



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELIANE BRAGA COELHO

**TRAJETÓRIAS LABORAIS E FORMATIVAS DOS
EDUCANDOS DO PROEJA**

Goiânia, mar/2019

**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:

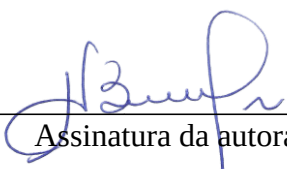
Nome completo do autor: Heliane Braga Coelho

Título do trabalho: Trajetórias laborais e formativas dos educandos do Proeja

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO

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



Assinatura da autora

Ciente e de acordo:



Assinatura da orientadora

Data: 24 / 04 / 2019

HELIANE BRAGA COELHO

**TRAJETÓRIAS LABORAIS E FORMATIVAS DOS
EDUCANDOS DO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre, na linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Emilia de Castro Rodrigues.

Goiânia, mar/2019

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

Coelho, Heliane Braga
Trajetórias laborais e formativas dos educandos do Proeja
[manuscrito] / Heliane Braga Coelho. - 2019.
140 f.

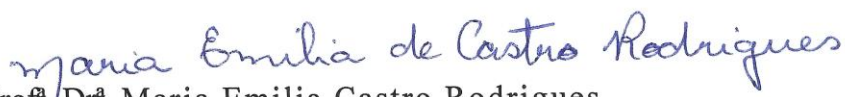
Orientador: Profa. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2019.

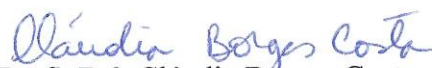
Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, gráfico, lista de figuras.

1. Proeja. 2. Educandos. 3. Trajetórias. I. Rodrigues, Maria Emilia
de Castro, orient. II. Título.

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE HELIANE BRAGA COELHO – Aos oito dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove (08/03/2019), às 14h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Maria Emilia Castro Rodrigues**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFG; Prof^ª. Dr^ª. **Cláudia Borges Costa**, doutora em **Educação** pela UnB e Prof^ª. Dr^ª. **Maria Margarida Machado**, doutora em **Educação** pela PUC/SP, para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da faculdade de educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“Trajetórias laborais e formativas dos educandos do PROEJA”*, em nível de mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Heliane Braga Coelho**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela Presidente da Banca Examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Emilia Castro Rodrigues que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof^ª. Dr^ª. Maria Emilia Castro Rodrigues
Presidente – PPGE/FE/UFG


Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Borges Costa
Membro – SME


Prof^ª. Dr^ª. Maria Margarida Machado
Membro – PPGE/FE/UFG

Balada da gota d'água no oceano

O verão chega, e o céu do verão
Ilumina também vocês.
Morna é a água, e na água morna
Também vocês se banham.
Nos prados verdes vocês
Armaram suas barracas. As ruas
Ouvem os seus cantos. A floresta
Acolhe vocês. Logo
É o fim da miséria? Há alguma melhora?
Tudo dá certo? Chegou então sua hora?
O mundo segue seu plano? Não:
É só uma gota no oceano.

A floresta acolheu os rejeitados. O céu bonito
Brilha sobre desesperançados. As barracas de verão
Abrigam gente sem teto. A gente que se banha na água morna
Não comeu. A gente
Que andava na estrada apenas continuou
Sua incessante busca de trabalho.
Não é o fim da miséria. Não há melhora.
Nada vai certo. Não chegou sua hora.
O mundo não segue seu plano:
É só uma gota no oceano.

Vocês se contentarão com o céu luminoso?
Não mais sairão da água morna?
Ficarão retidos na floresta?
Estarão sendo iludidos? Sendo consolados?
O mundo espera por suas exigências.
Precisa do seu descontentamento, suas sugestões.
O mundo olha para vocês com um resto de esperança.
É tempo de não mais se contentarem
Com essas gotas no oceano.

Bertolt Brecht (2012, p.78-79)

Ao meu filho, Asafe Raphael de Jesus Braga,
gerado no decorrer desta pesquisa,
produzindo em mim o sentimento de plenitude.
...Um espírito sereno e de luz que veio para
alumiar e alegrar os meus dias.
Ao que está sendo gerado,
cúmplice dessa jornada, mesmo que na reta final.
À minha mãe, Maria de Oliveira Braga,
pela inspiração na incessante luta
por uma vida mais digna.
Ao meu companheiro, Nilson Braz,
pelo amor e apoio incondicionais.
À minha irmã, Laudelina Braga,
que serviu-me de exemplo nessa caminhada.
Aos educandos trabalhadores do Proeja,
sujeitos dessa pesquisa, pelas trajetórias
mesmo que descontínuas
na busca do *Ser Mais*.
Aos demais familiares e amigos pelo incentivo e força.
Meu carinho a cada um deles.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e por ter colocado no coração dos homens o mais excelente dos dons.

Aos professores do Programa Edna Queiroz, Anita Resende, Maria Emilia e José Pietrafesa pelos conhecimentos partilhados nas disciplinas obrigatórias, aportes basilares para a construção da pesquisa.

À professora orientadora Maria Emilia pela direção na busca pela compreensão do objeto e pelo compromisso epistemológico-ético-político com as classes populares, na perspectiva freireana.

Aos professores José Pietrafesa, Cláudia Costa e Jacqueline Vitorette pelos “drops” de conhecimento e acuidade científica que (re)desenharam o formato do texto para qualificação.

À professora Maria Margarida pelas orientações complementares e ressignificação do objeto.

Às professoras da Banca de Qualificação: Cláudia Costa e Maria Margarida pelas inferências teóricas e metodológicas que tanto contribuíram na tessitura final do texto.

Aos colegas da 29ª turma de Mestrado pelos momentos de partilha dos desafios de um pesquisador e movimento em prol da educação pública com qualidade social.

Aos colegas, companheiros(as), do Fórum Goiano de EJA, do Instituto Federal de Goiás e, especificamente, do Câmpus Inhumas que compartilham comigo os desafios históricos da educação de trabalhadores.

Às companheiras de pesquisa Cleonice e Queina, exemplos de resistência e luta à causa da terra e da educação do campo no extremo oeste baiano, amizades construídas desde a Banca de Seleção, e que continua(rá) ao longo dessa existência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) pela oportunidade de constituir o grupo de pesquisas do Observatório da Educação (Obeduc), que estuda as experiências de educação de jovens e adultos (EJA) integradas à educação profissional (EP).

RESUMO

Esta dissertação vincula-se na linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e teve como objetivo compreender as percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem dos educandos egressos, concludentes e não permanentes do Curso Técnico em Panificação integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos / Educação Profissional Tecnológica (Proeja) oferecido pelo Câmpus Inhumas do Instituto Federal de Goiás (IFG), no recorte temporal (2013-2017), e as possíveis contribuições nas suas trajetórias laborais e formativas. O percurso da investigação é baseado no estudo de caso numa perspectiva histórica (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com base na revisão da literatura, na análise de documentos e questionários que recuperam a história da implantação do Proeja, e no estudo das memórias dos sujeitos pesquisados. Considerou-se a dupla dimensão das categorias: trabalho (ontológico x alienação), e da educação (emancipação x adaptação) à luz de uma bibliografia que discute as tensões e contradições entre capital x trabalho e educação x sociedade, com destaque para Marx e Engels (1984, 2001), Gramsci (1982, 1991), Nosella (2010), Castro (2011, 2016), Vitorette (2014), IFG (2013, 2016), IFG-Câmpus Inhumas (2014), Arroyo (2005, 2008, 2010, 2017), Machado (1994, 2000, 2009), Kuenzer (1994, 2000, 2014), Antunes (2000, 2009), Frigotto (2003, 2012a, 2012b), Silva (2010), Moura (2013), Machado e Rodrigues (2013), Dayrell (1996), Freire (1996, 2011, 2014), Visquetti (2018) e Wesz (2018). No decorrer da pesquisa documental e sistematização de entrevistas e questionários semiestruturados foi possível identificar alto índice de não permanência, a inexistência de uma política permanente de investimento estrutural no programa e de formação de professores. Embora os não permanentes relatem como razões de (não)permanência a não identificação com o curso iniciado, a dificuldade de aprendizagem em algumas disciplinas do núcleo comum, a pouca integração entre teoria e prática, a duração do curso, a inexistência da sala de acolhimento para menores, essa situação era agravada pela fragilidade da assistência estudantil, pelas tensões do dia-a-dia, pelo cansaço, pela sobrecarga de trabalho e pelos problemas familiares; em contraposição, os educandos egressos e concludentes relatam que, apesar de todos esses fatores que confluem para a não permanência, suas trajetórias ganharam novos sentidos quando puderam retomar e concluir seus estudos, na busca do *Ser Mais*.

Palavras-chave: Proeja. Educandos. Trajetórias.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of research: Education, Work and Social Movements of the Post-Graduation Program of the College of Education of the Federal University of Goiás (CE /FUG) and it had as aim to understand the perceptions about the process of learning and teaching of graduating students, concluding students and students who are not permanent of the Technical Course in Bakery integrated to High School in the modality Education of Young and Adults / Professional Technological Education (Proeya) offered by the College Inhumas of the Federal Institute of Goiás (FIG), in the temporal clipping (2013-2017), and the possible in their trajectories of work and education, and the possible contributions in their work and training trajectories. The journey of the investigation is based in the study of case in a historical perspective (BOGDAN; BIKLEN, 1994) based on literature review, documents analyzed and questionnaires that recover the history of the implantation of Proeya, and the study of memories of subjects researched. It was considered the double dimension of the categories: work (ontological x alienation), and education (emancipation x adaptation) according of the biography which discusses the tension and contradictions between capital x work and education x society, highlighting Marx e Engels (1984, 2001), Gramsci (1982, 1991), Nosella (2010), Castro (2011, 2016), Vitorette (2014), IFG (2013, 2016), IFG-Câmpus Inhumas (2014), Arroyo (2005, 2008, 2010, 2017), Machado (1994, 2000, 2009), Kuenzer (1994, 2000, 2014), Antunes (2000, 2009), Frigotto (2003, 2012a, 2012b), Silva (2010), Moura (2013), Machado and Rodrigues (2013), Dayrell (1996), Freire (1996, 2011, 2014), Visquetti (2018) and Wesz (2018). Through the documental research and systematization of interviews and semi-structured questionnaires was possible to identify a high indication of students who are not permanent, the inexistence of a permanent politic of structural investment in the program and teacher's education. Although the students who are not permanent report as reasons for (not)permanence and the not identification with the initiated course, the difficulties of learning in some subjects of common core, a few integration between theory and practice, the length of the course, the absence of a reception host for underage, this situation was increased by the fragility of student assistance, for the everyday tension, for the tiredness, by the overwork and familiar problems; in contrast, the graduating students and the concluding students report that, despite all these factors that converge for the non-permanence in the course, their trajectories got new arrangements when they could resume and conclude their studies, in the seek for *Being More*.

Keywords: Proeya. Students. Trajectories.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Matrículas no Curso Técnico em Panificação (2013-2017)	27
Gráfico 2:	Matrículas por gênero dos educandos	53
Gráfico 3:	Situação das matrículas no Proeja	56
Gráfico 4:	Motivações dos educandos na escolha do curso	59
Gráfico 5:	Perspectivas dos educandos não permanentes	70
Gráfico 6:	Educandos que alcançaram o curso superior	79
Gráfico 7:	As aulas na avaliação dos educandos	91
Gráfico 8:	Disciplinas mais difíceis	92
Gráfico 9:	Fatores que contribuem para a dificuldade de aprendizagem	94
Gráfico 10:	Disciplinas mais fáceis	95
Gráfico 11:	Atitudes ideais do professor	96
Gráfico 12:	Aulas ideais	101
Gráfico 13:	O (não)lugar do Proeja no IFG	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Cursos oferecidos pelo IFG (2019)	30
Quadro 2:	Matriz curricular do curso	33
Quadro 3:	Faixa etária dos matriculados	55
Quadro 4:	Motivos da não permanência	73
Quadro 5:	Levantamento de auxílios estudantis	103

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Imagem 1:	Vista panorâmica do IFG - Câmpus Inhumas	26
Figura 1:	Pirâmide informacional	43

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAE - Coordenação de Assistência Estudantil
Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB- Câmara de Educação Básica
CF- Constituição Federal
CNE- Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Confintea- Conferência Internacional de Educação de Adultos
Consup- Conselho Superior
EaD - Educação a Distância
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EJA/EPT- Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional Tecnológica
Encceja- Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
Enem- Exame Nacional do Ensino Médio
EP- Educação Profissional
FE - Faculdade de Educação
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FIC - Formação Inicial e Continuada
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG- Instituto Federal de Goiás
IFMT- Instituto Federal de Mato Grosso
IFs- Institutos Federais
LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Nepec - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências
Obeduc- Observatório da Educação
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE - Plano Estadual de Educação de Goiás
Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC- Proposta Pedagógica de Curso
Proeja- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proen- Pró-Reitoria de Ensino
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Setec/MEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCU - Tribunal de Contas da União
UFG – Universidade Federal de Goiás
Uned- Unidade de Ensino Descentralizada
Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
O PROEJA NO IFG- CÂMPUS INHUMAS: DIÁLOGOS ENTRE A EJA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	22
1.1 A implantação do Proeja como programa integrador no campo das disputas políticas e sociais	23
1.1.1 O Proeja no IFG-Câmpus Inhumas.....	24
1.2 A proposta pedagógica do Curso Técnico em Panificação à luz dos documentos oficiais.....	31
CAPÍTULO II	
SUJEITOS DO PROEJA E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO.....	47
2.1 Características e perfil socioeconômico dos educandos	50
2.2 Do curso esperado ao vivenciado	58
2.2.1 Os educandos egressos e concludentes rememoram suas trajetórias.....	61
2.2.2 O que desvelam os educandos não permanentes sobre o retorno à escola?.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A: Informações dos sujeitos pesquisados.....	130
APÊNDICE B: Memórias da pesquisadora.....	131
APÊNDICE C: Termo de Consentimento.....	135
APÊNDICE D: Roteiro de entrevista semiestruturada.....	136
APÊNDICE E: Questionário socioeconômico e cultural.....	137

INTRODUÇÃO

Quando perguntarmos o que é o homem, queremos dizer: o que é que o homem pode *se tornar*, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida (GRAMSCI, 1978, p. 38)

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é construída num campo de embates e contradições. De um lado se materializa na forma de programas de governo fragmentados, aligeirados, marcados pela descontinuidade, distantes da perspectiva emancipatória. E, de outro, é tensionada na trama dos movimentos sociais, na militância de educadores progressistas, pesquisadores e representantes das classes populares que buscam assegurar o direito à educação para as minorias de nosso país. São milhares de homens e mulheres que tiveram ou que ainda têm seus percursos escolares interrompidos no interior de uma sociedade organizada sob a égide do capital, que ainda reverbera os ranços do colonialismo europeu, trazendo no contexto educacional, político e socioeconômico as marcas da desigualdade, da divisão de classes, da injustiça e da exclusão social.

Halbwachs (2003, p. 31) afirma que “[...] em nossas vidas há certos acontecimentos marcantes.” E, ao recordar lembranças com outras pessoas, pode-se ser influenciado por suas ideias, seus pontos de vistas. Por isso “[...] encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com elas.” Nessa perspectiva, a opção pela pesquisa no Proeja desvelou-se nos vários tempos e espaços anteriores a entrada no programa, pelas vias dos caminhos percorridos desde a infância no meio rural do interior de Goiás.¹

Ao realizar o acompanhamento pedagógico junto aos educandos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja) do Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Inhumas, suscitaram questionamentos sobre os altos índices de não permanência nos cursos dessa modalidade; e o tipo de formação oferecida, se atendia a proposta do currículo integrado ou se era apenas instrumental conforme demandas do mercado,

¹ Apêndice B: Memórias da pesquisadora (p.131).

desconsiderando as características e especificidades dos sujeitos trabalhadores, que vêm de percursos históricos de lutas por vida, trabalho e qualificação e trazem junto de suas experiências, marcas de descontinuidades e fracassos escolares.

Nesse contexto, surgiu o objeto que motivou a pesquisadora a inscrever-se na linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG): pesquisar junto aos egressos, concludentes e não permanentes do Curso Técnico em Panificação integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA (Quinquênio 2013-2017) do IFG-Câmpus Inhumas, as percepções que eles apresentam acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como as possíveis contribuições do curso nas suas trajetórias laborais e formativas².

Segundo Pollak (1989), ao privilegiar a análise dos excluídos, ressalta-se a importância das memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial, no caso, a nacional. Por meio delas, é possível retratar a história e o modo de vida dos sujeitos marginalizados com seus costumes e culturas, e o sentido da identidade individual e do grupo ao qual pertencem, além de desvelar o verdadeiro funcionamento do Estado e das instituições, ajudando-nos na análise de fatores que contribuem para o (des)ajustamento do homem na dinâmica societal.

Os sujeitos desta pesquisa foram três (03) educandos egressos, dois (02) concludentes e (18) não permanentes no quinquênio (2013-2017). Todos participaram das entrevistas, conforme Termo de Compromisso (Apêndice C), mas somente três (03) dos não permanentes não responderam o questionário. A seleção dos sujeitos se deu a partir dos indicadores de desempenho no Sistema Q-Acadêmico, por meio do qual constatou-se noventa e duas (92) matrículas no período pesquisado. Destas matrículas, identificou-se que sessenta e três (63) educandos não permaneceram, apenas três (3) concluíram, cinco (5) realizaram cancelamento compulsório, um (1) transferiu-se, dois (2) concludentes ainda precisam finalizar o estágio e as atividades complementares, e somente dezoito (18) ainda se encontram matriculados e frequentes.

O percurso da investigação se deu por meio de um estudo de caso. Em relação a esta metodologia de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que consiste na observação

² Esta dissertação integra as pesquisas do Observatório da Educação – Obeduc nº 13.769/2012, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Goiás – FE/UFG, que estuda as experiências de educação de jovens e adultos (EJA) integradas à educação profissional (EP), com recorte nos “*Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais*”, aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os questionários e entrevistas serão guardados nos arquivos do Centro Memória Viva (CMV) da FE/UFG por cinco anos, e após esse período serão desprezados. A divulgação dos resultados será feita pela disponibilização da dissertação no portal www.forumeja.org.br.

detalhada de um contexto. Com o propósito de delinear as ações, esta pesquisa iniciou-se pela revisão bibliográfica e documental, pois “[...] o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” (MARCONI; LAKATOS, 1990, p. 24) para recuperar a história da implantação do Proeja no IFG-Câmpus Inhumas.

Numa abordagem qualitativa, este estudo procurou desvelar a realidade do Proeja no Câmpus e na vida dos educandos trabalhadores, e o modo como essa se articula com o quadro geral da sociedade, sendo o objetivo principal da pesquisadora produzir conhecimento a partir da compreensão aprofundada dos contextos que constituíram esse programa ao longo do quinquênio (2013-2017) para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social dos sujeitos da pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

O levantamento bibliográfico demonstrou que desde a implantação do Proeja pelo Decreto Presidencial nº 5.840/2006 nos Institutos Federais³, vários estudos e trabalhos foram publicados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Essa etapa iniciou-se a partir da leitura do Estado da Arte de Lacerda e Amorim (2014)⁴ e consulta por meio do descritor “Proeja” nessa última plataforma virtual, que permitiu identificar 465 pesquisas no período de 2007 a 2017, contemplando diversos temas nos níveis de mestrado e doutorado.

Para aprofundamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizou-se os descritores “egressos”, “trajetórias escolares” e “trajetórias profissionais”. Neste caso, foram encontradas 07 (sete) pesquisas de mestrado e 03 (três) pesquisas de doutorado tendo como sujeitos os educandos egressos do Proeja, e 04 (quatro) pesquisas de mestrado sobre as trajetórias escolares. Essas pesquisas representam, mais do que nunca, a voz intransigente de milhões de trabalhadores brasileiros que ecoa num campo de forças hegemônicas dos que detêm os meios de produção e os interesses do capital em nosso país.

A pesquisa documental partiu do cotejamento entre o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), o Plano de Desenvolvimento Educacional - gestão 2013-2016 (IFG, 2013), a

³ Os cursos dessa modalidade obedecem ao disposto na Lei n.º 9394 de dezembro de 1996 e suas atualizações; na Resolução CNE/CEB nº 1 de 05 de julho de 2000; no Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004; na Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de fevereiro de 2005; no Parecer CNE/CEB nº 11/2000; no Parecer do CNE/CEB nº 39/2004; no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006; Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; na Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010; na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010; na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012; na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação – MEC.

⁴ Foram levantadas 175 pesquisas sobre a educação profissional integrada ou articulada com a educação de jovens e adultos no período de 2007-2014.

Proposta Pedagógica do Curso (IFG-CÂMPUS INHUMAS, 2014) e a portaria que regulamenta a implantação do Curso Técnico em Panificação, mediante Resolução nº 027, de 13 de novembro de 2012. Os dados referentes ao número de matrículas, aprovados, reprovados, desistentes e concludentes foram retirados do Sistema Q- Acadêmico no recorte temporal de 2013-2017. Além dessas informações quantitativas foram acessados, nesse sistema, endereços e telefones para agendamento das entrevistas.

As análises desses documentos e os dados levantados no questionário e na entrevista semiestruturada foram confrontados com a bibliografia consultada, buscando apreender os movimentos da realidade e os desafios da formação da classe trabalhadora. O questionário auxilia o estudo de um objeto específico de pesquisa junto a uma população diversificada e pode tornar-se um instrumento de pesquisa tanto quantitativo quanto qualitativo e, em alguns casos da pesquisa sobre fenômenos sociais, mostra-se suficiente (KETELE, 1998).

Dessa forma, este estudo buscou compreender, numa aproximação da perspectiva dialética, o Proeja na dinâmica societal e nos processos formativos. O materialismo histórico utiliza-se de uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento. Tais princípios, básicos do marxismo, são complementados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta é resultado da evolução material, o que significa que a materialidade é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado (MARX; ENGELS, 1984). Os fenômenos sociais e educacionais não somente precisam, como exigem, uma base de princípios que possibilitem atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda.

Refletir o contexto do presente estudo, tendo por base esse método, implica reconhecer, em relação ao objeto de pesquisa, que este se forma nas relações sociais pensadas pela sociedade no percurso histórico, ou seja, na totalidade; ao mesmo tempo em que desvela e estuda as tensões que emergem do trabalho como atividade humana. Nas investigações crítico-dialéticas o homem é considerado ser social. Entretanto, dependendo da formação social e das forças existentes “[...] o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano” (GAMBOA, 2014, p. 161). Todavia, mesmo sendo histórica e socialmente determinados, é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, criar e transformar sua realidade, educar-se e liberar-se por meio de práticas políticas e ações revolucionárias. O método dialético questiona os tradicionais de investigação e seus reducionismos propondo uma nova concepção a partir do materialismo histórico.

Essa nova proposta se justifica na necessidade de estudar a educação escolar, explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores e revelando a problemática da ideologia, do poder e de uma escola controlada pelos interesses das classes dominantes (GAMBOA, 2014, p. 161).

Nessa compreensão, esse método pode oferecer subsídios para o estudo do fenômeno educativo e suas relações com a sociedade dividida em classes, compreendendo a dinâmica das contradições nela inserida. Para isso, faz-se necessário acompanhar a observação da historicidade, a totalidade e o próprio contexto, tendo em vista que as relações sociais e suas mudanças são engendradas de uma história, de um contexto, enfim, das relações e da atividade humana – o trabalho como criador de cultura e de consciência. “Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2010, p. 77).

O percurso da pesquisa partiu da compreensão que a EJA emerge do contexto de tensões e contradições entre educação, trabalho e capital em uma sociedade marcada pela dicotomia entre dominação, exploração e anseios de libertação da classe trabalhadora. Por isso ressalta que a formação, a partir do currículo integrado, deve buscar a superação do ser humano unilateral, historicamente determinado pela divisão social do trabalho capitalista. A crítica constitui a natureza do diálogo e esse, por sua vez, gera criticidade. Nessa dinâmica, foi possível instaurar processos democráticos de comunicação com os educandos e potencializar o caráter reflexivo da pesquisa com vistas à compreensão do objeto, utilizando os seguintes procedimentos:

- ✓ pesquisa documental para apreender a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Instituto Federal de Goiás (IFG) e seus desdobramentos no Câmpus Inhumas;
- ✓ análise das tensões entre o que está posto nos documentos oficiais em relação à obrigatoriedade de oferta da EJA integrada à educação profissional e tecnológica (EPT) e o campo de resistência que ainda perdura no IFG na implantação e adoção de novos cursos e projetos pedagógicos diferenciados e específicos;
- ✓ cotejamento da proposta pedagógica do curso técnico em Panificação e o que definem o Documento Base do Proeja, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG sobre essa modalidade de ensino;
- ✓ identificação, por meio de entrevistas, das perspectivas e dos desafios enfrentados pelos educandos no decorrer do curso;

- ✓ levantamento, por meio de questionário semiestruturado, de aspectos socioeconômicos e pedagógicos, e das mediações entre o Curso técnico integrado em Panificação e o mundo do trabalho e seus impactos nas trajetórias dos educandos;
- ✓ investigação dos principais fatores relacionados à (não)permanência e retenção no curso, considerando aspectos individuais, internos e externos à instituição, a partir das vozes dos educandos.

As reflexões resultaram da analogia entre a legislação vigente da Educação Profissional e do Programa de Integração da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 1996, 2007, 2012) entrecruzando com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2016_b) e com as legislações acadêmicas e documentos do Instituto Federal de Goiás (IFG, 2013, 2017) e do Câmpus Inhumas (2014) para apontar, a partir das percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem dos educandos egressos (3/3), concludentes (2/2) e não permanentes (18/63), os limites da formação e abrir possibilidades de ações emancipatórias ante aos embates da educação na sociedade capitalista.

No primeiro capítulo, discorreu-se sobre a implantação do Proeja no IFG-Câmpus Inhumas e o seu papel no campo de embates políticos e sociais, buscando estabelecer um diálogo entre o que está previsto no Documento Base do Programa e a Proposta Pedagógica do Curso de Panificação.

No segundo capítulo, traçou-se o perfil dos educandos, o que desvelam nas suas trajetórias laborais e formativas, quais os sentidos do retorno à escola, as expectativas e os desafios encontrados no decorrer do curso, e como veem o processo de ensino e aprendizagem e suas implicações na (não)permanência. Buscou-se, ainda, compreender como os educandos avaliam as contribuições do curso na sua formação e inserção no mundo do trabalho; se atende aos princípios educativos que viabilizam a formação crítica e se consideram as especificidades e particularidades dos sujeitos da EJA e suas relações com os conteúdos, com o ensino e com o processo de democratização da escola e da sociedade a partir de movimentos que desvelam as contradições que constituem as relações sociais e condicionam o papel dos sujeitos.

Nas considerações finais, apresentam-se os resultados obtidos e sugestões de temas para novas investigações, salientando o *compromisso de classe* de educadores e pesquisadores na constituição de políticas educacionais mais efetivas com vistas a ampliar a oferta de novos cursos e garantir a permanência, com êxito, dos sujeitos trabalhadores a partir

do currículo integrado e de ações pedagógicas mais humanizadas. Além disso, condições materiais objetivas para a criação de itinerários mais flexíveis, de espaços de formação docente, gestão e planejamento que contribuam para a implementação com qualidade social dessa política no meio institucional.

CAPÍTULO I

O PROEJA NO IFG-CÂMPUS INHUMAS: DIÁLOGOS ENTRE A EJA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No início do século XX a instalação das Escolas de Aprendizes e Artífices consolidou-se no Brasil como processo embrionário de escolarização do ensino profissional, mesmo com funções econômicas, culturais e políticas adversas. Mas, ao longo do século, sofreu reconfigurações. Hoje, transformadas em Institutos Federais (IFs) por meio da Lei nº 11.892/2008, visam ofertar a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores sociais. Essa lei estabelece o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ao ser instituído pelo Decreto 5.840/2006, deveria legitimar-se pela possibilidade de superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. No entanto, a forma como vem sendo implementada tem gerado alto índice de afastamento temporário e permanente dos educandos.

Nesse capítulo abordou-se como se deu sua institucionalização nos Institutos Federais. Num primeiro momento, apresenta-se uma breve análise da implantação do Proeja no cenário nacional e no IFG-Câmpus Inhumas, evidenciando os desafios da formação de educandos trabalhadores na proposta do currículo integrado, com base nos estudos de Castro (2011, 2016), Arroyo (2010, 2011 e 2015) e Vitorette (2014). Num segundo momento, o texto traz um estudo analítico a partir do cotejamento da proposta pedagógica do curso técnico em Panificação (IFG-CÂMPUS INHUMAS, 2014) e o que definem o Documento Base do Proeja

(BRASIL, 2007), o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2016_b) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFG, 2013) sobre essa modalidade de ensino, tendo como aportes teóricos, principalmente, os estudos de Marx (1984), Gramsci (1991), Nosella (2010), Machado (2005), Costa (2008), Ciavatta (2012), Frigotto (2012_a, 2012_b), Machado; Rodrigues (2013), Moura (2013), Araujo (2014) e Wesz (2018).

1.1 A implantação do Proeja como programa integrador no campo das disputas políticas e sociais

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, a educação profissional e a educação de jovens e adultos passaram a ter espaço delimitado. Desde então, a EJA configurou-se como modalidade da educação básica, usufruindo de especificidades próprias, podendo ser desenvolvida de forma articulada ou por diferentes estratégias de educação continuada nos diferentes níveis da educação básica e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Esta ação sinalizou, ainda que de forma tímida, a assunção da educação de trabalhadores como política pública e dever do Estado, que, até o momento, eram contemplados apenas com programas educacionais transitórios, fragmentados, com pouca contribuição na vida desses sujeitos.

O Brasil, em virtude da situação periférica no contexto internacional e de dependência histórica, apresenta uma série de problemas estruturais relacionados à lógica do mercado, com “[...] forte processo de exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração de riquezas, dentre outras questões” (CASTRO, 2016, p. 162). Isso gerou, ano após ano, coletivos de excluídos, avolumando cada vez mais o exército de reserva que se constitui em mercadoria – força de trabalho paralela para atender a demanda de mão de obra.

Embora os princípios educativos do Proeja idealizem um outro tipo de homem e de sociedade, em que a “[...] produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva de uma sociedade socialmente justa” (BRASIL, 2007, p. 24) a partir de uma proposta integrada de educação que contemple o homem na sua totalidade, essa, de fato, ainda não se concretizou. Sua possibilidade de efetivação esbarra na forma como foi instituído, via decreto, como programa e não como política pública, sinalizando atitudes conservadoras entre o MEC e as instituições. E, pelo viés contraditório, que, de um lado, busca a formação

integrada e a democratização do ensino básico aos jovens e adultos trabalhadores, uma educação referenciada com qualidade social; de outro, ocupa a situação de apêndice das políticas econômicas como ação assistencialista e compensatória, acentuando o viés instrumental das políticas educacionais.

Para Vitorette (2014)⁵ a implantação do Proeja numa instituição pública centenária distanciou-se de seu objetivo quando Escola de Aprendizizes e Artífices. Criou-se um campo de tensões e embates para grande parte dos profissionais federais ao trabalhar com uma política que questiona a própria cultura hegemônica institucionalizada. Todavia, a autora defende que essa proposta de formação de trabalhadores continua sendo estratégia contra-hegemônica na rede federal. Principalmente, quando se propõe a realizar o que traz o Documento Base (BRASIL, 2007), mesmo com as críticas apresentadas. “Este documento é um começo. Compreendo que deverá ser aprimorado e desenvolvido, mesmo no universo contraditório de suas propostas” (VITORETTE, 2014, p. 233).

De acordo com Castro (2011, p. 199)⁶ o Estado “[...] não assumiu integralmente a EJA, reforçando a ideia de que é uma modalidade educacional de *status* inferior”. Por ser implantada nos parâmetros autocráticos, fortalece a cultura autoritária e conservadora que procura manter a oferta de cursos nos IFs para alunos bem formados, que garantirão o status de um centro de excelência. Enquanto que, no Proeja, prevalece alto índice de não permanência, resultado, na maioria dos casos, da inexistência de uma política permanente de investimento estrutural e de formação de professores que contemplem uma prática educativa humanizante, centrada em experiências estimuladoras em favor da produção do conhecimento e da autonomia dos educandos.

1.1.1 O Proeja no IFG-Câmpus Inhumas

Ao observar as trajetórias dos sujeitos pesquisados, percebe-se que vários desafios se interpõem no cotidiano daqueles que se veem “obrigados” a retornar aos bancos escolares na busca pela elevação da escolaridade e qualificação profissional. São múltiplos os fatores

⁵ A Tese identifica como se institui uma política pública capaz de garantir a educação como direito fundamental na vida de jovens e adultos trabalhadores, tendo como objeto o Proeja. Baseou-se em conceitos que buscaram entender as concepções em disputa de Estado, de política pública e de educação profissional, assim como compreender a responsabilidade pelas ações públicas de implantação, implementação e materialização das políticas sociais no Brasil.

