimento empático entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e, sobretudo, é necessário que exista o respeito mútuo para a construção do conhecimento. Nos dizeres de Freire (1987):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens

transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 44).

Pautado no pensamento freireano, o desencadeamento de processos que levam os discentes a silenciar-se frente a alguma dúvida ou questionamento em sala de aula impossibilita a transformação de sua realidade e do mundo dos sujeitos. Os alunos da EJA retomam suas jornadas de estudo após hiatos de tempo longe da escola, chegam inibidos, com receio de se pronunciar, dada a realidade de invisibilidade fruto da opressão demarcada pela condição social atribuída na sociedade capitalista. A mediação dialógica respeitosa, atenta e paciente descerra o canal de comunicação para além da palavra, facilitando a aprendizagem. A partir do momento que o canal de comunicação do professor/aluno é modificado por meio de uma ação repressora, as pontes de interesse e significação para o aluno são rompidas, impedindo o prosseguimento da aprendizagem.

O professor tinha que interagir com o aluno né, tipo eu fazer uma pergunta e ele tá lá explicando do jeito dele e eu falar: desse jeito eu num tô entendendo, tem como o senhor explicar de outra maneira né... isso não acontece. Assim, os alunos que são mais atirados perguntam e aí o professor já fica meio que irritado, tipo vocês são burro, vocês num aprende nada. Só que não é assim. Ele não fala com essas palavras mas há várias formas de se falar certas coisas né, então assim ele não fala assim: “vocês são burros” mas dá a entender que ele usou outras palavras pra chamar de burro, que você num aprende porque você é burro e num é. Difícil é quando tem um professor que explica legal. Aí a coisa flui e quando a gente tá começando a pegar o entendimento ele muda o foco. Ele já vai pra outro... já rudia por outro lado em vez de continuar alí. Tá todo mundo ali com os olhos esbugaiado pra ele tentando entender aquilo alí e de repente ele muda o foco. Aí até seu raciocínio ir lá de novo complica (A4, 41 anos).

Para que haja a apreensão do conhecimento em sala de aula é necessário ter em mente que todos são capazes de aprender os conteúdos apresentados. É necessário o entendimento de que a figura do professor e todas as suas ações em sala de aula influenciam o desenvolvimento do aluno, sejam ações positivas ou negativas (FREIRE, 1987). Na fala da participante A4, é identificado um agravante na relação professor/aluno/conhecimento. Há a reprodução de situações que cerceiam a liberdade dos sujeitos em seus processos de assimilação do conhecimento em um clima que dificulta a aprendizagem. Os tempos de aprendizagem dos alunos precisam ser levados em consideração. É importante expor o conteúdo quantas vezes forem necessárias, de diversas maneiras possíveis, até que haja a compreensão de todos. A abordagem docente deve ser respeitosa e paciente no ato de ensinar e aprender.

Ser mais compreensivo né. Porque a maioria aí passa o dia trabalhando, outros é... as mulheres é cuidando de filho, casa, a pessoa num vai chegar naquele ânimo, então acho que os professor devia assim levantar mais o ânimo das pessoa pra ela poder permanecer no curso, porque a desistência é muita e a maioria é por causa disso.

Pessoa não interessa pelo curso... interagir mais, ser mais comunicativo. O que eu penso é isso, pegar mais leve um pouquinho, conversar mais com os alunos, as vezes se tiver um aluno com a cabeça baixa pergunta o que tá acontecendo pra poder animar né, levantar o ânimo. Um bucado já desistiu por causa disso, acha muito pesado. Chega professor fica botando matéria, matéria... tá certo, tem que dar matéria entendeu, mas também não pode já ir... tem uma aula todinha pra fazer isso. Aí muita gente desiste por causa disso, começou com vinte e tá com dez. Meu primo desistiu ano passado (A1, 32 anos).

Eu acho que eles... igual o professor “y” ele, apesar dele ser novinho, ele gosta do que ele tá fazendo, ele gosta de passar o ensino. Que tem professor que te ouve, o professor “y” também te ouve, tira suas dúvida, acho que é mais os professor parar um pouco né da correria deles e respirar um pouquim também (A7, 45 anos).

Ao se conhecer a realidade do aluno, o docente tem a possibilidade de se conectar com suas histórias, seu cotidiano, suas dificuldades em relação à escola e sobre a vida para que, a partir do olhar sensível e de empatia em relação ao outro, possa desenvolver estratégias de aproximação entre os alunos e os conteúdos a serem ministrados, fortalecendo os vínculos entre professor/aluno/conteúdo/escola. Isso propicia também a possibilidade de os alunos ressignificarem o modelo tradicional de escola, para que se vejam também como sujeitos detentores de saberes (RODRIGUES; VITORETTE, 2014).

[...] ele (o professor) já queria em pdf, coisa que *nois* nunca tinha aprendido fazer. *Nois tava estudano*, só que o professor da disciplina que a gente ía aprender o pdf ainda num tinha chegado no pdf. Aí ele ficou bravo com todo mundo e ficou bravo ainda mais porque a gente veio conversar com a coordenadora (A13, 28 anos).

Torna-se importante a realização do reconhecimento inicial e continuado das turmas trabalhadas pelos docentes, visando não somente conhecer seus alunos, histórias de vida e dificuldades, mas também compreender seu entendimento a respeito dos conhecimentos prévios que dominam das disciplinas, bem como daqueles ainda não foram apreendidos, seja por não terem tido contato com o conteúdo ou pelo tempo que ficaram distantes da escola (RODRIGUES; VITORETTE, 2014). A situação descrita pela participante A13 reforça a necessidade do trabalho de reconhecimento inicial e continuado das turmas. No caso supracitado, os docentes das duas disciplinas poderiam trabalhar em conjunto de forma interdisciplinar com vistas a estimular a aprendizagem dos alunos que não haviam tido contato com o formato pdf. Este distanciamento entre os saberes, apesar de não condizer com o formato de educação proposto pela modalidade técnica integrada, demonstra as discrepâncias entre a prática e o que está descrito nos documentos oficiais sobre o PROEJA e os planos de curso.

244. O olhar discente sobre a integração e a interdisciplinaridade

A educação técnica integrada ainda é um desafio para o cenário brasileiro. Conectar educação básica de qualidade com a área técnica tecnológica sob a perspectiva de uma educação

que promova a autonomia e a vida para além do mercado de trabalho ainda é um desafio diário para as instituições que a propuseram. Para Frigotto (2005), a efetivação de uma proposta de educação emancipadora, contrária ao viés tecnicista de produção, faz-se sob duas condições. A primeira delas é a necessidade de expansão do tempo de permanência na escola, ou seja, o aumento da carga horária anual dos cursos. A segunda seria a possibilidade do acréscimo de mais um ano no tempo de formação com vistas a possibilitar a formação omnilateral.

O curso Técnico Integrado em Edificações em EJA do IFG campus Formosa, diferentemente do curso Técnico Integrado em Suporte e Manutenção em Informática, anteriormente estruturado em três anos, surge já sob a perspectiva da proposta aludida por Frigotto (2005), possuindo a sua matriz estruturada em quatro anos, intercalando disciplinas técnicas com disciplinas do núcleo comum.

Segundo Frigotto (2005), as implicações da ampliação do tempo de curso geram um triplo desafio na propositura de um modelo de educação emancipadora. O primeiro dos desafios é romper com a ideologia de empreendedorismo e empregabilidade pautadas na pedagogia por competências e nos modelos de educação profissionalizantes *fast food*, que prometem a qualificação de qualidade pela rápida tentativa de inserção no mercado de trabalho. O segundo desafio implica mudanças na organização do trabalho escolar. É necessária a formação contínua dos profissionais da educação e melhorias nas condições de trabalho para que possam, a partir da formação, elaborar suas práticas educativas pautadas na reflexão crítica para a *práxis* docente. O terceiro desafio refere-se a possibilitar a criação de condições tanto objetivas quanto subjetivas para propiciar a efetivação do modelo de educação que conecte a dimensão do trabalho à educação sob o viés gramsciano.

O currículo integrado auxilia os processos de ensino e aprendizagem a partir do momento que possibilita a compreensão dos conceitos trabalhados nas disciplinas em sala de aula sob a perspectiva da totalidade concreta que se objetiva desvendar. A dimensão da interdisciplinaridade no contexto de educação integrada ao trabalho torna-se um método capaz de propiciar o conhecimento e a apropriação do real, uma vez que a interdisciplinaridade “é a reconstrução da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (RAMOS, 2005, p. 117).

Uma proposta de currículo que desconecte as disciplinas da realidade concreta inviabiliza a compreensão do real e não contribui para processos efetivos de ensino e aprendizagem (RAMOS, 2005). No entanto, a interdisciplinaridade, para muitos, ainda é um ideal a ser alcançado. Os currículos de formação das licenciaturas ainda não incorporaram a

interdisciplinaridade como parte integrante dos saberes a serem construídos na prática docente. O trabalho docente precarizado e desvalorizado também impede a prática da interdisciplinaridade na medida em que inviabilizam tempo necessário à construção dialógica dos conhecimentos em sala de aula e entre os docentes entusiastas da interdisciplinaridade.

Cabe ressaltar as diferenças entre os termos integração e interdisciplinaridade. Para Fazenda (2011) a integração é uma condição para a efetivação da interdisciplinaridade, ela é um momento profícuo para a organização das disciplinas e seus conteúdos, “que só pode ocorrer num regime de coparticipação, reciprocidade, mutualidade” (FAZENDA, 2011, p. 46). No modelo de formação integrada, proposto pela educação profissional, integrar significa indissociar a educação formal da educação profissional, integrando disciplinas e conteúdos sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2005). A interdisciplinaridade só se torna real a partir do momento que as disciplinas e saberes se conectam a um mesmo objeto por meio de uma situação problema que alavanque a ação dialógica (FAZENDA, 2011).

No campus Formosa, os alunos do curso Técnico em Edificações em EJA sentem a necessidade da concatenação entre as disciplinas, com a integração curricular, bem como da interdisciplinaridade. Mesmo sem conhecer tais terminologias, os alunos já sinalizam a necessidade de uma proposta de ensino que estabeleça pontes entre os saberes na busca pela aprendizagem.

Explica, igual, se a gente for entrar nessa matéria e a gente falar: “professor a gente tá estudando essa matéria assim, assim, assim”, ele explica, mas é se a gente pedir, eles não interferem na matéria de outro. Esses dias o professor de história botou um monte de mapa lá tudo inglês, aí a gente pediu pra ela [professora de inglês]: “professora tem como você traduzir?” Ela foi lá e traduziu pra gente, mas porque a gente pediu, se a gente num tocar no assunto e num pedir nada eles num interferem assim não, só se o aluno precisar mesmo e pedir pra eles (A13, 28 anos).

Para Ramos (2005), somente o fato da existência de disciplinas específicas e gerais ao longo de um curso não se configura como integração, nem tampouco o prolongamento de sua duração para quatro anos de cursos técnicos integrados à educação profissional. Para que a integração tenha efetividade, a autora destaca a importância da relação contínua entre os conhecimentos gerais e específicos das disciplinas do núcleo comum com as disciplinas técnicas. Faz-se necessária a continuidade das ações mediante eixos de trabalho que otimizem os componentes do currículo integrado.

Ramos (2005) elenca quatro ações importantes para a delimitação do currículo integrado, são elas: 1 - a problematização de situações relevantes do cotidiano, das áreas de formação tecnológica, social, cultural e política a fim de compreender sob o olhar crítico do mundo; 2 - a utilização das teorias e conceitos acadêmicos e tecnológicos para a compreensão

da disciplina ou conteúdo em questão, na busca por estabelecer o diálogo para compreensão das relações que se dão entre a teoria e a prática disciplinarmente e interdisciplinarmente; 3 - necessidade de utilização dos conhecimentos das áreas dos eixos comuns e específicos sob a perspectiva da “base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural ” (RAMOS, 2005, p. 123) e 4 – organização do currículo e das práticas pedagógicas sob a perspectiva da totalidade no que tange à realidade multifacetada.

As matérias que são técnicas elas se encontram. A de noções de estruturas, mecânica dos solos e materiais de construção elas se encontram de todo jeito, elas se encontram. Mas as outras de forma alguma. É tanto que eu tentei falar com o professor de matemática: “professor o senhor podia tentar intercalar” ele: -“ah mas essa parte eu não sei” e eu: “ não, uma medida assim de quanto que a gente pode utilizar de lajota numa obra de num sei... uns oitenta metros quadrados pra gente ver quantidade de cimento, areia, quantidade de massa que a gente pode utilizar... “ não mas eu não sei disso aí não. Então tá né”(A10, 24 anos).

A interdisciplinaridade, pelo olhar de Fazenda (1991), atribui ao diálogo uma grande parcela de importância na efetivação de uma pedagogia não tradicional:

O que queremos dizer é que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1991, p. 15).

Partindo desta premissa, é possível inferir sobre a relevância do diálogo para a ação interdisciplinar em que se parte da alteridade e do conhecimento da realidade do outro para a construção coletiva do conhecimento. Uma didática que restrinja possibilidades e a ação do outro no caminho para a aprendizagem inviabilizam a prática da integração entre os saberes e também da interdisciplinaridade. A fala da participante A10 acima expressa a real necessidade da integração dos conhecimentos para a efetivação da aprendizagem, uma vez que a aluna parte de sua realidade de vida e trabalho para solicitar melhores formas para a apreensão do conteúdo ensinado. É um exemplo do aluno indicando ao docente a necessidade de integração entre os saberes, e principalmente da necessidade de concatenação do trabalho que exerce com o curso que realiza.

Porém, pensar a integração na educação profissional e tecnológica requer um currículo que possibilite a correlação entre os conhecimentos “de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de correlação de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2005, p. 117). O plano pedagógico do curso Técnico Integrado em Edificações em EJA, apesar de constituir-se em uma modalidade integrada, não

apresenta em sua matriz curricular um modelo integrado a ser seguido, posto que as disciplinas se encontram fragmentadas.

Eu acho que assim, as matérias técnicas deveria ter sido de primeiro ao quarto ano. Porque quando eu entrei eu pensei que era. Quando eu entrei eu pensei: Nossa! Que bom! Esse ano a gente já vai começar a ir pra construção, já vou aprender, já vou sair já uma profissional. Mas no decorrer do curso eu vi que não foi nada daquilo, me decepcionei um pouquinho, mas como eu gosto, escolhi uma coisa que eu quero e que eu gosto e eu quero levar pra minha vida toda, eu gostei. Que que eu mudaria, é... Agora não porque eu já tô acabando né, mas pra outros cursos, outros alunos que tão vindo né, acho que deveria ser assim, pelo menos do segundo. Por exemplo, no segundo ano a gente começou fazer o AutoCad⁶, aí o computador não tava prestando, a sala tava ocupada com outros alunos, então você perdia um tempo absurdo entendeu, e eu acho que deveria organizar mais, entendeu? “Hoje vai ter uma aula de laboratório?” Então vamo organizar o laboratório que vai ter aquela tal aula, desde que o dia vai ser amanhã, então amanhã nois vamo passar organizando, tinha que ser mais organizado. A nossa grade de matéria também tinha que ser organizada e num é bem organizada (A12, 34 anos).

A figura abaixo é referente à matriz curricular do curso Técnico Integrado em Edificações. Como enfatizado pela participante A12, é possível observar que as distribuições de disciplinas ao longo dos quatro anos de curso não contemplam o modelo de ensino integrado. De acordo com Bernstein (1981), a possibilidade de integração no ensino faz com que as disciplinas, antes isoladas, estabeleçam correlações, oportunizando a interação entre os saberes, contribuindo para que a aprendizagem aconteça de forma interativa e dialética.

Figura 2: Matriz Curricular do curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES - PROEJA							
Disciplinas		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Carga Horária do curso em horas/aula	Carga Horária do curso em horas/relógio
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	2	2	2	360	270
	Espanhol		2			72	54
	Arte			2		72	54
	Geografia		2			72	54
	História		2			72	54
	Matemática	4	2	2	2	360	270
	Física	2				72	54
	Química	2				72	54
	Biologia	2				72	54
	Filosofia		2			72	54
	Sociologia		2			72	54
	Educação Física		2			72	54
	Total Educação Básica	14	16	6	4	1.440	1.080

Fonte: Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Edificações em EJA

⁶ AutoCad é um *software* que contém um conjunto de ferramentas para auxiliar o desenvolvimento de desenho técnico em alguma área, seja ela na área civil em projetos de arquitetura, hidráulica, elétrica e estrutura. Os alunos do curso técnico em edificações aprendem a utilizar o *software* na disciplina de Desenho Básico/Arquitetônico ofertada no segundo ano de curso.

Figura 3: Matriz curricular do curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES - PROEJA							
Disciplinas		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Carga Horária do curso em horas/aula	Carga Horária do curso em horas/relogio
Núcleo Específico	Informática Básica	2				72	54
	Desenho Básico	2				72	54
	HST	2				72	54
	Desenho Arquitetônico		2			72	54
	Desenho Auxiliado por Computador			2		72	54
	Topografia				2	72	54
	Materiais de Construção			4		144	108
	Inglês Instrumental		2			72	54
	Mecânica dos Solos			4		144	108
	Noções de Estrutura			4		144	108
	Tecnologia das Construções I e II				4	144	108
	Instalações Hidrossanitárias				4	144	108
	Instalações Elétricas Prediais				2	72	54
	Orçamento e Planejamento				4	144	108
						0	0
Total Educação Específica		6	4	14	16	1.440	1.080
Total Educação Básica + Específica		20	20	20	20	2.880	2.160
Estágio Supervisionado Obrigatório							200
Atividades Complementares Obrigatórias							240
Total Carga Horária do Curso							2.600

Fonte: Plano Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Edificações em EJA

O que se observa na matriz curricular do curso é uma divisão fragmentada entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas do núcleo técnico. As disciplinas do núcleo comum ficaram dispostas nos dois anos iniciais do curso, estando as disciplinas do núcleo técnico alocadas mais nos anos finais de curso, terceiro e quarto ano. A linha de raciocínio para a elaboração da matriz curricular oportunizou primeiramente o ensino das disciplinas básicas, partindo do pressuposto de que os alunos precisariam ter uma base das disciplinas comuns para adentrar nos conhecimentos técnicos, porém esta visão tradicional de ensino não propicia a concatenação entre os saberes e a construção dialética a partir da realidade concreta, que não é fragmentada em nichos de conhecimentos (RAMOS, 2005).

Para Alves; et al (2014), a busca por um currículo integrado no IFG é um norte a ser seguido no sentido de buscar superar a dualidade entre trabalho manual/intelectual e a diminuição das distâncias entre as disciplinas. Segundo os autores, durante o período de implantação do PROEJA no IFG não se verificou, mesmo com a dedicação de grupos de docentes, uma preocupação em se pensar, de fato, uma proposta de currículo integrado, ficando a formação do PROEJA elencada para a realização unicamente de uma formação geral atrelada à profissional, somando conhecimentos ao invés de propiciar a integração entre eles. Ainda de

acordo com os autores, inexistiu um olhar social, emancipatório que oriente epistemologicamente as práticas pedagógicas (ALVES; et al, 2014).

Outro ponto assinalado pelos participantes da pesquisa refere-se à dificuldade da instituição para dar seguimento à matriz curricular e possibilitar, no ano de referência, a entrada das disciplinas.

Porque desde quando a gente pega lá a matriz do curso no plano acadêmico é tudo bagunçado. AutoCad tem lá no segundo ano, a gente nunca fez. Então muita coisa eles tentam fazer também e não conseguem (A10, 24 anos).

Os alunos participantes da pesquisa que se encontravam no quarto ano de curso, até o momento da pesquisa, não haviam tido a disciplina de Desenho Arquitetônico em função da falta de estrutura do laboratório de informática para comportar nos computadores o *software* AutoCad. A falta de professores e a organização das disciplinas foram também problemáticas, fatos que impactaram de forma negativa no itinerário formativo dos alunos do curso de edificações.

Agora a questão da aula de português tá todo mundo sacrificado. É onde eu acho que tá uma baita desorganização aí. A aula é na quinta às cinco horas. Entendeu? Os outros colegas quase tudo trabalha uai. Simplesmente colocaram lá e eles queriam colocar no sábado, mas no sábado de dia eu já não vinha também. E os colegas todo mundo trabalha, não tem como. Aí o horário que achou mais ou menos pra uns, aí tem uns dois ou três lá que dá certo pra cinco horas aí colocou pra cinco horas. Mas e os outros? Tão ficando com falta, vai fazer uma aula. Não consegue. Não tão pegando matéria, não tão pegando. Então isso aí eu acho que... igual eu te falei, falta de organização da administração do IF. Eles devia olhar isso aí com mais carinho. Eu acho uma falha e grande. Porque o ano passado deixou nós com aula vaga e esse ano pegando um monte de aula com uma disciplina só e outra disciplina nós ficamos sacrificados. E nós ficamos... todo mundo, ainda mais na reta final, tá todo mundo sacrificado com essa brincadeira aí (A9, 56 anos).

Pelo relato do participante A9, é possível observar que a organização curricular e a organização das disciplinas impactam tanto na vida acadêmica dos alunos como também em suas vidas pessoais, pois em muitos momentos eles precisam reorganizá-la para conseguir finalizar o curso. A questão citada da disciplina de português refere-se a um momento do curso em que os alunos ficaram sem professor desta disciplina, em função da necessidade de edital para contratação de professor substituto. Neste ínterim, os alunos não tiveram a reposição das aulas, ficando algumas aulas para o semestre posterior à sua oferta. Porém, os alunos estavam com a grade horária completa, assim a disciplina de português teve que ser ministrada em um horário contrário ao horário das aulas. Esta disposição da disciplina, para os alunos trabalhadores, que saem do trabalho direto para o IFG, tornou-se inviável, e mesmo assim a disciplina continuou alocada no horário das 17h.

Outro fator de destaque nas entrevistas e no grupo de trabalho diz respeito à grade horária das disciplinas. De acordo com os alunos, a distribuição das disciplinas não tem contribuído para a aprendizagem na medida em que condensam as disciplinas em um único dia, ficando o restante da semana sem contato com matéria.

Tem hora que eu acho assim, igual eu falo pro professor, as vezes as aula deles é muito longe uma das outras, igual a do professor “y”, tem a quinta só pra gente, quando é na outra quinta cê fica tentando lembrar o que que ele deu na outra aula. Acho que ajudaria muito assim, uma aula mais perto da outra. Eu acho que o “distribuímento” das matérias, assim, as aulas às vezes complica pelas outras aulas né (A7, 45 anos).

De acordo com a participante A7, uma medida que poderia contribuir para a aprendizagem seria a distribuição das disciplinas ao longo da semana para que o aluno pudesse ter contato com os conteúdos e com os professores mais de uma vez. Quando as aulas ficam condensadas em um único dia o rendimento dos alunos pode sofrer um impacto negativo diante do cansaço em se trabalhar o mesmo conteúdo por um maior tempo. Ademais, o maior número de entrada de disciplinas ao longo da semana proporciona também um maior vínculo com a disciplina e entre o professor e o aluno.