⁶ Para maior aprofundamento sobre a implantação do Proeja, a Tese de Castro (2011) identifica os aspectos estruturantes do Estado, da educação brasileira e da conjuntura econômica e política que contextualizaram os rumos das políticas educacionais no momento de instituição do programa, na compreensão de que as instituições educacionais são partes constitutivas e também constituintes desta estrutura e conjuntura.

que não lhes dão condições de permanecerem, como demonstra o caso do IFG-Câmpus Inhumas⁷, situado na região metropolitana de Goiânia e na mesorregião Centro Goiano. Nesse contexto geográfico, exerce papel estratégico no desenvolvimento microrregional por meio da formação acadêmica e profissional.

Criado em 2006, por meio do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a denominação de Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Inhumas (IFG, 2016_b), e inaugurado somente no dia 20 de março de 2007, com a presença do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fato que trouxe novos rumos para o setor educacional, industrial e tecnológico mediante a oferta de cursos técnicos que integram a educação básica de nível médio, a formação técnico-profissionalizante e superiores. No dia 20 de março de 2018 completou 11 anos de funcionamento, com um universo de 670 pessoas que juntos constroem, diuturnamente, as memórias dessa instituição federal, sendo 73 professores, 521 alunos, 50 técnico-administrativos e 26 colaboradores terceirizados, levantando pilares para a construção de uma nova história na educação de Inhumas e região.

Esse Câmpus oferece três cursos técnicos integrados de nível médio: Técnico em Agroindústria, Técnico em Informática e Técnico em Química. Oferta também três cursos superiores: Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Química e Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Na modalidade Educação a Distância (EaD) já ofertou o curso Técnico Subsequente em Açúcar e Alcool, dentro do Programa e-Tec Brasil, com polos nas cidades de Inhumas e Goianésia. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos oferta o curso Técnico em Panificação. Além desses, promove cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, cursos de pós-graduação para professores, atendendo necessidades específicas e localizadas.

Os Núcleos de Pesquisas cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq também desenvolvem atividades de caráter científico, tecnológico, artístico, cultural, didático-pedagógico e de interação com a sociedade, a fim de estimular o fortalecimento de áreas específicas do conhecimento e contribuir para a articulação entre os saberes disciplinares e interinstitucionais, alavancando a produção científica e tecnológica. São quatro núcleos que agregam professores, discentes e servidores técnico-administrativos do IFG de uma ou mais áreas afins com a linha de pesquisa. Especificamente, o Núcleo de Estudos e

⁷A área territorial de Inhumas é de 613.349 km² e a população estimada de 48.246 habitantes (IBGE/2014), ocupando o 31º lugar no ranking dos maiores municípios goianos em relação ao Produto Interno Bruto – PIB (2013). Suas principais atividades são agroindústria, agropecuária, comércio varejista e sucroalcooleira.

Pesquisas em Ensino de Ciências (Nepec), na linha de pesquisa⁸: Ensino em Ciências na EJA e Proeja, que discute a educação em ciências voltada para a EJA/Proeja abrangendo os temas: a) formação de professores de ciências; b) propostas curriculares para o ensino de ciências; c) a relação dos educandos da EJA com os conhecimentos sistematizados pela Ciência.

Imagem 1: Vista panorâmica do Câmpus Inhumas - IFG



Fonte: <http://www.ifg.edu.br/inhumas/apresentacao> (Acesso em 15/03/2018).

Apesar de não estar totalmente concluído (Imagem 1), o Câmpus dispõe de estruturas física, mobiliária e tecnológica para o desenvolvimento das demandas administrativas e das atividades de ensino, pesquisa e extensão num ambiente seguro, dinâmico e acolhedor. Na foto à direita, a quadra coberta estava em construção, mas, atualmente, já está construída, contudo, ainda faltam os banheiros e vestiários, a construção do refeitório e a conclusão das obras do teatro. Os blocos que compõem a estrutura física são interligados por rampas, e o acesso às salas de aula, laboratórios, biblioteca e demais dependências não possuem barreiras arquitetônicas que inviabilizam o acesso de estudantes com necessidades especiais. Esta estrutura física demonstra que a instituição apresenta ser um local inclusivo, tanto que assumiu o compromisso de reformas para melhorar a acessibilidade dos laboratórios, rebaixando as bancadas e alargando as portas.

Para a definição dos cursos, no ano de 2009, um estudo analítico do Observatório do IFG apontou baixa escolaridade dos trabalhadores da região, principalmente os que apresentavam idade acima de 30 anos, o que determinou a oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT).

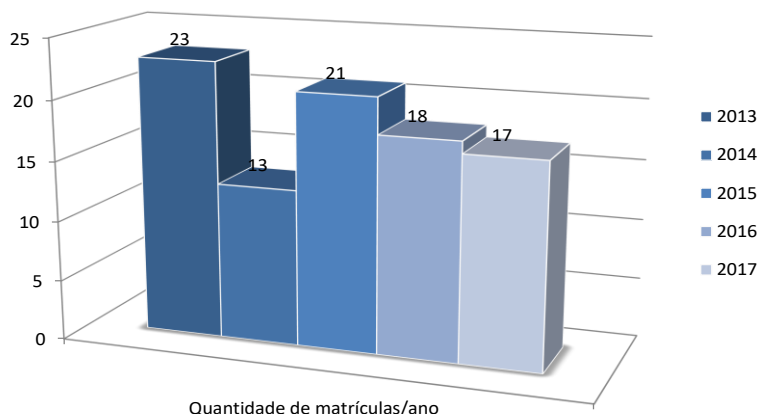
No tocante à educação dos trabalhadores formalmente empregados no município de Inhumas, cerca de 1,11% eram analfabetos, sendo que a idade destes estava compreendida entre 30 e 64 anos; 32,42% haviam cursado o Ensino Fundamental

⁸ Palavras-chave: Epistemologia, Concepções e Políticas de Formação. Áreas do conhecimento: Ciências Humanas > Educação > Tópicos Específicos de Educação > Educação de Adultos. Setores de aplicação: Educação profissional de nível técnico e tecnológico. Endereço para acessar espelho: <dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/6843114538441187162668>

incompleto, sendo que a maioria destes tinha idade compreendida entre 30 e 49 anos; 29,23% havia cursado o Ensino Fundamental completo, sendo que a idade da maioria estava entre 18 e 39 anos; 30,44%, o Ensino Médio e 6,8% o ensino superior, justificando a implantação da Unidade de Ensino neste Local (IFG, 2016_a, p. 94)

No entanto, as primeiras turmas do Curso Técnico em Suporte e Manutenção em Informática integrado ao Ensino Médio (atualmente extinto) apresentaram os maiores índices de repetência e evasão em toda a história do Câmpus. Como alternativa de superação desses indicadores e ampliação da oferta, conforme Resolução nº 027, de 13 de novembro de 2012, do presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, foi autorizado o funcionamento do Curso Técnico em Panificação⁹ com (30) vagas anuais, no turno noturno, desde janeiro de 2013. O objetivo deste curso é possibilitar ao egresso e futuro trabalhador na área o conhecimento científico e tecnológico, a formação cidadã e a geração de trabalho e renda, atendendo demandas de Inhumas e região. O gráfico 1 apresenta o quantitativo de alunos matriculados entre os anos de 2013 e 2017. Observa-se que, inicialmente, foram vinte e três (23) matriculados, alcançando noventa e dois (92) educandos, apesar de quedas consecutivas nas matrículas nos últimos cinco anos.

Gráfico 1: Matrículas do Curso Técnico em Panificação do IFG-Câmpus Inhumas (2013-2017)¹⁰



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Sistema Q-Acadêmico. Acesso em 22/03/2018

⁹ Atualmente o curso está inserido no eixo tecnológico Produção Alimentícia do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos - CNTC (3ª edição), atualizado por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014, homologado pelo Ministério da Educação em 28 de novembro de 2014. A organização curricular do curso observa as determinações legais presentes na Resolução IFG nº 08/2017, de forma que a matriz curricular está estruturada em três eixos: formação geral, formação profissional e formação integrada. O curso deverá capacitar o profissional na perspectiva de uma visão estratégica globalizada do setor produtivo de pequenas e microempresas do setor da Panificação, com domínio dos processos industriais. O técnico em Panificação poderá atuar em instituições públicas e/ou privadas, nos seguintes tipos de estabelecimentos: indústrias produtoras de pães, massas, pizzas e salgados para consumo imediato, padarias, *delicatessen*, meios de hospedagem, refeitórios, catering, bufê, restaurantes e refeitórios. O Técnico em panificação também pode atuar na venda de produtos alimentícios em centros de compras. (IFG-Inhumas, 2017, p.16-17).

¹⁰ A partir do próximo gráfico, leia-se “do Curso Técnico em Panificação do IFG-Câmpus Inhumas (2013-2017).”

Mesmo diante dos desafios da permanência, o Proeja tem contribuído para o acesso de educandos antes excluídos dos processos educativos. Sobre esse assunto, Arroyo (2010) afirma que o ingresso desses coletivos na escola proporciona o sentimento de pertença de territórios antes não ocupados e oportuniza a construção de novos sentidos a sua existência.

A produção das desigualdades esteve e continua associada a processos de não reconhecimento, de inexistência, de não pertença à comunidade política nem territorial. Como consequência as presenças afirmativas dos Outros carregam um profundo significado de pertencimento, de ocupação do espaço público, de espaços urbanos, de terras, territórios, instituições, escolas, universidades, até do Estado. Daí que a entrada na escola e na universidade seja tão importante para os coletivos feitos desiguais, inexistentes, desterritorializados, porque diferentes. Entrar passa a ser um gesto e ritual carregado de significados de existência e de pertença, de disputa e de ocupação de territórios. Significados radicais que dão novos sentidos a dominar o letramento ou numeramento (ARROYO, 2010, p.1407).

A defesa pela educação desses “desiguais, inexistentes, desterritorializados, porque diferentes” está regulamentada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, na meta 10. Esta meta estabelece o mínimo de 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como a adoção de projetos pedagógicos diferenciados e específicos, capazes de atender à enorme diversidade desse público e que busquem conciliar a heterogeneidade de faixas etárias em uma mesma sala, atendendo suas expectativas, necessidades e ritmos (BRASIL, 2014).

Não obstante, ao analisar o Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE) e o Plano Municipal de Educação de Inhumas (2015-2025) percebe-se a existência de políticas incipientes no atendimento desse público. Conforme PEE 2015-2025 a meta para essa modalidade é uma forma de incentivar a matrícula na EJA ao oferecê-la integrada à Educação Profissional, conforme estabelecido pela Meta 10 do PNE. Esse plano prevê, de forma tímida, que a EJA contribua para a formação profissional. Já o Plano Municipal de Educação de Inhumas considera que “[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, tecnologias e conhecimentos novos exigem uma educação que valorize os saberes dos alunos” (PMI/SME, INHUMAS, 2015, p. 46). Esse documento reforça a importância de cursos de formação continuada para os educadores da EJA como um dos aspectos fundantes para a permanência dos educandos e conclusão com êxito.

Corroboram com essa ideia, Machado e Rodrigues (2013) quando afirmam que, dentre as ações educacionais voltadas à classe trabalhadora que já se consolidaram no país, a que mais se destacou foi o Proeja. Embora,

[...] ter arcabouço legal, financiamento e ações compartilhadas são fundamentais para que uma política pública se consolide, *mas não são suficientes (grifo nosso)* dado que o campo da decisão política depende, em grande medida, do impacto que o programa ganha no âmbito da política nacional. Os condicionantes que cercaram o

Proeja para sua constituição como política pública, ou seja, oferta de cursos, pesquisa e formação continuada, debatidos e analisados por diversas pesquisas, apontam suas potencialidades e limites. Cabe destacar, talvez, o componente decisivo para o surgimento de “uma pedra no meio do caminho”, como já dizia Drummond, nesse processo de consolidação da estratégia Proeja, sua invisibilidade numérica (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 379)

Por isso, deve-se analisar e acompanhar em qual medida as práticas pedagógicas viabilizam ou não, os mínimos (e deveriam ser os máximos) para garantir a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da EJA articulada à Educação Profissional Tecnológica. Essa situação alerta para o debate desde a formação inicial de professores para a compreensão de seus princípios e bases epistemológicas. Para Arroyo (2006), essa modalidade ainda não é estudada na maioria dos cursos de licenciatura das universidades de nosso país. Os educandos da EJA trazem consigo experiências culturais riquíssimas e diferentes modos de saber que devem ser valorizados pela escola.

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento do educando não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária para discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e as vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores, as lacunas são ainda maiores (ARROYO, 2006, p. 22).

Segundo esse autor, para se constituir a EJA como um campo de responsabilidade pública exige-se “[...] intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de nos colocar na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas públicas que arquitetam a construção das especificidades da EJA” (ARROYO, 2011, p. 97). Reconfigurar a EJA nesse momento histórico é um desafio a repensar a história de indefinição, voluntarismo e campanhas emergenciais que marcaram sua trajetória ao longo dos anos no Brasil. Paiva (2006) afirma que o refazer dessa história contribui para um movimento de pensar coletivamente sobre o lugar que ocupamos na história, com que direito se pode sonhar e pensar educação no interior das tensões sociais, das lutas cotidianas que buscam reafirmar os direitos das maiorias consideradas minorias nessa sociedade desigual.

Apesar de todos esses desafios pedagógicos e estruturais, o IFG assiste, em seu interior, a implantação de novos cursos a partir do Proeja. Conforme Quadro 1, são ofertados 18 cursos nos 14 campi do Estado. No site do IFG, foi disponibilizado o Guia dos Cursos, com descrição e informações pertinentes.

Quadro 1: Cursos oferecidos pelo IFG (2019)

CÂMPUS	CURSOS
Águas Lindas de Goiás	Enfermagem
Anápolis	Secretaria Escolar
	Transporte de cargas
Aparecida de Goiânia	Modelagem do vestuário
Cidade de Goiás	Artesanato
Formosa	Edificações
	Manutenção e Suporte de Informática
Goiânia	Cozinha
	Informática para Internet
	Transporte Rodoviário
Goiânia Oeste	Enfermagem
Inhumas	Panificação
Itumbiara	Agroindústria
Jataí	Secretariado
Luziânia	Manutenção e Suporte de Informática
Senador Canedo	Refrigeração e Climatização
Uruaçu	Comércio
Valparaíso de Goiás	Eletrotécnica
Total: 14 campi	18 cursos

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Edital EJA 2019, <<http://selecao.ifg.edu.br/>; acesso em 25/11/2018

Romper com os estigmas e preconceitos que marcaram repetidas vezes as vidas desses sujeitos jovens e adultos trabalhadores nos move a refletir juntamente com Pereira; Freitas; Castro (2016): ainda é possível influenciá-los numa perspectiva emancipadora num contexto político-econômico marcado pelo fatalismo e determinismo, resultado de uma sociedade coronelista, grafocêntrica e capitalista? Ou corroboramos com as práticas conservadoras e excludentes que mantêm as assimetrias da nossa sociedade pelas vias dos sistemas educacionais?

Discutido o processo de institucionalização, abordou-se nesta pesquisa, a concepção formativa que consta no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2016_b) e no Plano de Desenvolvimento Educacional PDI (IFG, 2013), além de questões curriculares e epistemológicas que devem nortear e alicerçar as práticas pedagógicas a partir do currículo integrado, fazendo correlações com o Curso Técnico em Panificação, mediante análise da Proposta Pedagógica (IFG-CÂMPUS INHUMAS, 2014) e do estudo de narrativas dos educandos que evidenciam os desafios e perspectivas do retorno à escola.

1.2 A Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Panificação à luz dos documentos oficiais

Educação e formação humana têm sido constituídas numa relação de tensões e contradições, principalmente com o alvorecer da modernidade associado às profundas transformações políticas, econômicas e sociais a partir do século XVIII, quando houve a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e o uso das máquinas. Conforme o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), criar condições materiais e culturais que respondam a esse desafio histórico não seria possível sem a articulação de políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação com modos de vida mais solidários.

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 35).

A educação profissional e tecnológica foi pensada visando à formação do sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana numa perspectiva de vivência crítica, emancipadora e fertilizadora desse novo mundo. Desse modo, rompe com a ideia de adaptação passiva subordinada ao processo de acumulação capitalista.

Esse modelo de formação tem suas raízes nos ideais de sociedade em Marx (1984, 2001, 2010) e de escola em Gramsci (1991). Marx defendeu a superação positiva do trabalho alienado e da propriedade privada, bem como a libertação da classe proletária do controle do Estado, da Igreja, da Moral e da Sociedade Civil, por meio de uma ação coletiva e da práxis revolucionária dos trabalhadores na esperança de emergir uma nova sociedade - a sociedade socialista. Já Gramsci defendeu uma *educação desinteressada* característica da Escola Unitária à medida que teceu uma crítica radical à tradicional divisão entre escolas humanistas e escolas técnicas, considerada antidemocrática por refletir e manter a sociedade em castas fechadas e hierárquicas. Para esse autor não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, é impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Dessa forma, buscou romper com a dicotomia entre trabalho material e trabalho intelectual – a partir do chão das fábricas, redefinindo os caminhos da educação de trabalhadores desde aquela época.

Ao cotejar a proposta pedagógica do curso técnico em Panificação no Câmpus Inhumas com o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) e o Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI) do IFG (2013), notamos que, embora se aproxime da proposta oficial que postula a defesa da formação integral do ser humano, pressupondo estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, ainda evidencia uma formação unilateral, mercadológica.

Com a iniciação do curso pretende-se atender aos anseios da sociedade e permitir-lhes melhores condições de acesso ao trabalho e à geração de emprego e renda. A modalidade de curso PROEJA mostra-se como um caminho concreto para tornar o potencial trabalhador apto a executar habilidades práticas específicas ou qualificar o trabalhador que já atua na área e/ou que desenvolveu habilidades para o exercício profissional de maneira empírica, a partir de experiência no cotidiano. A busca pela qualificação e atualização profissional de nível médio é uma política governamental que enfatiza a necessidade de ampliar a oferta de vagas na educação profissionalizante, *para suprir a carência de trabalhadores do mercado de trabalho*. (IFG-Câmpus Inhumas, 2014, p. 5 – grifos da pesquisadora)

Isso também pode ser comprovado no final da justificativa, que estabelece “[...] o curso de Panificação está inserido com a *certeza de que a formação de profissionais qualificados suprirá o mercado*” (IFG-CÂMPUS INHUMAS, 2014, p. 7 – grifos da pesquisadora). Para tanto, propõe um currículo que atenda aos desafios do mercado de trabalho no qual o educando tome consciência de seu papel de cidadão e domine, a partir de seus saberes cotidianos, os fundamentos científicos e tecnológicos na área de Panificação, suprimindo as demandas desse ramo na cidade e região.

Logo em seguida, nos objetivos específicos, destaca a necessidade de contribuir para uma formação mais abrangente: “[...] contribuir para a formação humana, ética, política e cultural do aluno” (p. 8). Entretanto, no item organização curricular, reforça a ideia de um saber técnico, instrumental: “[...] esta proposta visa qualificar um profissional capaz de suprir as necessidades existentes no que se refere aos mais diversos processos que envolvam a área de alimentos”. Nesse sentido, apresenta-se, de certa forma, nos depoimentos dos egressos, concludentes e não permanentes, sob aspectos convergentes e divergentes da concepção de currículo integrado que visa a emancipação e o empoderamento¹¹ dos educandos. Vale salientar o perfil técnico do profissional que se espera do educando na conclusão desse curso, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos:

Realiza planejamento e execução do processo de produção de pães, massas e salgados de maneira artesanal ou de forma industrializada. Realiza a aquisição e manutenção de equipamentos. Utiliza as boas práticas na manipulação de alimentos, rotulagem e identifica a embalagem adequada. Opera equipamentos utilizados no processo e efetua controle de qualidade, de estoque, custos e consumo. Utiliza

¹¹ Dentro do amplo referencial freireano, é importante realçar que o empoderamento não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político, pois o ser humano é intrinsecamente social e político, é pessoa = relação. À medida que as pessoas tomam consciência (conscientização), vão também se libertando (libertação). Pode-se dizer que empoderamento está intimamente ligado à conscientização, tanto assim que em alguns países, como no Canadá, conscientização foi inicialmente traduzida por *empowerment* (Freire, 1986).

técnicas mercadológicas de produtos e insumos. Desenvolver produtos e processos (BRASIL, 2016b, p. 168).

O que se observa, ainda, segundo Frigotto (2012a) é a educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista, com intuito de treinar um trabalhador produtivo, adaptado às noções de capital humano, da sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade. No entanto, esse autor reitera que a educação escolar deve buscar a superação da formação instrumentalizada e adaptada ao mercado de trabalho, sendo estratégia central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico - condição para uma relação soberana, não subalterna e colonizada com as demais nações. A educação voltada para o desenvolvimento da integralidade da pessoa humana não pode ficar restrita à dimensão instrumental ou alinhada apenas às exigências do mercado.

Verifica-se, na matriz curricular do curso, justaposição de disciplinas, ao invés da integração entre elas, e aulas práticas relativas ao curso técnico em Panificação somente a partir do 2º ano, evidenciando a segmentação do currículo, a formação geral dissociada da formação profissional, e o dualismo histórico e estrutural da educação brasileira, no discurso utópico da educação omnilateral. Sobretudo, a submissão da proposta às demandas imediatas do mercado de trabalho, investida de espírito empreendedor, trabalhado, com ênfase, nos conteúdos da disciplina Gestão da Produção e Empreendedorismo, no último ano do curso. Para Moura (2013), ao ser utilizado esse termo, fica naturalizada a ideia de que “[...] não há espaço para todos no mercado de trabalho e que, dessa forma, é necessário que cada indivíduo seja o mais competitivo possível” (p. 178), seguindo a lógica das competências para a empregabilidade, conforme apresenta o quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Matriz curricular do curso

1º ANO			2º ANO		
DISCIPLINAS	AULAS	HORAS	DISCIPLINAS	AULAS	HORAS
Língua Portuguesa I	144	108	Língua Portuguesa II	72	54
Matemática I	144	108	Matemática II	72	54
Química	72	54	Geografia	72	54
Biologia	72	54	História	72	54
Informática Básica*	72	54	Física	72	54
Introdução à Panificação	72	54	Educação Física	72	54
Saúde, higiene e segurança no trabalho	72	54	Microbiologia de Alimentos*	27	54
			Panificação I**	144	108
			Inglês Instrumental	72	54
TOTAL	648	486	TOTAL	720	540
Obs.: *Inclusas 27h/ aulas práticas.			Obs.: *Inclusas 27h/ aulas práticas. **Inclusas 54h/ aulas práticas.		

3º ANO			4º ANO		
DISCIPLINAS	AULAS	HORAS	DISCIPLINAS	AULAS	HORAS
Língua Portuguesa III	72	54	Língua Portuguesa IV	72	54
Matemática III	72	54	Matemática IV	72	54
Filosofia	72	54	Espanhol	72	54
Sociologia	72	54	Arte	72	54
Noções de Química de Alimentos	72	54	Gestão da Produção e Empreendedorismo	72	54
Panificação II*	144	108	Panificação III*	144	108
Gestão da Qualidade	72	54	Sociologia do Trabalho	72	54
Análise Sensorial**	72	54	Gestão Ambiental	72	54
TOTAL	648	486	TOTAL	648	486
Obs.: *Inclusas 54h/aulas práticas. **Inclusas 27h/aulas práticas.			Obs.: *Inclusas 54h/aulas práticas.		
TOTAL HORAS/AULAS			1.998		
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			240		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO			200		
TOTAL			2.438		

Fonte: Elaborado pela autora a partir da PPC (IFG-CÂMPUS INHUMAS, 2014, p.13-14)

Esse modelo se distancia da proposta da politécnica, que pressupõe a reestruturação do ensino básico e da formação técnica profissionalizante, representando um avanço em relação às formas taylorizadas e fordistas¹² anteriores que sujeitavam o conhecimento estava sujeito à mera instrumentalização utilitarista e o trabalhador a processos de reprodução e adaptação – fruto da intensa divisão do trabalho que possibilitou a incorporação de força não qualificada, e o potencial de submissão do trabalhador na criação do operário padrão, exigindo das instituições formadoras a construção de um novo homem, de um novo tipo psicofísico do soldado do trabalho disposto a obedecer, com disciplina, os tempos e movimentos impostos, possibilitando que suas energias sejam canalizadas para a produção. (MACHADO, 1994) Contrária a essa perspectiva de formação mercadológica,

A politécnica representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao progressivo aperfeiçoamento. (MACHADO, 1994, p. 19)

A politécnica insere os educandos num “[...] projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho” (p.21) e propõe o despertar do potencial criativo por meio da relação teoria-prática

¹² A racionalização do trabalho, procurando eliminar os desperdícios na produção, determinando a intensificação da produtividade e da criação de excedente foi imposta ao trabalhador como uma revelação da “ciência” do trabalho. Em Taylor, o trabalho manual deve cumprir “a única” forma correta de execução da tarefa, de acordo com os tempos e movimentos pré-estabelecidos pela gerência. Ford estende as inovações tayloristas, introduzindo as linhas de montagem; desta forma, o tempo no processo de produção em série passa a ser imposto. (SEGNINI, 1994, p. 61)

das bases das ciências contemporâneas e dos princípios tecnológicos que expressam o uso da ciência no emprego de materiais, métodos, meios e princípios de organização do trabalho e da gestão social nas diversas esferas da vida humana.

Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação da negação destas potencialidades pelo capitalismo. Se ela está no horizonte histórico, o próprio capital enquanto uma contradição em processo é que dirá, bem como a capacidade de luta dos trabalhadores pela sua emancipação. (MACHADO, 1994, p. 22)

Logo, fazer a relação entre teoria e prática desde o 1º ano do curso, e intensificar o aspecto humano na formação, dando ênfase à reflexão e à discussão crítica, torna-se importante para a ressignificação do currículo integrado. A educação profissional e tecnológica deve ter a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando-se,

[...] a reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força. Avanços substantivos poderão ser possíveis no esclarecimento da questão, levando-se em conta que o sistema educativo, não constituindo apenas um subproduto da estrutura social, antes um campo de forças nela atuante, deverá estar atento à organização social do trabalho, sob pena de os mesmos progressos educativos desencadearem efeitos sociais perversos. (BRASIL, 2004, p. 5-6)

As políticas públicas previstas para a educação profissional e tecnológica apontam que novos rumos deveriam ser traçados. Trata-se de resgatar os fundamentos que vinculam a educação profissional aos processos educativos, pois “[...] sem a estreita ligação à educação básica, a educação profissional correrá sempre o risco de se tornar mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos.” (BRASIL, 2004, p. 13).

A organização da educação profissional e tecnológica vinculada ao ensino médio deve propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, define em seu artigo 3º, § 4º, critérios de oferta de cursos para atender aos estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho. Ela se concentra em modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas existentes de produção. Esta concepção é radicalmente diferente da que propõe uma educação profissional modular, dissociada da educação básica. A relação entre o conhecimento e a prática de trabalho explicita como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Envolve o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Sabemos que o desafio de superar a dualidade histórica, entre formação geral e a formação propedêutica, não será fácil: portanto, compreender a concepção de formação integrada, entender os processos de integração, pensar a forma de interligar a teoria à prática, intervir de maneira a desfragmentar o currículo, faz-se necessário e urgente, diante dos avanços e retrocessos das atuais políticas voltadas para a educação profissional. (WESZ, 2018, p. 103)

O que se pretende, na verdade, é uma formação para além da técnica do curso e propedêutica do Ensino Médio, mas uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, entre “teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer que contemple a formação básica, profissional e humana.” (BRASIL, 2007, p.41) Que reafirme o compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade. Uma educação alicerçada na integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação de valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica.

Nessa perspectiva, o IFG postula nos currículos e na prática político-pedagógica a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa (IFG, 2013). Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada pelo viés da educação como processo libertador; do trabalho como ato de criação da vida humana, processo histórico, no qual o homem transforma a natureza e a si mesmo; e, de emancipação, pois aprende ao pensar, ao fazer. O ato educativo deve contemplar a formação do educando na sua totalidade.

Segundo Frigotto (2012b, p. 267), a educação omnilateral considera “[...] todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico”. Nessa perspectiva, possibilita aos jovens e aos adultos trabalhadores compreenderem e atuarem no mundo do trabalho sob uma perspectiva contrária à estabelecida pela hegemonia do capital. Por meio da visão da totalidade, esses sujeitos poderão compreender, intervir e transformar a sociedade em que vivem. Segundo esse autor, a educação omnilateral “[...] abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.”

A educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, contrapondo-se à perspectiva burguesa de sociedade, centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca interesse próprio. Pelo contrário, esse modelo de educação pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de

dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (FRIGOTTO, 2012b)

Vale destacar, que a mediação entre educação e trabalho compõe os princípios básicos da EJA integrada à EPT que constam no Documento Base do Proeja, definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos no campo da EJA quanto ao ensino médio e nos cursos de formação profissional.

1. Inclusão da população em suas ofertas educacionais. 2. Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos: assume-se, assim, a educação como direito. 3. Ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio. 4. O trabalho como princípio educativo: entende-se que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. 5. Pesquisa como fundamento da formação: modo de produzir conhecimento e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual dos sujeitos educandos. 6. Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais: outras categorias para além da de trabalhadores devem ser consideradas pelo fato de serem constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos (BRASIL, 2007, p. 37-38).

Todos esses princípios são relevantes para a formulação de uma proposta político-pedagógica que corresponda às necessidades dos educandos, capazes de dar respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, além de articular com as concepções sobre o campo de atuação profissional, o mundo do trabalho e a vida em sociedade. A formação técnico-científica não deve ser antagônica à formação humanista dos homens, mas ciência e tecnologia devem buscar sua permanente humanização. Esse é um desafio que exige uma proposta pedagógica que considere a diversidade e o trabalho em rede colaborativa com os diversos segmentos da escola e da sociedade. Sobretudo, que os professores assumam a tarefa de serem professores/pesquisadores para ressignificar seus dizeres e suas práticas.

Conforme o PDI (IFG, 2013), a categoria trabalho deve ser referência para a educação humanística e artístico-cultural ao considerar que o homem, ao produzir a própria vida, constrói meios de subsistência física e cultural e se relaciona com outros homens enquanto ser social. Por isso, deve ser compreendido como princípio ontológico e educativo, a gênese e o lócus de produção do conhecimento. A compreensão de uma cultura geral do trabalho pressupõe o conhecimento da produção em seu conjunto e o estudo de uma determinada profissão. Assim, o trabalhador deve ter o domínio da operacionalização de uma forma de trabalho e esse domínio só é possível por meio de sua inserção em um processo produtivo específico.

Esse plano destaca que as discussões sobre o trabalho e a compreensão da cultura

como um conjunto de valores e práticas sociais que se constroem e que se alteram com as transformações das condições materiais e históricas são determinantes para a busca de especificidade da construção de uma educação profissional e tecnológica. Dessa maneira, a relação entre educação e trabalho indica que o conhecimento, a técnica e a tecnologia estão ligados à cultura, à organização social e à práxis histórica.

A conscientização e reflexão sobre a centralidade do trabalho e a história da cultura do trabalho, a qualificação profissional e o cotidiano do trabalhador, a exclusão pelo desemprego e a precarização das condições de trabalho são elementos de efetiva contribuição para análise das reais condições de inserção dos trabalhadores no processo de produção, organização e gestão dos bens materiais, artísticos e culturais da sociedade (IFG, 2013. p. 28).

A imbricação escola-trabalho alcança sentido quando o processo histórico produz pelo “sofrimento do trabalho e pela luta política a própria liberdade do homem enxertada no terreno sólido da produção, da sobrevivência, técnica e cientificamente” (NOSELLA, 2010, p.182). O trabalho como princípio educativo se configura como a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando vários outros tipos de escolas de cultura, de política para adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva em determinado momento histórico. As diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressões pelas quais o homem procura sua sobrevivência, sua distinção, sua identidade, sua liberdade.

Conforme Gramsci, a escola unitária estava ancorada no trabalho e visava transformar em liberdade o que hoje é necessidade. E, nesse caso, o processo de iniciação se dava quando o discente começava a desenvolver seus estudos com autodisciplina e autonomia. “É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e distribuição” (NOSELLA, 2010, p.180). A ideia central era educar o proletariado para a liberdade concreta, universal e historicamente obtida pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política. Essa liberdade não resulta da evolução, mas deve ser compreendida e ensinada. Esse deve ser o papel do Proeja, educar para a liberdade, para uma nova sociedade, mais democrática, na qual o homem seja sujeito de sua própria história.