As visitas técnicas compõem o currículo de atividades complementares supervisionada, sendo concebidas pelo plano pedagógico de curso como de caráter obrigatório. Logo, a possibilidade de realização de visitas técnicas em um curso técnico integrado pode proporcionar um ambiente propício para a integração de conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos práticos dos alunos, mostrando como a teoria pode acontecer na prática, possibilitando para além da formação técnica a formação humana, cultural e cidadã.

Visita técnica a gente não tem, não teve até hoje né, a gente vem aprovando umas visita técnica ai pra caldas novas, pra num sei o que *bay park*, entendeu. Acho assim, tem que ser uma visita técnica focada na área que a gente tá mexendo. É informática? A visita técnica vai ser numa coisa sobre informática, se é na área de construção civil tem que ser uma visita focada pro lado da construção civil, entendeu? Tamo no quarto ano e nunca tivemos uma visita, acho que vamo terminar sem ter (A1, 32 anos).

O relatado pelo participante A1 demonstra o entendimento do aluno a respeito de recurso das visitas técnicas para a aprendizagem. O aluno demonstra a real necessidade de se estabelecer relações entre o que é ensinado e aprendido em sala de aula com o que se vivencia na área de edificações, área em que muitos dos alunos já atuam. Apesar de a visita técnica ser um componente curricular de caráter obrigatório, que contribui em grande medida para a aprendizagem e para a efetivação de uma educação integrada, a instituição tem tido dificuldades para possibilitar a sua efetivação. Como o participante A1 reitera, em quase quatro anos de

curso até o momento da pesquisa, os alunos ainda não haviam tido a oportunidade de participar de uma visita técnica na área da construção civil.

Em contrapartida, apesar das dificuldades para a efetivação de um currículo integrado, até mesmo pelas limitações da matriz curricular, é possível identificar as boas práticas a partir da prática docente de alguns profissionais da EJA comprometidos com a educação integrada em seu viés ético-político.

Assim, até agora não chegou ao ponto de nenhum deles passar assim... explicar outra matéria e também acho que vai mais da curiosidade dos alunos né. Ninguém nunca teve essa curiosidade de tá perguntano, testano eles então nunca passou. Mas aí o que que acontece, a gente foi pra um... pro cebb lá em Brasília e lá a gente viu que a professora de português levou a gente exatamente pra uma coisa que a gente precisava ver. Lá a gente foi pra galeria de arte e viu as coisa antiga da Europa, as construção e lá quando a gente chegou tinha muita coisa de construção civil e a gente não achou que ia ver isso, então eu acho que ela pensou nesse ponto que era uma coisa que era interessante pra gente ver que era coisa antiga que tinha lá. Então eu acho que ela conseguiu conectar um pouquinho, mas a maioria, assim, professora de espanhol também tenta.

Ela leva os nome das coisa, assim, que a gente vai usar em materiais de construção, então, assim, a professora de espanhol ela tá sempre tocando na tecla e num fuge disso né e os outros demais não (A8, 29 anos).

No relato acima, da participante A8, é possível observar que existem professores empenhados em possibilitar aos alunos a integração em suas práticas pedagógicas, buscando, a seu modo, proporcionar experiências convergentes com a formação humana. Ademais, a possibilidade de utilizar o recurso das visitas técnicas exemplifica como esta atividade complementar pode gerar um impacto positivo no aluno, na medida em que rompe com o modelo de educação bancária (FREIRE, 1987).

Igual ele [o professor] fez uma planilha do que ele ia passar pra gente pela entrada dele aqui porque já tava adiantada. Aí dizendo ele que conversou com os outros professores pra ver o que ele poderia tá passando pra gente, pra ver o que poderia tá ajudando. Aí ele entrou com a porcentagem pra ajudar as outra matéria. Os professor de matemática sempre conectava com as que nois começava aprender. Por exemplo, materiais de construção civil, noções de estrutura, cai muito cálculo, então alguma coisa que nois ficava pendente os professor mesmo pensava entre eles. Então o professor de matemática resgatava aquilo que nois não sabia e conectava nosso aprendizado nisso aí, então eles conectava as matérias. Isso acontece. Mas com a disciplina técnica que eu me lembre ainda não. O professor de português fica muito assim, mais é questão do enem pra nos ajudar e tals, mas assim, com matéria técnica que eu me lembre ainda não (A7, 45 anos).

Mesmo com as dificuldades relacionadas à matriz curricular, que segmenta as disciplinas ao longo dos anos, muitos docentes conseguem realizar um trabalho que possibilite a integração dos conhecimentos, contribuindo para a aprendizagem de seus alunos. A participante A7 observa que muitos dos docentes das disciplinas do núcleo básico conseguem

realizar uma maior interação com as disciplinas do núcleo técnico, porém, os docentes das disciplinas do núcleo técnico possuem mais dificuldades para desenvolver ações neste sentido. É possível depreender deste dado apresentado que, para os docentes das disciplinas do núcleo básico, realizar a conexão entre os saberes pode, em um primeiro momento, ser mais descomplicado devido à formação em licenciatura, dado que para os docentes das disciplinas do núcleo técnico, pela origem de suas formações, a saber: engenharia e arquitetura, teriam maiores dificuldades.

Mostra-se interessante observar a fala da participante A4, ela atesta a importância da concatenação entre os saberes para a aprendizagem. Demonstra como a integração entre as disciplinas e saberes pode contribuir ao descortinar dos processos de aprendizagem, bem como para a sua autopercepção.

Tipo biologia é um pouco de física né. Um dia, ele [o professor de biologia] falou algo lá que o professor mesmo de física passou até o meio do ano tentando explicar pra gente. Aí quando ele [professor de biologia] chegou... aí todo mundo assim falou, pô... nois aprendemo o quê que é isso aí. Aqueles tanto de número lá... aí muitos conseguiu. Então biologia também é física, todo mundo assim quando passa algo lá no quadro que já vem a matemática, então assim fica todo mundo se agrupando os saber. Encaixando, então isso é... é nois aluno percebendo. Isso é sinal de que nois estamo aprendendo né, quando nois conseguimos decifrar que o que o professor tá passando ali tem a ver com matemática, tem a ver com a física, é sinal de que a gente tá conseguindo aprender um pouquinho né. E até o final nois vamo tá (A4, 41 anos).

A superação dos desafios postos para que a prática do ensino integrado aconteça nas instituições vai além das questões pedagógicas e do projeto curricular de ensino, requer também respostas ético-políticas. A integração do ensino médio com o ensino técnico, para Frigotto (2005), é imprescindível no caminho para a efetivação da superação entre a “dualidade de classes” (p. 45).

Outro dado de relevância para a pesquisa refere-se ao quadro com a relação de todas as disciplinas do curso Técnico em Edificações em EJA (ver apêndice II). Durante a entrevista foi pedido para que os alunos participantes elencassem, com notas de zero a dez, o grau de dificuldade encontrado nas disciplinas que já haviam cursado, sendo a nota zero para as disciplinas que o aluno não encontrava nenhuma dificuldade, e dez para as disciplinas de maior grau de dificuldade. Desta forma, foi possível relacionar quatro disciplinas de maior dificuldade de acordo com os alunos, a saber: física com 66,6%, matemática com 64,2%, desenho auxiliado por computador com 66,6% e orçamento e planejamento com 100%.

A dificuldade em disciplinas do núcleo básico como a física e a matemática sinalizam um dado recorrente, em função do tempo que os alunos ficaram distantes da escola, e também por conta de um ensino fundamental inconsistente no que tange ao ensino. As duas disciplinas elencadas do núcleo técnico foram assinaladas não pela dificuldade na aprendizagem dos

conteúdos ensinados, mas por questões de ordem institucional e relacional. De acordo com os alunos participantes, a dificuldade que tiveram na disciplina de desenho auxiliado por computador está ligada à falta de disponibilidade de recursos materiais, de planejamento e organização em âmbito institucional, pois, assim como já descrito, a falta do *software* AutoCad impossibilitou a aprendizagem de conteúdos de relevância para o curso, impactando na aprendizagem de outros conteúdos e disciplinas posteriores.

É já tem o que... o ano passado nois fomo prejudicado por causa do autocad, já era pra ter o autocad e as disciplina que tamo estudando hoje tamo apanhando muito porque não tivemos o autocad (A10, 24 anos).

A disciplina de orçamento e planejamento foi citada pelos alunos como uma das disciplinas de maior dificuldade por questões de ordem relacional com o docente que ministrava a disciplina naquele momento. As dificuldades eram referentes a questões relacionadas com o diálogo em sala de aula e fora dela e também da dificuldade em compreender a abordagem utilizada para a mediação do conteúdo. Dessarte, pensar sobre os processos de aprendizagem requer antes de tudo o entendimento de que ele vai além da mera transmissão de conteúdos em sala de aula, a aprendizagem se dá nas relações humanas, sendo na troca com os outros sujeitos e com seus processos de internalização que se constroem novos conhecimentos (VYGOTSKY, 2008).

A falta de material didático tanto específico para a EJA quanto para as disciplinas básicas e técnicas também figurou como elemento que dificulta a aprendizagem dos alunos. O livro didático é um recurso que facilita a mediação dos conhecimentos e proporciona a possibilidade de estudo em momentos para além da sala de aula, sendo um suporte teórico e prático. Os alunos questionam o fato de não terem livro didático ao passo que o ensino médio regular os tem.

Isso é péssimo. Igual o professor de filosofia deu os livros, mas num conseguiu dar pros alunos todos, e aí quem ficou sem? Se passar alguma coisa pra você ler em casa, quando a gente tem uma curiosidade, aí não tem material pra gente estudar. Então eu acho assim que deveria ter livros pra gente poder ter acesso, porque se ele passa uma coisa na sala de aula, pra gente chegar em casa se abrir a internet é totalmente diferente, então se tivesse os livro era bem mais fácil. Igual sexta feira, vamo estudar com livro. Eu fui uma das alunas que não recebi e vou ter que sentar com aluno. Se eu não terminar atividade ele vai embora com o livro dele e eu vou ficar no prejuízo, então isso dificulta bastante nessa parte.

O IFG campus Formosa, participa do termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD - EJA)⁷ do Ministério da Educação, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), porém até o momento não recebeu nenhum material referente à EJA para o campus. Por conseguinte, a falta de livros didáticos impacta de forma negativa nos itinerários formativos dos alunos da EJA, que deixam de ter acesso a um direito que possibilitaria melhores condições para os processos de ensino e aprendizagem.

2.4.5. O olhar discente sobre a Instituição

Como fruto da pesquisa, mostra-se fundante elencar a visão dos alunos sobre a Instituição IFG, dada a possibilidade de reafirmar a importância da EJA integrada à educação profissional como política pública que pode contribuir em grande medida com a formação para além da profissional de jovens e adultos com itinerários formativos marcados por pausas necessárias ou não da vida.

Mesmo com uma matriz curricular que muitas vezes inviabiliza a integração dos saberes e a interdisciplinaridade, e com a parca discussão em âmbito institucional de um currículo integrado, o curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA tem feito a diferença na vida de muitos estudantes, na medida em que proporcionam o acesso ao direito a educação, com um corpo docente qualificado que pode contribuir com os itinerários formativos dos alunos.

Os pontos positivos eu vejo muito em questão os professores né, que o ensino aqui é muito diferenciado do que eu já vivi antes. Os professores são extremamente mais inteligentes, mais visível né, eles querem também ajudar mais os alunos por causa da modalidade do EJA, eles tem uma certa preocupação com os alunos né. Inclusive até comigo que eu sou mais novo da turma, mas eu vejo aquela preocupação, uns pega mais leve com a gente, é... sempre tá procurando ajudar, pede pra gente vim nos reforço que tem, então esse é um ponto positivo que faz eu ter mais vontade de estudar. E também por causa da instituição né, te dá muitas regalia né. Que dia que outras escola ai vai te dar um auxilio pra você vim? Pra você lanchar alguma coisa? Então o bom que incentiva mesmo o aluno a querer algo melhor. Esse é um ponto positivo que eu gosto muito aqui é isso (A14, 22 anos).