[...] por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. [...] A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 2014a, 51-52).

Como aspecto convergente, a proposta pedagógica do curso reitera o

entendimento que se tem sobre a técnica e a tecnologia e a sua influência no desenvolvimento social, seja de emancipação, seja de permanência de laços históricos de exploração e dominação. Por isso, enfatiza que essas devem estar aliadas às dimensões humana e social para modificar os modos de fazer e de viver do ser humano. Também considera a influência dos processos culturais na construção do pensamento hegemônico e dos seus impactos no cotidiano social e político dos trabalhadores como centrais para a definição do tipo de educação e do perfil de cidadão que se deseja (IFG-CÂMPUS INHUMAS, 2014).

De acordo com Freire (2014a) a educação libertadora deve arregimentar o homem contra as forças que distorcem a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, e ainda apontam os esforços da verdadeira libertação como perigosa subversão - produto de ação demoníaca, inimiga do homem e da civilização cristã. No entanto, são essas forças que domesticam e se apoderam das camadas mais ingênuas da sociedade. “Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas da educação respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2014a, p. 53).

A proposta pedagógica na EJA deve ser referenciada pela concepção de educação enquanto processo de liberdade, emancipação e de trabalho enquanto princípio ontológico e educativo com vistas a uma formação que ajude os educandos a enfrentar a dicotomia histórica entre trabalho x educação.

Pensar em uma proposta educativa que tenha o trabalho e a educação somadas requer uma direção teórica que pressuponha investigação crítica e, sobretudo, possibilite compreender o contexto, as contradições, os conflitos advindos do mundo do trabalho e propicie aos trabalhadores(as)-alunos(as) a consciência das adversidades, para que se sintam em condições de interferir nesta realidade. Assim, o exercício de reconhecer os(as) trabalhadores(as) no interior das salas, ou nos demais espaços da escola, passa pela valorização de sua experiência de vida, e, principalmente, por sua experiência de trabalhador(a) (COSTA, 2008, p.119-120).

Pode-se dizer que a escola se insere num campo de forças com duas finalidades: seja instrumento de reprodução das estruturas sociais e de suas contradições ao transmitir os valores dominantes e a exploração do trabalhador; seja de transformação, ao alimentar a possibilidade de superação deste sistema capitalista, ao servir como “[...] instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho” (FRIGOTTO, 1989, p. 24 apud ARAÚJO, 2014, p. 62).

Todavia, apesar de todos os esforços na defesa pela educação integrada, omnilateral, a dualidade cultura geral versus cultura técnica ainda persiste no cenário educacional brasileiro, sendo a primeira academicista aos filhos da elite, e, a segunda, técnica

voltada para o mercado de trabalho aos filhos da classe trabalhadora, considerada educação de baixa qualidade, precária, educação pobre para os pobres. Pode-se inferir que, no campo da educação de trabalhadores ainda prevalece o caráter instrumental e assistencialista com o qual a EJA sempre fora tratada pelo Governo, sociedade civil e setores públicos. Construir um pensamento educacional contra-hegemônico é condição fundamental para combater a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantes por meio de uma práxis educativa emancipadora.

[...] teoria e prática não se separam, antes formam uma unidade dialética, a luta da classe trabalhadora contra o capital pode e deve ser potencializada por trabalhos pedagógicos voltados à formação e ao desenvolvimento de sua consciência de classe. Destarte, a luta organizada contra o capital deixa de ser apenas econômico-política e passa a ser também uma luta cultural, na medida em que a necessidade de desvelamento da estrutura funcional capitalista se transforma em estímulo para o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores (OLIVEIRA; FELISMINO, 2010, p. 314).

Isso representa, nos espaços formativos, a consciência de classe numa perspectiva pedagógica-ética-crítico-política que favoreça a autonomia e a liberdade, buscando, conforme Mészáros (2008):

[...] romper com os antagonismos estruturais de nossa sociedade que bloqueiam o caminho para uma mudança absolutamente necessária, sem a qual não pode haver esperança para a própria sobrevivência da humanidade, muito menos para a melhoria de suas condições de existência (MÉSZÁROS, 2008, p. 24).

O termo integrar remete ao sentido de completude das partes, da unidade no diverso, compreendendo a educação como totalidade social, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos formativos (CIAVATTA, 2012). No Proeja, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Desse modo, o trabalho é concebido como princípio educativo, rompendo com a dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, porque incorpora a dimensão intelectual ao trabalho produtivo para formar trabalhadores aptos a serem dirigentes e cidadãos, conforme os fundamentos de escola unitária em Gramsci.

A formação integrada evidencia uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: “[...] educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?” (CIAVATTA, 2012, p.85) O grande desafio que se impõe é a superação de uma educação instrumental voltada para o trabalho operacional, simplificado, livre dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-cultural. O que se propõe, nesse caso, é uma formação que busca a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

O currículo integrado considera os saberes e as especificidades dos sujeitos jovens e adultos numa perspectiva de emancipação e concebe a educação como direito de todos e processo contínuo ao longo da vida, conforme Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia):

Um currículo para a EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias, religiosidades e manifestações múltiplas e regionais da cultura popular; não pode ser previamente definido, sem passar pela mediação dos estudantes e de seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado e do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para se reconhecer e legitimar currículos praticados no cotidiano das salas de aula.

Outra exigência na constituição dos currículos adequados ao público jovem, adulto e idoso é a de se reconhecer competências profissionais como conteúdo e saberes que esse público já detém, alterando a forma de se produzir currículos na escola, pelo reconhecimento da necessidade de uma formação crítica e ética que extrapole a mera profissionalização (BRASIL, 2016^a, p.81/83).

Contudo, esse termo “educação ao longo da vida” é questionável porque se alinha às demandas dos setores produtivos e do capital internacional. Mesmo tendo sua matriz na educação permanente há uma certa compreensão que subordina a educação permanente à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano, reduzindo a educação à formação profissional a serviço das empresas. Conforme Gadotti (2016, p. 4) “O Estado neoliberal imprimiu um ethos mercantilista ao conceito de Educação ao Longo da Vida, reconceituando a Educação Permanente, e a Unesco não se posicionou claramente em favor de uma concepção de Educação ao Longo da Vida que defendesse outros princípios”.

Por isso, esse autor manifesta uma preocupação, “[...] será que ao debatermos uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida não estamos abandonando a luta por uma Política Nacional de Educação Popular? Em que esse novo debate pode ajudar ou prejudicar a nossa causa?” (GADOTTI, 2016, p. 7). Na concepção deste autor, a Educação Popular valoriza a diversidade e defende a cultura popular, o saber popular. Ao assumir a Educação ao longo da vida nessa perspectiva, seria preciso romper com a hierarquia entre saberes tradicionais (quilombolas, indígenas, etc) e o saber acadêmico, e superar a visão neoliberal e colonizadora da educação, que se esconde no discurso da diversidade, da cidadania, do desenvolvimento sustentável e da economia solidária.

Ao construir a base curricular para a classe trabalhadora, o Câmpus deve partir do reconhecimento de saberes “[...] formando-os como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-os, portanto, como sujeitos da história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural” (IFG, 2013, p. 26-27). Nesse sentido, a formação técnico-científica não deve ser antagônica à formação humanista dos homens, mas

ciência e tecnologia devem buscar sua permanente humanização. Segundo Freire (2014b) é na ação dialógica, na revolução cultural e no exercício profundo da conscientização, que os homens, na sua práxis revolucionária, superam o estado de objetos dominados¹³ e se assumem sujeitos da História. Quando se reconhecem como seres históricos, como seres para si, autobiográficos, são capazes de se transformar e de se desenvolver no seu próprio tempo.

Os educandos se inserem numa sociedade em contínuas mudanças estruturais no processo produtivo que requer deles “[...] competências de comunicação, desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, trânsito inter e transdisciplinar, além da capacidade de tomar decisões e de transferir saberes anteriores para situações novas” (IFG, 2013, p. 29). Para tensionar esse assunto, dois educandos trazem concepções e propósitos divergentes sobre os objetivos e a duração do curso, sendo um não permanente e o outro concludente.

[...] com quinze ou dezesseis anos, eu comecei a trabalhar num depósito de materiais de construção, depois numa confecção, depois na usina Centroálcool e, por último, numa oficina mecânica. Atualmente, estou desempregado. Sempre estudei em escola pública e já fiz o Ensino Médio na EJA no Joaquim Pedro Vaz, em 2010. Eu fiz para andar mais rápido. [...] No IFG, eu estudava somente alguns meses e parava. No próximo ano eu voltava de novo. Eu comecei EJA Informática, depois parei de novo. Eu voltava e estudava quatro meses mais ou menos. Rsrs. Eu frequentava a aula inteirinha, mas na hora que dava dez horas eu ia embora. No outro dia eu nem frequentava, voltava na outra semana porque eu achava serviço à noite. As coisas não batiam para mim quando eu comecei a trabalhar à noite na Centroálcool e numa pizzeria como entregador. [...] Lá no IFG era pra ter um curso qualificado, um curso técnico, mas por causa do cansaço resolvi dar uma pausada. [...] Eu escrevi uma carta lá, porque o curso não estava sendo aquele curso técnico para o pessoal aprender, não estava tendo muita aula prática. Era mais teoria. Aí já fui estressando, já fui vendo que as coisas não estavam indo como eu planejava. [...] Eu nunca cheguei a falar para a coordenadora para ter mais aula prática [...] (Educando não permanente 14, Inhumas, GO, 12/04/2018).

Quanto à evasão o que influencia muito o aluno é a questão de ser a EJA com o técnico, por exemplo, se eu não faço a EJA eu não faço o técnico com duração de quatro anos de curso. Agora, com a reestruturação, o curso foi para três anos, mas, mesmo assim, eu ouvia os alunos reclamar. Eu, por opção, quis fazer o curso durante os quatro anos porque sempre achei a EJA um tempo muito curto de estudo. No caso eu queria fazer um curso superior, e estava muito tempo longe da escola. Queria fazer o Enem, então eu sabia que precisava estudar mais [...] (Entrevista educanda concludente 1, Inhumas, GO, 18/04/2018).

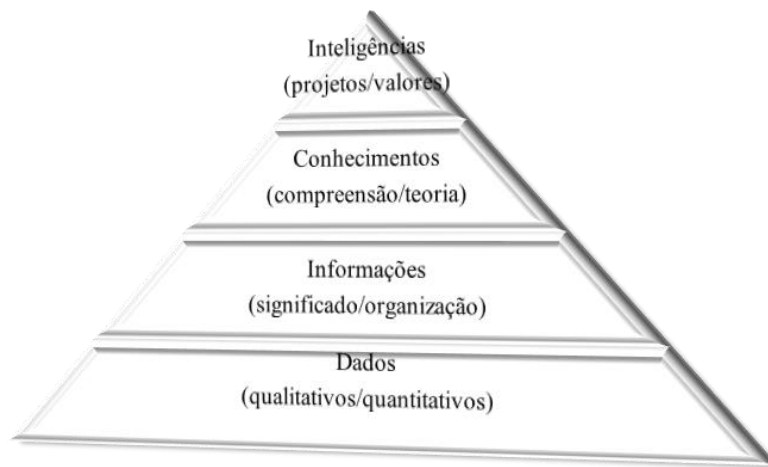
Enquanto o primeiro demonstra mais interesse nas aulas práticas, no campo da instrumentalidade, o segundo se volta para a apreensão dos conhecimentos formais e saberes científicos, enfatizando em sua narrativa, de que o fator tempo é relevante porque obteria mais conhecimento, ao considerar suas trajetórias descontínuas e a almejada projeção para o ensino superior.

¹³ Os homens quando submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para o outro” de quem dependem já não se desenvolvem autenticamente. É que, roubados na sua decisão, que encontra no ser dominador, seguem suas prescrições (Freire, 2014b)

Ainda sobre esse assunto, Sene (2008) destacou que o conhecimento não é apenas a produção científica gerada pelos cânones acadêmicos, mas também o senso comum, intuitivo e as experiências individuais e coletivas que movem as pessoas no seu cotidiano. Dialoga com Sacristán (1999) ao afirmar que o conhecimento proporciona significados à teoria. Por isso, a escola deve ajudar o educando na travessia do senso comum à ciência, do conhecimento tácito ao explícito. O primeiro é produzido pelas experiências da vida, crenças, ideias, valores, perspectivas, intuições. Já o segundo é adquirido pela educação formal e envolve conhecimento dos fatos, articulado na linguagem formal, que compõe os documentos, manuais, afirmações, especificações, multimídia.

Conforme Lefebvre (1991) o conhecimento humano é fato, é prático, é social, é histórico, é movimento que se dá por meio do desvendamento, do estudo, da pesquisa. Por isso, cada época deve organizar numa síntese provisória, o conjunto de conhecimento sobre a natureza, por ser o conhecimento movimento, transitório, histórico. Já para Machado (2000) as concepções de conhecimento e inteligência se organizam da seguinte forma:

Figura 1: Pirâmide informacional



Fonte: Machado, 2000, p. 65

Na base da pirâmide estão os dados qualitativos e quantitativos, considerados primários. O seu valor depende da organização e do significado atribuídos pelas pessoas, transformando-os em informação. Já o conhecimento localiza-se no terceiro nível e remete à ideia de teoria, de compreensão. Refere-se aos conteúdos formalizados, objetivados; o saber é feito de experiências e de práticas; mas, a inteligência diz respeito às possibilidades e capacidades que vão do julgamento e do discernimento à abertura de espírito, à aptidão de assimilar novos conhecimentos e de combiná-los com os saberes. Para atingi-lo, é fundamental a capacidade de estabelecer conexões entre elementos informacionais

aparentemente desconexos, processar informações, analisá-las, relacioná-las, armazená-las, avaliá-las segundo critérios de relevância. Sem o conhecimento, as pessoas não realizam seus projetos. “[...] Os projetos é mais do que uma definição, é uma operacionalização do conceito de conhecimento. Significa falar de valores, o conceito mais complexo e mais alto da pirâmide informacional” (MACHADO, 2000, p.65).

Sem a comunicação não há informação, não há conhecimento. A comunicação é a transformação das informações para a compreensão humana nas relações entre pessoas, que se dá de modo oral (verbal), escrito ou corporal (por gestos do corpo, olhar). No nível da inteligência, o ser humano organiza comportamentos, descobre valores, elabora projetos e liberta-se do determinismo do presente. Sendo assim, a capacidade de projetar-se, seja no nível individual ou coletivo, está ancorada à mobilização de dados, informações, conhecimentos e valores. O saber é um saber-fazer, é prático, está ligado à vida cotidiana, é uma capacidade que não implica necessariamente no domínio de conhecimentos formalizáveis. Já os conhecimentos formalizados, codificados, estão, em tese, disponíveis a todos. Isso coloca uma questão fundamental para a educação: a definição e a operacionalização do conceito de inteligência de forma plural e inclusiva abre grandes possibilidades para a produção do conhecimento, sua democratização e mobilização, enfim, para a emancipação do ser humano.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (IFG, 2013) defende que as formas educativas de produção técnica e tecnológica e do saber científico precisam corresponder aos interesses sociais mais amplos para mediar a reconstrução da história e da identidade individual e coletiva dos trabalhadores, permitindo a socialização das múltiplas dimensões do conhecimento. A EJA integrada à EPT, por ser uma modalidade que traz na sua base um campo específico de conhecimento, os professores que nela atuam precisam mergulhar nos diversos contextos dos educandos, conhecer seus modos de vida, de fazer o trabalho, de pensar e de construir o saber nas múltiplas significações da cultura - marcas indelévels de sua identidade.

A finalidade é evitar a conformação do curso aos interesses hegemônicos por meio de conteúdos que condicionam os sujeitos sociais a uma única visão de mundo. A educação como transmissão/adaptação restringe as possibilidades de novas alternativas e formas de vida produzidas pelas relações sociais. Essa conformação situa-se na contramão das propostas emancipatórias, as quais buscam reconhecer nos sujeitos características humanitárias que possibilitam o desenvolvimento de processos reflexivos e participativos por meio do protagonismo deles próprios, podendo desencadear o fortalecimento de ações direcionadas à

transformação social. Por isso, há que se reestruturar esse documento, para que se alinhe, integralmente, aos princípios norteadores do Proeja.

Gramsci (1991) já alertava sobre o processo de generescência pelo qual perpassava a escola devido à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, principalmente aquelas profissionais que buscavam satisfazer interesses práticos imediatos, revestidas do modelo formativo, imediatamente desinteressadas. Neste caso, para este autor, tratava-se de uma educação que está a serviço das demandas do capital. “O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 136).

Para Machado (2009) não se pode restringir a EJA apenas à escolarização. É fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos. Alcançar o sentido pleno da formação humana pressupõe a busca dos alicerces do pensamento e da produção da vida para além das práticas reducionistas, unilaterais de educação profissional conforme as demandas de mercado ou do ensino propedêutico que treinam para o Enem ou vestibular. Nesse sentido, a proposta pedagógica dos cursos oferecidos no Proeja deve contribuir com uma formação técnica e profissional de qualidade e para a formação intelectual, para uma percepção crítica da realidade social e dos embates da contemporaneidade.

Para Wesz (2018) precisamos de maiores espaços e aprofundamentos teóricos para discussões, construções e reformulações das PPCs e, conseqüentemente, dos currículos, considerando a necessidade de a instituição construir, de forma participativa e de acordo com a sua realidade, esses documentos. Dessa forma, será possível a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional na perspectiva da formação humana integral e omnilateral, em cujo viés, o currículo deve contemplar a integração entre a formação geral e a formação específica para o exercício profissional, promovendo a formação de sujeitos emancipados, não apenas conformados com o processo e com o conhecimento de técnicas de produção de natureza pragmática, voltadas para o mercado de trabalho, as quais não favorecem a capacidade de pensar dos sujeitos. A escola, ao compreender a educação na dimensão da politecnia: educação intelectual, educação corporal e a educação tecnológica preconizada por Marx (2001, 2010), caminhará para o processo de superação da dualidade histórico-estrutural da educação brasileira.

Diante dessas reflexões, a EJA integrada à EP ainda é permeada de (in)certezas, tanto na inserção no mundo do trabalho quanto nas questões de formação humana. Aquele exige do trabalhador o retorno aos estudos, mas não lhe oferece condições estruturais para a sua permanência. A escola, geralmente está conformada aos interesses do mercado, na contramão das expectativas emancipatórias e experiências dos educandos. Isso requer ações conjuntas entre as instituições educativas, órgãos públicos e demais setores sociais para viabilizar aos jovens e adultos trabalhadores o acesso e o incentivo à permanência nos cursos, sobretudo, criatividade pedagógica para desenvolver processos formativos que valorizem a dignidade da pessoa humana em detrimento das experiências brutais de desumanização vivenciadas por eles na sociedade capitalista.

No próximo capítulo, apresentam-se o perfil dos sujeitos pesquisados, aspectos socioeconômicos e culturais, expectativas e o que desvelam sobre o retorno à escola, além das percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e as contribuições do curso na ressignificação de suas trajetórias laborais e formativas.

CAPÍTULO II

SUJEITOS DO PROEJA E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO

*Cada um com sua quimera*¹⁴

Sob um grande céu de cinza, numa grande planície poeirenta, sem caminhos, sem relva, sem um cardo, sem uma urtiga, encontrei vários homens que marchavam curvados.

Trazia cada um deles às costas uma enorme Quimera, tão pesada como um saco de farinha ou de carvão, ou como o equipamento de um infante romano.

Porém o monstruoso animal não era um peso inerte; ao contrário, envolvia o homem, e oprimia-o, com seus músculos elásticos e possantes; aferrava-se-lhe ao peito com as suas duas garras imensas; e sua cabeça fabulosa sobrelevava a cabeça do homem, tal um desses horríveis capacetes com que os antigos guerreiros procuravam agravar o terror do inimigo.

*Interroguei um daqueles viajantes, perguntei-lhe aonde eles iam assim. Respondeu-me que não sabia de nada, nem ele, nem os outros; mas que, evidentemente, iam a alguma parte, pois eram impelidos por uma necessidade invencível de caminhar.*¹⁵

[...]E o cortejo passou a meu lado e afundou-se nos longes do horizonte, no ponto em que a redonda superfície do planeta se furta à curiosidade do olhar humano.

*E durante alguns momentos obstinei-me em querer compreender esse mistério; mas logo a irresistível **indiferença** caiu sobre mim, e eu fiquei mais rudemente oprimido do que o estavam aqueles homens pelas suas esmagadoras Quimeras.*

(Charles Baudelaire, 1976, p. 27)

Este capítulo traça o perfil dos educandos do Proeja Panificação (2013-2017) do IFG-Câmpus Inhumas, buscando evidenciar os sentidos do retorno à escola, as expectativas e os desafios encontrados no decorrer do curso, como esses sujeitos veem o processo de ensino e aprendizagem e suas implicações na (não)permanência. E, por fim, como avaliam as contribuições em suas trajetórias laborais e formativas. A análise dos dados baseou-se, principalmente, nos estudos de Dayrell (1996), Freire e Nogueira (2005), Freire e Shor (1996), Freire (1996, 2011, 2014, 2016)), Visquetti (2018), Machado e Rodrigues (2013), IFG (2013, 2017), Arroyo (2017), Costa (2008) Kuenzer (1994, 2000), Vigotski (2010), Machado

¹⁴ A Quimera, na mitologia grega, era um monstro que cuspiam fogo, dotado de cabeça e peito de leão, tronco de cabra e cauda de dragão.

¹⁵ Em outra tradução: [...] eles caminhavam com fisionomia resignada daqueles que estão condenados a ter sempre esperança. BAUDELAIRE, Charles. "Cada qual com sua Quimera". In: *Pequenos Poemas em Prosa (O Spleen de Paris)*. São Paulo: Hedra, 2009. p. 47

(2009). Vale salientar uma característica peculiar desses sujeitos jovens e adultos trabalhadores: ainda são resilientes, carregam no peito a quimera, a esperança, o sonho de transcender os próprios limites por meio dos estudos, mesmo diante das injustiças, das desigualdades e das inúmeras negações de direito em seus percursos existenciais.

Homens, opressão, peso, quimera...

Os versos de Baudelaire (1976) fazem analogia ao peso da desigualdade socioeconômica e cultural que muitos indivíduos foram ou que ainda são submetidos historicamente. O direito à vida e à dignidade da pessoa humana se constitui em direitos fundamentais consagrados no art. 5º da Constituição: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988). Mas, como tem se sustentado a relação do direito à vida, à educação, ao trabalho e o princípio da dignidade da pessoa?

A identidade individual – relacionada à lógica da autenticidade, da originalidade, quanto a identidade coletiva – base cultural, comunitária se fundam no termo diferença. No entanto, a humanidade se fez e se (re)faz expectadora indiferente da violação/negação de direitos, consubstanciando-se, no decorrer da história, nas grandes polarizações: casa-grande e senzala, ricos e pobres, empregadores e assalariados, cidadãos de primeira e segunda classe, governantes e governados.

Embora o respeito à dignidade da pessoa humana¹⁶ se configure como princípio norteador nas relações sociais, a ética é o caminho para sua efetiva concretização. O papel do Estado deveria ser o de órgão moderador e regulador dessas relações, tanto no cumprimento quanto na garantia de condições dignas de existência a todos os cidadãos, verdadeiro pressuposto da democracia (BRANDÃO, 2012). No entanto, o seu papel tem sido o de conformador da opressão e da injustiça social que estão postas. Há um total descolamento entre a ética e os valores humanitários.

Isso também é resultado do processo de reificação¹⁷ do homem moderno porque

¹⁶Como prevê o artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, a dignidade, essencialmente, é um atributo da pessoa humana. Pelo simples fato de ser humana, o art. 5º reitera que a pessoa merece todo o respeito, independentemente de sua origem, raça, sexo, idade, estado civil ou condição social e econômica. (BRASIL, 1988). Do latim dignitas, dignidade é a qualidade de (ser) digno. A dignidade está relacionada com a excelência, a gravidade e a honorabilidade das pessoas na sua forma de se comportar. [...] No seu sentido mais profundo, a dignidade é uma qualidade humana que depende da racionalidade. Neste sentido, a dignidade está vinculada à autonomia e à autarquia do homem que se governa a si mesmo com retidão e honra. (ROSÁRIO, 2017)

¹⁷ É na identidade com o conceito de alienação e de fetichismo que a teoria da reificação constitui seu sentido

tudo se apresenta à consciência como valor econômico, valor de troca, mercadoria. Tudo tem seu preço, mas sem valor, porque é considerado descartável, substituível, provisório. Para Resende (2009) a relação entre o predomínio da coisa sobre o homem e a ilusão da verdade na aparência comprovam a identidade entre a teoria da alienação, a do fetichismo e a da reificação. Ao lado dessa identificação em Marx, o conceito de reificação em Lukács (1974, p. 97) parte daquilo que é a essência da estrutura mercantil, ou seja, do fato de que “[...] uma relação entre as pessoas se transforma numa relação entre coisas, constituindo uma objetividade ilusória, que dissimula qualquer traço de sua essência fundamental: a relação entre os homens”. Segundo Resende (2009):

[...] o fenômeno da reificação está relacionado à impossibilidade de realização da universalidade do homem em decorrência de um fato fundamental: as objetividades humanas, tecidas e retecidas com o fio de sua sociabilidade na história, não são mais momentos de reconhecimento, mas de restrição e isolamento. A abstração da sociabilidade humana instaura a negação de sua universalidade. Quando a universalidade é negada, a esfera do ser é reduzida à pura individualidade, à mera existência em si, precisamente onde a subjetividade não pode realizar, isto é, fora da história e em si mesma. O indivíduo é invadido, e os extremos de sua vida objetiva e subjetiva, individual e coletiva são negados. A falsa universalidade rouba-lhe a referência do todo e o tange à ruptura com os outros e consigo. Uma ruptura faustiana, que é, na verdade, o preço a ser pago pelo indivíduo a uma sociedade reificada (RESENDE, 2009, p. 136).

O trabalhador como objeto de exploração é resultado do processo de subsunção dos homens pelas condições históricas do modo de produção, no qual o mundo das coisas é valorizado em proporção com a desvalorização do mundo dos homens. Quanto mais riquezas e bens o trabalhador produz, e não podendo delas usufruir, mais pobre e miserável ele se torna. Nessa mesma proporção, esse ciclo se torna ainda mais perverso quando o trabalho não apenas produz mercadorias, mas também produz a si mesmo e o trabalhador como mercadorias. É o resultado devastador da relação capital-trabalho: o homem enquanto mercadoria, desumanizado mental e fisicamente, só tem importância quando vende a sua força de trabalho para o capital que lhe é estranho (MARX, 2010).

Na busca pela sua humanização, os seres humanos precisam tomar consciência da condição de seres desumanizados. Para Freire (2016) a conscientização e o diálogo é o caminho para tornarem-se sujeitos do processo educativo e da construção de sua humanidade. Por meio da educação problematizadora os seres humanos poderão deixar de serem tratados como coisas para transformarem-se plenamente em pessoas “conscientes para si” e de seu papel histórico no mundo. Esse projeto de homem e de nação não é algo dado, mas a ser

próprio. Para Marx, o fetichismo é um fenômeno peculiar e específico da sociedade capitalista, uma forma originada da forma mercadoria que, penetrando todas as dimensões da vida humana, estrutura as relações entre os homens nessa sociedade (RESENDE, 2009, p. 115-136).

construído entre educandos e educadores. Trata-se de uma proposta desafiadora que se impõe no campo da educação de jovens e adultos trabalhadores nos campi dos Institutos Federais. É o que será apresentado a seguir, a partir das experiências laborais e formativas dos educandos do Proeja no IFG-Câmpus Inhumas.

2.1 Características e perfil socioeconômico dos educandos

A história da humanidade não se constitui apenas pelas que foram contadas nos livros, nos museus, nas escolas, nas instituições oficiais do governo, mas alcança e se (re)produz no cotidiano das pessoas simples, das classes populares, dos homens e das mulheres trabalhadores(as) que (re)contam suas histórias, seus ideais e modos de viver, seja no meio rural, com os filhos, nas idas e vindas da escola, nos caminhos estreitos; seja no meio urbano, nas casas, nas ruas, nas fábricas dos vilarejos às grandes metrópoles. Esses sujeitos vão tecendo e (re)constituindo suas histórias, suas identidades, suas trajetórias de trabalho, de formação, enfim, seu ser social em meio a tantas lutas e enfrentamentos.

Ao rememorar suas trajetórias, os sentimentos dos educandos podem ser traduzidos em sonhos, utopias, lutas, algo a realizar. Esses sujeitos trazem expressões e evidências da cidadania negada nas múltiplas apartações da sociedade brasileira.

Eu cheguei num ponto que as oportunidades se fecharam para mim. O que eu ganhava não pagava minhas contas. Entendi que se continuasse só trabalhando, eu viveria nessa situação o resto da vida. (...) Mas a pior fragilidade do curso parte dos próprios alunos pensarem na sua incapacidade, acharem que são as piores pessoas do mundo. “Ah, eu sou isso. Ah, eu não consigo aprender mais.” (...) A maioria das pessoas já não acredita nelas mesmas. Logo, o grande problema é esse: ou você faz ou não faz. Compete à instituição ajudar essas pessoas por meio do diálogo, mostrar que lá existem pessoas humanas, mostrar o lado humano (Entrevista educando concludente 2, Inhumas, GO, 14/04/2018).

Considerados marginais do sistema, essa exclusão é acentuada pelos fatores que os caracterizam: cor, raça, etnia, gênero, classe social, dentre outros. Para Freire (1996) a identidade cultural que abrange a dimensão individual e de classe dos educandos não pode ser desprezada, perdida na visão pragmática do processo, porque tem a ver com a assunção dos sujeitos pelos próprios sujeitos, enquanto seres históricos. E, enquanto educadores, pode-se intervir e contribuir para a formação desses sujeitos para individual e coletivamente mudar realidades.

Esses educandos apresentam especificidades comuns, como a descontinuidade de estudos, a condição de trabalhador empregado, a maioria sem carteira assinada, ou desempregado, e, as marcas da opressão e violência simbólica, do silenciamento, históricos de

discriminação e preconceito sofridos no interior da escola e sociedade. Mas, apesar de tudo, ainda acreditam alcançar um dia a autonomia e emancipação por meio dos estudos.

Existe uma violência simbólica na escola e na sociedade, que impõe o silêncio aos alunos. Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações (...) que designam as autoridades como responsáveis. Esse meio ambiente é simbolicamente violento, porque se baseia na manipulação – declarando-se democrático, enquanto que, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade (FREIRE; SHOR, 1996, p. 149).

A desigualdade social é vista por alguns deles como natural, justa, condicionada ao esforço, à disciplina e às aptidões de cada sujeito ou classe. Enquanto isso, as vantagens da burguesia são ocultadas e fortalecidas no discurso ideológico de igualdade de oportunidades. Para Arroyo (2010, p. 1407-1408):

A desigualdade dos diferentes enquanto humanos é a forma mais radical de produção das desigualdades. Reconheçamos que o pensamento pedagógico, as políticas e instituições educativas se alimentam desse caráter sacrificial. Veem os diferentes como na minoridade humana. Até como pré-humanos, a ser conformados humanos, ser levados à maioria pela educação escolar. O acesso à escola, o letramento, o numeramento, as disciplinas, o mérito serão uma exigência desse percurso de humanização. Os milhões que fracassarem serão sacrificados como analfabetos, desescolarizados, reprovados, com problemas de aprendizagem, defasados. Continuarão catalogados como pré-humanos, jovens ou adultos, mas na inferioridade porque na irracionalidade, movidos a instintos, ao senso comum, com problemas de aprendizagem e de condutas. Essas lógicas marcadas por dicotomias, abismos de sucesso-fracasso, operam sacrificando milhões como fracassados na ignorância e irracionalidade para exaltar os merecedores de sucesso, porque esforçados, racionais, inteligentes. Dessa lógica sacrificial, produtora dos diferentes como desiguais, se alimentam o pensamento moderno, a pedagogia moderna e até a empreitada pedagógica-catequética colonial e pós-colonial.

As escolas, ao negar o processo de escuta, os saberes, as experiências e as subjetividades dos educandos, impedem a leitura crítica, o acesso ao direito e à autonomia. Em resposta, a indisciplina, a passividade e o silenciamento são expressões de resistência desses sujeitos, mas, enquanto não veem superadas as barreiras da indiferença referenciada no poema de Baudelaire (1976), eles se juntam aos demais diferentes e desiguais que se amontoam às margens da sociedade, elevando, dia após dia, os índices de retenção e não-permanência da educação de jovens e adultos no Brasil. É o caso da educanda não permanente 8 que não se sentiu incluída, integrada, pertencente na instituição e resolveu abandonar o curso em menos de um mês.