Os alunos destacam a importância da qualificação e do comprometimento docente para atuar junto à EJA. Na fala acima, o participante A14 enxerga o direito à assistência estudantil como uma “regalia”, dada a privação de direitos sofridos ao longo da vida. Sua fala também

⁷ O PNLD-EJA é o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Ele ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA. Tem como objetivo é distribuir exemplares para os alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino.

reitera a necessidade do fortalecimento da Política de Assistência Estudantil no sentido de possibilitar aos estudantes condições materiais e sociais para a retomada dos estudos e de sua importância para o momento vivido do estudante durante o curso. Os alunos enxergam no IFG a possibilidade estudar em uma instituição com qualidade de ensino, que os estimula a prosseguir na jornada acadêmica.

A possibilidade de mudança de vida a partir da educação no sentido humano e omnilateral também tomou espaço na fala dos alunos. Para a participante A11, a possibilidade de retomada dos estudos teve um impacto não somente nas questões relacionadas à aprendizagem de conteúdos acadêmicos, o curso possibilitou à participante a oportunidade de conhecer diferentes áreas do conhecimento, conhecer sobre seus direitos e a lutar por eles.

De positivo assim que eu vejo depois que eu entrei aqui que eu conheci alguns professores, alguns alunos e assim o convívio faz você melhorar de vida bastante, seu pensamento expande pra outras parte que você no seu mundinho não tinha esse pensamento, e quando você chega aqui quer lutar por outros ideais, pro outras coisas e isso eu aprendi aqui, aprendi aqui com alguns professores que veio mostrar pra gente que não é aquilo que a gente quer, a gente tem que querer sempre o melhor, então nessa parte eu acho que graças a Deus eu venho melhorando bastante e venho assim perdendo a vergonha, perdendo o medo, que meu medo era extremo assim de passar constrangimento em algumas coisas e hoje eu sei que eu tenho direito de falar em qualquer lugar, que eu posso fazer isso, então aqui eu aprendi muita coisa por esse lado, então meu ponto positivo é esse que tem professores que faz você querer ir pra frente e não ter medo do que vem pela frente (A11, 29 anos).

A educação integrada que possibilite a conexão do trabalho e da educação, tendo o trabalho como princípio educativo, proporciona ao aluno o protagonismo de suas vidas na medida em que se tornam sujeitos ativos nos processos de aprendizagem. A partir do momento que os alunos se enxergam desta maneira, é possível avaliar como o PROEJA possui um papel fundante enquanto política pública de inclusão social. Para tanto, faz-se necessário que a instituição o incorpore organicamente, mesmo com toda a tensão de grupos contrários (CASTRO, 2011).

2.4.6 Caderno de apoio como materialização do Produto Educacional

O produto educacional da presente dissertação surge como requisito da modalidade de mestrado profissional, que tem, de acordo com o Artigo 4º da Portaria do MEC de nº. 17, de 28 de dezembro de 2009, o objetivo de

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local (BRASIL, 2009, p.21).

O caderno de apoio, destinado à equipe atuante na EJA integrada ao curso Técnico em Edificações, é um produto educacional que parte de demandas específicas dos alunos para buscar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Seu objetivo é dar subsídio aos profissionais ingressantes na EJA integrada, proporcionando um panorama sobre quem são os alunos desta modalidade de ensino, bem como suas especificidades e potencialidades. Busca elencar a visão dos alunos participantes das entrevistas e grupo de trabalho a respeito dos fatores de dificultam sua aprendizagem, para que a equipe atuante na EJA tenha um material que possa orientar o fazer pedagógico na EJA.

O caderno de apoio surge também com um viés ético político na medida em que se configura em um material que possibilita a materialização das vozes dos alunos da EJA. Um de seus objetivos é também ser um instrumento que possa contribuir com o fortalecimento da EJA na instituição, reiterando a premência da EJA como política institucional de caráter permanente no IFG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debruçar-se sobre a temática da EJA integrada à Educação Profissional é um desafio a ser enfrentado, dada a desvalorização da modalidade, muito arraigada aos princípios de educação compensatória, que ocorre na contramão de uma política pública de caráter inclusivo. O desafio mostra-se ainda maior a partir da publicação do Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018, que aponta a necessidade de aumento em 23,5% do número de matrículas da EJA na educação profissional para que a meta de número 10 seja alcançada até o ano de 2024. Em contrapartida, o mesmo relatório aponta o retraimento no número de matrículas em âmbito municipal, demonstrando que a EJA integrada à educação profissional apresenta caminhos contrários à meta estabelecida no Plano Nacional de Educação.

A pesquisa sobre a visão dos alunos sobre seus processos de ensino aprendizagem na EJA integrada à educação profissional proporcionou à pesquisadora o conhecimento mais próximo da realidade vivenciada pelos alunos do curso Técnico Integrado em Edificações. Ao ter como objetivo geral da pesquisa a visão do aluno sobre os fatores que dificultam seus processos de aprendizagem, objetivou-se a elaboração de um caderno de apoio voltado para a equipe atuante no curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA, com o intuito de que o material se configure em um instrumento para que a equipe possa conhecer um pouco mais sobre o seu aluno da EJA.

Para tanto, foi necessário, como objetivos específicos, conhecer a relação dos alunos da EJA, a partir de suas experiências vida com a escola e com o trabalho para compreender o que os fizeram abandonar precocemente os estudos, bem como o que os motivou a prosseguir após longo tempo. Identificar, juntamente com os alunos participantes da pesquisa, os problemas encontrados por eles durante o curso e que impactavam em sua aprendizagem, bem como contribuições para melhorias, constituem também um objetivo específico significativo durante o processo de pesquisa. Por último, buscou-se analisar o projeto de curso para compreender a dinâmica da proposta de curso integrado, para perceber se, de fato, a integração ocorria de forma efetiva.

O que se verificou durante a pesquisa e após a análise do projeto pedagógico do curso Técnico Integrado em Edificações é que sua matriz curricular apresenta poucos elementos que podem configurar um currículo integrado. As disciplinas do núcleo básico se distanciam, em grande medida, da oferta anual das disciplinas do núcleo técnico. Tal configuração inviabiliza a possibilidade de concatenação entre os saberes, corroborando ao distanciamento entre a

integração e a interdisciplinaridade da realidade dos alunos. Em contrapartida, os alunos mostram a real necessidade de se trabalhar em sala de aula os conteúdos apreendidos ao longo da vida e no trabalho realizado, mostrando que para o aluno jovem e adulto a escola representa a conexão entre o que se aprende na prática com os conhecimentos apreendidos ao longo da vida e com os conhecimentos científicos, apreendidos na escola.

O resultado das falas dos alunos a respeito de seus processos de aprendizagem traz contribuições que podem auxiliar o desenvolvimento do curso e suas possíveis reavaliações curriculares. De acordo com os alunos, o fato de terem disciplinas com cargas horárias muito espaçadas ao longo da semana impacta de forma negativa na aprendizagem. Pelo quantitativo de disciplinas e pela organização das mesmas semanalmente, os alunos, em muitos momentos, têm contato com a disciplina somente uma vez na semana. Essa janela de tempo entre as disciplinas dificulta a aprendizagem e também contribui para que o vínculo entre professor e aluno muitas vezes não aconteça. Acrescenta-se aqui que o vínculo é algo muito particular que depende também de outros fatores para além do pouco contato semanal em sala de aula.

Os alunos destacam também a necessidade de que o olhar para a EJA seja o olhar no sentido de compreender as realidades particulares de alunos jovens e adultos trabalhadores, com anos longe da escola e dos estudos e que carregam consigo responsabilidades e experiências de vida que impactam na forma de como se relacionam com a escola, com os professores e com os conteúdos ensinados. Desta forma, os alunos trazem a reflexão de ser necessário se pensar metodologias e práticas pedagógicas, em certa maneira, distintas daquelas utilizadas com os alunos adolescentes, posto que a EJA integrada à educação profissional se estabelece como política pública para resgatar uma dívida histórica com os alunos jovens trabalhadores. Pelo caráter híbrido da instituição, faz-se necessário a constante formação da equipe, dada a escassa formação para atuar na EJA das licenciaturas. Um passo marcante para a história da instituição que colabora em grande medida para o fortalecimento da EJA no IFG foi a inclusão de disciplinas para se trabalhar a EJA nas licenciaturas. No que tange ao corpo docente das disciplinas do núcleo técnico, destaca-se a premência de momentos de formação e capacitação para atuar na EJA.

Como já elencado, apesar de o currículo ter a proposta da integração, ela não ocorre efetivamente no curso. Porém, é possível destacar as boas práticas de docentes comprometidos e sensíveis à EJA que se empenham em proporcionar aos alunos práticas pedagógicas que possam conectar a bagagem de vida dos alunos, com os conhecimentos científicos e sob a perspectiva do trabalho. No entanto os esforços destes profissionais ainda são poucos diante da necessidade de um currículo efetivamente integrado.

Foi possível conhecer, a partir de um instrumental elaborado pela pesquisadora (ver apêndice II), as disciplinas de maior dificuldade elencadas pelos alunos. As disciplinas mais citadas foram: matemática, física, desenho auxiliado por computador e orçamento e planejamento. As disciplinas do núcleo básico apresentam-se como de maior dificuldade muito em função do longo tempo distante da escola e da realização de um frágil ensino fundamental no que tange ao aprendizado. As disciplinas do núcleo técnico foram elencadas por questões de falta de recursos materiais para disponibilizar um *software* necessário para a disciplina de desenho auxiliado por computador. E, relação à disciplina de orçamento e planejamento, os alunos elencaram dificuldades na relação professor/aluno, muito em função da falta de diálogo em sala de aula e da dificuldade em compreender a abordagem utilizada para aprendizagem. Tais relatos dos alunos reforçam como os processos de aprendizagem se desenvolvem para além da relação com a mediação dos conteúdos em sala de aula, ela acontece nas relações estabelecidas durante os processos de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 2008).

A falta de material didático, de acordo com os alunos, também impacta nos seus processos de aprendizagem. O IFG apesar de participar do termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD - EJA) do Ministério da Educação, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), não recebeu até o momento os livros didáticos direcionados para a EJA integrada à educação profissional. Os alunos gostariam de ter material para estudar em casa, ou no trabalho, quando puderem, pois, os livros configuram-se como um suporte teórico e prático que podem auxiliar na aprendizagem.

O preconceito foi um fator apontado pelos alunos como agravante que dificulta os processos de aprendizagem e permanência na instituição, uma vez que os alunos jovens e adultos, para prosseguir suas jornadas acadêmicas, precisam se sentir motivados a continuar. Os alunos da EJA trazem consigo sua bagagem de responsabilidades e dificuldades de diversas ordens, familiar, financeira, laboral, e se deparam com situações de preconceito as quais influenciam negativamente a continuação dos estudos. Eles percebem o preconceito na instituição quando entendem que os docentes não têm o mesmo interesse em ministrar aulas para suas turmas, ao passo que para as turmas da graduação em engenharia civil se mostram aptos.