[...] Quando eu comecei a estudar eu achei muito difícil, por isso não cheguei a ficar um mês. [...] Eu achei muito difícil as matérias. Estava muito complicado. Eu não estava conseguindo. Eu via muita gente mais jovem, daí pensei “Gente, eu não dou conta disso mais não! Minha cabeça não dá conta mais não. Eu vou é trabalhar!” [...] Eu me lembro de uma mulher mais velha, mas tenho dificuldade muito grande de me relacionar. Eu sou do tipo calada, tímida. Então eu fico na minha. Sou daquelas que, se eu tiver qualquer dificuldade, ao invés de procurar o professor eu fico calada. Era assim, eu ficava mais no meu cantinho. Eu não peguei amizade com ninguém.

Eu acho que juntou tudo. Acho difícil fazer amizade. (...) (Educanda não permanente 8, entrevista, Inhumas, GO, 30/04/2018).

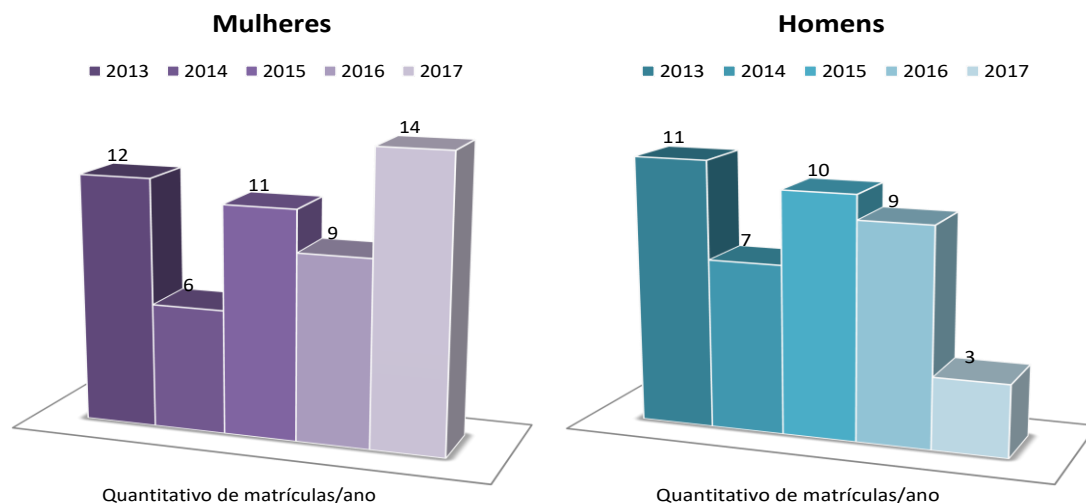
Esses educandos trazem consigo muitas marcas de silenciamento. Essa é uma das características que deve ser observada, acompanhada e analisada pela equipe pedagógica e de apoio, a fim de evitar inúmeros casos de não permanência. O processo de escuta, a aproximação entre educando x educando e educando x educador são fatores determinantes para o sucesso do ensino e da aprendizagem, e a permanência do educando na instituição.

A diversidade dá o tom das relações que se estabelecem na EJA, embora seja pouco evidenciada quando os conflitos ocorrem, perdendo suas potencialidades norteadoras da construção do conhecimento. Nesses cursos predominam sujeitos que se encontram “do outro lado da linha” (mulheres, homossexuais, transexuais, negros, pobres, evangélicos). Logo, é fundamental que se pense sobre as formas como os mesmos são ativamente (re)produzidos como inexistentes. Por seu nível de escolarização ser o menor na sociedade brasileira, lhes é atribuído o lugar da irracionalidade, da ignorância, dos sem lei, do misticismo. No entanto, não se salientam as relações de poder que se reservam aos que estão “deste lado da linha”, visto como espaço da racionalidade, do conhecimento, das leis, das crenças, os quais invisibilizam os grupos que se encontram do outro lado (SILVA, 2010).

Dentro desse jogo de relações de poder, pensar a diversidade étnico-racial e de gênero por meio de ações pedagógicas eficazes é dar voz aos silenciados, valorizar suas identidades e seus processos de significação, ressignificar suas culturas e modos de viver, sendo caminho para a humanização do homem dentro e fora do contexto escolar.

[...] as relações sociais de poder se manifestam, de forma sutil, em pelo menos, três situações sociais, a saber: em primeiro lugar, pela demarcação de fronteiras simbólicas – processo que fixa os limites culturais entre “nós e eles”, apagando o caráter histórico (variável e mutável) e o caráter social (construído) das relações entre grupos; em segundo lugar, pela elaboração de um consistente sistema de classificação, ordenação e hierarquização dos grupos sociais, definindo quem são os bons e os maus, os puros e os impuros, os desenvolvidos e os primitivos, os racionais e os irracionais; em terceiro lugar, pela normalização das práticas sociais que sentenciam quem são os normais e quem são os anormais na sociedade (SILVA, 2000, p. 81).

O gráfico 2 demonstra que, apesar da procura pelo curso nos quatro primeiros anos apresentar um número aproximado de procura entre homens e mulheres, no último ano estudado (2017), o número de mulheres se sobressaiu em relação ao dos homens.

Gráfico 2: Matrículas por gênero dos educandos

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Sistema Q-Acadêmico. Acesso em 22/03/2018

Um dos grandes desafios para as mulheres que procuram o IFG está relacionado ao rompimento da dependência psicológica e financeira de seus cônjuges/companheiros, ao tecer sua identidade pessoal e coletiva como pessoas constitutivas de direitos.

[...] quando eu me inscrevi eu trabalhava com Panificação. Eu fazia bolos para festas de casamento e aniversário. Foi por isso que eu me interessei no curso [...] por falta de dinheiro e porque, realmente, eu tinha dom para cozinha. Eu já estava na área uns dois anos. [...] Mas, meu primeiro emprego foi em Farmácia e eu parei de trabalhar porque tive o primeiro filho. [...] Eu já tinha o segundo ano completo. [...] Ah, eu sempre quis fazer uma Faculdade, por isso eu resolvi voltar. Quando eu me casei eu estava no meio do terceiro ano e tive que mudar de cidade. [...] Eu achei o curso muito longo. Eu já tinha o segundo ano, e eu queria fazer uma faculdade, um curso superior. E, para mim, quatro anos era muito tempo. Eu voltei a trabalhar numa Farmácia em dois mil e dezesseis. Aí eu não fui mais, aí eu parei. [...] Se fosse menos tempo eu tinha concluído o Curso de Panificação. Porque o ensino é excelente, não tenho nenhuma reclamação. Tenho só a agradecer porque eu fiquei muito tempo sem estudar e o que eu aprendi no IF em um ano e pouco eu usei na faculdade. Eu aprendi muito lá. Essa questão de qualidade, eu acho que em Inhumas não tem nenhuma escola melhor. Foi assim, um sacode. Muito conhecimento. [...] Tem pessoas que marcam a gente. Convivemos pouco tempo, mas foi bom. [...] É uma excelente instituição. Não tenho nem o que dizer. [...] se eu não passasse quando eu prestei vestibular para Farmácia, eu tinha pensado em fazer Química no IFG. Eu ainda comentei com meu esposo: “Se eu não passar, eu volto para o IFG. Eu volto para lá e faço outro curso lá, mas eu faço!” Tanto que, se eu conhecer alguma pessoa que quer voltar a estudar, o primeiro lugar que eu indico é lá! (Educanda não permanente 5, entrevista, Inhumas, GO, 17/04/2018).

A busca pela autonomia, a partir do conhecimento, as torna mais fortes para desempenhar seu papel de mãe, companheira, trabalhadora e educanda. Desse modo, considera-se que podem influenciar outras mulheres para a ressignificação de sentidos, de suas histórias, para uma postura mais ativa na sociedade, bem como administrar o seu tempo, em meio a tantas tarefas do dia a dia para retomar e prosseguir nos estudos.

O mais importante, além da almejada formação técnica profissional, é a

compreensão de seu lugar no Instituto como espaço de percepção identitária e coletiva na defesa dos direitos das mulheres, independente de cor, raça e orientação sexual. Para Silva (2010) a proposta pedagógica fundamentada nos princípios de educação popular, além de fomentar discussões vinculadas ao preconceito e à discriminação no interior da escola e da sociedade, deve considerar as desigualdades de gênero expressas de inúmeras formas no país. Isto porque as relações de gênero são percebidas, mas ainda pouco debatidas no espaço formativo. Debater gênero na esfera do social não permitindo que as diferenças biológicas justifiquem as desigualdades entre os sujeitos pode-se considerar como um grande avanço.

No entanto, não são raras, na EJA e na história das relações humanas de diferentes sociedades, as evidências do papel subalterno a que as mulheres, principalmente, estão sempre submetidas. Gravita em torno dessa submissão um silenciamento que fragiliza ainda mais, no contexto relacional, o feminino. Entretanto, a história registra movimentos individuais e coletivos de mulheres que se posicionam de forma veemente contra a permanência nesse lugar de subserviência, submissão e opressão. São mulheres que ousaram denunciar as diferentes formas de violências físicas ou simbólicas e conseguiram romper com esse silenciamento a que estiveram, durante um longo tempo, submetidas. Mulheres que se colocaram e ainda se colocam no mundo de maneira proativa e revolucionária, o que, no entanto, não significa, à priori, que a superação dessas desigualdades entre homens e mulheres esteja superada (SILVA, 2010, p. 70).

As educandas fazem referência às suas relações com o mundo e com as circunstâncias que as levaram a reconhecer suas condições de (des)humanização, refletindo, decidindo e transformando a realidade que as cercam. Juntas, percebem o potencial da educação, como também reconhecem a possibilidade histórica de se tornarem mulheres-sujeitos.

Para Freire (2014_a) o homem integrado é o homem sujeito enraizado e humanizado que dialoga e age em comunhão com os outros. Entretanto, esse mesmo homem poderá se situar no mundo como acomodado, adaptado, passando a existir como objeto coisificado, desenraizado, desumanizado, não sendo capaz de transformar a sua realidade, mas apenas ajustar-se, adaptar-se a ela. A educação se situa nessa polaridade: tanto pode ser instrumento de emancipação, tornar o homem sujeito, como pode ser de adaptação, torná-lo objeto, ajustado à realidade, submetido a uma elite hegemônica que lhe apresenta o que dizer, o que fazer. Assim, “afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto, coisifica-se” (FREIRE, 2014_a, p.61). O homem vai se tornando um simples expectador, ajustado ao sistema, distanciando-se da sua vocação ontológica de *Ser Mais*.

Quanto à faixa etária (Quadro 3), a pesquisa apontou que os alunos matriculados têm/tinham entre 18 a 59 anos, com destaque para a juvenilização nas turmas com a presença

de jovens entre 18 a 29 anos. No entanto, ainda permanece o engano de pensar que a educação de jovens e adultos refere-se apenas às pessoas mais idosas, que na concepção de alguns governantes se trata de um público minoritário, sendo mais importante investir na educação das crianças e jovens para evitar que sejam os analfabetos do futuro, mesmo sendo a educação direito de todos.

Quadro 3: Faixa etária dos matriculados

Faixa etária	2013	2014	2015	2016	2017	Total
De 18 a 29 anos	12	9	18	10	6	55
De 30 a 45 anos	8	3	2	7	9	29
De 46 a 59 anos	3	1	1	1	2	8
60 anos e mais	-	-	-	-	-	-
Total geral						92

Elaborado pela autora a partir do Sistema Q-Acadêmico: Acesso em 22/03/2018

Diante dessa diversidade etário-geracional, o grande desafio que se impõe é o risco da homogeneização de ritmos, estratégias e propostas educativas, ao desconsiderar a origem social, a idade e as experiências vivenciadas. Diante desse quadro, Dayrell (1996, p. 139) apresenta algumas questões que podem contribuir para as reflexões: “Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?”

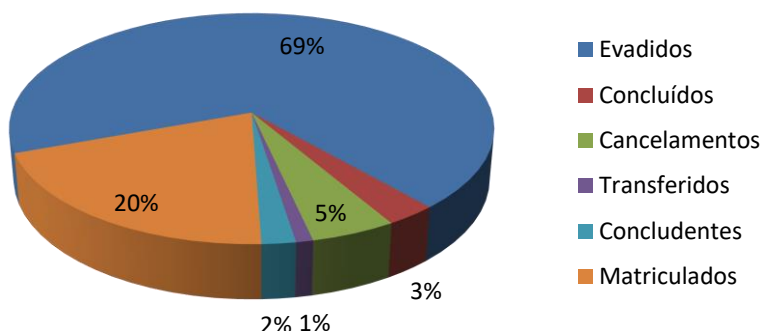
Todos os educandos pesquisados se autodeclararam pardos. Quanto ao estado civil, (02) egressas são casadas e (01) é viúva. Em relação aos (02) concludentes, um é pai de três filhos, a outra é mãe de dois filhos. Duas egressas tiveram suas trajetórias escolares interrompidas quando se casaram e outra por causa do nascimento do filho. Quanto aos concludentes, a razão da descontinuidade se deu pelo trabalho e a gravidez.

Em relação ao estado civil dos não permanentes, 40% são casados, 50% são solteiros e 10% estão inclusos em outros tipos de relações afetivas. Quanto ao sexo e orientação sexual, 33% são homens, 55,5% são mulheres e 11% são homossexuais. Romper com o caráter homogeneizador da educação, fazendo da escola um lócus de respeito à diversidade e tolerância é tarefa mais do que necessária e se dará a partir da escuta, do diálogo, da empatia, do respeito à alteridade.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destrutável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 120 – grifos do autor)

Nesse sentido, em consonância com outras pesquisas desenvolvidas sobre o tema, considera-se que a luta pela sobrevivência “ou trabalha e come ou fica com fome e estuda”¹⁸, se renova nas trajetórias formativas desses sujeitos. Nota-se, no Gráfico 3, que o dilema da descontinuidade se repete anos após anos nesse câmpus do IFG, mesmo sendo garantido por lei o direito à educação, à permanência e ao êxito.

Gráfico 3: Situação das Matrículas no Proeja (2013/2017)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Sistema Q-Acadêmico. Acesso em 22/03/2018

Os dados revelam que 69% dos educandos matriculados nos últimos cinco anos descontinuaram o curso, sendo os principais motivos: a dificuldade de conciliar trabalho x estudo, o sustento próprio e dos familiares, acolhimento dos filhos, problemas de ordem social e econômica e doenças. O estudo de Barbosa (2017) exemplifica situações reveladoras da luta de classe em que situa o Proeja nos Institutos Federais, repercutindo diretamente na abertura e/ou continuidade de cursos para a classe trabalhadora.

Fica claro que esse “limitar”, em última instância, representa interesses de classe de quem ou faz parte, ou se posiciona como se fosse, da elite dominante “inteligente”, que só pensa em si, vendo a instituição como mero “centro de excelência”, estando, conseqüentemente, fora do alcance dos trabalhadores pobres. Por isso, dentre outras questões levantadas por Castro (2011), Pereira (2011) e Vitorette (2014), a evasão, que é um problema institucional de quase todos os cursos, quando tratada no Proeja é motivo para discursos inflamados contrários à presença da modalidade nos Institutos, propostas de fechamento de cursos já abertos e exacerbação de dificuldades em abrir novos. Assim, ao mesmo tempo em que se abre, se fecha a Instituição para a classe dos trabalhadores pobres, negando-lhe, em grande medida, o direito ao acesso; quando se permite entrar, constroem sua permanência; e quando se consegue permanecer, dificulta-se a conclusão dos cursos (BARBOSA, 2017, 102-103).

A estrutura da sociedade cria impasses e dificuldades que oferecem obstáculo às camadas populares não apenas para chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela permanecerem e fazerem o percurso a que têm direito. Como ações interventivas Freire (2001) propõe “[...] o uso bem-feito do tempo escolar – tempo para a aquisição e produção de

¹⁸ O tema “Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia” é resultado da dissertação de Ivonete Maria da Silva, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da UFG, sob a orientação do Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa, na linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, em 2004.

conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual.” (p. 35) Tudo isso deve partir da escuta entre gestores e equipe pedagógica para busca de soluções ou encaminhamentos realistas e eficazes, visando minimizar as negatividades no contexto da escola que corroboram para a não permanência dos educandos.

Desse modo, é fundamental o papel do pedagogo, do assistente social e do psicólogo (equipe multidisciplinar) para esclarecê-los de seus direitos, caso necessitem apresentar um atestado, ter atendimento domiciliar ou apoio institucional para revisão dos conteúdos, dentre outros aspectos relevantes para sua formação e permanência. Mesmo que nos campi dos Institutos Federais haja flexibilidade de horário, ainda há muito que avançar nas ações de integração e de apoio aos sujeitos da EJA/EPT.

Os estudos de Noro e Pereira (2011) apontam que os principais desafios dos trabalhadores no retorno à escola é a necessidade que eles têm de trabalhar para o sustento próprio e da família e o nível de escolaridade dos pais. E, como fatores de permanência, apontam a qualidade do trabalho docente, o acolhimento, a estrutura da instituição e as políticas de assistência estudantil. Sobre o Proeja e seus desafios, os autores alertam para a necessária mudança na forma como vemos estes estudantes para que entrem, permaneçam e aprendam. Sobretudo, compreender que os educandos jovens e adultos não evadem da escola porque querem, mas, são expulsos da escola não por algum professor ou por antipatia por esse ou aquele que expulsa ou reprove, mas por razões internas e externas à escola.

Também influenciam na saída da escola a falta de domínio de componentes curriculares; os históricos de descontinuidades e repetências que desencadeiam comportamentos como a timidez; a sensação de não pertencimento, o isolamento, a desmotivação e o desinteresse nas aulas e no próprio curso. No diálogo entre Freire e Ira Shor (1996) o primeiro afirma que a motivação fora ou antes da prática é antidialética porque ela faz parte da ação. É a própria ação. Acontece à medida que está atuando, e não antes de atuar. Shor corrobora com essa ideia quando diz que a motivação está imbricada no próprio ato de estudar, no reconhecimento da importância que o conhecimento tem para o aluno. Porém, o currículo padrão lida com a motivação como se fosse algo externo.

[...] as recompensas, as promessas de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora. (...) Primeiro, obtenha uma educação de verdade, depois poderá ter um bom emprego! A melhor coisa é sempre aquela que você não está fazendo no momento (FREIRE; SHOR, 1996, p. 15-16)

Diante dessas considerações, é preciso repensar as relações interpessoais, o processo de escuta e as diversas possibilidades que podem ser desencadeadas com o

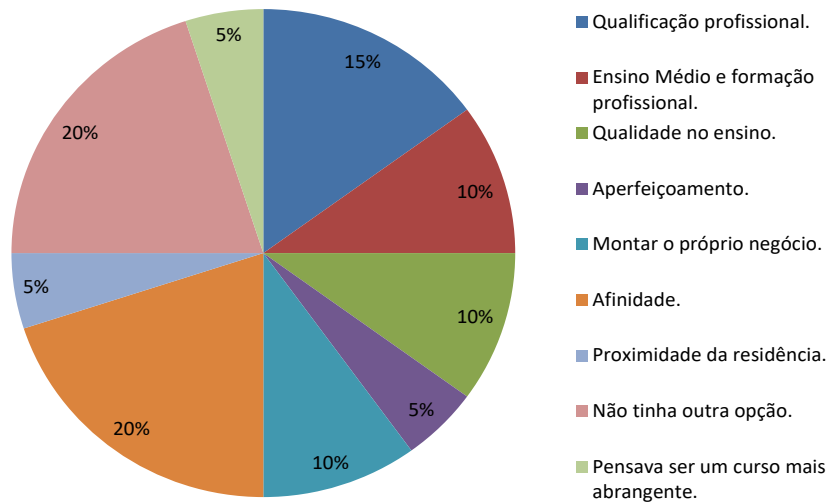
protagonismo desses sujeitos históricos no processo educativo; isto para que tenham uma vida mais participativa na sociedade. Sobretudo, aprofundar as discussões da formação integrada com os princípios de educação popular, vinculadas ao preconceito e à discriminação, considerando as desigualdades de gênero expressas de inúmeras formas no país.

A seguir, apresenta-se, sob o olhar dos educandos, as percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no Curso Técnico em Panificação. Como aporte teórico utilizou-se, principalmente, as ideias de Freire (1996, 2011, 2014, 2016) para dialogar com as situações abordadas, buscando compreender os principais desafios para o reconhecimento dos “saberes de experiências-feitos” e a implementação de uma Proposta Pedagógica de Curso (PPC) ancorada numa prática humanizadora e emancipadora que possibilite a formação da pessoa humana, a formação básica, a qualificação profissional e a tão sonhada verticalização para um curso profissional de nível superior.

2.2 Do curso esperado ao vivenciado

Para Freire (2014_b) a finalidade da educação é humanizar, é emancipar o povo, é libertá-lo da realidade opressora e da injustiça. É tornar o homem sujeito histórico. “[...] só é instrumento válido se estabelece uma relação dialética com o contexto social em que o homem está enraizado” (FREIRE, 2016, p. 67). Mas que escola? Que tipo de educação? Quais projetos e programas? Que perfil de homem queremos formar? As práticas pedagógicas devem estar imbricadas com as práticas sociais, e estas intrinsecamente associadas à dimensão humana. Em suma, à escola compete o processo de formação acadêmica, profissional, ético-política e, num nível mais elevado, a própria humanização do homem.

Os educandos desta pesquisa, quando questionados sobre o por que da escolha do curso (Gráfico 4), responderam: a afinidade, não tinham outra opção e a qualificação profissional. Em segunda ordem de importância: a conclusão do ensino médio, a formação profissional, pensavam ser um curso mais abrangente e montar o próprio negócio. A maioria vê, na Educação de Jovens e Adultos, uma oportunidade de se apropriarem desse campo de direitos, outrora a eles negado não só pela cultura escolar elitista, mas pela herança desumanizadora do modelo socioeconômico que os expulsa da escola para atuar em trabalhos precários, temporários, incertos.

Gráfico 4: Motivações dos educandos na escolha do curso

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário semiestruturado, em 16/05/2018

Como muitos dos estudantes optaram pelo curso não por afinidade, mas por necessidade, é possível inferir que o sentimento de insatisfação contribuiu para muitas não permanências, conforme demonstra o relato:

Eu sempre trabalhei com salão de beleza e costura. Eu saí do ensino fundamental na rede estadual e fui fazer o ensino médio no IFG. Do técnico em Química, após quatro anos fora da escola, em 2015 fui para o Proeja Panificação à noite, por causa da minha filha. As dificuldades encontradas era com quem ia ficar com ela. Na época, estava com apenas cinco anos. No segundo ano do curso, em 2016, eu engravidei de novo com ameaça de aborto, e não tive como continuar. A educação lá é ótima, mas eu não tive força para retornar. Eles me falaram que dava para aproveitar muita matéria, mas poderiam colocar mais curso pra gente ter mais opção e escolher o que quer. O problema era o tempo de duração: quatro anos, por ser EJA, aí a pessoa [...] dessa área de panificação eu não gosto muito, era só para ter mais oportunidade na vida profissional. Ah, eu gostava quando fazia o técnico em Química. Eu acho que já teve o técnico em Alimentos também (Educanda não permanente 11, entrevista, Inhumas, GO, 14/04/2018).

Embora se perceba descontentamento na fala da educanda (11), há outros que manifestam sentimentos de realização por terem tido a oportunidade de aprender mais sobre a nossa língua, além de outros conhecimentos necessários para a vida em sociedade:

Na minha vida pessoal o curso me ajudou muito. Hoje eu consigo pronunciar melhor as palavras, porque antes eu tinha muita dificuldade de conversar com alguém. Como eu lido com pessoas e vendas eu já não tenho tanto medo de entrar num assunto. Eu tenho mais segurança porque aprendi Matemática, Geografia e Português... Aprendi a ler e a entender um texto, um anúncio. Eu tinha muita dificuldade de compreender o que estava me expondo qualquer texto. Agora eu até já sei publicar anúncio de um produto na internet. O curso contribuiu bastante na minha vida pessoal e profissional [...] (Entrevista educanda concludente 1, Inhumas, GO, 18/04/2018).

Esses educandos também trazem consigo históricos de negação de direitos, sobre

o acesso a uma educação de qualidade e aos benefícios que visam assegurar-lhes a sua permanência com êxito. Para Visquetti (2018):

Um aspecto importante a se considerar é o acesso dos estudantes trabalhadores à escola, e, nesse sentido, é importante convencê-los de que a escola é também o seu espaço de ocupação e assim motivá-los, porque são o tipo de público que precisa ser convencido do seu direito à educação. Isso ocorre, geralmente, em função de sua baixa autoestima, historicamente construída pelas repetidas repetências, pelos afastamentos temporários das escolas e pelos modos como foram tratados nos espaços escolares e fora deles. Por isso, a maioria dos trabalhadores considera, entre outros aspectos, que seu tempo de estudo já passou, ou que são incapazes de aprender, e que o direito à escola seria só para as crianças e jovens (VISQUETTI, 2018, p.145).

A condição de educandos trabalhadores é um fator que necessita ser considerado pela instituição. Eles buscam, por meio do estudo, melhores condições de vida e trabalho. Embora seja o principal motivador do retorno à escola, esse mesmo trabalho não permite que eles permaneçam. Diante das várias explicações para a não permanência, Silva (2004) as classifica em cinco blocos: 1. o trabalho; 2. a sensação de estar fora da idade escolar; 3. o desenraizamento cultural; 4. a instabilidade de moradia; 5. os problemas conjugais. Tendo maior incidência o dilema do trabalho como única forma de subsistência, para atender às necessidades vitais do ser humano: “Por ter que trabalhar para sobreviver, pra comer”.

Para Machado (1994), na sociedade, essas pessoas assumem posições diferenciadas conforme desempenho técnico e nível educacional, apesar de todos se encontrarem no mesmo plano político, socioeconômico, sob o comando do capital. Além disso, esses sujeitos não participam de qualquer organização ou mobilização de classe. Eles nem se consideram classe de tão excluídos que são porque a sociedade os marginaliza em função da sua condição de (não) trabalhador no mundo do capital.

Esse um problema histórico porque as trajetórias dos sujeitos da EJA são marcadas pela marginalidade, pelos sucessivos desenraizamentos, a começar pelo preconceito cultural de que o jovem e o adulto têm mais dificuldade de aprendizagem ou o (auto)introjetado: “sou muito lento”, “sou muito rudo para aprender”. Essas afirmativas demonstram representações negativas que muitos educandos têm de si mesmo, evidenciando conformismo, fato que os impedem de adquirir novos saberes que os ajudariam no processo de emancipação humana.

Ainda, segundo Silva (2004), essa exclusão, com os seus vários desenraizamentos, é a única forma de inclusão. Esse processo está intimamente ligado à exclusão social porque no mundo do capital não há lugar para todos. É a exclusão do trabalhador num conjunto de não-pertencimentos, não apenas pelo trabalho. Exemplo disso é o trabalhador rural que, não se sentindo mais pertencente às novas formas de trabalho no campo, migra para a cidade. Nela

passa a sentir-se ainda menos pertencente aos esquemas estabelecidos no trabalho, tampouco às condições de reprodução da família, da escola, do lazer, da crença religiosa. Já que não há raiz que o liga efetiva e afetivamente a ninguém nem a parte alguma, ele é obrigado a conviver com os diferentes territórios do não-pertencimento.

Para além das consequências da precariedade do trabalho ou da falta de trabalho, das condições indignas de moradia [...], existe um trabalhador que depois de um dia de trabalho ou sem trabalho, não quer mais nada, pois “o trabalho cansa demais. Demais da conta” (E-10). E quando este ainda se anima, sem janta e às vezes sem banho, como muitos testemunharam a ir para a escola, precisa ser tratado com respeito e com dignidade; precisa ter um professor que entenda que ele está ali e não quer mais perder tempo, entendendo o que é para ele esse “perder tempo,” [...]. O caminho para a permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola depende muito do professor e do conjunto da escola (SILVA, 2004, p.124).

Por essa razão, a importância do trabalho pedagógico comprometido para/com a classe trabalhadora e a serviço dela.

A seguir, apresentam-se os desafios da EJA integrada à Educação Profissional para ampliação das oportunidades sociais a partir do estudo das trajetórias laborais dos educandos egressos e concludentes.

2.2.1 Os educandos egressos e concludentes rememoram suas trajetórias

Quando analisa-se as histórias do público da EJA, percebe-se que a maioria se repete. São sujeitos jovens e adultos trabalhadores, donas de casa, mães e pais de família e idosos que precisaram, um dia, abrir mão de sua formação educacional para sobreviver na luta pelo trabalho, pelo pão. Educandos que, por repetidas vezes, tiveram em seus históricos marcas de descontinuidades e repetências, mas, que, ainda não perderam a esperança. “Como seres em situação, os homens se encontram enraizados em condições de tempo e espaço que os marcam e são igualmente marcadas por eles” (FREIRE, 2016, p. 66). Porém, à medida que essas condições os desafiam a agir sobre elas, são capazes de pensar sua própria existência para transformá-la.

A pressão das exigências do mundo de trabalho contemporâneo pela qualificação em contraposição às condições objetivas precárias que as populações mais vulneráveis vivenciam, as impedem de ter maior mobilidade profissional e social para a conquista de melhores condições de vida (BRASIL, 2016_a). Essa realidade ainda é agravada pelas constantes mutações das profissões, pelo uso das novas tecnologias para aumento da produtividade, pela ameaça da instabilidade com a diminuição dos direitos trabalhistas sob o discurso do empreendedorismo e da flexibilidade.

Para Machado (1994) embora o processo de industrialização e tecnificação represente a incorporação de grandes massas trabalhadoras no mundo globalizado, as atuais mudanças tecnológicas e as novas formas de trabalho promoveram uma enorme economia de tempo de trabalho humano necessário, fazendo com que a produção do valor dependa menos da intervenção viva do homem. Esse fator contribuiu, nos últimos anos, para o crescimento do desemprego e avolumamento de postos de trabalho *informais*, precários e fragmentados para aqueles que não apresentam qualificação da força de trabalho, criando dois polos que marcam paralelos na sociedade que culminam, por vias diferentes, num mesmo processo de alienação e exploração.

No primeiro polo encontra-se o proletariado tradicional fruto do processo de industrialização, caracterizado por salário e nível educacional baixos, instabilidade no emprego e desempenho de funções desqualificadas e taylorizadas. Tratam-se de setores sociais que sofreram e vêm sofrendo vários processos de desenraizamento, seja através das frequentes migrações, das alternâncias de trabalho (a maior parte em caráter precário), das instabilidades das moradias e várias outras carências sociais que levam ao embrutecimento e a desestruturação familiar.

No outro polo percebe-se o surgimento de um novo tipo de proletariado, que desfruta de salários e nível educacional mais altos, goza de relativa estabilidade no trabalho, constituindo-se uma espécie de aristocracia técnica. Essa situação de superioridade não é, entretanto, condição suficiente para uma maior consciência e disposição para o desempenho de um papel ativo nas disputas pelos interesses dos trabalhadores. Manifestam-se outras formas de desenraizamento próprias desse segmento decorrentes da forma como se dão a produção e a aplicação tecnológica, desvinculada de uma política socioeconômica e cultural de caráter global para a sociedade. Assim, o acesso a informações técnicas por si, sem uma visão ampliada da realidade em suas várias dimensões, não garante uma efetiva compreensão do trabalho que se executa e do mundo no qual a atividade humana está inserida. (MACHADO, 1994, p. 18)

Mesmo diante dos inúmeros recursos tecnológicos, pairam sobre a humanidade sentimentos de insegurança e incerteza em relação ao presente e ao futuro. Embora haja novas formas de produzir saberes, de organizar o trabalho e controlar o capital fica evidente a dependência do trabalhador. Com a produção em larga escala, integrada, um pequeno desajuste inviabiliza todo o funcionamento dessa grande engrenagem social. A vulnerabilidade de equipamentos de alto custo face à possibilidade de uso inadequado, a intelectualização do trabalho e as formas grupais de trabalho não permitem tomar como absoluto o controle do capital, dando ênfase a qualificações de caráter politécnico¹⁹.

Para ilustrar essa temática sobre os desafios do mundo do trabalho vivenciados por milhões de brasileiros, as memórias do educando concludente 2 traz concepções sobre o

¹⁹ A politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. (MACHADO, 1994, p. 19)

trabalho e o papel da educação como uma das possibilidades de romper com os processos brutais de (des)humanização que resultam de sua própria natureza.