É necessário compreender também, por falta de formação para atuar na EJA, que muitos professores acabam por se interessar em ministrar aulas para as demais turmas, não necessariamente por preconceito. A relutância de muitos em atuar na EJA advém também pelo fato de o PROEJA ter surgido como programa de governo, com caráter provisório, originando

a interpretação de que a EJA enquanto modalidade de ensino possui caráter de inferioridade em relação às demais. Por conseguinte, considerando-se o intuito da dissertação em trazer a visão dos alunos sobre seus processos de aprendizagem, mostra-se importante registrar a categoria preconceito como um dos fatores elencados pelos próprios alunos.

A relação professor/aluno também se configurou como um fator importante nos processos de aprendizagem para os alunos. Destaca-se a dialogicidade para a construção do conhecimento, em que o professor, ao conhecer a realidade de seus alunos, pode estabelecer uma relação de alteridade, compreendendo suas dificuldades e experiências de vida como fatores de potencial para a aprendizagem, aproximando os conteúdos de suas realidades, criando assim vínculos que podem possibilitar a aprendizagem.

Com o propósito de dar visibilidade às falas dos alunos a respeito de sua visão sobre os processos de aprendizagem, foi possível elaborar o caderno de apoio à equipe atuante na EJA, no curso Técnico Integrado em Edificações. O caderno tem a finalidade de ser um instrumento que possibilite, minimamente, o conhecimento da realidade do campus com relação à história de implantação do curso, bem como apresentar o perfil dos alunos da EJA do curso de edificações, e colocar alguns apontamentos que podem contribuir para a reflexão e futuras reconfigurações do plano pedagógico de curso. O caderno de apoio surge também para fomentar o fortalecimento da EJA no campus Formosa, sendo um instrumental legítimo, por ser construído a partir das falas dos alunos, com seus apontamentos e sugestões.

A possibilidade de proporcionar à comunidade acadêmica a visão dos alunos sobre os seus processos de ensino e aprendizagem é uma tentativa de mostrar a compreensão da diversidade na EJA, seja pelas diferenças geracionais, de gênero, étnico-raciais e de classes sociais (RODRIGUES; MACHADO, 2013). Assim, é possível perceber que o distanciamento da escola por um adulto será distinto do distanciamento de um jovem/adolescente da sala de aula. Esse hiato de tempo precisa ser levado em consideração ao atuar na EJA. Em relação aos alunos trabalhadores, faz-se necessário compreender que a riqueza na aprendizagem pode vir das relações que os alunos estabelecem com seu trabalho/profissão, bem como de seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Ressalta-se também que as problemáticas elencadas pelos alunos da EJA nesta pesquisa são também realidades vivenciadas pelos alunos das demais modalidades de ensino no IFG campus Formosa, não sendo questões específicas somente da EJA. A pesquisa pode auxiliar a instituição, sendo um instrumento de suporte para as reformulações nos currículos e também para se pensar novas práticas pedagógicas, pois materializa as vozes dos alunos a respeito de seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES, Miriam Fábila et al. Os desafios atuais para a consolidação do PROEJA no Instituto Federal de Goiás. In: OLIVEIRA, Edna Castro et al (Org). **Educação de Adultos: Trabalho e Formação Humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e anegação do trabalho. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. Estudos. Avançados, São Paulo, v. 28, n. 81, p. 39-53, Agosto, 2014.
- ARAÚJO, Thays Rosalin de. Questões sobre o tempo na educação de jovens e adultos. In.: ALVARENGA, Marcia Soares de. **Educação de jovens e adultos em tempos e contextos de aprendizagens**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Rev. bras.polít.int.*, Brasília, v. 45, n. 2, p. 135-146, Dec.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034732920020000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BASEGIO, Leandro Jesus, BORGES, Márcia de Castro. Os problemas da infantilização da EJA. In. BASEGIO, Leandro Jesus, BORGES, Márcia de Castro. **Educação de Jovens e Adultos - Reflexões sobre novas práticas pedagógicas**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- BERNSTEINS, Besil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOSCHETTI, Ivanete. Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo. Brasília: GESST/SER/UnB, 2001. (2. ed. rev. ampl. 2003).
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL, **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

_____. **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 das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. 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 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 74, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 29 dez. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 5 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196/2006, de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 1996.

CASTRO, Mad'Ana Desiree Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG Campus Goiânia**: contradições, limites e perspectivas. 2011. 245 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1134>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

Clavatta, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. Formação Integrada: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: _____ (coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2007.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico**: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-148.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2018.

DUARTE, Natalia de Souza. Política Social: um estudo sobre educação e pobreza. Tese (Doutorado em Política Social) 1996. Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia? São Paulo. Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, Out. 2007.

_____. Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: _____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____; _____; _____ (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

_____;_____; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da. CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação, p. 63-71– CUT, 2005.

_____;_____;_. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido Professional. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Out. 2005.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin;_____. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 64-89.

GRAMSCI, Antonio. Para a Investigação do Princípio Educativo. In:_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 48. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1968. p. 129-140. Tradução: Carlos Nelson Coutinho.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Enfoque**, Brasília, n. 56, p. 03-12, 1992.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade e pobreza no Brasil. Brasília: IPEA, 2000.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016**.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017**.

KOHL, Marta. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, pp. 59-73, set/out/nov/dez.

LEODORO, Marcos Pires; BALKINS, Márcia Alexandra Andrade de Souza. Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos, 2010, Ponta Grossa - Paraná. **Anais**. Ponta Grossa Paraná: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ufpr, 2010. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EF/84.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In:_____; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo. Cortez, 2012.

MACHADO, Maria. Margarida; RODRIGUES, Maria. Emília. C. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 373-385, 2013.

_____;_____;_____. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa em educação – PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013.

_____;_____;_____. **Educação de adultos em disputa** – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **RBPAAE** - v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014.

_____. Maria Margarida. **Formação de professores para EJA**: Uma perspectiva de mudança. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

MANZINI, Eduardo, José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. Karl. **O Capital**. Vol. 2. 3 edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 23-26, mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232005000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de Jan. 2017.

MUNIZ, Marilene Antonia dos Santos. **Por que perdemos nossos alunos?** Um estudo da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2015. 187 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

NETTO, José Paulo Netto. **Trab. educ. saúde** (Online), Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 333-340, outubro, 2011.

_____. Capitalismo e barbárie contemporânea. *Argumentum*, Vitória - ES, v.4. n.1, p. 202-222, jan/jun.2012.

_____. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. In: **Revista Em Pauta**, n. 19. FSS-UERJ, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2007.

OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Metodologia e relatório consolidado de estudos e pesquisas com subsídios para implantação dos *campi* de Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Formosa, Anápolis e da extensão do *campus* Goiânia em Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Goiás**. Goiânia: Ministério da Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAULA, Adria Assunção Santos de; XAVIER, Ghesley Jorge; JÚNIOR, Ramon Marcelino Ribeiro. 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 Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio (Orgs.). **Diálogos sobre a educação de jovens e adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Josué Vidal; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Claudio. (Orgs.). **Diálogos sobre a educação de jovens e adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

RODRIGUES, Maria. Emília. C.; GARCIA, L. T.. O Proeja no ensino médio em Goiás: as dificuldades do programa. **Retratos da Escola**, v. 5, p. 157-168, 2011.

RODRIGUES, Maria Emilia C.; VITORETTE, Jacqueline Maria B.. PROEJA nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás: práticas pedagógicas e formação continuada de professores. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 253-282, jan./jun. 2014.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 455-475, June 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782016000200455&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de abril de 2018.

SANTOS, Maria do Socorro Ferreira dos; BARBOSA, Valquiria F. Bezerra; VAZ, Alexandre Fernandez. Contribuições da interdisciplinaridade para os estudos no campo da educação profissional de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO – REGIÃO SUL, 1., 2013, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Egc, 2013. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.siipe.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/10/J-Santos.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

SAVIANI. Demerval. Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas Tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 2 ed. rev., São Paulo: Cortez, 1996.

TATAGIBA, Adriely Felipe; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro 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 Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio (Orgs.). **Diálogos sobre a educação de jovens e adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: Lições da prática. Brasília, 2008, 212 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima C. . Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado aluno (a), você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**A visão do aluno da modalidade EJA na perspectiva da inclusão nos processos de ensino e aprendizagem**”. Meu nome é Paula Gonçalves Rezende dos Santos, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (paulaserunb@gmail.com.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (61)8220-2201. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título da pesquisa é “A visão do aluno da modalidade EJA na perspectiva da inclusão nos processos de ensino e aprendizagem”. O objetivo da pesquisa terá como ênfase a proposição de um caderno de apoio aos profissionais da EJA, a partir das demandas dos alunos, que possam favorecer os processos de aprendizagem dos discentes do curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade PROEJA, fomentando a inclusão escolar.

Para atender os objetivos propostos neste projeto de pesquisa, será realizado um grupo de trabalho com os alunos do curso Técnico Integrado em Edificações pretendendo, para tanto, mapear as dificuldades de aprendizagem dos alunos do curso, bem como suas necessidades e sugestões que possam contribuir para a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. Os discentes serão convidados a participar do grupo de forma voluntária, sendo a eles explicados todos os procedimentos éticos, seus objetivos, bem como a garantia do sigilo, do anonimato e da possibilidade de desistência a qualquer momento da participação na pesquisa.

Após o grupo de trabalho, os alunos serão convidados a participar de entrevistas com a pesquisadora. O objetivo será conhecer, por meio da história de vida dos alunos a relação estabelecida por eles entre sua vida e a escola, além de identificar as percepções dos alunos sobre os fatores que dificultaram a sua aprendizagem. Ressalta-se a importância em garantir o sigilo e o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por este fato, audiografações não farão menção a identidade dos sujeitos de pesquisa.

A partir de todo o material coletado, tanto no grupo de trabalho, quanto nas entrevistas aos discentes será possível a elaboração do Caderno de Apoio para os profissionais da EJA.

A pesquisa irá resguardar o sigilo, ou seja, em nenhum momento você será identificado pelo pesquisador. Isso garante o seu anonimato e sua privacidade, pois ninguém saberá que aquelas respostas são suas. A pesquisa visa proporcionar benefícios

relacionados ao aprimoramento dos processos de aprendizagem na educação de jovens e adultos, contribuindo assim com o desenvolvimento dos estudantes e com o trabalho dos professores. Ao participar da pesquisa você estará contribuindo para melhorar a forma ensino e aprendizagem no campus Formosa. Caso você se sinta desconfortável, por algum motivo que lhe causem constrangimento, você poderá recusar-se a participar da entrevista. Você também tem o direito de pleitear indenização, por danos imediatos ou futuros, decorrentes da participação na pesquisa. A qualquer momento você pode retirar seu consentimento e deixar de participar da pesquisa sem nenhuma penalidade.

Atenciosamente,

Paula Gonçalves Rezende dos Santos

APÊNDICE I
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS CENTRO DE ENSINO E
PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB MESTRADO
EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**CADERNO DE APOIO PARA A EQUIPE ATUANTE NO CURSO
TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE EJA**

Organizadoras:
Mestranda - Paula Gonçalves Rezende dos Santos
Orientadora – Prof^ª. Dr.^ª Gene Maria Vieira Lyra Silva

GOIÂNIA

2018

**CADERNO DE APOIO PARA A EQUIPE ATUANTE NO CURSO
TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NA MODALIDADE EJA**

Organizadoras:
Mestranda - Paula Gonçalves Rezende dos Santos
Orientadora – Prof.^a Dr.^a Gene Maria Maria Vieira Lyra Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
Reitor – Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO – CEPAE
Diretor – Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB
Coordenadores – Prof.^a Dr.^a Elisandra Filetti Moura, Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira e
Prof. Dr. Marcos Antônio Gonçalves Júnior

“Vivendo, se aprende; mas o que aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”.