Eu costumo dizer sempre que a vida é por etapas. Mas a gente quer chegar lá em cima sem subir os degraus. [...] Por exemplo, o estudo é crucial na vida de um ser humano. [...] Eu acreditava, ainda com dezesseis anos, que já era um homem com condições de disputar lugares de trabalho com outros muito mais velhos. As pessoas achavam isso bonito. “Ah, um jovem ali já trabalha.” [...] Somos o que queremos ser. Eu vou fazer trinta anos e ainda sonho em me formar, em ser um doutor. [...] Mas, não culpo o meu pai, ele acreditou que isso seria a solução. Eu senti isso na pele. Eu me casei muito novo. [...] Hoje tenho três filhos, moro de aluguel, mas eu pago e organizo tudo. Só que eu poderia ter produzido muito mais por meio do estudo. E eu me vejo perguntando “Por que eu não estudei?” Eu trabalhei muito na roça capinando lavoura de feijão e de laranja desde os quinze, dezesseis anos. Anos depois eu fui para a padaria trabalhar de madrugada. Também trabalhei em uma cerealista de chapa. Eu perdi saúde e tempo, correndo risco de morte, porque era um lugar que eu poderia me machucar e morrer. Fazia carga e descarga de caminhão de granel, triturava milho e ensacava cereais. [...] Em 2014 eu entrei no IFG para estudar. [...] Eu voltei para o IFG, mesmo pensando em parar de estudar para trabalhar de motoqueiro à noite na pizzaria. [...] Eu contei a minha história, e eles concordaram na realização do estágio lá, além de me pagarem seiscentos reais para eu trabalhar à tarde com as massas. [...] Eu estava estudando trabalhando na área. Assumi a cozinha daquela pizzaria, e depois fui gerente por três anos. [...]

Aí apareceu a oportunidade no final do curso de abrir uma fábrica de biscoitos. Já tem oito meses que está funcionando, com o nome de Produtos Maná produzindo, por enquanto, somente petas caseiras. Aqui em Inhumas tem três fábricas. Eu trabalhei em duas, e a terceira é a minha. Hoje os meus patrões são os meus concorrentes. Nós criamos essa marca e esse negócio entrou no mercado. Está vendendo bem, só que estamos negociando com o governo para conseguir financiamento para girar a empresa. [...] O governo exige muito da gente e oferece muito pouco. Ele não te dá uma linha de crédito. [...] Para um microempresário, eles já pensam que não temos condições de ressarcir o governo. [...] Muitas vezes votamos em políticos, mas depois o sistema que eles criam agride a população. (Entrevista educando concludente 2, Inhumas, GO, 14/04/2018).

Para as classes menos favorecidas, o trabalho é o fundamento principal, representa garantia de sobrevivência. E, nesses casos, a educação é processo secundário, que tende a ser deixado de lado em decorrência da jornada excessiva de trabalho. Por meio das memórias acima, o educando, apesar da dificuldade de conciliar trabalho e estudo, conseguiu superar barreiras existenciais, tornando-se microempresário do ramo da Panificação. Essa situação demonstra a importância de relação teoria e prática ser objeto de estudo e reflexão para aflorar uma práxis pedagógica compromissada com a emancipação do jovem e adulto trabalhador, sobretudo, discutida e construída com o próprio educando, considerando-o como sujeito ativo da própria práxis, levando-o a compreender o que é, de fato, a proposta do currículo integrado e o perfil ideal do profissional técnico que se deseja formar.

Desde a metade da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases, no art. 35, já definia como as principais finalidades do ensino médio: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania como forma de continuar aprendendo e adaptar com

flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; o aprimoramento como pessoa humana; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996). Apesar de todos os educandos não terem garantia de trabalho ou melhoria material de vida, os cursos do Proeja devem assegurar a ampliação de suas possibilidades de ler o mundo, no sentido freireano, compreendendo-o de forma diferente da anterior ao processo formativo, além de enriquecer com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais. Ao invés de uma educação para domesticação e alienação do homem-objeto, uma educação como força de mudança e libertação para o homem-sujeito.

Para Antunes (2009) as metamorfoses no mundo do trabalho resultaram num processo múltiplo: de um lado, houve a desproletarização do trabalho industrial nos países de capitalismo avançado, ou seja, a diminuição da classe operária tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se significativa subproletarização do trabalho em decorrência do trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços, verificando-se significativa heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho. Dessa maneira, o desenvolvimento acelerado dos meios de produção e a acumulação do capital à custa da pobreza mundial, as estratégias de descentralização e deslocamento em busca de força de trabalho mais barata e a manutenção da força de trabalho resultam no desemprego estrutural, na subordinação do trabalho ao capital e na negação das potencialidades humanas por meio do trabalho destituído de sentido, reificado.

Essas mudanças também resultam no fechamento de pequenos empreendimentos comerciais que não conseguem se manter devido a alta competitividade. Caso vivenciado por uma educanda egressa da primeira turma (2013). Sua história exemplifica essa situação. Estudou até o segundo semestre do Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos (2018/1). Tinha um restaurante em parceria com a sua irmã e sobrinho e, desde 2015, levava numa motocicleta mais de vinte marmitex todos os dias para o almoço dos funcionários que faziam expediente corrido no IFG. Não apresentando condições para manter o restaurante, ela conseguiu ser contratada no Setor de Controle de Qualidade num Frigorífico da cidade. Isso ocorreu porque a mesma tinha domínio técnico obtido no estudo dos componentes curriculares do curso de Panificação como descreve sua narrativa, a seguir:

Eu comecei a trabalhar com dez anos. O meu primeiro emprego foi babá, depois doméstica. Eu estudava de manhã e trabalhava à tarde até os meus quatorze, quinze anos. Depois eu aprendi a bordar na máquina. Eu fazia roupa de nenê na casa Regis, aqui em Inhumas, até os meus vinte anos. [...] Ao engravidar da minha filha Bruna,

fiquei trabalhando em casa com bordados em roupas infantis. Depois eu comecei a bordar vestidos de noivas [...]. Quando as vendas caíram, resolvi montar um restaurante juntamente com minha irmã. Nessa época, eu já estava no Instituto fazendo o Curso Técnico em Panificação.

[...] O Instituto para mim é um sonho porque, em termos de escola pública, aquilo lá é um encanto. As pessoas só não põem os seus filhos lá porque não o conhecem. Ali é um mundo novo. Os professores são muito bons, os equipamentos. Eu já passei por várias escolas. Ali tem computador para todos, tem laboratório, coisa que eu nunca, nem vi nos outros [...]. Como eu tinha um restaurante o que era ensinado ali foi me ajudando a melhorar meu ponto crítico de higienização [...]. Lá no Instituto eu tinha vários clientes. Era muito bom mesmo. [...] Daí começou a abrir restaurantes demais do mesmo modo [...]. Por fim, falamos assim: “vamos parar porque é muito trabalho para ficar trocando figurinha.” Muitos acharam ruim.

No ano passado, em dois mil e dezessete eu recebi uma proposta. Como eu tinha feito Panificação eu recebi uma proposta de trabalhar no Cedro alimentos no controle de qualidade. É um frigorífico em Inhumas indo para Itauçu. Lá eu atuo no setor de Controle de Qualidade devido ao meu curso. Se eu não tivesse o curso de Panificação e estudando o Curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia de Alimentos eu não teria preenchido a vaga [...] (Entrevista educanda egressa 3, Inhumas, GO, 25/04/2018)

Esses sujeitos vão tecendo e (re)constituindo suas histórias, suas identidades, suas trajetórias de trabalho, de formação, enfim, seu ser social, mesmo diante dos inúmeros desafios da contemporaneidade. Tudo isso nos convida a (re)pensar as maneiras de como temos lidado com tantas e diferentes histórias que alcançam e se entrelaçam com as dos sujeitos educadores. A partir delas é possível compreendê-los sob um novo olhar: o da classe trabalhadora. Apesar de experimentarem diversos desafios existenciais por uma vida mais digna, eles procuram inverter a perversa realidade que vivenciam por meio dos estudos. Trazem consigo histórias carregadas de sentidos, de verdades silenciadas. Desta forma, provocam a enxergá-los com outras concepções de sujeito, de escola, de mundo, de sociedade.

Em função da jornada de trabalho de 8h, grande parte dos sujeitos desta pesquisa vai direto para o IFG assistir aulas, cansados, sobrecarregados, sem se alimentarem. Tais questões influenciam na sua (não)permanência no curso. Diante dessas dificuldades de conciliar trabalho e estudo, optam pelo primeiro, porque é dele que tiram o sustento.

Quanto à situação ocupacional dos egressos, (02) são donas de casa, (01) trabalha de carteira assinada. Quanto aos concludentes (01) é autônoma e (01) é microempresário na área de Panificação. Esse último é pai de três filhos e pastor evangélico. Conseguiu abrir, em sociedade, sua panificadora e já faz entregas nos grandes supermercados de Inhumas e região. As histórias vivenciadas e narradas pelos sujeitos desta pesquisa evidenciam o caráter alienante do trabalho e o papel emancipador da educação.

No início da minha vida profissional eu acreditei muito que o trabalho dos meus braços iria me realizar na vida material e financeira. Só que eu aprendi com a vida e com o próprio trabalho que não é bem assim. Nós não vencemos por nós mesmos. Temos que entender que a sabedoria e o conhecimento são as maiores forças que um ser humano pode ter. Quando eu estava fazendo as coisas por mim mesmo o que eu

consegui foi fadiga, cansaço e dificuldade. Não porque o serviço é indigno, mas porque eu tinha capacidade de fazer algo melhor. Hoje o conhecimento está aberto para todo mundo. Todos podem estudar, pegar um livro para ler, fazer um curso. Muitas das vezes somos nós que não queremos dar o passo à frente. Eu achava que trabalhando na roça e em serviço pesado era o futuro que eu queria. Só que eu cresci e vi que não era só isso. Compreendo que é um negócio que exige muito e devolve pra gente muito pouco. O dinheiro ganho não é suficiente para se manter. O trabalho em serviço braçal ele causa desgaste muito grande e retorno muito pequeno. Você não consegue ter uma vida estruturada, não consegue pagar um plano de saúde para um filho, não consegue ter condição de fazer coisas. As pessoas que conseguem fazer algo, na maioria, são aquelas que um dia estudaram [...] (Entrevista educando concludente 2, Inhumas, GO, 14/04/2018).

Considerando a fala desse educando, percebe-se que é preciso garantir a ampliação da oferta de cursos na modalidade EJA integrada à EPT para dar oportunidades aos jovens e adultos no acesso à escolaridade e abrir janelas a outros direitos sociais em sua plenitude. Vale salientar que, para se construir uma nova sociedade, as práticas político-pedagógicas não podem ser resumidas num puro fazer, distanciadas da reflexão, mas devem estar fundamentadas na ação-reflexão-ação, produzindo mudanças nos educadores, nos educandos e no contexto social.

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) também ratifica a importância da formação continuada em serviço dos professores e do diálogo permanente com os sujeitos da EJA para compreender e apreender uns aos outros em fértil atividade cognitiva, afetiva e emocional, ajudando-os no esforço de retorno à escola, bem como a vencer os estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno. São várias as situações e circunstâncias que os professores e a equipe pedagógica precisam estar sensíveis e atentos. Considera-se que a maioria das pessoas não costuma guiar sua vida pela ciência, mas por outras formas de conhecimento, e, essa bagagem não pode ser depreciada quando pretende-se entender a educação e seus agentes. Desse modo, para Sene (2008), o educando tem sempre uma bagagem de conhecimentos, a priori, nunca parte da total ignorância.

As memórias da educanda egressa 1 exemplifica essa situação. Ela já gostava de fazer pães caseiros e tinha o sonho de retornar à escola para se “lembrar das coisas”, mesmo já tendo o Ensino Médio. Até que um dia, em 2013, ouviu falar do IFG e do Curso Técnico em Panificação.

Quando me casei eu estava com vinte anos. Sempre gostei de cozinhar a vida inteira. A única coisa que eu não esqueço é de fazer as minhas coisinhas de casa. As outras coisas eu não sou muito de lembrar, mas a vida da gente é trabalhar. Se não tivermos um serviço, não somos ninguém. Eu já trabalhei na limpeza do supermercado Big Box, e numa lanchonete que se chamava Aldeia lá perto da prefeitura. Lá eu fazia sucos, sanduíches, essas coisas, e não sei se foram dois ou três anos, mas não era de carteira assinada.

Depois de muitos anos tive interesse de retornar à escola, mesmo já tendo o Ensino Médio. Fui porque eu estava esquecendo muito as coisas. É bom estudar porque a gente volta a memorizar [...]. Ao chegar no IFG eu fiquei sabendo que lá tinha curso

que podia aprender a fazer pão. Aí me interessei mais. Foi a primeira turma em 2013. Além desse curso, eu fiz Computação e Conserva de alimentos, com a professora Camila por meio do Programa Mulheres Mil [...]. Eu sempre estudei em escola pública e nunca reprovei.

[...] Eu retornei para estar vendo as pessoas, estudando e desenvolvendo a mente. Queria fazer o curso de Panificação e ampliar mais os estudos [...]. Eu tive dificuldades no decorrer do curso, mas contei com a ajuda dos professores [...]. O que mais me marcou, a lembrança que tenho do curso é a aprendizagem, as amizades que eu fiz lá [...]. Aprendi muita coisa além do que eu já sabia. Eles ensinavam na sala de aula e no laboratório. A gente tinha que saber das regras de higiene, o jeito de fazer as coisas.

[...] Em termos pessoais o curso me ajudou muito na autoestima. Eu tive muito apoio da família, principalmente do Ezequiel que me buscava todo dia na escola. Às vezes, eu o esquecia dormindo lá na porta. Um dia quando cheguei aqui em casa eu lembrei “Nossa, meu marido está lá na porta da escola à minha espera.” Eu tive incentivo de todo mundo aqui em casa. Eu queria que o meu filho estudasse lá porque só tem até o terceiro. Eu estou doidinha para ele voltar a estudar. Eu já falei “Vai, meu filho, lá é bom demais para estudar” [...]. Para mim foi a melhor coisa que teve. (Entrevista educanda egressa 1, Inhumas, GO, 12/04/2018).

Ao analisar os depoimentos, compreende-se que o ato educativo deve ser constituído no exercício de liberdade, de esperança e de consciência como ser inacabado (FREIRE, 2014b). Ao aproximar-se do saber científico, do ético, do estético, do epistemológico e do social, o educando se (re)inventa, se transforma e passa a enxergar a vida com mais sensibilidade e senso crítico. Por isso, a escola não pode se restringir apenas ao saber teórico ou pragmático, mas deve formar o sujeito numa concepção mais ampla, enquanto ser político, epistemológico e amoroso (REIS, 2011).

A educanda egressa 2 também narrou suas vivências. Depois de atuar mais de 20 anos no ramo de confecções, retornou aos estudos após parte da família se matricular no IFG. Primeiro, o filho em Bacharelado em Informática, depois, o esposo em Licenciatura em Química. E, por último, ela, no Curso de Panificação, em 2013. Mesmo enfrentando os desafios do câncer nos dois últimos anos do curso, concluiu sua formação, desafiando os limites da própria existência na busca do *Ser Mais*²⁰.

[...] Passei trinta e seis anos fora da escola. No início eu pensei que ia ter muita dificuldade, mas, não. Os professores são muito capacitados e tinham paciência, explicavam. Quando eu chegava em casa meu esposo me dava força, meu menino também. Às vezes alguma coisa que eu não estava lembrando mais. A disciplina que

²⁰ A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do *Ser Mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada para *Ser Mais*, mas não determinada por estrutura ou princípios inatos. A categoria “*Ser Mais*” encontra-se situada na obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica”. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire concebe “*Ser Mais*” como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador será possível aos oprimidos construir caminhos concretos para a realização de seu *Ser Mais*. Já na *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma a concepção de ser humano como possibilidade e projeto, articulando com a perspectiva histórica da humanidade (FREIRE, 2011, 2014).

eu tinha mais dificuldade era matemática. Eu esquecia alguns exercícios antigos, mas, no final eu já tinha grande facilidade porque fui recordar. No meu trabalho eu mexia com muita porcentagem, estimativa.

Na costura, todo trabalho gira em torno da matemática. Só que é uma matemática diferenciada, do dia a dia, mas eu consegui. Duas que eu não tinha conhecimento era Química e Física. Eu não tive essas aulas. E redação. Eu não aprendi fazer redação. [...] Lá eles nos incentivavam a ler os livros e a fazer resumos de literatura. Eu tinha acesso aos livros na própria biblioteca do IFG. Depois teve o professor Daniel que foi muito bom. Ele deu aula mesmo. Assim, firme para a gente pegar o jeito de fazer as redações, e isso nos ajudou muito. Eu só tenho que agradecer a Deus pela oportunidade que eu tive.

[...] Eu consegui trazer tudo isso para dentro de casa. Eu até pensei em abrir meu próprio negócio na área, porém, depois que dei trombose não posso exercitar muito. [...] a questão familiar e de saúde acabam sendo uma barreira para abrir o meu próprio negócio. Quando minha neta está aqui ela me fala “Vovó, me ensina a falar espanhol, me ensina [...]” Ela é muito assim [...]. Aí eu pego os livros que eu estudava, os livros da escola e começo a explicar para ela. [...]

É possível quem faz o curso lá estar preparado para enfrentar não só o próprio negócio, mas, sim, trabalhar em outras áreas, em outras empresas, por exemplo, dentro de um supermercado, de um shopping. Ele está preparado tanto na área de qualificação, de controle de qualidade, de degustação. Há várias áreas que tem como a pessoa trabalhar, não precisa ser só dentro de uma padaria. Se ele quiser por mesmo a mão na massa tem como trabalhar. Assim, para mim foi muito bom. [...] Pelas minhas netas ainda penso em fazer algum curso superior. [...] Eu não sei o amanhã, mas nunca é tarde para começar (Entrevista educanda egressa 2, Inhumas, GO, 18/04/2018).

Nada está inscrito de forma antecipada na realidade sem que o homem possa modificar as condições que lhe são postas. O *Ser Mais* aflora quando o sujeito reconhece a sua identidade, a sua capacidade de realizar um projeto pessoal ou coletivo, e de transformar a sua história, mesmo situando-se entre os limites e incertezas dessa nova história, em meio a tantos (des)encantos em face da dureza vivida. Manoel de Barros (2004) em seu poema “As lições de R.Q” enfatiza que vários aspectos da vida humana necessitam ser vistos por meio de outros olhares à luz da intuição e da sensibilidade para perceber e desvelar o que está oculto, opaco no cotidiano, indo além das aparências, das evidências, das apreensões da realidade.

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano): A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades [...] (BARROS, 2004, p.75).

O Câmpus quando se coloca na condição de transver²¹ e desformar aquilo que está posto como real, feito, definitivo nas histórias dos educandos, os ajuda a entender suas identidades, a centralidade do trabalho e a (re)inventar novas relações sociais e lutas coletivas

²¹ Nesse poema o autor imbrica memória e criação no verbo “transver” o mundo. O passado torna-se inatingível diante da realidade concreta, mas ao transver a memória se amplia por meio da imaginação. Nesse momento, imerge no sonho, no devaneio, na previsão, na possibilidade, na capacidade para criar algo novo que, baseado no aparente, ganha forma, se torna possível, pois há uma força prospectiva na imaginação. Por meio dela temos a presentificação do ausente, desde que percebido. Perceber e imaginar são gestos simultâneos e se impregnam mutuamente, embora sempre tentemos diferenciá-los (OLIVEIRA, 2016).

diante das tensões e da radicalidade dos percursos humanos-desumanos que se refazem no seu dia a dia (ARROYO, 2017). Ao rever as concepções de homem, de escola e de sociedade não se restringe na Pedagogia da Exclusão, ao reduzir o pedagógico estritamente ao pedagógico, se esvaziando da boniteza, da essência humana, da vida, do compromisso ético-político que afloram da Pedagogia da Esperança. Essa se dirige aos educandos não apenas ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser, formando-os na sua totalidade, na sua universalidade.

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem a esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (FREIRE, 2011_b, p.14)

Para esse autor, a Pedagogia da Esperança se ancora, se funda e se cristaliza na prática, tornando-se concretude histórica. Freire (2011_b, p.15) reitera que “não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”. Sem esperança não há embate, não há resistência, não há sonho. Daí a precisão de uma certa educação para a esperança para a tão sonhada transformação da existência, individual e social.

A seguir, abordou-se as expectativas formativas, sociais e profissionais dos educandos não permanentes ao se matricularem no curso de Panificação, o que desvelam sobre o processo de ensino e aprendizagem, e os principais desafios que contribuíram para a não permanência no curso.

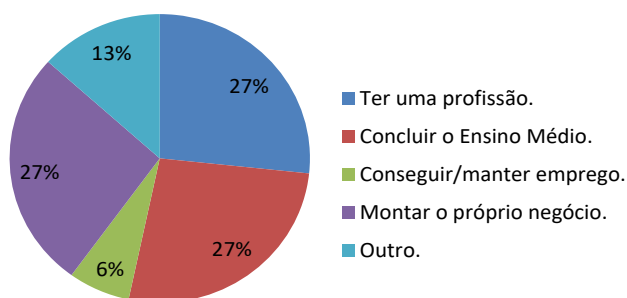
2.2.2 O que desvelam os educandos não permanentes sobre o retorno à escola?

Ao retornarem à escola, essas pessoas “carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola” (SILVA, 2010, p. 66). Em função da multiplicidade que há nesse contingente, a identidade e a diversidade são elementos importantes para se pensar o processo de acolhimento. Arroyo (2007, p.18) reitera:

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor.

Quanto às expectativas para o futuro, os sujeitos pesquisados almejam(avam) concluir o ensino médio, obter formação técnica para ter uma profissão ou montar o próprio negócio (Gráfico 5). Essa assertiva faz-nos repensar as relações e o processo de escuta, bem como as diversas possibilidades que podem ser desencadeadas para o protagonismo desses sujeitos históricos, capacitando-os para uma vida mais participativa na sociedade.

Gráfico 5: Perspectivas dos educandos não permanentes



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário semiestruturado. Em 16/05/2018

Entre os sujeitos pesquisados, somente três (03) trabalham de carteira assinada, três (03) são microempresários, três (03) autônomos, um (01) é servidor público da saúde, dois (02) estão desempregados, dois (02) empregados sem contrato e um (01) somente estuda. Nota-se, que a maioria sobrevive em trabalhos temporários, precários, incertos. Sobre os rendimentos financeiros, 27% afirmaram que a renda familiar é de 3 a 6 salários mínimos, e, a maioria (73%) sobrevive com a renda de 1 a 3 salários mínimos. Pela sobrevivência, decidiram apenas na luta pelo trabalho, pelo pão, como demonstra a história do educando não permanente 16 que procurou o IFG em 2016 porque ficou sabendo que o ensino era de qualidade e que aprenderia mais. Ele ressalta na sua fala que estudar no IFG significava para ele “mais aprendizado”. Projetava-se para o ensino superior, porém, por causa do trabalho, desistiu: “Não cheguei a ficar. Fui só no primeiro dia porque o trabalho exigia muito de mim. Eu tive que concluir o Ensino Médio mais rápido”.

Nessa época, ele trabalhava como auxiliar de escritório no mercado lançando notas fiscais no sistema, depois assumiu a função de repositor de mercadorias. Por isso decidiu ir para o Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz para concluir o Ensino Médio na EJA. No início de 2016 fez o segundo ano, e, no segundo semestre começou o terceiro. Em junho de 2017 finalizou o ensino básico. Mesmo reforçando que o ensino superior lhe proporcionaria maior projeção no seu futuro negócio, salienta: “Mas, agora, não tem como, eu estou trabalhando”. Segue parte de sua fala:

Hoje eu trabalho como repositor de supermercado, mas já trabalhei em confecções de jeans e gerenciei uma loja de bicicletas e uma gráfica. [...] Eu nunca reprovei,

mas desisti no 2º ano do Ensino Médio, na verdade, eu queria trocar de curso. [...] Eu estava trabalhando em dois períodos: pela manhã, eu trabalhava como auxiliar de escritório e, à tarde, era repositor de mercadorias. Isso exigia muito da gente. Saía do turno 18h30 bastante cansado. [...] Queria me aprofundar mais, mas eu já desisti. Desesperecei. Penso agora mais em trabalhar, abrir um negócio para mim do que fazer faculdade (Educando não permanente 16, entrevista, Inhumas, GO, 02/05/2018).

O trabalho é um dos principais fatores para o retorno à escola ou para a saída dela. O ingresso em qualquer área profissional exige do trabalhador o mínimo de escolaridade, sendo o ensino médio o grau de escolaridade mais exigido na maioria das empresas. Depois de conseguir a vaga, devido às pressões e sobrecarga de trabalho, o educando se vê instigado a deixar a escola. Esse é um dilema que faz parte das histórias de milhões de brasileiros que ainda não concluíram a educação básica. Em outros casos, alguns deles partem para cursos de menor duração, como é o caso desse educando que retornou à rede estadual, porque a EJA – ensino médio é realizada em apenas 2 anos, enquanto que, no ensino médio integrado à educação profissional nos Institutos Federais o período varia de 3 a 4 anos, dependendo do curso.

Mesmo não concluindo o curso devido aos problemas pessoais, lactação e (des)compatibilidade de horário de trabalho x estudo, três educandos atuam na área de panificação e confeitaria. Eles exercem as funções de *Cake Design* (educanda não permanente 1), padeiro (educando não permanente 2) e o terceiro (educando não permanente 17) abriu uma lanchonete. Mesmo satisfeito com o trabalho, esse último afirma que nunca perdeu a esperança de um dia retomar seus estudos, considerando como maiores desafios, a falta de tempo e o cansaço. Seguem suas histórias:

[...] Se eu fizesse um curso de seis ou oito horas compensaria mais. Pra eu estudar eu teria que deixar as minhas encomendas. Eu sei que é muito importante, mas eu não tenho vocação pra escola porque eu até tentei, mas o João Miguel estava com seis meses. Eu tinha que deixá-lo com meu marido e, às vezes, ele chorava muito. Ele nasceu prematuro. [...] Eu ficava lá sem saber como ele estava. Então a cabeça não sintonizava direito pra focar naquilo ali.

Eu falava assim: “Gente, nós poderíamos ter, pelo menos, uma aula prática pra eu me interessar mais.” É porque muita coisa eu já sabia do teórico. O que faltava era a prática, a mão na massa, talvez, eu tinha me apaixonado. [...] Talvez seria o caso de colocar, pelo menos, uma aula prática por mês no início do curso para os alunos se sentirem motivados. [...] Para não ficar só no teórico, porque eu não conheci o laboratório, não conheci nada ali, a não ser a sala de Informática. Eu não cheguei a ir na quadra. Eu falei para o meu marido que estudei ali três meses e eu não vi toda a estrutura do câmpus (Educanda não permanente 1, entrevista, Inhumas, GO, 13/04/2018).

Na verdade eu era de uma área totalmente diferente, a costura. E um dia eu fui num restaurante em Inhumas para ajudá-los, e estou até hoje nessa área. Eu comecei com cozinha industrial e quando me matriculei [...] eu já tinha trabalhado na área. Eu já gostava muito, principalmente, fazer bolos, doces e quitandas. [...] eu já tinha trabalhado uns quatros anos na área de panificação foi quando eu sabendo do curso, daí me matriculei. Eu tinha parado no primeiro, depois comecei de novo o curso

técnico por causa do meu trabalho aqui na área de Panificação. Eu acordava muito cedo, e começava a trabalhar muito cedo. E à tarde para ir a Inhumas eu dependia de Van Escolar da prefeitura. E, não dava, não batia o horário com o fazer das coisas da Panificadora à tarde. Aí eu tive que parar, interromper o primeiro ano. [...] foi para concluir o Ensino médio e para qualificação na área de Panificação. [...] A melhoria é a qualificação profissional porque eu gosto muito de mexer com a Panificação e a área de Gastronomia. [...] O curso me ajudou muito e vai continuar ajudando [...]. Depois que você fica oito anos sem estudar e você volta é outra coisa. É outro nível de estudo, por ser uma instituição avançada [...]. E agora do lado profissional foi a qualificação [...] Aprendi várias coisas com o técnico, porque eu sabia era o básico. [...] aprendi mais sobre o material utilizado (Educando não permanente 2, entrevista, Inhumas, GO, 11/04/2018).

[...] eu trabalhei com comunicação visual, em uma padaria e pizzaria. Retornei à escola para terminar o Ensino Médio. Fiz até o primeiro porque eu sai do país. Morei dois anos na Inglaterra. No curso de panificação no IFG eu acho que foram só seis meses, quando terminaram as férias eu não voltei mais. [...] os professores são ótimos, mas o que me levou realmente a sair da instituição, ah, foi o cansaço. Eu sempre trabalhei o dia inteiro e ia para lá à noite. Nessa época eu trabalhava com comunicação visual, e muitas vezes eu passava do horário de serviço. Tinha que ficar até mais tarde, por isso não dava tempo de ir. [...] eles ligavam bastante, não só o professor. Quem mais me ligava, na verdade, era uma aluna que estudava comigo lá, a Esmiraylla, e tinha uma outra pessoa que me ligava também. Se faltasse um dia, até que não, mas se faltasse dois dias ou mais “Ué, você não está vindo! O que é que aconteceu? Sobre voltar para esse curso e concluir os estudos... Na verdade, na verdade agora o tempo ficou mais curto. O problema é o tempo e o cansaço (Educando não permanente 17, entrevista, Inhumas, GO, 30/04/2018).

Arroyo (2007) afirma que o trabalho formal não absorve a maioria dos jovens e adultos das camadas populares. No entanto, as representações sobre o mundo do trabalho que perpassam o contexto escolar ignoram esse fato e apresentam o conceito de aluno trabalhador a partir de elementos próprios da economia formal. Os jovens não estão se incorporando no trabalho formal, porque não há oferta de trabalho formal devido o desemprego estrutural que assola o país e o mundo. A maioria tem que sobreviver do trabalho informal. O horizonte para eles, inclusive aos que terminarem alguma fase da educação básica, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a saída para sobrevivência mais imediata.

Ao realizar levantamento junto aos educandos não permanentes sobre os motivos da saída do curso (Quadro 4) constatou-se que a relação escola x trabalho, doenças, problemas familiares, a falta de integração entre teoria e prática, a inexistência de um espaço de acolhimento para menores na instituição, as dificuldades de aprendizagem, a duração do curso, o cansaço, têm sido alguns dos principais fatores para a não permanência dos educandos na instituição:

Quadro 4: Motivos da não permanência

Identificação	Justificativa	Ano de Ingresso	Ano de Saída
Educando não permanente 1	Lactação e o curso não atendeu expectativa porque não tem o módulo de confeitaria. Cita falta de integração entre teoria x prática.	2015	2015
Educando não permanente 2	Além de dos problemas pessoais, apresentava dificuldade de conciliar horário de trabalho e o transporte escolar. Mora em outra cidade.	2013/2014	2014/2016
Educando não permanente 3	Filhos e dificuldade de conciliar horário de trabalho x estudo.	2015	2016
Educando não permanente 4	Problemas pessoais (perca de familiar) e doença.	2016	2016
Educando não permanente 5	Curso não atendeu as expectativas. Hoje trabalha numa Farmácia e cursa Direito numa Faculdade particular.	2014	2016
Educando não permanente 6	Problemas pessoais e doença.	2014	2015
Educando não permanente 7	Dificuldade de conciliar horários de estudo x trabalho.	2013/2016	2014/2017
Educando não permanente 8	Problemas pessoais e dificuldade de adaptação à rotina escolar.	2015	2015
Educando não permanente 9	Dificuldade de conciliar horário de trabalho x estudo. Realizou Enem.	2015	2016
Educando não permanente 10	Já tinha Ensino Médio. Atualmente cursa Engenharia Civil numa Faculdade particular do município.	2016	2017
Educando não permanente 11	Lactação.	2015	2016
Educando não permanente 12	Doença.	2016	2016
Educando não permanente 13	Já tinha Ensino Médio. Atualmente cursa Engenharia Civil numa Faculdade particular do município.	2016	2017
Educando não permanente 14	Dificuldade de conciliar trabalho x estudo, cansaço, dificuldades de aprendizagem. Cita falta de integração entre teoria x prática.	2014	2016
Educando não permanente 15	Realizou Enem. Atualmente cursa Direito numa Faculdade particular.	2015	2016
Educando não permanente 16	Dificuldade de conciliar trabalho x estudo. Argumenta carga horária extensiva do curso. Transferiu-se para a rede estadual e concluiu o Ensino Médio em dois anos.	2016	2016
Educando não permanente 17	Dificuldade de conciliar trabalho x estudo.	2015	2015
Educando não permanente 18	Já tinha o Ensino Médio. Dificuldade de conciliar o curso técnico em Panificação e as aulas presenciais do Curso Superior em Pedagogia (EaD). Horário concomitante.	2013	2016

Fonte: Elaborado pela autora a partir da entrevista com os educandos. Em 16/05/2018

Apesar de todos esses desafios pessoais, pedagógicos e estruturais, o curso ainda representa esperança, superação, possibilidades para abrir novos caminhos, como demonstra a entrevista:

[...] ainda mais sendo assim [...] No curso tinha pessoas mais ou menos da minha idade com a história de vida parecida. Eu não consegui estudar enquanto jovem, só depois dos filhos já criados é que voltei para concluir o sonho [...] Eu sempre tive

vontade de voltar a estudar para fazer Contabilidade ou Direito. Eu pensava nessas áreas, nunca pensava em panificação, mas quando eu entrei, eu gostei do curso, eu me identifiquei... até parar. [...] Foi questão de doença pessoal mesmo, depois veio a doença do meu pai... Após sua morte eu não consegui continuar. Agora a gente teve uns altos e baixos na empresa. Eu fiquei assim, “meu Deus, o que eu vou fazer? Porque não tive nenhum estudo, não tenho uma profissão. Assim, de tudo eu faço. Eu não tenho preguiça, mas não tenho uma profissão certa. Aí [...] (Educanda não permanente 4, entrevista, Inhumas, GO, 12/04/2018).