JOÃO GUIMARÃES ROSA

APRESENTAÇÃO

O instrumental materializado no caderno de apoio destinado à equipe atuante no curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA nasce como produto educacional, resultado do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG). O caderno de apoio é fruto da pesquisa intitulada **A VISÃO DO ALUNO DA MODALIDADE EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE SEUS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**, desenvolvida no ano de 2016 pela mestranda Paula Gonçalves Rezende dos Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Gene Maria Vieira Lyra Silva.

É composto por uma breve contextualização da EJA no IFG e também do curso Técnico Integrado em Edificações no campus Formosa, apresenta à equipe atuante na EJA os alunos e suas particularidades, além das especificidades em se trabalhar com as diferenças geracionais, suas implicações e possibilidades, buscando dar aos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem a oportunidade de melhor compreender sua realidade, enxergando os alunos com outro olhar.

O caderno de apoio é delineado buscando ser uma ponte entre os alunos e a equipe atuante na EJA. Seu objetivo é dar subsídio aos profissionais ingressantes na EJA integrada, proporcionando um panorama sobre quem são os alunos desta modalidade de ensino, bem como suas especificidades e potencialidades. Busca elencar a visão dos alunos participantes das entrevistas e grupo de trabalho a respeito dos fatores de dificultam sua aprendizagem, para que a equipe atuante na EJA possa ter um material de orientação para o fazer pedagógico na EJA. Destarte que apesar da pesquisa ter tido como foco o curso Técnico Integrado em Edificações em EJA, o produto educacional advindo desta possibilidade de encontros e trocas pode ser utilizado também para o curso Técnico Integrado em Suporte e Manutenção em Informática em EJA e também aos que virão, posto que as colocações, sugestões e reflexões não se limitam a apenas uma área do saber e envolve a conjuntura da instituição.

O material surge também com um viés ético político na medida em que se configura em um material que possibilita a materialização das vozes dos alunos da EJA. Um de seus objetivos é também ser um instrumento que possa contribuir com o fortalecimento da EJA na instituição, reiterando a premência da EJA como política institucional de caráter permanente no IFG.

Paula Gonçalves Rezende dos Santos

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos foi continuamente estigmatizada ao longo da história, o olhar para o aluno da EJA sempre foi um olhar de “cima para baixo”, do detentor do conhecimento àqueles que não o possuíam. Ela continuamente foi relacionada às trajetórias escolares de insucessos, incompletude, reprovações, questões de dificuldade de aprendizagem e frequência escolar. A forma de enxergar a EJA pela perspectiva da falta e de “falhas” na trajetória escolar, que muitas vezes culpabiliza os alunos pelos insucessos escolares, dificulta a visualização do aluno como cidadão, que tem sua história marcada pela privação de direitos que a escolarização deveria assegurar (ARROYO, 2005).

A invisibilidade de jovens e adultos perante a sociedade advém não somente dos hiatos dos percursos de escolarização, ela se apresenta por meio das diversas omissões da sociedade e do Estado em relação aos direitos sociais. A vulnerabilidade social, a privação de direitos básicos, o desemprego, as inúmeras formas de violência sofridas ao longo da vida, a fome e a exclusão social reforçam a dificuldade de acesso à escolarização de jovens e adultos. As situações de vulnerabilidade social se fundem com a privação de direitos em um emaranhado de omissões e discrepâncias entre o direito e a abrangência das políticas educativas para a juventude, as quais desconsideram a EJA para além da escolarização de todos, bem como desconsideram o sujeito em suas particularidades, histórias de vida e conhecimentos apreendidos em uma vida (ARROYO, 2005).

Ao longo da história da educação de jovens e adultos no Brasil, assim como trabalhado por Paiva (2003), Haddad e Di Pierro (1992), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o que se manteve premente são justamente tentativas desconectadas, improvisadas, com campanhas de caráter emergenciais e efêmeras (ARROYO, 2005) voltadas para a EJA. Tais proposituras impediram a visualização da educação de jovens e adultos em sua riqueza de possibilidades na busca pela emancipação humana.

Faz-se necessário antes de tudo compreender as trajetórias de jovens e adultos como trajetórias de protagonismos diante das diversas formas de sociabilidade, seja no trabalho, nas lutas por seus direitos, nos movimentos sociais no campo ou nas cidades, enfim, nos diversos lócus em que vivenciam suas trajetórias, acumulando conhecimentos que compõem a sua formação humana, política, cultural nos processos de formação e aprendizagem.

Possibilitar a compreensão dos lados favoráveis e desfavoráveis dos itinerários humanos de jovens e adultos pode permitir uma nova reconfiguração da EJA a partir do momento em que, por meio da leitura sensível dos processos de aprendizagem, pode-se pensar em uma nova

perspectiva para a formação de educadores que contemple práticas didáticas que valorizem os conhecimentos de jovens e adultos, a escuta e o diálogo em sala de aula (ARROYO, 2005).

Para Arroyo (2005), a educação de jovens e adultos ainda hoje figura-se como um campo não enraizado nas áreas de políticas públicas, formação docente, pesquisas e mediações pedagógicas. Apresenta-se como campo extremamente plural e diverso, no qual um universo se descortina para inúmeras possibilidades, fazeres profissionais e intervenções pedagógicas. Possivelmente por este motivo, “a característica marcante do momento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade” (2005, p. 19).

Desta maneira, enxergar a EJA somente como uma política que visa dar sucessão à escolarização aos níveis não cursados no “tempo devido”, como forma de uma segunda chance, não contribui para uma possível nova reconfiguração da EJA para além das necessidades humanas. Segundo Arroyo (2005), uma nova reconfiguração da EJA que ultrapasse a proposição de uma segunda chance de escolarização e que possibilite o reconhecimento dos alunos como sujeitos plurais, visualizando-os como jovens e adultos em seus tempos e itinerários, dotados de direitos, possibilitaria uma mudança expressiva nas políticas de educação voltadas para a juventude.

O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

A partir do Decreto de nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que 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, o IFG passa a ofertar cursos técnicos integrais na modalidade de educação de jovens e adultos. Para além do Decreto nº. 5.840/2006, o IFG, enquanto parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, submetido à Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passa a possuir também a obrigatoriedade, de acordo com a Resolução nº. 06, de 20 de setembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, de ofertar a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (TATAGIBA; CASTRO; MARTINS; CORREA, 2017).

Como é possível observar, a entrada dos jovens e adultos no IFG ocorreu a partir da imposição de um programa governamental, e não a partir de uma reflexão da própria instituição em valorizar e possibilitar a educação aos jovens e adultos trabalhadores. Por este fato, a entrada da presente modalidade no IFG não aconteceu de forma parcimoniosa, sem processos contraditórios no que tange à garantia de direitos (TATAGIBA; et al, 2017).

O viés tecnicista atribuído à Rede Federal de Educação acabou por reproduzir a ótica da educação voltada para o mercado e de formação para uma minoria, a elite. Por este fato, pensar na entrada de jovens e adultos que possuem hiatos de anos longe dos bancos escolares, para muitos, seria um investimento de recursos públicos sem retorno, uma vez que tais sujeitos, nessa perspectiva, seriam incapazes de acompanhar o ensino tecnológico ofertado. Porém, esta visão conservadora de educação encontrou a resistência de um grupo que viu na EJA a possibilidade de uma nova proposta curricular de inclusão (PEREIRA; CASTRO; BARBOSA, 2017).

De acordo com Pereira, Castro e Barbosa (2017), a visão conservadora e excludente de educação foi o real motivo da resistência à implantação do PROEJA nas Instituições Federais. O IFG, neste ínterim, passava pelo processo de expansão e interiorização de seus *campi*, em um momento em que se debatia a construção de sua identidade institucional. Durante o Congresso de Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016), o debate acerca da implantação dos cursos na modalidade integrada à EJA figurou como ponto de pauta, dividindo opiniões. O bloco conservador da instituição se uniu para barrar a proposta de implantação,

porém, muito em função da mobilização de um grupo favorável à defesa da educação democrática, foi possível a aprovação da proposta para todos os *campi* do IFG, com uma pequena diferença de votos, 60 votos contra e 62 votos favoráveis à implantação do PROEJA.

Cabe ressaltar o papel fundante dos fóruns e movimentos em defesa da EJA em Goiânia na aprovação e implantação dos cursos pelo IFG. O Seminário denominado “Diálogos EJA”, iniciativa do Ministério da Educação, com vistas a consolidar e implementar o PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, propiciou o início do debate e trocas de vivências sobre o PROEJA no âmbito regional. No ano de 2008, ocorreu o primeiro encontro chamado “Diálogos PROEJA”, realizado em parceria entre o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/GO) e uma equipe pesquisadora do PROEJA – CAPES/Setec do subprojeto 1 da Universidade Federal de Goiás. Faziam parte deste encontro servidores técnicos, docentes, alunos e gestores atuantes na Rede Federal de Educação Tecnológica de todo o estado de Goiás em parceria com as Secretarias Estadual de Goiás e Municipal de Educação de Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Fórum Goiano de EJA e Universidade de Brasília (PEREIRA; CASTRO; BARBOSA, 2017).

Ainda de acordo com Pereira, Castro e Barbosa (2017), o “Diálogos PROEJA” havia contado com cinco edições coordenadas pelo IFG e parceiros até o ano de 2016. Um ponto de relevância advindo do debate nos fóruns e espaços de diálogo sobre a EJA se refere a uma ação com vistas à mudança de nomenclatura em âmbito institucional dos cursos ofertados a esse público. Antes chamados de cursos Técnicos Integrados do PROEJA, a partir de 2013, passam

a ser denominados como cursos Técnicos Integrados em EJA, em uma ação objetivada a afirmar a EJA como direito e não meramente como um programa governamental, mesmo que sob uma perspectiva de “cunho simbólico” (PEREIRA; CASTRO; BARBOSA, 2017, p. 13).

O PROEJA NO IFG CAMPUS FORMOSA

A partir do prognóstico elencado anteriormente, os cursos Técnicos Integrados em EJA são inseridos inicialmente no campus Formosa no ano de 2010 com a implantação do curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, e no ano de 2013 inaugura-se seu segundo curso, o Técnico Integrado em Edificações.

Realizar o histórico da implantação do PROEJA no campus Formosa não é uma tarefa fácil. Ao se pesquisar sobre os registros referentes a sua implantação nos documentos oficiais, depara-se com um simples fato: não há registros para além do relatório expedido pelo Observatório do Mundo do Trabalho no ano de 2009 e de um breve relato no plano de curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática em EJA.

O relatório do Observatório do Mundo do Trabalho referente às pesquisas para a implantação de cursos no campus obteve como resposta um apanhado de áreas e cursos que os entrevistados julgaram importantes para a oferta na modalidade técnica tendo como base o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos. Porém, as respostas refletiram em grande medida as expectativas pessoais dos sujeitos entrevistados, não refletindo um consenso nos cursos. Assim, as opções de cursos do Observatório do Mundo do Trabalho, tendo como base as entrevistas e pesquisas na região, refletiram nos cursos: Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Informática, Técnico em Edificações e Técnico em Design de Móveis. Na modalidade de ensino superior, o Observatório sinaliza: Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Gestão de Turismo e Cursos de Licenciaturas em Ciências Naturais e Exatas (OBSERVATÓRIO, 2009).

Um aspecto de grande relevância que merece destaque nas entrevistas realizadas pelo Observatório refere-se à visão dos sujeitos de pesquisa quando perguntados sobre os cursos que julgavam importantes para a Educação de Jovens e Adultos na cidade.