Para Silva (2010) as questões do mundo do trabalho aparecem como apêndice das desigualdades sociais e pobreza. É a verdadeira materialização das injustiças sociais vividas pelos sujeitos da EJA. São profissões mal remuneradas, temporárias, incertas, o que implica no aprofundamento das discriminações e a limitação ao acesso ao lazer e à apropriação do sistema simbólico mais amplo. Essa assertiva coaduna com as atuações profissionais dos familiares dos educandos que, na maioria, são primárias e com pouca qualificação. São costureiras, vendedores, pintores, agente de controle de qualidade no frigorífico, segurança, motorista, funcionário de fábrica de alimentos, porteiro, gesseiro, agrimensor, garçon, monitora infantil, produtor rural, auxiliar de escritório de Contabilidade, técnico em panificação e trabalhadores autônomos. Pode-se observar no depoimento da educanda que, por repetidas vezes, teve que se afastar do curso por questões de trabalho.

Após ficar sem estudar mais ou menos dois anos voltei em 2014 no IFG porque tinha interesse em concluir o ensino médio e o técnico em Panificação. É uma área que eu gosto, mas era mais expectativa profissional, vamos dizer assim. Tendo a formação seria mais fácil conseguir um emprego na área ou abrir um estabelecimento que trabalhasse com massas. [...] Fiquei só uns seis meses porque eu saía do trabalho muito tarde, e já ia direito para lá. Eu não ia em casa. Eu trabalhava numa farmácia de manipulação. [...] Eu chegava na hora exata de começar a aula, e estava muito corrido meu horário porque eu ia a pé, e depois eu vinha sozinha para casa, e as ruas escuras demais. Era muito perigoso. Depois eu voltei no primeiro ano de novo em 2015. [...] no dia que eu ia começar as aulas eu arrumei um serviço no supermercado e o meu horário era das 14h às 21h, e como a aula começava às 19h, então não dava tempo. [...] entre estudar e ficar com fome, preferi trabalhar e não ter fome. Eu preferi trabalhar porque precisava ajudar em casa em tudo. Era só eu, e a minha mãe não trabalhava. [...] ela tem Anemia Falciforme. [...] E, em 2016, desisti novamente por causa do trabalho. Assim como na segunda vez. Eu arrumei outro serviço num supermercado também. E era o mesmo horário do outro. Então, não daria para eu assistir as aulas. Para eu perder duas, três aulas eu achei que eu ia ter muito mais dificuldade de acompanhar o curso. Não ia compensar. Eu quero retornar porque agora o meu horário dá para voltar a estudar. Se não for esse, algum outro curso profissionalizante eu tenho vontade de fazer. Eu sinto falta, mas, às vezes, a gente deixa um pouco de lado por causa de outras coisas, principalmente por causa de trabalho [...] (Educanda não permanente 7, entrevista, Inhumas, GO, 07/05/2018).

Saviani (1987) considera o trabalho elemento fundamental para compreensão dos modos como se institucionalizam práticas educativas que visam formar os sujeitos sociais que conduzem a produção da riqueza social. Nesse sentido, a formação humana se caracteriza pela construção de um sujeito capaz de compreender os processos sócio-históricos e tecnológicos

de organização da atividade produtiva e de interferir nos rumos da sua vida e do mundo do trabalho. A confluência entre essas duas categorias revela a natureza ontológica enquanto aspecto afirmativo na reprodução, manutenção e formação humana, e nas mediações histórico-conjunturais que os vinculam às necessidades pragmáticas do mercado.

À medida que crescem os bens materiais, as relações de trabalho se tornam mais complexas e exigem competências técnicas e políticas. Paralelamente, assistimos à desregulamentação acelerada da legislação laboral e a perda dos direitos pelos quais os trabalhadores lutaram durante todo o século XX. Soma-se a isso, o desemprego estrutural e os déficits de trabalho decente, mesmo num panorama crescente da força de trabalho em países desenvolvidos.

Especificamente no Brasil, conforme PNAD/IBGE contínua, sobre os principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil (2012-2017), o ano de 2017 (90,6 milhões de ocupados) encerrou com praticamente o mesmo contingente de ocupados que se registrou em 2016 (90,3 milhões). Em relação a 2014, quando a população ocupada foi estimada em 92,1 milhões, a perda de postos de trabalho chegou 1,5 milhão. A pesquisa mostrou que em três anos (de 2014 para 2017) o contingente de desocupados passou de 6,7 para 13,2 milhões, ou seja, aumentou em 6,5 milhões, quase dobrou (96,2%) nesse período.

Para Silva e Oliveira (2013) a afirmativa de que a maioria dos jovens não trabalha ganha tonalidade em muitas instituições de EJA, que só reconhecem como trabalhador/a aquele/a educando/a que consegue comprovar vínculo por meio da carteira assinada, contracheque, contrato de trabalho ou prestação de serviços. Com efeito, sem os direitos trabalhistas, não se beneficia de certos direitos estudantis conferidos por alguns estabelecimentos de ensino aos estudantes trabalhadores: a) permissão para entrar após o início das aulas; b) justificativa de faltas em razão do trabalho.

Esses autores salientam que, os que não têm carteira assinada, não têm férias, seguro desemprego, décimo-terceiro salário, auxílio doença, licença maternidade, e, muito menos aposentadoria por tempo de serviço, dentre outros direitos trabalhistas. Desse modo, a desvalorização social da modalidade EJA integrada à EPT vai na contramão das propostas afirmativas que buscam oferecer aos educandos possibilidades de superação da realidade opressora. Não resta outra saída a não ser jogá-los nas malhas sociais no discurso ideológico da inclusão social, enquanto que, na verdade, são incluídos na sociedade em trabalhos temporários, precários, informais. Sobre esse assunto, Arroyo (2007) faz a seguinte observação:

Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode

estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano (ARROYO, 2007, p. 8).

Diante da instabilidade e imprevisibilidade do trabalho informal, a luta diária dificulta a elaboração de projetos futuros. Embora exista insegurança no trabalho, esses sujeitos buscam diferentes tipos de ocupação e estratégias que lhes garantam a sobrevivência. Para Kuenzer (2000),

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados²² nos permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (KUENZER, 2000, p.14-15).

Os postos de trabalho dos não permanentes se enquadram nos modelos padronizados pelo sistema capitalista para a geração de emprego e renda. Percebe-se que, esses cursos ainda funcionam como instrumento de conformação do controle hegemônico do capital, configurando-se como política pública transitória, compensatória e assistencialista.

Vale destacar a história da educanda concludente 1 que se matriculou no curso na expectativa de abrir o seu próprio negócio. Era funcionária de uma empresa de confecção, depois de um frigorífico. Conseguiu comprar as máquinas para a fabricação de salgados, porém optou por fabricar tendas junto com o esposo em Aparecida de Goiânia. Conforme seus depoimentos, ainda sonha ampliar seu ofício com a venda de salgados e pães em geral.

Meu primeiro trabalho foi na área da confecção. Mas, eu só comecei a trabalhar depois dos dezoito anos, depois que eu fui mãe. Antes, só estudava, não fazia mais nada. Quando fui para o IFG o meu foco era o ensino médio. [...] Quando comecei a estudar a parte técnica eu não tinha muito interesse. Eu fiz o técnico porque estava com a EJA. Eu queria estudar a EJA no Instituto para me preparar melhor para o superior. Passei a me interessar pela área de Panificação depois de uns dois anos. [...] Quando tinha alguma aula prática, em casa a gente desenvolvia, aprofundava. Às vezes fazia trabalho para apresentar alguma formulação. Mas eu só fui desenvolver mais no final do curso, a partir do terceiro para o quarto ano. [...] A minha maior

²² A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

dificuldade foi a questão do tempo para conciliar trabalho, estudo e família, porém, eu estava preocupada em termos de qualidade, de adquirir conhecimento. Mas, muitos desistiram devido à questão familiar. Saíam por causa de filho, por causa de ter que trabalhar mais tempo, e pela duração do curso. [...]

Os auxílios contribuíram bastante para a minha permanência. Eu não vou negar. Eu recebia auxílio alimentação e transporte, a partir do segundo ano, porque morava distante do IFG, e tinha que ir de moto. [...] A única coisa que o curso deixou a desejar foi o módulo de confeitaria e boleamento de pães. [...] Foi isso que eu não aprendi no IF. Não tinha um profissional específico para ensinar aos alunos. Teve para o preparo e qualidade da massa, como que ela deve ficar. O preparo da massa em si, dar a forma para o pão na prática, não teve. Daí, quando eu fui trabalhar eu tive dificuldade porque eu não sabia.

Logo vieram as dificuldades financeiras para tocar o negócio [...] Aqui em Inhumas as empresas não querem Técnico em Panificação. Eles não querem registrar esse tipo de profissional. Eles contratam um padeiro que vai fazer tudo ou contratam o técnico como auxiliar. Eu não acho isso justo. [...] É a desvalorização do meu serviço. [...] Eu fiquei só uns seis meses tentando trabalhar de forma autônoma na Panificação. Se, na época, o capital tivesse sido suficiente para que eu pudesse trabalhar e abrir uma panificadora eu tinha continuado. [...] Mas eu não estava satisfeita. Não era daquele jeito que eu queria. Aí surgiu a oportunidade de trabalhar com a fabricação de tenda. Foi aí onde eu resolvi vender tudo o que eu tinha comprado e investir nesse novo ramo.

Em termos de qualidade do curso não tenho o que questionar. [...] Hoje eu percebo a importância dos estudos para orientar meus filhos. [...] (Entrevista educanda concludente 1, Inhumas, GO, 18/04/2018).

De acordo com Fischer e Godinho (2014, p. 4) “[...] a partir do pressuposto de que estas pessoas adquiriram e produziram saberes em suas experiências de vida, o trabalho passa a ser reconhecido como um espaço onde as pessoas adquirem, confrontam, mobilizam e interpretam saberes e, assim, produzem aprendizagens.” Todavia, percebe-se, ainda, que os cursos destinados à formação de trabalhadores continuam conformados com a estrutura político-econômica vigente, distantes da perspectiva emancipatória.

As políticas educacionais e as experiências educativas voltadas para este público não realizam necessariamente esta aproximação entre trabalho e educação numa perspectiva emancipatória, por vezes buscam a preparação – leia-se adaptação – do trabalhador para postos de trabalho, muitos deles precários, nas atuais configurações hegemônicas do mundo do trabalho. Existe aí um antagonismo que revela disputas de concepções de educação, de trabalho, do sujeito da EJA e de suas relações neste complexo campo de estudos, políticas e práticas (FISCHER; GODINHO, 2014, p.3).

Ao buscar inserir os educandos num “[...] projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho” (p.21) a EJA/EPT propõe a libertação e o despertar do potencial criativo por meio da relação teoria-prática das bases das ciências contemporâneas e dos princípios tecnológicos. Estes expressam o uso da ciência no emprego de materiais, métodos, meios e princípios de organização do trabalho e da gestão social nas diversas esferas da vida humana.

Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação da negação destas potencialidades pelo capitalismo. Se ela está no horizonte histórico, o próprio capital enquanto uma contradição em processo é que dirá, bem como a capacidade de luta dos trabalhadores pela sua emancipação (FISCHER; GODINHO, 2014, p. 22).

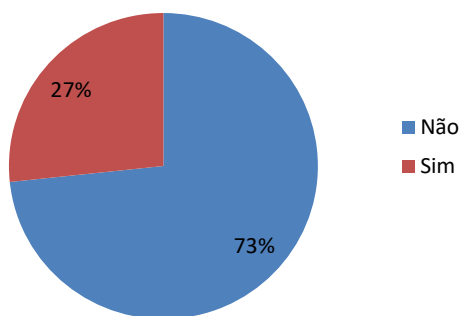
Esse modelo busca superar a centralidade do domínio da técnica e da tecnologia que acompanhou a formação profissional e a indústria moderna ao longo dos séculos, embora essas questões ainda se entrelacem no papel das instituições nos processos formativos e na profissionalização dos trabalhadores. Portanto, pesquisar sobre a reestruturação produtiva e industrial e suas relações com as profissões, com a formação profissional, geração de trabalho e seus impactos no quadro de recomposição do capital, pode servir de referência para redefinir o caráter e a natureza dos cursos de educação profissional, na perspectiva da formação de egressos com capacidade crítica e de intervenção político-profissional no mundo da produção e dos serviços.

As memórias do educando 6 ilustram os motivos que o levaram a descontinuar o curso, mas também as oportunidades de trabalho perdidas por não ter a formação exigida.

Eu desanimei mais ainda porque eles me reprovaram por falta em algumas matérias. [...] Eu pensei em falar com o psicólogo. Eu tinha até as receitas dos remédios que eu tomei no ano passado por causa do TOC. Eu não estava bem da cabeça. [...] Agora todo mundo já vai para o segundo ano. Estão todos me pedindo para voltar. Eu quero terminar [...] Igual ali naquele frigorífico [...] Eu até consegui uma vaga porque o curso de Panificação estuda Saúde, Higiene e Segurança do Trabalho. Eu até arrumei uma vaguinha lá, mas não teve jeito porque eu parei o curso (Educando não permanente 6, entrevista, Inhumas, GO, 29/04/2018).

Por meio desse depoimento, percebe-se que o câmpus também fracassou. Seu papel não deve ser o de apenas oportunizar o acesso à escolaridade, mas assegurar a permanência com êxito aos jovens e adultos trabalhadores para abrir-lhes janelas a outros direitos sociais em sua plenitude. As práticas político-pedagógicas não podem ser resumidas num puro fazer, distanciadas do processo de escuta, da reflexão, mas devem produzir mudanças desejadas na vida dos educandos e em seus diversos contextos. Isso implica na consciência histórica do papel de educador que se recusa a acomodar-se e ser apenas expectador dos fatos do presente para mobilizar-se, organizar-se para um mundo novo. A educação concebida como ato político, portanto social, torna-se práxis – ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 2014b).

Mesmo não concluindo o curso, 27% dos educandos não permanentes conseguiram projeção para o ensino superior em áreas divergentes (Gráfico 6), seja por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, seja pela realização de cursos aligeirados em instituições particulares. São histórias imbricadas de sentidos, de resiliências, de verdades silenciadas. Jovens que tiveram suas vidas marcadas por lutas, por isso se lançaram em outros caminhos e alcançaram a tão sonhada verticalização para o ensino superior, embora sejam filhos de trabalhadores e estejam frequentando universidades particulares.

Gráfico 6: Educandos que alcançaram o curso superior

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário semiestruturado. Em 16/05/2018

Ressalta-se, que, alguns dos sujeitos desta pesquisa já tinham esse nível de escolaridade e estavam no Instituto apenas para socialização e aquisição de conhecimentos, como demonstram as entrevistas a seguir:

Eu nunca trabalhei fora e até hoje vivo só por conta do estudo. Conclui o Ensino Médio em 2013. Sou amiga dos irmãos Vinícius e Eduardo. Esse último, até hoje, não concluiu a educação básica. Em 2016, nós três decidimos matricular no IFG-Inhumas no Curso Técnico em Panificação. Eu e o Vinícius resolvemos entrar para incentivar o Eduardo a estudar, mesmo já tendo o Ensino Médio. Tive um retorno muito gratificante porque na escola estadual eu não tive tanta noção de Química igual eu tive no IF, por mais que tenha ficado pouco tempo lá. Ainda em 2016 fiz o Enem e consegui nota para entrar no Curso de Engenharia Civil na FacMais, em janeiro 2017. Logo em seguida, em agosto, meu amigo Vinícius, seguiu minhas pegadas, no mesmo curso e faculdade. (Educanda não permanente 10, entrevista, Inhumas, GO, 25/04/2018)

Em 2016 entrei lá porque eu tinha que incentivar o meu irmão Eduardo a estudar. Eu fiz o Ensino Médio no IF mesmo, era a primeira turma do técnico integral em Informática em dois mil e doze. Hoje eu trabalho para o meu pai. Ele fabrica painéis. Aqui em Inhumas e região o comércio é muito forte “Painéis Borges.” [...] porque ele não tem o Ensino Médio. Daí eu e a Thais somos muito amigos. Conversei com ela pra gente ir lá porque se a gente fosse ele ia. Só que acabou não dando certo. A Thais teve que sair pra começar a Faculdade e eu também. E quando a gente saiu, ele saiu também. [...] Ele fez até o primeiro do Ensino Médio. Na verdade ele já está trabalhando em São Paulo na venda de enxovais. [...] eu não tinha nenhum interesse em seguir esse curso. Falaram que ia ter o diploma técnico de panificação. E, ao invés de ficar à toa, sem estudar, pra não perder o hábito eu fui. Porque eu tinha medo de ficar sem estudar e depois não querer mais, desanima. [...] eu tive que sair do IF porque minha nota do Enem tinha dado para passar na UFG de Goiânia [...]. Eu ia fazer Engenharia mecânica em período integral. E, assim que saiu aquele Fies para cá eu fiz. Aqui é mais fácil porque qualquer coisa, em cinco minutos eu já estou em casa. [...] Eu tive que escolher entre ir para Goiânia e supostamente morar lá, ou estudar aqui pelo Fies. [...] eu reaproveitei a nota do Enem, fiz a inscrição e fui fazer a prova [...] Eu comecei a fazer Engenharia Civil lá em janeiro de dois mil e dezessete, na FacMais [...] (Educando não permanente 13, entrevista, Inhumas, GO, 24/04/2018).

Eu queria terminar o meu Ensino Médio e por gostar da área de Panificação. Como eu sabia que o IFG é uma boa escola, eu resolvi fazer lá. Eu já tinha estudado lá de dia, no curso técnico integrado em Informática. Só que como de dia não tinha como eu fazer, resolvi fazer à noite porque já tinha maioridade. [...] mas consegui concluir o Ensino Médio no Enem e fui fazer faculdade. [...] Na época, eu morava em Inhumas em união estável com um rapaz. Ele era padeiro, e a gente pensava montar o próprio negócio. Eu fiz um ano do curso em 2015, mas quando eu vi que a nota do Enem dava para eu concluir o Ensino Médio, me separei do rapaz e voltei para

Caturaí, a minha cidade natal. Em 2016, eu comecei a faculdade de Direito (Educanda não permanente 15, entrevista, Inhumas, GO, 23/04/2018).

Muitos casos de não permanência estão relacionados à questão familiar: aqueles que têm filhos pequenos ou adolescentes em casa não têm com quem deixá-los para poderem estudar. Para Machado e Rodrigues (2013) esse é um dos fatores que merece atenção dos órgãos públicos e governos para a criação de espaços de acolhimento das crianças, cujos pais, avós ou responsáveis que estudam na EJA possam deixá-las em segurança. Na próxima entrevista, a educanda não permanente justifica seu afastamento por causa do filho.

Hoje em dia é difícil pra gente que trabalha. É tudo tão corrido, têm os filhos, as preocupações [...] Naquela época eu não tinha preocupação de deixá-los em casa sozinhos, porque eu ainda morava com meu pai. E eu sabia que eles estavam fora de perigo, quietos em casa. [...] Ah, interesse eu tenho de voltar, mas para ir hoje é muito difícil para mim porque agora é só eu e ele. Eu não posso deixá-lo sozinho em casa. Fala da entrevistadora: Temos um caso no IFG que a filha adolescente de uma educanda do 3º ano de Panificação não queria ficar em casa com o pai. O que a mãe fez? Disse pra filha: “Eu não vou deixar de estudar. Então, você vai comigo para a escola todos os dias!” Fala da educanda: Ah, lá pode? Eu até já pensei nisso! Fala da entrevistadora: Ela leva a filha desde o segundo ano todos os dias. Depois de um tempo a adolescente engravidou-se. Sabe quem estão na sala hoje? A avó, a filha e a neta. Fala da educanda: Nossa! Rsrtrs. (Educanda não permanente 8, entrevista, Inhumas, GO, 30/04/2018).

Para atender essa demanda, foi apresentada no Caderno de Propostas do Congresso Institucional (IFG, 2018) a criação, a partir de 2019/1, de um Espaço Criança na Reitoria e nos Campi para acolher, inicialmente, filhos de servidores e alunos de 03 (três) meses a 05 (cinco) anos, no período de trabalho e estudo, nas eventualidades em que não há opção de deixar as crianças aos cuidados de outra pessoa.

Quanto à escolaridade dos pais, observa-se certa similaridade: somente 26% dos pais e 26% das mães têm a educação básica completa, 13% dos pais têm ensino médio incompleto, 40% dos pais em contraste com 47% das mães têm ensino fundamental incompleto, e 14% dos pais e 7% das mães não têm instrução. Os dados mostram, ainda, que somente 7% tanto dos pais quanto das mães têm ensino superior completo. Vale salientar que 13% das mães têm especialização em alguma área.

Pinheiro e Giambiagi (2006) afirmam que a desigualdade de renda é alta e persistente no tempo em nosso país, sendo a principal causa a baixa mobilidade educacional. Para esses autores, a chance de um filho de pai analfabeto também ser analfabeto é de 32%. Em contrapartida, se o pai tiver o ensino superior, essa probabilidade cai para 0,2 %. Salientam que a mobilidade educacional no Brasil é bem menor que nos Estados Unidos e Alemanha, mas também é mais baixa que a do México, Peru e Malásia. Embora a mobilidade seja baixa no país, ela tem aumentado entre gerações, com a universalização do ensino,

elevando oportunidades educacionais para uma parcela substancial da população. Por isso, destacam que “[...] os filhos de pais com maior escolaridade permanecem com probabilidade muito maior de chegarem ao ensino superior do que aqueles cujos pais têm menos instrução” (PINHEIRO; GIAMBIAGI, 2006, p. 260).

As políticas educacionais olham para os filhos (ensino regular) e se esquecem dos pais. A situação da EJA é de crescente abandono e precarização que se acentua com o fechamento de turmas, a falta de material pedagógico específico e a inexistência de uma proposta de formação continuada de professores, resultando na desmotivação e nos afastamentos temporários ou permanentes dos alunos. Cabe salientar, que a educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente sobre os sujeitos. De acordo com Gadotti (2016):

É a política da desistência. Não respeitando a biografia dos analfabetos adultos, tentamos “letrá-los” e não conseguimos. Então, coloca-se a culpa nos próprios analfabetos. Eles são inalfabetizáveis. Não acredito na política da inalfabetizabilidade. Por causa dessa política, 13 milhões de brasileiros vão morrer sem nunca ter lido um livro. Mas não serão só eles a terem perdido a leitura dos livros. O Brasil perderá também 13 milhões de histórias que não encontraram papel, lápis e caneta para serem registradas. Isso empobrece um país. É a renúncia a um Brasil alfabetizado (GADOTTI, 2016, p.66).

A EJA deve ser assumida como uma das prioridades educacionais, embora o cenário político de 2019 aponte para uma onda de obscurantismo em todos os setores para as minorias sociais. Por isso devemos envidar esforços para assegurar o terreno que já foi conquistado no campo da Educação Popular e na EJA integrada à Educação Profissional. Não podemos jamais retroceder. Nesse sentido, Gadotti (2016, p. 67) recomenda que “[...] o Brasil não pode perder a hegemonia do projeto educacional diante dos organismos internacionais, mas posicionar-se criticamente e não de forma subordinada”.

Mesmo propondo a ideia do currículo integrado, a gênese do Proeja se deu pela forte relação com as demandas dos setores produtivos que tem como alvo a classe trabalhadora, cuja formação é voltada para o trabalho de pouca complexidade. Essa relação está imbricada à estrutura dual da sociedade e da educação. Nesse caso, o trabalho intelectual para a elite que frequenta as escolas particulares, a partir de uma formação geral, propedêutica, e, o trabalho manual para os trabalhadores a partir de uma formação prática obtida nas escolas públicas por meio de cursos de formação profissional.

Vale destacar que 100% dos sujeitos da pesquisa são egressos da rede pública de ensino e que nunca estudaram numa escola particular. Por tudo isso, cabe ao IFG-Câmpus Inhumas adequar o currículo e práticas pedagógicas às aspirações e às necessidades dos educandos, visando a sua formação integral, não aos ditames do mercado, mas possibilitar-

lhes Serem Mais homens, na perspectiva freireana.

Um dado importante diz respeito à existência de computador em casa. Todos os educandos informaram que têm computador e sabem manuseá-lo, mesmo sendo as ferramentas básicas de editores de textos e internet. O domínio dessa máquina é condição fundamental para um bom desempenho nos cursos técnicos da EJA integrada à EPT, considerando as disciplinas na área de conhecimento, o uso do laboratório de informática para realização de pesquisas afins, sistematização das aulas práticas e elaboração de relatórios das atividades complementares e estágio supervisionado, além de ser uma das exigências para atuação, em qualquer área, no mundo do trabalho.

Como estratégia de intervenção, cabe à equipe pedagógica e de apoio realizar diagnóstico do nível de desenvolvimento e criar metodologias de revisão que permitam aos educandos o avanço e o sucesso na aprendizagem. No depoimento, a educanda não permanente 8 evidenciou em suas memórias, as marcas da exclusão, do silenciamento, da baixa-autoestima por se sentir (in)capaz.

[...] A Vitória (filha) pega muito no meu pé. Tem a prova do Encceja em agosto. [...] Quando eu lhe mostrei o informativo, ela me disse “Mãe, é essa que eu te falei.” Ela disse que fez o meu cadastro e ia arrumar as matérias para eu estudar. Eu até pensei que seria bom, um incentivo que ela estava querendo para mim. [...] mas quando a Vitória estava querendo fazer essa prova, eu falei “Eu não quero que faça essa prova porque ficará atrasada, prejudicada. Você tem que ficar na escola estudando. Ainda tem seu tempo de aprender tudo.” (Educanda não permanente 8, entrevista, Inhumas, GO, 30/04/2018).

Essa educanda traz à tona, a ideia de oportunidade quando a relaciona com a possibilidade de recompensar o “tempo perdido” via Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Embora um certificado do ensino médio em mãos signifique para alguns, emprego, escolaridade, mas, em termos de qualidade de aprendizagem o educando fica prejudicado. Isso é explicitado quando ela não aceita que a filha faça o Encceja, pois, conforme depoimento da mesma, “ficará atrasada, prejudicada. Você tem que ficar na escola estudando. Ainda tem seu tempo de aprender tudo.” Segundo o Ministério da Educação, esse exame permite a valorização do mundo do trabalho como um espaço importante da formação humana para muitos que renunciaram a vida escolar ingressando precocemente em atividades laborais. No entanto, considera-se que esse exame tornou-se projeto massificador do governo para precarização do ensino, consubstanciando-se na certificação aligeirada para aqueles que não cursaram a educação básica na idade própria.

Outro programa que propõe o desmonte da educação noturna e a precarização do direito a uma educação gratuita com qualidade social é a criação de turmas de EJA em Educação a Distância (EaD), ato regulamentado na Resolução n. 3, de 21 de novembro de

2018. Por meio dele, os professores são retirados do trabalho pedagógico junto aos educandos jovens e adultos para serem realocados em outros cursos, tirando desses estudantes a possibilidade de ter uma melhor aprendizagem dentro de sala que os qualifique para atuar de maneira competente no mundo do trabalho e de serem sujeitos construtores de sua própria história.

Estas estratégias têm sido várias, mas merecem destaque as que temos chamado de “empurroterapia”, as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: reciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. (...) Ou a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. *Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência [...].*(KUENZER, 2000, p.15- grifo da pesquisadora)

Todas essas mudanças nas políticas educacionais foram voltadas para a geração de emprego e renda, distanciando-se, cada vez mais, da proposta emancipadora da educação. Em quase todas as instituições de ensino os alunos são formados para serem operários ou profissionais liberais. Na construção dos currículos da educação básica, embora acontecesse num primeiro momento a discussão com a comunidade escolar, eles foram rigorosamente construídos com base nos documentos oficiais do governo. Desse modo, a EJA, invisibilizada tanto no currículo quanto na pauta de prioridades educacionais, cujas metas estão presentes no Plano Nacional de Educação até 2024, ainda estão muito aquém de serem alcançadas.

Que futuro se pode esperar da educação quando o Estado não apresenta políticas públicas consistentes para o setor, ainda mais quando somos surpreendidos por políticas de desmonte e sucateamento da educação. Prova disso é o ataque que estamos presenciando no cenário atual em nosso país com a contrarreforma educacional do Ensino Médio, empreendida pela Lei nº 13.417/2017. Esta contrarreforma nos remete às políticas educacionais da década de 1990, quando a educação profissional pública, principalmente na Rede Federal, sofreu retrocessos e precarizações devido ao alinhamento às políticas econômicas neoliberais e as orientações dos organismos financeiros internacionais. (WESZ, 2018, p. 82)

Em sentido completamente oposto à proposta do Ensino Médio Integrado, a contrarreforma do Ensino Médio empreendida pela Lei nº 13.415/2017, além de atacar os direitos da classe trabalhadora, tendo em vista que retoma os dispositivos de dualidade e fragmentação de reformas anteriores, prevê rupturas e fragmentações na educação básica. Ela estabelece a redução de direitos e limitação de 1.800 horas, extinguindo, ao máximo, as

disciplinas das áreas humanas. Desta forma, muitos conhecimentos considerados fundamentais para a formação do homem pleno estão sendo colocados em segundo plano, no terreno das incertezas. Minando, ainda mais, o projeto de formação na perspectiva da omnilateralidade.

Nesse sentido, questiona-se: por que na EJA tudo deve ser aligeirado, desconsiderando o tempo de aprendizagem dos educandos? Por que não permitir tempo maior para aqueles que têm dificuldade de aprender? Por que não avançar aqueles que conseguem êxito na aprendizagem, sendo que a LDB 9.394/96 permite esse avanço a qualquer época do ano? Por outro lado, por que não tornar monitores bolsistas os educandos que já aprenderam o conteúdo? Muitas das vezes, o educando tem receio de falar para o professor, mas com os colegas podem ter mais condições de aprender, tirar suas dúvidas, inclusive porque sua linguagem é mais próxima. Outro questionamento a ser considerado nesta reflexão é: por que não incentivar e apoiar a criação de grupos de estudo organizados pelos próprios educandos? É preciso (re)inventar os processos educativos. Diante desse quadro desafiador, Visquetti (2018, p.144-146) traz algumas possibilidades para o desvencilhar dos desafios pedagógicos e institucionais que fazem parte do cotidiano da EJA/EPT:

[...] a efetivação do Proeja não depende apenas da existência de um programa de governo que tenha princípios traçados e definidos, e sim da garantia de uma efetiva participação de todos os sujeitos (educandos trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores, dentre outros) nos processos de pensar e fazer as políticas educacionais de efetivação do Proeja. E, ainda, que as instituições proponentes do Proeja precisam valorizar de fato a EJA, a começar pela garantia do acesso, com a oferta dos cursos à comunidade, e a adoção de uma política que contemple os fundamentos político-pedagógicos, mas que também ofereça condições materiais objetivas para que gestores e professores tenham espaços de formação, gestão e planejamento que contribuam para a implementação com qualidade social da política no meio institucional. [...] é preciso repensar em relação à forma de oferta dos cursos, sobretudo no que diz respeito aos horários e dias da semana em que as aulas são ofertadas e à forma como são utilizados os recursos didáticos. Isso porque quando os educandos do Proeja, ao retornar à sala de aula, deparam-se com práticas novas e com o uso de recursos didáticos com os quais não estão habituados. [...] Percebe-se a importância de viabilizar o acesso ao Proeja de acordo com as especificidades dos sujeitos, além da necessidade de se questionar sobre qual tipo de escola ou de curso está sendo ofertado a eles. Destaca-se que não é o perfil do estudante que não se encaixa na escola ou no tipo de curso ofertado; é a instituição que precisa lançar estratégias de acolhimento e elaborar um currículo pensado *com* e *para* os sujeitos trabalhadores. Mas para que isso aconteça, faz-se necessário, desde os primeiros dias de aula, conhecer os anseios e perspectivas dos estudantes trabalhadores para que se possa acolhê-los, adequar o curso aos seus perfis e às suas demandas. Muitas vezes esse trabalhador chega à escola desmotivado, ansioso, receoso, e por isso deve-se respeitar o ritmo de cada um e fazer da avaliação um momento fértil de aprendizagem.