A modalidade de Educação Técnica para Jovens e Adultos não recebeu uma grande acolhida por parte dos entrevistados, em especial no Município de Formosa. Todavia, a presença da instituição *MicroLins Franchising* (empresa privada), oferecendo uma gama de cursos técnicos de curta duração, evidencia a existência de grandes necessidades de formação técnica que pode ser suprida por projetos de EJA e por

programas e projetos de formação técnica de curta duração estendida até as camadas sociais mais carentes do Município (OBSERVATÓRIO, 2009, p. 306).

Infere-se que, para os sujeitos pesquisados, a educação de jovens e adultos ainda permanece em um lugar de menor valor e importância ante as demandas que julgam ser prioridades para o município. Destarte, dentre os sujeitos entrevistados, se encontram os gestores do município e os servidores da educação, o que demonstra o descaso com a EJA no município, atribuindo-se à iniciativa privada a oferta ao acesso a um direito e reforçando a perpetuação do histórico de exclusão da educação de jovens e adultos no Brasil nos dias atuais.

Desta forma, o presente relatório do Observatório do Mundo do Trabalho, apesar de fazer referência a uma expressiva necessidade de cursos técnicos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Formosa para suprir as demandas de formação deste público, informa somente uma opção de curso para a cidade. O Observatório cita o curso de Design de Móveis mesmo não o categorizando como um curso com base tecnológica, além de atribuir a ele pouca demanda na cidade e entorno:

O Curso Técnico em Design de Móveis não possui profundidade de demanda no Município de Formosa e na área de influência imediata e não se aproxima dos demais cursos indicados em termos tecnológicos e epistemológicos, o que não o integra em áreas tecnológicas amplas (OBSERVATÓRIO, 2009, p. 303).

Mesmo considerando a relevância do espaço culturalmente estabelecido na cidade para a produção de móveis artesanais, o relatório do Observatório julga inviável a sua oferta como curso regular na área de tecnologia, porém considera possível a sua aplicação nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Subsequente:

Essa realidade não permite a sua oferta como curso regular. Todavia, o Curso Técnico em Design de Móveis ocupa grande importância para a atividade industrial moveleira, predominantemente marcada por pequenas oficinas artesanais e ateliês e pequenas e médias empresas, gerando emprego e renda para segmentos sociais significativos e permitindo a expansão dessa atividade industrial. Compreendemos que esse curso pode ser oferecido no contexto de um arranjo produtivo (ou social) local, articulado interinstitucionalmente com o Governo Municipal de Formosa, tendo em vista a formação de turmas específicas, dirigidas preferencialmente para os trabalhadores e microempresários do subsetor de atividade econômica industrial moveleira, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seja na modalidade de Curso Técnico Subsequencial (OBSERVATÓRIO, 2009, p. 303).

Entretanto, tal visão contribui em grande medida para que as possibilidades de cursos ofertados na modalidade de jovens e adultos continuem à margem tanto da empregabilidade em setores de trabalho informal, que não garantem os direitos trabalhistas, quanto de empregabilidade no setor moveleiro, uma vez que, assim como o descrito no relatório, apesar

da possibilidade de geração de emprego e renda, a área de produção de móveis ainda não possui uma profunda demanda pelos serviços.

Assim, o relatório do Observatório não faz referência a outros cursos além do curso de Design de Móveis para a modalidade de educação de jovens e adultos. A escolha pelos cursos vigentes até o momento na modalidade PROEJA no IFG Formosa, que são o curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática e o curso Técnico em Edificações, partiu de decisões coletivas dos profissionais atuantes no campus.

O curso Técnico em Edificações na modalidade PROEJA estava previsto somente na modalidade subsequente (para alunos que já possuíssem o ensino médio completo), porém, posteriormente, a instituição, juntamente com a comunidade acadêmica, decidiu por priorizar a oferta do curso na modalidade PROEJA em detrimento da modalidade técnica subsequente.

Anteriormente o campus Formosa contava com dois cursos técnicos em edificações, o primeiro deles Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações, e o curso Técnico Subsequente em Edificações. O curso na modalidade subsequente foi extinto no ano de 2013 para dar lugar ao curso Técnico Integrado em Edificações em EJA, que iniciou suas turmas neste mesmo ano. O curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações foi extinto no ano de 2015.

O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES EM EJA PARTICIPANTES DA PESQUISA NO IFG CAMPUS FORMOSA

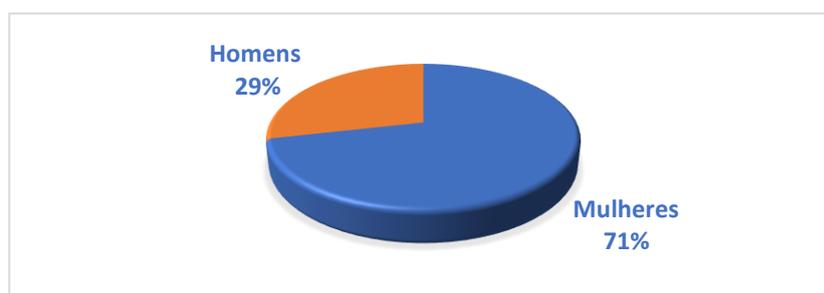
No que tange ao perfil dos alunos participantes da pesquisa, destaca-se que dos 14 alunos participantes, 10 eram do sexo feminino e 04 do sexo masculino (ver gráfico 1). Os dados apresentados reforçam as estatísticas brasileiras referentes à inserção das mulheres nas instituições de ensino, seja de nível básico ou superior. As mulheres no Brasil são as que possuem maior número de matrículas nas escolas, muito embora seja necessário se considerar também as disparidades existentes entre mulheres brancas e mulheres negras nos quesitos: desigualdade social, idade, alfabetização e inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2015). As mulheres negras pobres, negras acima de 50 anos e residentes nas zonas rurais possuem ainda menores possibilidades de escolarização.

De acordo com o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (BRASIL, 2015), o número de concluintes nos cursos técnicos e profissionalizantes atestava a presença feminina no preparo para a inserção no mercado de trabalho com 54,5%. Os dados da pesquisa reafirmam

também que a inserção das mulheres na educação profissional concentra-se em cursos estereotipados como tipicamente do universo feminino na divisão sexual do trabalho, tais como os cursos ligados às áreas da saúde, cuidado, educação, turismo e lazer, enquanto os homens teriam maior concentração de matrículas em cursos relacionados à informação, comunicação, infraestrutura e áreas militares.

Dentre os quatorze participantes da pesquisa, é possível observar que, apesar dos cursos na modalidade EJA terem uma vinculação na divisão sexual do trabalho relacionados ao universo masculino, tal como a área da construção civil, um número expressivo é composto por mulheres, refletindo também a realidade do curso de Edificações, uma vez que não somente o número de mulheres participantes da pesquisa foi expressivo, o percentual de matrícula de mulheres no curso de Edificações em EJA também é elevado, atingindo o percentual de 40%. A estatística pode sinalizar mudanças no perfil da divisão sexual do trabalho, demonstrando o longo e perene processo de inserção da mulher nos diversos campos do trabalho e do conhecimento para além das áreas tidas como femininas, contribuindo para o fortalecimento e a afirmação das mulheres no mercado de trabalho na trajetória a ser percorrida para dirimir as desigualdades de gênero.

Gráfico 1: SEXO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES



Fonte: dados coletados em entrevista
Elaboração: a autora

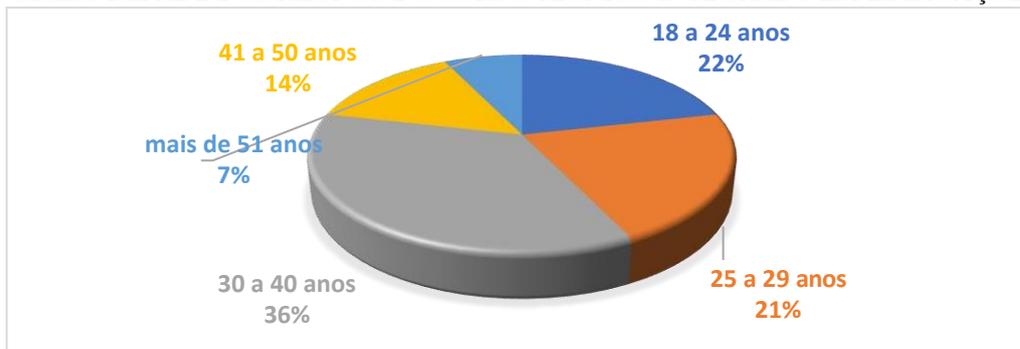
Uma das particularidades da EJA em uma perspectiva homogeneizante de seu público refere-se à busca pela qualificação profissional. Os alunos procuram a instituição com o intuito de retomar seus estudos pela possibilidade de almejar trabalho a partir da conclusão do curso. A dificuldade do término dos estudos no tempo e idade regulares também é um fator homogeneizante deste público. O fato da não conclusão do itinerário formativo nos tempos tidos como regulares, os diferencia ao mesmo tempo em que os une, na medida em que a modalidade engloba alunos de diversas faixas etárias, com vivências e histórias de vida diversas. A condição de adultos também contribui para a junção do público a quem se destina

a EJA, uma vez que a educação formal se destina à educação de crianças e jovens em idade regulares de ensino (PAULA; XAVIER; RIBEIRO JÚNIOR, 2017).

O perfil etário dos quatorze alunos participantes da pesquisa encontra-se, em sua maioria, no perfil de 30 a 40 anos (36%), idades de 18 a 24 anos corresponderam a 22% dos alunos, idades de e 25 a 29 anos perfizeram 21% dos 14 alunos participantes. Idades entre 41 a 50 anos somaram 14% e alunos com mais de 51 anos corresponderam a 7% dos alunos (ver figura 04). Os dados apresentados contrapõem-se à tendência da juvenilização do público da EJA advinda das transformações e privações de direitos no mundo do trabalho (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), o curso Técnico Integrado em Edificações em EJA do campus Formosa ainda mantém a característica de ser um curso com maior presença de adultos.

O perfil etário dos participantes permite inferir pontos importantes para a reflexão acerca da necessidade de propostas pedagógicas voltadas para o público da EJA no curso Técnico Integrado em Edificações. É necessário pensar novas metodologias e pedagogias que valorizem a bagagem de vivências e experiências acumuladas ao longo da vida, reconhecendo o diálogo como ponte entre os saberes acadêmicos e a bagagem de conhecimentos dos alunos a fim de melhor desenvolver a aprendizagem dos adultos, uma vez que as teorias psicológicas ainda não foram capazes de desvendar como ocorrem os processos de aprendizagem em adultos (KOHL, 1999).

Gráfico 2: IDADE DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES



Fonte: dados coletados em entrevista
Elaboração: a autora

Em relação ao vínculo empregatício, é possível observar que, entre os alunos pesquisados, majoritariamente (70%) é composto por mulheres que não estão inseridas no mercado de trabalho, realizando serviços domésticos em sua própria residência, no cuidado com a casa e filhos. Em relação aos participantes do sexo masculino, três (21%) trabalham como serventes de pedreiro e se matricularam no curso de Edificações por se identificarem com a área e pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Apenas um dos alunos (7%), possui um negócio próprio (ver gráfico 3). O dado referente às mulheres reflete a busca feminina para

conquistar cada vez mais espaços de trabalho antes categorizados como espaços masculinos, bem como a possibilidade de deixar o âmbito privado, dos trabalhos domésticos para se inserir no mercado de trabalho.

Gráfico 3: SITUAÇÃO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES



Fonte: dados coletados em entrevista

Elaboração: a autora

Os dados refletem também a realidade posta de que a acumulação flexível, a flexibilização do trabalho e a multifuncionalidade do trabalhador não são vantajosas para os trabalhadores, dando a falsa ilusão de liberdade e autonomia quando, em verdade, os aprisionam em um labirinto de privação de direitos e vulnerabilidades. Reflete também a realidade do público da EJA, composto por alunos trabalhadores que possuem trajetórias e vivências que os afastaram da escola, os aproximando do mundo do trabalho prematuramente, e impedindo-os de terem acesso à educação na idade “devida” pela necessidade de suprir suas necessidades básicas, uma vez que a educação não é uma prioridade do Estado.