O educador que atua numa perspectiva libertária deve estar ciente da importância da formação em serviço e do pensamento crítico sobre as forças que interferem no seu papel de esclarecer e contribuir para a transformação da realidade de seus alunos. Freire (1996)

defende os métodos da educação dialógica para desvelar a opacização social a partir da consciência histórica com vistas a superar as condições e realidades incapacitantes.

Tudo isso demanda criatividade na Pedagogia, mas essa não sobrevive sem criatividade política. Para Freire (1996, p. 31) “[...] é preciso criatividade para se aprender.” Os educandos da EJA precisam ser assistidos diuturnamente pela equipe pedagógica, embora muitas causas da não permanência vão para além do contexto escolar. Mas, se o grupo gestor conseguir eliminar os problemas relacionados ao câmpus já é um bom começo para o educando prosseguir na sua trajetória formativa.

A seguir, alguns desafios pedagógicos e estruturais apresentados por um educando:

[...] A única coisa que falta lá é um refeitório para os alunos. Alguns vêm de outra cidade. É meio complicado sair de casa bem cedo e ficar até o horário que termina o curso. [...] Nem tanto como na rede estadual, mas, se lá na instituição tivesse um refeitório, mesmo que fosse para vender alguma coisa facilitaria mais para o aluno que sai do serviço direto. [...] Eu participei das aulas de laboratório de química, biologia e panificação [...] para mim os professores são bem atenciosos, explicam bem. Isso ajuda bastante. [...] a aula prática ajuda mais porque, se você não entende bem na teoria, na prática fica mais fácil da gente entender, juntando os dois. [...] Eu me sentia bem, sentia integrada (Educando não permanente 7, entrevista, Inhumas, GO, 07/05/2018).

Embora o desafio da não permanência esteja altamente relacionado à falta de condições materiais e de subsistência dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, haja vista que muitos se encontram desempregados ou subempregados em trabalhos precarizados, informais, também influem diretamente na expulsão dos educandos trabalhadores da escola os conflitos entre colegas, professores e demais profissionais, a baixa autoestima, os problemas pessoais e familiares e, principalmente, as não aprendizagens, seja pelo desalinhamento das práticas pedagógicas em relação às expectativas/dificuldades/níveis de desempenho do público da EJA integrada à EPT, seja pela inexistência de aulas práticas devido à falta de mobiliários e insumos laboratoriais. Desta forma, o termo evasão deve ser utilizado com precaução porque remete ao educando a culpabilização pela sua não permanência, o que leva à percepção de que é mais pertinente utilizar o termo afastamento temporário ou definitivo devido aos fatores relacionados à própria instituição e sociedade (VISQUETTI, 2018).

Torna-se fundamental avaliar em que medida as metodologias e recursos didáticos têm contribuído para a aprendizagem de disciplinas/conteúdos considerados de maior complexidade, retomar a discussão sobre a relação educação x trabalho e os desafios nela imbricados, como a (des)compatibilidade de horários, interação entre escola x empresa com vistas à permanência do educando, transporte escolar, assistência estudantil, apoio pedagógico e psicossocial, dentre outros.

A EJA integrada à EPT deve ser tomada como prioridade educacional e uma das

possibilidades de romper com processos contínuos de desigualdades, de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão vivenciadas pelas classes populares no Brasil, embora o desafio da permanência e êxito no IF de Inhumas perpassasse todos os níveis e cursos ofertados. É uma preocupação que faz retomar estudos e debates sobre os afastamentos temporários ou definitivos²³ para conhecer as diversas causas do problema, traçar objetivos e estratégias visando à permanência do aluno na instituição e garantir o seu êxito escolar.

Essa questão retrata a grande responsabilidade que se impõe aos campi dos Institutos Federais a fim de constituir ações interventivas que garantam a permanência e o êxito dos educandos nos cursos. Apesar de todo o esforço educacional para reverter os altos índices de afastamento permanente, essa questão é reincidente nos cinco anos de funcionamento do curso técnico em Panificação.

O fracasso escolar é objeto de estudos das áreas da Educação e da Psicologia. Suas causas apontam para uma diversidade e complexidade de fatores, ligados ao psiquismo do aluno: forma como ele interage com o ambiente escolar, modo como estabelece relações com o saber e com o aprender, seu relacionamento com os professores e com os colegas, suas relações familiares, os vínculos que constrói com o conhecimento, etc.; à estrutura da escola: as características, o modelo pedagógico adotado, o perfil dos professores, etc. a uma dimensão social ampla: políticas públicas de educação e a secular desigualdade econômica e social da sociedade brasileira. O que se sabe, ao certo, é que o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o(a) aluno(a) se enreda e custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar (BRASIL, 2006, p. 16-17).

Para reverter parte dessa realidade, a Reitoria, atendendo ao Tribunal de Contas da União (TCU) para a ampliação do debate sobre a evasão e a permanência, constituiu mediante Portaria n.º 2.289/2015²⁴, a subcomissão de elaboração e acompanhamento do Plano Estratégico de Permanência e Êxito - Câmpus Inhumas, com o propósito de estabelecer estratégias eficazes para redução dos afastamentos e da repetência, bem como analisar os fatores internos e externos que influenciam positiva ou negativamente nos indicadores educacionais. A partir daí, todas as informações levantadas no triênio 2015-2017 foram encaminhadas para a comissão local de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para formulação das propostas do Câmpus.

²³ A não permanência é também denominada evasão, esse último termo é utilizado com maior frequência nos documentos oficiais, teses e dissertações que abordam a temática.

²⁴ Participaram como membros da Subcomissão de Permanência e Êxito dos Estudantes – Câmpus Inhumas: Nival Ferreira Guimarães – Professor EBTT - Chefe de Departamento de Áreas Acadêmicas; Paulo Henrique Castanheira Vasconcelos – Professor EBTT - Coordenador de Curso de Agroindústria e Panificação (EJA); Shirley Carmem da Silva - Pedagoga – Coordenadora de Assistência Estudantil (CAE); Darlene Ana de Paula Vieira – Professora EBTT; Simone Ariomar de Souza – Professora EBTT - Gerente de Pesquisa e Extensão (GEPEX); Heliane Braga Coelho – Pedagoga da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (Capedisc); Paulo Francisco da Conceição – Professor EBTT - Coordenador de Polo EaD.

A metodologia utilizada para levantamento de dados foi uma pesquisa diagnóstica, a fim de se investigar quais os principais fatores que estariam relacionados à não permanência e retenção nos cursos do Câmpus Inhumas, tendo como instrumentos dois formulários eletrônicos – um para aplicação entre os docentes e coordenadores e outro para os educandos dos diferentes cursos e modalidades ofertadas. A aplicação para os servidores ocorreu por meio do formulário eletrônico enviado por e-mail. Para os educandos adotou-se a metodologia de levar as turmas para o laboratório de Informática.

A utilização desses formulários possibilitou a tabulação mais rápida para a análise quantitativa e qualitativa dos indicadores de não permanência e retenção individuais, externos e internos. Para identificação das causas dos afastamentos temporários ou permanentes dos educandos que se encontravam nessa situação, foi realizado o contato por meio de ligação telefônica.

Constatou-se que os fatores individuais que mais influenciam os educandos da EJA/EPT na reprovação e nos casos de afastamento são os problemas pessoais e familiares, descoberta de novos interesses, falta de tempo para se dedicar aos estudos e não identificação com o curso iniciado. Em segunda ordem, está a dificuldade de adaptação à vida acadêmica, incompatibilidade entre a escola e as exigências da família e do trabalho e a perda de motivação pelo curso escolhido. Além desses, também são mencionados, nas vozes dos educandos, o cansaço, a dificuldade de aprendizagem e a sobrecarga do serviço.

Agora dificuldades eu tinha em algumas aulas teóricas, mas nas aulas práticas eu sempre aprendia rápido. Tive mais dificuldade em Física, Biologia e Português e Redação. Eu não cheguei a falar. Achava que falar não iria resolver, então, eu deixei passar pra frente. Se eu tivesse falado, às vezes, a turma não aceitava. Juntava os três problemas: **o horário do serviço, a dificuldade de aprendizagem e o cansaço**. Eu já trabalhava na área mecânica e tinha vez que eu trabalhava até 18h30, 19h. Quando chegava em casa, tomava um banho e ia correndo. Ia para lá. Aí já somava tudo [...] (Educando não permanente 14, entrevista, Inhumas, GO, 12/04/2018 – grifos da pesquisadora)

Há outros motivos para a não permanência, como demonstra o relato da educanda 12 que desde sua adolescência foi vendedora de roupas até se casar, mas depois conseguiu abrir seu próprio negócio com a venda de hortifrútis. Ela argumenta desinteresse quando interrompeu seus estudos pela primeira vez na 8ª série. Mas, quando estava quase concluindo o Ensino Médio (metade do 3º ano) precisou parar por complicações na gravidez. Após quatro anos, por indicação de amigos, matriculou-se no curso de Panificação no IFG-Inhumas, em 2015, na expectativa de concluir o Ensino Médio e obter formação técnica para ampliar seu negócio com a venda de pães e massas em geral. Entretanto, após três meses de estudo, acabou saindo da instituição em função de uma doença. “Naquele momento eu tinha que

escolher entre fazer o curso ou cuidar da minha vida, da minha saúde” (Educanda não permanente 12, entrevista, Inhumas, GO, 25/04/2018).

Já os fatores internos à instituição considerados mais relevantes que implicam em possíveis casos de afastamento e retenção são a ausência/rotatividade de professores em sala de aula, dificuldade com as avaliações de aprendizagem e as metodologias de ensino, excesso de carga horária, falta de infraestrutura: laboratórios com equipamentos em pleno funcionamento e materiais de consumo.

Ainda sobre trajetórias escolares descontínuas, o educando 6 informa que interrompeu o curso três vezes em razão de problemas pessoais e conjugais. Procurou o IFG em 2014 porque tinha interesse em concluir o Ensino Médio, apesar de já ter cursado até o 2º ano em uma escola estadual.

A vida inteira fiz pão de queijo. Também já trabalhei na construção civil e numa locadora de DVD. [...] Eu gostei muito do curso de Panificação porque tinha a matéria de informática. Aí podia, por exemplo, fazer os produtos da panificadora e divulgar na internet. A gente fazia esses trabalhos. [...] eu estava gostando do curso e tudo, mas era grande, era quatro anos. Um curso técnico de quatro anos demora muito. Eu trabalhava de dia e ia para a escola à noite. [...] Eu gostava desse curso por causa disso, porque minha mãe sempre mexeu com salgados, já era da família. Por isso que eu queria fazer o curso. [...] Eu voltei em 2017, completando três anos de tentativas. [...] Eu já tinha passado em algumas matérias, mas fui obrigado a parar por causa de problemas pessoais. [...] Em 2014 eu estudei somente cinco meses. Depois, em 2017, eu fiquei de agosto até final de outubro para novembro, se eu não me engano. Foram somente três meses[...] mas, eu me separei da mulher de novo, e tive que largar a escola. Das duas vezes foi isso. [...] Mas, não era só isso, eu tinha outros problemas. Tinha muita ansiedade. [...] Eu já falei com os psicólogos de lá algumas vezes, mas não desse assunto. [...] De todo jeito eu vou terminar, mas eu não sei se no IFG, porque lá são mais três anos ainda. E tem EJA de dois anos na rede estadual. Esse eu tenho interesse. O fator da minha saída foi doença mesmo. [...] (Educando não permanente 6, entrevista, Inhumas, GO, 29/04/2018)

Esse educando apresentou uma série de interrupções na sua trajetória formativa, bem como a dificuldade de demonstrar suas razões aos psicólogos do Câmpus. A impossibilidade de solucionar os problemas apresentados apontam para a necessidade de identificar a tempo os problemas vivenciados pelos educandos e buscar mecanismos de apoio e assistência entre a equipe pedagógica e de assistência estudantil. Também demonstra que as instituições educativas precisam reconhecer os diversos saberes dos educandos, porque, agindo dessa forma, o educador dá sentido às aprendizagens que eles trazem e os estimula a permanecer nos estudos.

Essa proposta está regulamentada pelo Conselho Superior do IFG, por meio da Res. CONSUP/IFG nº 008/2017, no art. 7º, inciso IV, que propõe a integração de conteúdos e métodos adequados ao público jovem e adulto no que diz respeito aos saberes já adquiridos, de modo a contemplar o conhecimento a ser apropriado e construído. Nesse sentido, elenca

como algumas das finalidades dos cursos técnicos de EJA/EPT a promoção da formação integrada e a certificação para o exercício profissional por meio de uma aprendizagem significativa que considere como esses sujeitos produzem/produziram saberes, conhecimentos, experiências, e, como constroem suas lógicas e estratégias para resolver situações e enfrentar desafios ao longo da vida (IFG, 2017). Portanto, as práticas didático-pedagógicas devem considerar as etapas e os processos de desenvolvimento de aprendizagem da classe trabalhadora, assumindo a EJA como educação permanente.

Acerca dessa questão, Arroyo (2017) menciona que os adolescentes, jovens e adultos da EJA não fazem apenas percursos individuais. Eles são passageiros de velhos itinerários coletivos que ainda persistem no presente. Eles vêm de percursos de longe, da própria infância na tentativa de reinventá-los em suas trajetórias escolares noturnas nas salas de EJA.

Como trabalhar no currículo essas tensões entre o futuro prometido, se refizerem o percurso escolar, e esse passado-presente de classe, raça e trabalho e sobrevivência que levam à EJA? Tensões específicas desse tempo de formação que se apresentam com maior premência do que na Educação Infantil e na Fundamental. O passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual. Dos cursos de formação, os docentes-educadores esperam a capacitação para entender os significados políticos, pedagógicos, formadores e deformadores desses percursos. Não apenas escolares, mas humanos, como membros coletivos (ARROYO, 2017, p.29).

Segundo esse autor, é preciso repensar a influência da escola na (não)permanência desses passageiros noturnos em seus percursos escolares a fim de entender o que realmente esperam. Esperam o diploma escolar que lhes abra essas outras passagens a que têm direito? Outros percursos sociais? Outros percursos de trabalho? São questões que eles, silenciosamente, nos colocam. Os cursos de formação, ora oferecidos, ajudam a entendê-las? Os diálogos no intervalo das aulas são suficientes? Atentar somente para o que fazem ou dizem pode contribuir para a permanência e aprendizagem desses passageiros do saber?

Sobretudo, entender que educar é arte com poder de transformação. Para Aranha (2006) a educação ganha novos sentidos quando alcança seu lado estético: a sensibilidade, a emoção, a (re)invenção, a arte, fazem conhecer a realidade, o outro e a nós mesmos, desencadeando uma reflexão por analogia com a experiência estética. Esse encontro equilibra as faculdades intelectivas e emocionais – pois como função cognitiva ou pedagógica faz e (re)inventa caminhos inimagináveis para o saber.

A emoção é uma resposta, é uma maneira de lidarmos com o sentimento. A alegria expressa pelo riso, por exemplo, é o modo pelo qual lidamos com o sentimento de ameaça. O sentimento, portanto, é conhecimento porque esclarece o que motiva a emoção; esse reconhecimento é sentimento porque é irrefletido e supõe certa

disponibilidade para acolher o afetivo, disponibilidade para a empatia, ou seja, sentir como se estivéssemos no lugar do outro (ARANHA, 2006, p.183).

Quando a escola contrapõe o prazer à rigidez do útil e equilibra a inteligência e o sentimento, entra em posição de protagonista ou coadjuvante na dimensão da utópica esperança e na arena sociocultural dos educandos. Ao trabalhar na materialidade da cultura popular, arriscar-se no imprevisível, expulsar o conservadorismo, usufruir do prazer de (re)criar e desenvolver a afetividade sem barreiras, a escola pode encontrar formas de iluminar caminhos, realidades, de quebrar o silenciamento, a timidez, a resistência dos educandos na sala de aula. Tudo isso envolve muita criatividade e ruptura daquilo que está posto com recompensas inesperadas. Freire (1996) afirma que a educação ilumina, mas os educadores não são os únicos sujeitos desse processo. Os educandos também iluminam, apesar do primeiro ter mais instrumentos de análise para agir no desvendamento da realidade.

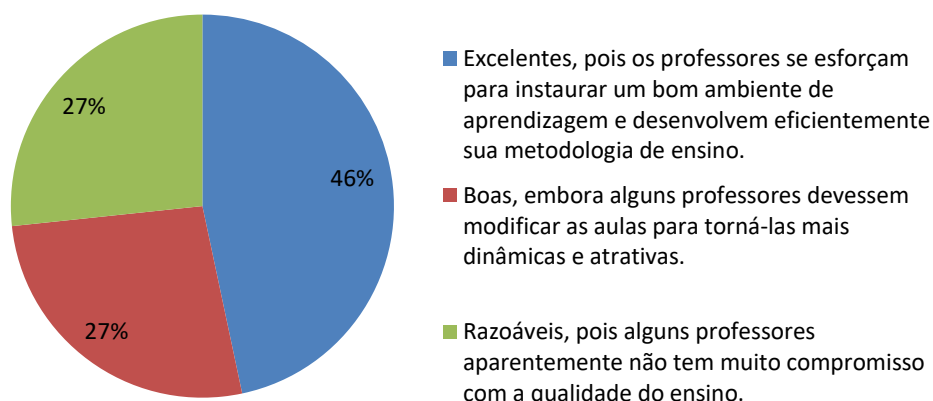
Engajar-se num processo permanente de iluminação da realidade com os alunos, lutar contra a falta de nitidez e ocultamento da realidade, tem algo a ver com evitar de cair no cinismo. Esse é um risco que nós, educadores, corremos, na medida em que trabalhamos, trabalhamos, trabalhamos e frequentemente não vemos resultados. Muitas vezes, podemos perder as esperanças. Em tais momentos, não há solução e podemos até nos burocratizar mentalmente, perder a criatividade, arranjar desculpas, tornar-nos mecanizados – isso é a burocratização da mente, uma espécie de fatalismo. [...] Devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um “ativista”. Um militante é um ativista crítico (FREIRE, 1996, p. 64-65).

A educação libertadora é um processo iluminador, transformador, libertador, ao mesmo tempo social e de si mesmo. Aprender e mudar a realidade são ações que se entrecruzam, que se completam. Iluminar e ser iluminado é a saída para muitos dos sujeitos da EJA que se estão (re)fazendo no percurso do saber. O educador militante examina a sua prática, não se considera pronto e acabado, mas se reinventa à medida que reinventa a sociedade. Ele se renova com os educandos. A militância se (re)cria permanentemente, impedindo que se perca a esperança. “Devemos estar constantemente atentos ao que está acontecendo, lutando para transpor os limites” (FREIRE, 1996, p.66).

As concepções dos educandos não permanentes sobre as aulas (Gráfico 7), nos advertem para melhores práticas pedagógicas e a importância de estabelecer uma relação dialógica e ao compromisso com a qualidade de ensino²⁵.

²⁵Na turma de 2015 o índice de evasão alcançou 95%. Dos 21 matriculados, atualmente (2018) está frequentando apenas 01 educanda.

Gráfico 7: As aulas na avaliação dos educandos



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário preenchido pelos educandos, em 04/2018.

Apesar da maioria dos educandos avaliar positivamente as aulas, ainda é possível constatar representações negativas, conforme evidencia a educanda não permanente 18 ao demonstrar descontentamento em relação a uma prática tradicional. A professora mal cumpria sua função, não buscava garantir a aprendizagem e não estreitava laços de amizade e cooperação, pois, na concepção da educanda, ela não acreditava no potencial deles. Tal comportamento os desmotivava, sobremaneira, pois já traziam marcas de baixa autoestima, de marginalização social e falta de oportunidades.

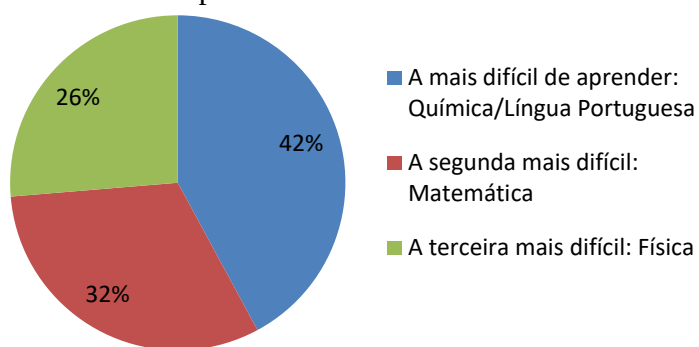
[...] A bagagem que eu trago são as amizades. [...] A maioria deles não gostava muito de dar aula para na EJA porque nós não demonstrávamos interesse. Eu acho que, por sermos pessoas de mais idade, eles não nos viam como alguém que seria construtivo, sei lá. [...] Eles não tinham motivação com os alunos da EJA. Tinha professora que entrava, sentava, fazia chamada, passava o conteúdo na lousa e marcava trabalho. Ali ela não explicava, só enquanto estava passando na lousa. Era só no canetão. Tinha uns que só marcavam na página dos livrinhos e falavam assim: “Copiem!” Eu achava isso desnecessário, quando não era no canetão, era do livro para o caderno. [...] Todo mundo reclamava! Eu tinha muita vontade de terminar, vou ser sincera. Eu tinha muita vontade de terminar porque eu não sou muito de deixar o trem no meio do caminho [...] (Educanda não permanente 18, entrevista, Inhumas, GO, 23/04/2018).

Percebe-se que o ensino dessa professora ainda está enraizado nas práticas tradicionais. Por meio de tais práticas, os educandos são considerados sujeitos passivos, não interagem, não fazem parte da construção da aprendizagem. O conhecimento está relacionado, na maioria das vezes, ao discurso oral ou escrito. “Discursos são instrumentos de comunicação e podem ser memorizados e transmitidos. Provavelmente daí nasce a falsa impressão muito difundida de que os conhecimentos podem ser transmitidos” (BRASIL, 2006^b, p.14), ou, simplesmente, que é pela cópia que se aprende. Nessa concepção, o professor considera o livro didático como o principal instrumento de ensino, por isso acredita que os conhecimentos devem ser transmitidos ou repetidos várias vezes conforme está escrito. Dessa forma, não estimula o questionamento, a criatividade, a inventividade, a crítica. O

conhecimento é imposto como algo pronto, verdade absoluta, imutável.

Essa situação possibilitou à pesquisadora investigar em quais disciplinas os educandos não permanentes apresentaram maiores dificuldades de aprendizagem. O Gráfico 8 aponta que Química, Língua Portuguesa, Matemática e Física fizeram parte da lista dessas disciplinas.

Gráfico 8: Disciplinas mais difíceis



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário semiestruturado, em 04/2018

Dos professores tenho alguma coisa para reclamar, outras não. A última aula de Português que eu tive do professor * foi Redação, e estava muito complicada de aprender. [...] para continuar o curso é preciso ter mais aula prática, boa relação com o professor e ter muito aluno para poder fechar uma turma. Pra começar uma turma grande e ir até o final com a mesma turma. No primeiro ano nós começamos com vinte oito, no terceiro ano já estava com uma, duas, três, quatro pessoas. Eu creio que, na época, o povo falava que as matérias estavam muito difíceis, e não estava tendo aula prática, o horário de serviço deles não batia, tinha vezes que chegavam seis e meia em casa e, até tomar banho e ir pra aula. Também tinha gente que tinha menino pequeno e estava complicado para eles irem estudar. O mais provável foi isso: menino pequeno, o horário porque o povo chegava muito tarde, as matérias e o tempo do curso. O povo achava que era curso de dois anos e meio e tal, mas na hora que viam que eram quatro anos, aí desanimava. Os que terminavam tinham fé para poder continuar, para ir até o final, mesmo tendo só um aluno [...] Ter fé em Deus para continuar até o final. [...] Minha maior dificuldade foi devido à falta de diálogo porque eu ficava mais no meu canto, deixava tocar em frente. Eu ficava sentado no meu canto e deixava rolar, deixava acontecer. Mas eu penso em voltar pra concluir o curso. Eu estou querendo pra ver até onde eu consigo chegar (Educando não permanente 14, entrevista, Inhumas, GO, 12/04/2018).

A memória do educando evidencia sua dificuldade em aprender redação quando cita que a matéria estava muito complicada. Isso sinaliza para a necessidade de avaliações diagnósticas e para mudança de metodologias. Desse modo, considera-se que, possivelmente, teria condições de compreender os conteúdos a partir da mudança de enfoque e de instrumentos avaliativos. Esta situação diz respeito à concepção bancária, na qual o educando é visto como uma tábua rasa e o docente o transmissor de conhecimento, conforme esclarece Freire (2014b). Dificilmente há aprendizagem nessa perspectiva, somente a mera reprodução que não propicia a emancipação humana, tampouco ajuda o estudante a avançar no seu processo de aprendizagem.

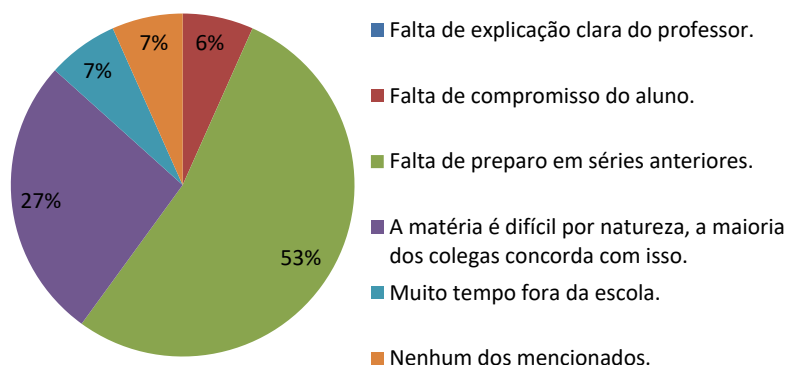
Para Barreto (2006) o ingresso da população de baixa renda na escola fez crescer as dificuldades dessas práticas na conquista dos bons resultados na aprendizagem. Isso acontece porque há uma forte relação com a forma popular de aprender, muito diferente do modelo escolar tradicional. Esta situação envolve a maioria da população brasileira, incluindo os educandos(as) da EJA. Nesse sentido, é preciso considerar que eles trazem uma maneira diferente de aprender. Neste modelo de educação, o educando aprende ativamente naquilo que lhe desperta curiosidade ou sente necessidade de aprender, de forma livre. Numa relação próxima com o professor, ele vê e acompanha o fazer, com retornos imediatos em sua vida cotidiana. Para que isso seja possível, implica mobilização, organização e capacitação das classes populares, o que estabelece estreita relação com a vida política, ou seja, com o poder de transformar a realidade, de fazer a escola de um outro jeito.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p. 79).

Esse método deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que ela é dividida em classes com interesses antagônicos. Consequentemente, essa pedagogia, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses dominantes. Trata-se, portanto, de uma luta no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses das minorias. Para esse autor, esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. “O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 2012, p. 85) É a pedagogia revolucionária empenhada, decididamente, em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção.

A educação, dessa forma, é concebida como ato político. O termo organização das classes populares está relacionado ao exercício do poder que vai se conquistando pouco a pouco. O *saber* pressupõe o *fazer*. “O conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares. Estamos admitindo um modo de conhecimento que é peculiar a elas” (FREIRE; NOGUEIRA, 2005, p.20).

Gráfico 9: Fatores que contribuem para a dificuldade de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário preenchido pelos educandos não permanentes, em 04/2018.

O gráfico acima demonstra que apesar de 27% dos não permanentes reconhecerem que algumas disciplinas são difíceis por natureza, 53% manifestam baixa autoestima quando afirmam que essa dificuldade está mais relacionada à falta de preparo em séries anteriores, ao seu descompromisso (6%) com a aprendizagem e ao tempo fora da escola (7%).

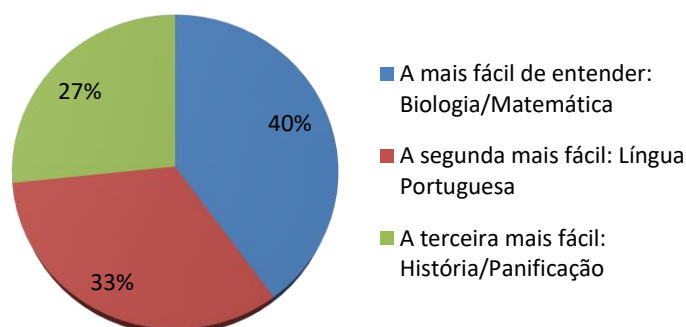
Quanto aos fatores que contribuem para a reprovação, somente 13% dos não permanentes reconheceram que a equipe pedagógica falha no acompanhamento/assistência, 67% culpam a si mesmos pelo fracasso na aprendizagem pela sua falta de compromisso, e, 20% consideram que os casos de retenção têm a ver com situações externas ligadas à família e ao trabalho. Na prática, persiste a dicotomia entre o papel do professor como sujeito na produção do conhecimento, e o aluno como objeto. Nessa concepção, a escola deixa de ser um espaço democrático, de valorização dos saberes que os alunos construíram ao longo da vida.

Na escola, o saber medir da costureira desaparece, a forma de calcular dos pedreiros é considerada imprecisa, o jeito de falar do povo é visto como cheio de erros gramaticais. Considerados equivocados e pouco significativos, os conhecimentos que estes alunos trazem, deixam de ser considerados como base para os novos conhecimentos que buscam aprender. (...) Estes alunos colocam-se em posição de inferioridade diante daqueles que são capazes de aprender melhor do que eles. Consideram-nos mais inteligentes e não percebem que eles tiveram maiores oportunidades, inclusive a de uma concepção de conhecimento que lhes favoreceu. Mais uma vez, repete-se o que é habitual na nossa cultura: quase sempre a vítima costuma ser a culpada (BRASIL, 2006, p. 18-19)

Entretanto, o insucesso escolar, na maioria das vezes, é causado por fatores institucional-político-econômico-cultural. Em geral, consideram que o professor ensina, explica, mesmo que “[...] fala de coisas sobre as quais eles não tenham a menor ideia. Quanto menos estiverem entendendo mais acreditam que o professor esteja ensinando. Se não entendem a culpa é deles (“que não já têm muita cabeça” – grifo do documento) o professor,

coitado, está se esforçando” (BRASIL, 2006_c, p. 63-64). Mesmo apresentando esses desafios político-pedagógicos, os educandos apontaram (Gráfico 10) as disciplinas com maior facilidade de aprendizagem e aquelas que eles mais se identificam:

Gráfico 10: Disciplinas mais fáceis



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário semiestruturado, em 04/2018

Dos educandos não permanentes, 40% apontaram Biologia e Matemática, 33% Língua Portuguesa e 27% definiram História e Panificação. O bom desempenho nessas disciplinas é atribuído, principalmente, à explicação clara do professor (62%) e à boa preparação anterior do aluno em outras escolas (25%). E, em último lugar, ao compromisso do educando no sucesso dessa aprendizagem (13%).

Fica evidente a centralidade do papel do professor na construção do conhecimento quando afirmam que o principal fator que contribui para o sucesso da aprendizagem é a explicação clara. A escola ainda carrega alguns aspectos da pedagogia tradicional que internaliza papéis passivos-agressivos nos educandos. Após anos e anos de transferência de conhecimento em aulas maçantes com intermináveis retóricas, os educandos se tornaram em não-participantes que aguardam, sentados em filas, a imposição de regras e o conteúdo a ser memorizado. Trata-se de uma visão tradicional do processo educativo em que a aprendizagem

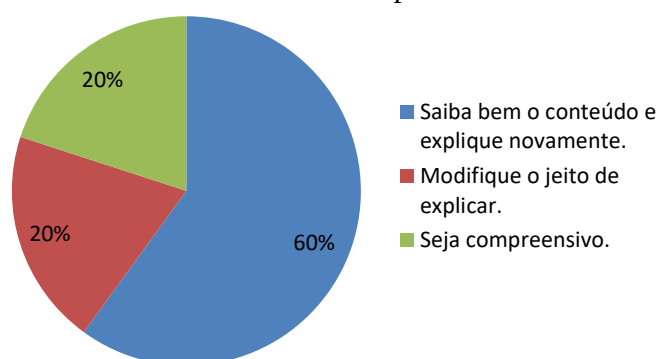
[...] está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos. Para isso, o professor usa alguns recursos como: explicações [...] “Seu” João nunca tinha ido à escola. Agora, com dois filhos criados, ele ficou sabendo de um curso que ensinava a ler e escrever perto de sua casa. Como os compadres seus vizinhos estavam estudando lá, “seu” João resolveu estudar também. 64 correções, cópias, repetições... Para essas ideias contribui, também, a distribuição das carteiras, todas voltadas para o professor. Afinal, todo o conhecimento virá dessa figura central. Também existem ideias consagradas sobre a atitude que os alunos devem ter para poder aprender. Como imaginam que o professor é o único detentor do conhecimento que vão buscar, acham que devem prestar toda a atenção naquilo que o professor diz (BRASIL, 2006_c, p. 63-64).