FATORES QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS A PARTIR DO OLHAR DISCENTE

Mostra-se importante destacar primeiramente que as diferenças geracionais que permeiam a EJA possibilitam ricas trocas de saberes e vivências. As experiências de vida e o distanciamento da escola de um adulto ou idoso impactam na forma com que este aluno irá se relacionar e vivenciar o retorno à escola. A bagagem e conhecimentos apreendidos ao longo da vida proporcionam aos alunos adultos e idosos uma relação distinta da relação estabelecida pelos jovens com a escola. Ambas as relações são valiosas e proporcionam, quando respeitados os tempos para ensinar e aprender, possibilidades para a aprendizagem. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida de cada aluno da EJA podem contribuir com os conhecimentos

apreendidos nas disciplinas, e ainda possibilitar a construção de novos conhecimentos a partir dos saberes experienciados ao longo da vida juntamente com os conhecimentos científicos (MACHADO, 2008).

A relação estabelecida por um adulto ou idoso com os estudos vem arraigado com as responsabilidades adquiridas ao longo da vida com a família e seus cuidados e principalmente com a relação que estabelece com o trabalho. Ao tratarmos de uma modalidade de ensino integrada à educação profissional, tal dimensão ganha ainda mais respaldo no que tange à importância assumida de sustento para os alunos da EJA.

O resultado das falas dos alunos a respeito de seus processos de aprendizagem traz contribuições que podem auxiliar a desenvolvimento do curso e suas possíveis reavaliações curriculares. De acordo com os alunos, o fato de terem as disciplinas com cargas horárias muito espaçadas ao longo da semana impactam de forma negativa na aprendizagem. Pelo quantitativo de disciplinas e pela organização das mesmas semanalmente, os alunos, em muitos momentos, têm contato com a disciplina somente uma vez na semana. Essa janela de tempo entre as disciplinas dificulta a aprendizagem e também contribui para que o vínculo entre professor e aluno muitas vezes não aconteça. Acrescenta-se aqui que o vínculo é algo muito particular que depende também de outros fatores para além do pouco contato semanal em sala de aula.

Os alunos destacam a necessidade de que o olhar para a EJA seja o olhar no sentido de compreender as realidades particulares de alunos jovens e adultos trabalhadores, com anos distantes da escola e que carregam consigo responsabilidades e experiências de vida que impactam na forma de como se relacionam com a escola, com os professores e com os conteúdos ensinados. Desta forma, os alunos trazem a reflexão da necessidade de se pensar metodologias e práticas pedagógicas, em certa maneira, distintas das utilizadas com os alunos adolescentes, posto que a EJA integrada a educação profissional se estabelece como política pública para resgatar uma dívida histórica com os alunos jovens trabalhadores. Pelo caráter híbrido da instituição, faz-se necessário a constante formação da equipe, dada a escassa formação para atuar na EJA das licenciaturas.

Apesar de o currículo ter a proposta da integração, ela não ocorre efetivamente no curso. Porém, é possível destacar as boas práticas de docentes comprometidos e sensíveis à EJA que se empenham em proporcionar aos alunos práticas pedagógicas que possam conectar a bagagem de vida dos alunos com os conhecimentos científicos e sob a perspectiva do trabalho. No entanto, os esforços destes profissionais ainda são poucos diante da necessidade de um currículo efetivamente integrado.

Foi possível conhecer, a partir de um instrumental elaborado pela pesquisadora, as disciplinas de maior dificuldade elencadas pelos alunos. As disciplinas mais citadas foram: matemática, física, desenho auxiliado por computador e orçamento e planejamento. As disciplinas do núcleo básico apresentam-se como de maior dificuldade muito em função do longo tempo distante da escola e da realização de um frágil ensino fundamental no que tange ao ensino. As disciplinas do núcleo técnico foram elencadas por questões de falta de recursos materiais para disponibilizar um *software* necessário para a disciplina de desenho auxiliado por computador. E, relação à disciplina de orçamento e planejamento, os alunos elencaram dificuldades na relação professor/aluno, muito em função da falta de diálogo em sala de aula e da dificuldade em compreender a abordagem utilizada para aprendizagem. Tais relatos dos alunos reforçam como os processos de aprendizagem se desenvolvem para além da relação com a mediação dos conteúdos em sala de aula, ela acontece nas relações estabelecidas durante os processos de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 2008).

A falta de material didático, de acordo com os alunos, também impacta nos seus processos de aprendizagem. O IFG apesar de participar do termo de adesão ao Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD - EJA) do Ministério da Educação, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), não recebeu até o momento os livros didáticos direcionados para a EJA integrada à educação profissional. Os alunos gostariam de ter material para estudar em casa, ou no trabalho, quando puderem, pois os livros configuram-se como um suporte teórico e prático que podem auxiliar na aprendizagem.

Os alunos da educação de jovens e adultos precisam partir de provocações e estímulos para novas assimilações e reorganização dos pensamentos em busca do conhecimento, em uma procura constante pelo entendimento das relações estabelecidas em sociedade, sua importância em estar no mundo e seu poder de transformação. Efetivamente, para que haja o movimento para a aprendizagem, a educação precisa se estruturar por meio do diálogo (FREIRE, 1987). É na prática dialógica que ocorre a participação dos sujeitos nos processos de aprendizagem, sendo “na realidade vivenciada e na visão de mundo dos jovens e adultos que se encontra o conteúdo da educação” (VARGAS; GOMES, 2013, p. 452).

Faz-se necessário voltar os olhares para a EJA, compreender suas demandas, dificuldades e vivências, partindo da apreensão da realidade de seus alunos, a começar pela visualização da vinculação de responsabilidades quanto ao trabalho e à família. O conteúdo a ser ensinado e a forma como chegará ao aluno não pode desconsiderar suas bagagens, eles não

devem estar distantes da realidade social dos alunos (FREIRE, 1987). Para as autoras Machado e Rodrigues (2014), não basta, porém, utilizar temáticas cotidianas da vida dos alunos se houver reincidência na forma tradicional de ensinar, sendo necessário enxergar o aluno enquanto sujeito ativo em seus processos de aprendizagem.

Outro fator de destaque nas entrevistas e no grupo de trabalho diz respeito à grade horária das disciplinas. De acordo com os alunos, a distribuição das disciplinas não tem contribuído para a aprendizagem na medida em que condensam as disciplinas em um único dia, ficando o restante da semana sem contato com matéria.

Uma medida que poderia contribuir para a aprendizagem seria a distribuição das disciplinas ao longo da semana para que o aluno pudesse ter contato com os conteúdos e com os professores mais de uma vez. Quando as aulas ficam condensadas em um único dia, o rendimento dos alunos pode sofrer um impacto negativo diante do cansaço em se trabalhar o mesmo conteúdo por um maior tempo. Ademais, o maior número de entrada de disciplinas ao longo da semana proporciona também um maior vínculo com a disciplina e entre o professor e o aluno.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOHL, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, pp. 59-73, set./dez.1999.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

MACHADO, Maria Margarida.; RODRIGUES, Maria Emília. C. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **RBPAAE** - v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAULA, Adria Assunção Santos de; 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 Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio (Orgs.). **Diálogos sobre a educação de jovens e adultos**: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

PEREIRA, Josué Vidal; CASTRO, Mad’Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Claudio.(Orgs.). **Diálogos sobre a educação de jovens e adultos**: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

TATAGIBA, Adriely Felipe; CASTRO, Mad’Ana Desirée Ribeiro 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 Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio (Orgs.). **Diálogos sobre a educação de jovens e adultos**: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE II
ROTEIRO E ENTREVISTA

Pesquisa: A visão do aluno da modalidade EJA na perspectiva da inclusão nos processos de ensino e aprendizagem

Período de realização da pesquisa:

Estado e cidade:

Entrevistadora:

Data de realização da entrevista: ___/___/___

Entrevista com os alunos do curso Técnico Integrado em Edificações na modalidade EJA

Número da Entrevista	Hora de Início	Hora de Fim	Duração
_____	__h__min	__h__min	__h__min

RECOMENDAÇÕES

1. Leia atentamente este roteiro antes de dar início à entrevista.
2. Exponha os objetivos e vínculos institucionais da pesquisa e os objetivos e dinâmica da entrevista.
3. Deixe claro o caráter sigiloso da entrevista. Explique os procedimentos éticos e possibilidade retirar-se da mesma a qualquer momento, e sua disponibilidade em tirar qualquer dúvida no decorrer do processo.
4. Disponibilize o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e para a assinatura das duas vias.
5. Solicite autorização para a audiogravação.
6. Preencha a identificação da entrevista após o término da mesma, apenas para fins de organização do material.

1. Relato de vida: relação vida e escola

- 1.1. Quando (período ou série) você teve que deixar a escola?
- 1.2. Porque você precisou parar os estudos?
- 1.3. Você tinha vontade de voltar a estudar?
- 1.4. Em caso afirmativo, o que levou você ao abandono dos estudos?
- 1.5. O que motivou você a voltar a estudar?

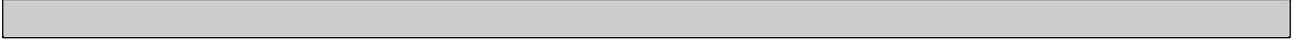
2. Questões referentes à aprendizagem no curso Técnico Integrado em Edificações

- 2.1. O que você acha que precisa ser mudado na instituição para auxiliar na sua aprendizagem? Em relação ao curso? Em relação aos professores?

APÊNDICE III
ROTEIRO DO GRUPO DE TRABALHO

Grupo de trabalho com os alunos da EJA do curso Técnico Integrado em Edificações			
1º ENCONTRO Horário: 17h – 19h			
Acolhida			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	MÉTODO	OBJETIVO	RECURSO DIDÁTICO
Organização do espaço em círculo	Projeção de vídeos com músicas	Recepcionar os participantes até que cheguem em sua maioria.	<ul style="list-style-type: none"> • Sala (reservar/organizar) • Cadeiras (em número suficiente) • Data Show • Cabos • Caixa de Som
Apresentação			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<p>Apresentação da pesquisa e implicações éticas; Realizar histórico da educação de jovens e adultos no Brasil; Contextualizar o PROEJA; Contextualizar e realizar um histórico dos Institutos Federais de Educação; Informar que o espaço será aberto à fala dos alunos e que a intenção do grupo será a escuta de suas questões referentes ao aprendizado; Construir conjuntamente aos alunos uma metodologia para os encontros.</p>			

APÊNDICE IV
ROTEIRO DO GRUPO DE TRABALHO



Grupo de trabalho com os alunos da EJA do curso Técnico Integrado em Edificações			
2º ENCONTRO Horário: 17h – 19h			
Acolhida			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	MÉTODO	OBJETIVO	RECURSO DIDÁTICO
Organização do espaço em círculo	Projeção de vídeos com músicas	Recepcionar os participantes até que cheguem em sua maioria.	<ul style="list-style-type: none"> • Sala (reservar/organizar) • Cadeiras (em número suficiente) • Data Show • Cabos • Caixa de Som
Apresentação			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
Metodologia construída com os alunos			
<p>Desafios institucionais para melhoria nas condições de oferta do curso; Relação Professor/Aluno; Dificuldades encontradas pelos alunos para estarem em sala de aula e para estudar no contraturno das aulas; Percepção dos alunos sobre a interdisciplinaridade.</p>			