No decorrer do processo de aprendizagem a maioria dos educandos fica em silêncio porque não experimentou “o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula” (FREIRE;

SHOR, 1996, p. 148). Alguns, em silêncio, enquanto acompanham a voz do professor fazem anotações. Outros, em silêncio, devaneiam sem compreender o que está sendo apresentado. O restante talvez, com raiva, por causa da imposição das regras, do tédio, do cumprimento das decisões do professor permanece em silêncio. Tudo isso é resultado de uma pedagogia que tem na transferência de conhecimento a sua principal finalidade, instaurando uma verdadeira cultura do silêncio que sugere tolerância passiva a dominação.

Os educandos não permanentes veem o professor como o centro (Gráfico 11). Aquele que explica o conteúdo e passa tarefa no quadro. Isso está relacionado com a lembrança da pedagogia tradicional – educação bancária (Freire, 1996) que eles trazem de escola em virtude de suas trajetórias descontínuas e fracassos escolares.

Gráfico 11: Atitudes ideais do professor



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário semiestruturado, em 04/2018

Mesmo que o professor ministre uma aula mais dialogada, mais simples, na esperança de promover uma participação mais ativa dos educandos, a aula, às vezes, acaba deixando a desejar.

O processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Nesse processo, predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo. Os conteúdos, por sua vez, pouco têm a ver com a realidade concreta dos alunos, com sua vivência. Os alunos menos capazes devem lutar para superar as suas dificuldades, para conquistar o seu lugar junto aos mais capazes (VASCONCELLOS, 1995, p.18)

Na aula expositiva, o professor é o protagonista do processo de ensino, responsável pela transmissão do conteúdo por meio da linguagem verbal sem nenhuma relação com o contexto dos alunos, sujeitos passivos da aprendizagem, que apenas ouvem e memorizam aquilo que foi exposto. Todavia, pode ser válido quando seguido de uma sequência de atividades que envolvem a participação ativa dos alunos. Já a aula expositiva dialogada acontece a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sujeitos ativos da aprendizagem que questionam, interpretam e discutem o objeto do estudo com a mediação do

professor. O conhecimento não é verdade absoluta, mas é construído mediante as respostas e sínteses dos alunos.

Freire (1996, p.123) insistiu na defesa da leitura de mundo dos educandos, embora afirme que saber escutá-los não significa concordar ou a ela se acomodar, também não corresponde ao jogo de tornar-se simpático, mas abre caminhos para estar “*com* o educando e não *sobre* ele” na superação da leitura ingênua por outra mais crítica de ler, de enxergar, de entender o mundo. “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade²⁶, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.” Ao reconhecer a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade o professor “[...] recusa a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica”.

Quando o professor desrespeita essa leitura, não escuta o educando, com ele não fala, apenas deposita seus comunicados. Ao agir dessa forma, revela-se elitista, antiético e antidemocrático diante da própria inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo, e do trabalho individual de cada sujeito no processo de assimilação dessa inteligência. Esse autor ainda aponta, na experiência educacional tradicional, uma grande dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo, um distanciamento entre o que lemos e o mundo em que vivemos. Para ele, a leitura nas escolas se resume apenas ao processo de escolarização, onde as palavras pouco se relacionam com a experiência concreta, configurando-se em barreira para a educação libertadora.

O *outro* mundo, o mundo dos *fat*os, o mundo da *vida*, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí!), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1996, p. 164 – grifos do autor)

A partir da leitura de mundo acontece a decifração crítica das “situações-limites”, mais além das quais se acha o “*inédito viável*”. A posição dialética e democrática implica na intervenção do educador como condição indispensável à sua tarefa. Nesse sentido, Freire (2011, p.147 – grifos do autor) enfatiza que se “[...] familiariza com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, como eles fazem a leitura de mundo, de perceber suas

²⁶ Freire argumenta que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. Quando isso acontece faz achados cada vez mais exatos. (FREIRE, 1996).

“manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos”. Sem a exposição inteira diante da cultura do outro, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes que ele mesmo, “[...] e é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de “manhas”, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação”.

Aproveitar essa tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadoras e educadores progressistas. Tarefa que, sem dúvida, se distorce na perspectiva puramente idealista assim como na mecanicista, dogmática, autoritária, que transforma a educação em pura transmissão de “comunicados” (FREIRE, 2011, p. 150).

Numa relação dialógica e progressista, o educando é desafiado a ler o mundo a partir de suas próprias palavras e experiências, bem como perceber-se sujeito cognoscente, crítico e transformador. Para que isso aconteça, a escola deve diminuir a distância entre o objeto de ensino, experiência e aprendizagem, por meio de ações pedagógicas que favoreçam a conexão dialética entre texto e contexto, a palavra e o mundo.

Essa concepção alinha-se com as de Vigotski (2010, p. 25), estudioso da Psicologia que também buscou, no pensamento marxista, bases para a construção da teoria sociocultural dos processos psicológicos superiores. “Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança”. O autor reafirma que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, envolvendo a consciência e o comportamento. Também explora as concepções de Engels sobre o trabalho e o uso de instrumentos como os meios que os homens utilizam para a transformação da natureza e de si mesmo. Diferentemente do animal que usa e muda a natureza externa pela sua simples presença, o homem faz com que ela sirva aos seus propósitos, dominando-a.

Nessa lógica, o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos foi estendido ao uso de signos. “Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2010, p. 26). Dessa forma, considera que a internalização dos sistemas de signos provoca transformações comportamentais interligadas com o desenvolvimento individual, com raízes na sociedade e na cultura.

A partir dos estudos sobre a memória mediada Vigotski (2010) esclarece que o aprendizado é uma construção social, ou seja, o desenvolvimento intelectual não é determinação biológica, mas é facilitado socialmente. Desta forma, o conceito de psicologia

humana historicamente determinada tem sua gênese nas experiências sociais e culturais, desde as brincadeiras da infância. As funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, constituindo o homem no conjunto de suas relações sociais. Quanto à linguagem, é um processo pessoal e profundamente social. O autor entende a relação entre indivíduo e sociedade como um processo dialético tal como um rio e seus afluentes, que combina e separa os diferentes elementos da vida humana. Não se trata de uma polarização disforme e cristalizada.

Nessa abordagem, as relações interpessoais e a mediação estabelecida entre educadores e educandos são condições fundamentais para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Por isso, a equipe pedagógica deve conhecer as contribuições dessa teoria, principalmente seus conceitos²⁷, para que a escola de EJA seja transformada num espaço de respeito à diversidade, tolerância, reconhecimento de saberes e de experiências, onde sentimentos de “pertença” e amizade proliferam e criam sinergias para a ressignificação e construção de novos saberes.

O papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo(a) professor(a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares (BRASIL, 2006, p. 18).

A trajetória do educando não permanente 3 ilustra a assertiva de Freire (1996), quando o autor destaca o papel do sujeito na construção da sua inteligência e não apenas o de recebedor do que lhe é transferido, depositado pelo professor. Ao contar sua história de vida, o

²⁷ 1. As *funções psicológicas superiores* se referem às experiências do sujeito na sua relação com o mundo, com a cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos. O controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento são funções humanas. 2. O *desenvolvimento* e *aprendizagem* estão interligados, sendo que essa possibilita processos internos de desenvolvimento que ocorrem graças ao ambiente cultural. O sujeito é interativo, adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir da mediação. Nessa relação surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal, definida pelas funções que ainda não amadureceram no sujeito, mas encontram-se em processo de maturação, onde a interferência de outra pessoa mais capaz, um livro ou uma brincadeira auxilia no processo. 3. A *zona de desenvolvimento proximal* é a ponte entre a *zona de desenvolvimento real* (consolidado, alcançado) e a *zona de desenvolvimento potencial* (algo em condições de aprender). Exemplo: aprender a escrever. A criança sabe “desenhar símbolos” que correspondem a palavras, mas sem relação com conteúdos ou informações (zona de desenvolvimento real). Trabalhar com ela marcas diferentes em sua escrita para relacionar ao conteúdo memorizado (zona de desenvolvimento proximal) irá descobrir a natureza instrumental da escrita e assimilar os mecanismos simbólicos de sua cultura (zona de desenvolvimento proximal) que passarão a fazer parte da zona de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2010).

ex-educando chama a atenção para a sua curiosidade epistemológica e conhecimento produzido, enquanto arquiteta de sua própria prática cognoscitiva.

Eu comecei a trabalhar quando tinha 16 anos. Foram dois anos de doméstica. E quando eu engravidei, tive que parar de estudar e ficar um tempo sem trabalhar. Quando eu voltei fiz um curso de bordado para bordar vestidos de noiva. Trabalhei com isso, mais ou menos, sete anos. Depois parei um tempo, porque tive a menina mais nova. Em 2015 eu me ingressei no curso em busca de conhecimento por ser no IFG o ensino melhor. A EJA lá é melhor, e eu queria o certificado da conclusão do ensino médio. Eu não tinha muito interesse pelo ensino técnico, tinha mais interesse na conclusão do Ensino Médio porque lá o ensino é mais avançado. [...] Eu já tinha até o 1º ano do Ensino Médio, mas, o tive que sair do curso em 2016 porque o meu filho Igor tinha dificuldade enorme de aprender na escola. [...] Eu tive que optar por parar de trabalhar e ficar com ele para acompanhá-lo no tratamento e nos estudos. [...] Mas, em termos de aprendizagem e socialização aprendi muita coisa, nossa! Principalmente nas aulas de informática. Eu nem sabia montar quase nada no computador. Hoje eu já sei abrir página, montar slides, fazer planilha. Tudo isso aprendi durante o curso. Algumas questões de matemática que antes eu nem sonhava, já são bem mais fáceis para mim. A redação eu não sabia nem por onde começar, mas com o ensino eu já sei as noções de redação tudinho, sabe! [...] E na aula de Microbiologia de Alimentos aprendemos sobre a validade dos alimentos e como podemos prolongar sua vida útil, o manuseio de forma mais higiênico de uma faca, de uma simples tábua de picar carne, o jeito de higienizar. Então, abrangeu bastante conhecimento, tanto na área doméstica como na área disciplinar [...]. Agora são somente três anos, e já melhorou bastante. [...] Quero ingressar-me na faculdade. Eu tenho interesse de fazer Administração ou Direito. (Educanda não permanente 3, entrevista, Inhumas, GO, 10/04/2018).

Desenvolver processos formativos que valorizem a dignidade da pessoa humana, buscar a criatividade na ação pedagógica e o acolhimento aliado à escuta são estratégias que podem contribuir para a permanência e sucesso escolar. A formação integrada requer posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos dos quais os educandos se apropriam, das formas em que lhes são (re)produzidas as atividades curriculares e das relações interpessoais estabelecidas. Portanto, revisar o currículo e humanizar as relações entre educador x educando se constituem em verdadeiras exigências para uma educação problematizadora. As memórias da educanda não permanente 2 retratam que, apesar de todos os desafios político-pedagógicos, os educadores tem avançado no processo de acompanhamento e de escuta junto aos educandos, deixando a desejar na integração entre as disciplinas.

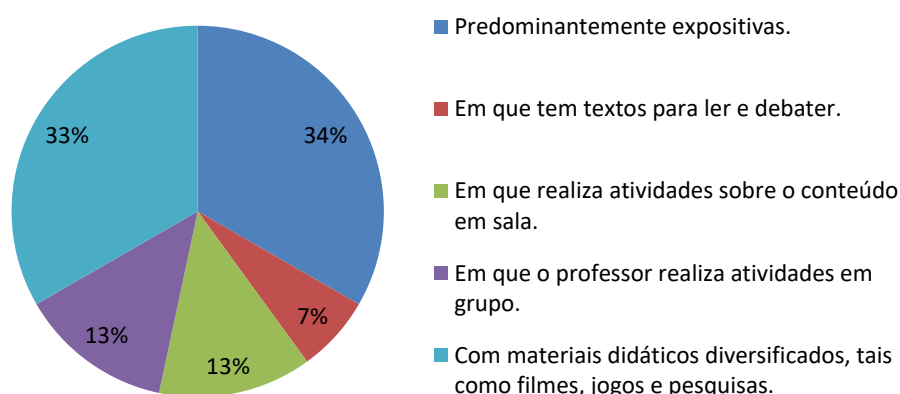
No primeiro ano deixou a desejar. Sabe essa integração do Instituto com a turma? Mas eu fui conversando com o pessoal que estudava nos outros anos. No final foi muito bom, já tinha mudado muito, já tinha colocado a turma bem dentro da escola. Os professores são muito qualificados. Eles chamam muito a atenção dos alunos para estar aprendendo mesmo, para buscar muito a informação. Então, dos professores do curso em si, eu não tenho nada contra. Eles buscavam fazer essa relação, na maioria das vezes, colocavam a prática ou a aula teórica, para depois a prática. A aula específica que mais me marcou porque estudamos muito tempo a parte teórica foi a de massas. Eu aprendi a diferenciação de farinha, os tipos de massa e de amassamento. Foi uma parte teórica longa e uma parte prática longa também. Então, deu para pegar muito. Nossa turma era muito ligada com os professores. Tanto é que conversamos, mantemos contato até hoje no grupo de

whatsapp, mesmo não tendo a turma montada mais lá. Eu falava para os alunos da sala que faltava mais o empenho nosso. Todos queriam puxar a gente para o curso, iam todos os dias na sala pra conversar e fazer o máximo que podiam. Então, os alunos que estacionaram um pouco, sabe. O IFG é uma instituição muito boa. As pessoas que trabalham lá são muito empenhadas no que fazem. [...] Mesmo sendo uma instituição grande, chamam a atenção para tudo quanto é tipo de curso. [...] São bem instruídos. Eu penso que, por ser grande, tem poucos alunos, mas é falta de interesse das pessoas. [...] na turma de Panificação quem entrou pensou que era outra coisa. [...] Da prática iam te levar para as aulas teóricas, e não era assim. Demoramos conhecer o laboratório. Uns três meses (Educando não permanente 2, entrevista, Inhumas, GO, 11/04/2018).

As aspirações emancipatórias dependem da construção de currículos que rompam com padrões de ensino historicamente determinados e com conteúdos previamente definidos sem a participação dos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. As aulas com participação mais ativa dos educandos garantem, com maior probabilidade, a sua permanência e êxito escolar. Numa pergunta sobre a explanação de conteúdos em sala, 53% dos não permanentes afirmaram que a participação deles é muito importante enquanto o professor explica, o que contrasta com os 47% que optaram pela participação somente após a explicação para fins de complementação. Eles reconhecem a importância da relação dialógica na sala de aula como espaço de interação, reconhecimento de saberes e socialização.

Na pergunta sobre as aulas ideais (Gráfico 12), a maioria considera aquelas predominantemente expositivas ou as que o professor utiliza materiais didáticos diversificados, tais como filmes, jogos e pesquisas. As concepções deles se equiparam em relação às atividades em sala e o trabalho em grupo. Apenas uma minoria (7%) interessa em debater textos em sala de aula.

Gráfico 12: Aulas ideais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário semiestruturado, em 04/2018.

Buscar uma prática educativa que também nos forme, nos transforme, nos mobilize a lançar outros olhares sobre os modos de existir, de produzir a vida, a existência, é o caminho para o diálogo, combustível que dá vida, que anima nossas práticas, que dá sentido à

nossa tarefa de iluminador de realidades. É preciso (re)pensar a escuta àqueles que tanto nos advertem com suas histórias, que logo se juntam aos milhares dos “ninguéns”²⁸ que ninguém quer ver, os que não contam, os discriminados, os explorados, os privados dos seus direitos, os ignorados, os excluídos que se digladiam, diariamente, num campo de forças que controla, ideologicamente, suas vidas. O principal fundamento da perspectiva da formação para a transformação social consiste na indispensável prática reflexiva dos homens sobre o mundo para transformá-lo em uma contínua dinâmica de criticidade dos oprimidos na realidade opressora. Sem esse movimento, a superação da contradição opressor-oprimido torna-se impossível.

No próximo depoimento, a educanda evidencia a insatisfação da turma quanto à rotatividade de professores em sala de aula. Outro problema identificado foi a ausência deles. Isso se justifica devido à morosidade dos processos seletivos para professores substitutos, sendo necessário o cumprimento dos prazos e procedimentos para a sua contratação. Outros fatores, a salientar, se referem às metodologias e avaliações realizadas. Como o público da EJA é bastante heterogêneo, as estratégias de ensino e avaliação devem respeitar a diversidade de aprendizagem e ritmos de cada um. Nota-se que a turma manifestava interesse por aulas práticas em laboratórios e visitas técnicas em empresas do ramo. Essa situação se relaciona com a afinidade da área técnica e expectativas de formação.

[...] Houve muitos professores passageiros que deram aula três, quatro meses, por isso não deu tempo pra gente desenvolver vínculos. Tanto que eu sentia pelo professor que tinha dificuldade de ter amizade com o aluno e em relação a todo mundo. Ai já vinha a questão da personalidade da gente também. E o tempo era muito curto. Já teve matéria que tinha professor a cada três meses, e ia trocando de matéria. A matemática, por exemplo, é uma matéria bem difícil. No primeiro ano de curso foram três professores. Essa rotatividade implicou bastante na aprendizagem da disciplina, não só eu senti, mas toda a turma. Por isso, todo mundo reclamava. Eu gostava muito do curso, mas deveria ter tido mais aulas práticas. [...] Que eu me lembre, no primeiro ano foram bem poucas, a mais teórica foi Introdução a Panificação. Mas, para conhecimento do grão, um professor nos levou para uma visita técnica. A partir do segundo ano foram muitas aulas de laboratório. [...] O agendamento de visita técnica foi muito pouco. Entre o teórico em sala de aula e a visita técnica, hoje ainda consigo me lembrar do que eu aprendi na visita, e da aula teórica eu não me lembro bem. [...] Da visita técnica eu ainda consigo lembrar do representante da empresa explicando o que era aquilo, o que fazia cada máquina. Então, eu ainda acho que a visita técnica é muito importante. É o conhecimento vivo. Está todo mundo 100% focado naquilo. Por isso conseguimos memorizar melhor do que só na aula teórica (Entrevista educanda egressa 3, Inhumas, GO, 18/04/2018).

A alimentação noturna, embora seja um fator que mereça atenção, foi lembrada apenas por um educando não permanente. Dentre suas principais reivindicações estava a relação teoria e prática desde o início do curso, adequação das metodologias de ensino,

²⁸ Os ninguéns. Poema de Galeano, Eduardo. O livro dos Abraços. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 71.

aproveitando a estrutura física do câmpus e alimentação escolar²⁹ porque, até o momento, apenas uma minoria recebe auxílio alimentação, mesmo estando regulamentado o direito a uma merenda escolar adequada por fazerem parte da educação básica. Mas, na maioria das vezes, quando o educando de EJA solicita esse benefício junto à Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) por meio de processo administrativo, esse é indeferido.

Desde sua implantação, o Câmpus enfrenta dificuldades nesse aspecto por não ter recursos disponíveis para a construção do refeitório e nem profissionais especializados para elaboração e execução dos cardápios. Mesmo com a abertura de processos, poucos conseguem o segundo ou o terceiro auxílio, seja para transporte ou alimentação. Depende muito da situação econômica, por isso, a maioria dos educandos de EJA recebe apenas 01 (um) auxílio de R\$120,00 (cento e vinte reais) denominado Auxílio Permanência, os quais o utilizam para pagamento de parte do que é gasto com transporte e lanche. O quadro 5 aponta a relação educandos/auxílios estudantis no quinquênio 2013-2017:

Quadro 5: Levantamento de auxílios estudantis

Anos	Auxílio EJA permanência	Auxílio transporte	Auxílio alimentação
2013*	-	-	-
2014	36	04	04
2015	37	06	09
2016	26	05	07
2017	22	00	02

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE).

*Não há registros.

Como demonstra esse quadro, tanto o auxílio transporte quanto alimentação não foram disponibilizados para todos os educandos do Proeja. Apenas uma minoria foi beneficiada, com baixas expressivas desde 2016, sendo garantido apenas o auxílio permanência, cabendo ao educando driblar as circunstâncias do dia a dia para continuar no curso.

Apesar de o grupo gestor reconhecer a importância da alimentação escolar para a EJA integrada à EPT, o Câmpus não dispõe de estrutura para esse serviço de apoio aos educandos. Por isso, protocolou na Reitoria, mediante Processo nº 23375.000001/2019-10-SUAP, a concessão não onerosa para implantação de uma lanchonete móvel, visando atender

²⁹ Um fator preocupante é o valor repassado pela União aos Estados e municípios por dia letivo para cada aluno. Conforme se lê o valor repassado para a modalidade EJA é o menor, demonstrando descaso com as necessidades nutricionais desses sujeitos que trabalham o dia inteiro e vão para a escola com fome, como retrata boa parte dos depoimentos coletados. Creches: R\$ 1,07; Pré-escola: R\$ 0,53; Escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,64; Ensino fundamental e médio: R\$ 0,36; Educação de jovens e adultos: R\$ 0,32; Ensino integral: R\$ 1,07; Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: R\$ 2,00; Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno: R\$ 0,53 (BRASIL/FNDE, 2018).

essa necessidade. Considera-se que é complicado para o educando trabalhador com fome e cansado ter aprendizagem satisfatória, porque a maioria sai do trabalho e vai diretamente para a aula. Essa é uma situação que exige decisão política e gestão orçamentária. Outro agravante é não ter lanchonete com refeição adequada próxima à instituição, restando a alternativa de consumirem salgados e biscoitos industrializados, muito aquém das necessidades nutricionais específicas de um educando trabalhador.

Durante o primeiro e o terceiro ano recebi os auxílios de permanência e alimentação, agora no quarto ano recebo apenas o de permanência. Não me justificaram o corte do meu auxílio alimentação. Até aonde eu sei, no Instituto os auxílios são avaliados por renda per capita. Quando o aluno tem a renda mais baixa, o auxílio lhe é dado. Eu lembro que no início do curso havia um pessoal que vendia salgados, pizzas e sucos na portaria, porém, neste ano, não há ninguém vendendo alimentos no noturno, por isso os alunos ficam sem alimentação ou levam de suas casas. Na minha sala ninguém mais recebe auxílio alimentação ou transporte [...] (Entrevista educanda matriculada 1, Inhumas, GO, 19/09/2018).

Como foi dito, por diversas razões, os educandos se veem “obrigados” a descontinuar o curso, dificultando a pontualidade nas aulas. Isso é perceptível em todas as turmas da EJA/EPT. É preciso sensibilização, vontade política e enfrentamento para proposições nesses casos. Esses fatores são abordados, a seguir, nas entrevistas:

A estrutura é muito boa para estudar. Ainda mais agora que está sendo resolvida a questão do refeitório. [...] Até eu era representante de sala. A gente estava falando lá em uma verba para construir o refeitório, porque é difícil para as pessoas, igual os meninos, que ficam lá o dia inteiro. Seria fundamental a questão da alimentação ali no Proeja. [...] Ia ser mais fácil. [...] Participei da fabricação de tortas, essas coisas, mas ali é o teórico. O primeiro período é mais a teoria, mas em 2014 tivemos as aulas práticas. [...] Em 2017 a prática não tem no primeiro período, só visita mesmo para conhecer os maquinários, mas a prática mesmo é a partir do segundo período. [...] Acredito que não tinha tanta necessidade mesmo porque a gente tinha que saber, tem que ter primeiro a teoria, uma preparação antes de por a mão na massa. Eu acho que era importante a gente ter esse primeiro mês mesmo. [...] talvez eu volte em agosto, mas é ruim porque eu tive que voltar um ano atrás. Eu já concluí o primeiro ano há tempos antes de eu entrar no curso de Panificação (Educando não permanente 6, entrevista, Inhumas, GO, 29/04/2018).

Na primeira vez que eu parei o curso foi por causa do horário de transporte mesmo. [...] Ele saía às dezessete e quarenta. Na época, eu acordava três horas da manhã para trabalhar com Panificação. Depois da aula, eu chegava aqui em Caturai meia noite e meia. [...] Eu tinha que chegar três e meia na Panificadora e sair às dez e meia, onze horas. Eu ia para casa e tinha que voltar à tarde para amassar o pão e a rosca pra ficarem à noite em fermentação. [...] Na segunda vez, foi no meio do ano, em dois mil e dezessete, por motivos pessoais eu comecei a faltar muito, chegando a parar (Educando não permanente 2, entrevista, Inhumas, GO, 11/04/2018).

Acerca disso, Costa (2008) relaciona a importância da alimentação escolar a melhores condições de estudo e a considera aspecto fundante para a permanência dos educandos até o final das aulas. De acordo com os educandos esse é um fator que deve ser priorizado nas metas de gestão, pois muitos chegam em casa muito tarde da noite. Além de outros que vêm direto do trabalho. Nesse caso, o grupo gestor precisa pensar formas que

atendam essas especificidades da EJA/EPT para garantir não só o acesso, mas a permanência e a continuidade em seu processo de aprendizagem.

Para Visquetti (2018, p. 153-154) a assistência estudantil é um elemento favorecedor da permanência e do êxito dos estudantes trabalhadores no processo de escolarização. Por isso, a autora defende um trabalho mais efetivo junto à comunidade educativa para esclarecê-la de que a assistência estudantil consiste numa política de direito e não uma tarefa a ser executada nos campi, e que o repasse dos recursos aconteça na mesma proporção do crescimento da demanda. Ressalta, ainda, que nas instituições persiste o entendimento de que o Serviço Social apenas realiza o repasse de auxílios e verbas estudantis, sem considerar a sua dimensão político-pedagógica. Essa autora aponta campo de resistência dentro dos próprios campi quanto à implementação de programas assistenciais de repasse financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, étnica e de gênero. E, que essa política é vista com restrição por muitos profissionais da educação que enxergam a educação com base na meritocracia e não como direito.

Contudo, essa autora visualiza avanços significativos, como a aprovação da nova Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), comprometida com a perspectiva universalizadora e em sintonia com as necessidades dos estudantes que precisam ter conhecimento dos serviços ofertados. Nesse sentido, a autora destaca a importância do envolvimento dos estudantes no planejamento e na avaliação da política, potencializando a dimensão político-pedagógica da prática profissional do Serviço Social escolar, bem como a mobilização dos núcleos de assistência estudantil para a elaboração de um planejamento não só para o acompanhamento dos estudantes contemplados pela política, mas também para realizar avaliações periódicas com as equipes envolvidas e com a comunidade estudantil. Além disso, defende um trabalho mais intenso de divulgação acerca das políticas desenvolvidas e executadas pela assistência estudantil nos campi dos Institutos Federais; afinal, é um direito social. (VISQUETTI, 2018).

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos educandos no que se refere ao contexto social, foram apontadas a empregabilidade restrita aos egressos, trabalho concomitante ao horário de aula e mudança de cidade. Tudo isso converge para o aumento dos índices de não permanência ou retenção parcial ou total no curso. Todavia, esses casos não devem ser vistos isoladamente porque envolvem as dimensões política, socioeconômica e educacional, e estas influenciam o sujeito a desistir dos estudos, seja temporária ou permanente.

Nota-se que muitos casos de não permanência estão relacionados a vários outros

fatores para além da atuação/compromisso do educando no seu percurso escolar. Essas informações trazem à tona os desafios político-pedagógicos citados, à priori, no Documento Base do Proeja que é a formação integrada e a consolidação de um “projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, [...] mas que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, 2007, p. 8).

Mesmo diante dos inúmeros desafios em suas trajetórias formativas, os educandos quando se reconhecem como sujeitos históricos capazes de mudar o que está posto em suas realidades, encontram na esperança, na utopia, no sonho a força de que precisavam para transcender as “negações de direito” que se acumularam em suas trajetórias ao longo dos anos. A partir daí eles ganham forças para se levantar na busca do *Ser Mais*. Essas narrativas evidenciam aprendizados, socialização e processos de humanização. Demonstram que, por meio da vontade e determinação, é possível superar as barreiras e prosseguir na trajetória formativa. O educando 9, mesmo não permanecendo no curso, concluiu o Ensino Médio por meio do Enem.

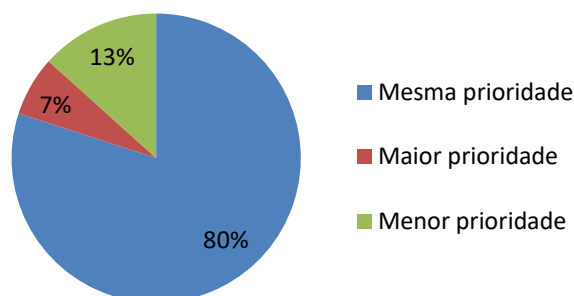
[...] Foi só o primeiro ano. Lá no IF a gente tem uma base de conhecimento, uma estrutura porque os professores são capacitados, têm conhecimentos, eles sabem como passar. Se o aluno vai fazer o Enem, eu creio que basta o esforço e prestar um pouquinho de atenção que a pessoa consegue tirar a nota. [...] As dificuldades e desafios encontrados no decorrer do curso foi a atuação na política que complicou na frequência e interferiu de novo na vida escolar. Na época, eu já tinha jornal impresso. (...) O curso em termos de socialização me proporcionou a ampliação do conceito de sociedade, de comunidade, porque no Proeja tem diversas pessoas, de diferentes idades, de diferentes vidas, de diferentes situações. [...] realmente há interação com os alunos de todas as formas. [...] o ponto inicial para que todo mundo consiga alcançar seu objetivo, viver e caminhar para a felicidade é todos os dias, independentemente da dificuldade que você se encontra, é saber que quando o sol nascer, o dia é novo, ele recomeçou. Se ontem eu não consegui ir a aula, se não consegui fazer a prova, hoje o dia nasceu e eu tenho a disponibilidade de ir até lá e fazê-la novamente. Então, que eu vá e faça! A questão da desistência, às vezes, é a falta do **eu** [...]. Se estiver triste, coloque um sorriso no rosto que o outro vai achar que está feliz, e ele vai brincar com você e vai fazê-lo rir. Portanto, é viver sempre na positividade, procurando um recomeço e que tudo ainda pode ser feito. Eu creio que a desistência pode ser uma desmotivação, uma dificuldade [...] ou a falta de confiança, de **esperança** de que poderia dar certo, mas nunca vai dar certo se a gente desistir, não é?! Então eu penso que a justificativa de não concluir o curso pode ser isso. (Educando não permanente 9, entrevista, Inhumas, GO, 18/04/2018 – grifos da pesquisadora)

Vale salientar, que, dentre as várias questões trazidas pelos entrevistados algumas merecem atenção da equipe pedagógica e do grupo gestor do Câmpus. Por exemplo, a dificuldade de ir e vir dos educandos demonstra a necessidade de parcerias com o município ou empresas de transporte para oferecer condições de mobilidade urbana; o número reduzido de educandos remete para a reorganização das turmas para garantir-lhes a continuidade nos

estudos, demonstrando que é possível fazer reformulações/adequações conforme as demandas existentes; e, principalmente, estabelecer rotina de diálogo com os educandos que têm se ausentado das aulas para os encorajarem no retorno aos estudos, deixando claro que é possível concluir sua formação e inserir no mundo do trabalho a partir das experiências do estágio nas empresas locais.

Apesar de todos os desafios que perpassam o curso técnico em Panificação, para mais de 80% dos educandos não permanentes, a EJA integrada à EP é reconhecida e visibilizada no IFG-câmpus Inhumas (Gráfico 13) como espaço de formação, recebendo a mesma prioridade em relação aos demais cursos, propiciando aos educandos, o sentimento de pertença a este espaço.

Gráfico 13: O (não)lugar do Proeja no IFG



Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário semiestruturado, em 04/2018

Todavia, o movimento de resistência no seu interior ainda poder ser visualizado nos discursos de servidores que não defendem a EJA nesses espaços, em práticas pedagógicas que não associam o saber de experiências-feitos com o saber científico, nos distanciamentos entre educando e educador, corroborando no aumento dos índices de dependências ou reprovação em disciplinas, nas sucessivas descontinuidades e fechamento de turmas e cursos. Por isso, 13% dos não permanentes julgam que o Proeja ocupa posição marginal no Instituto.

As possibilidades de superação ainda se esbarram na ideia de que os cursos do Proeja devem ser de curta duração ou destinados à certificação e a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado, com pouca integração entre teoria e prática evidenciada nos depoimentos dos/as educandos/as, seja pela falta de maquinários, seja pelo esvaziamento da proposta do currículo integrado, tendo como resultado, na maioria das vezes, a insatisfação dos educandos e a inclusão excludente. Dessa forma, pode-se dizer que a EJA ainda se constitui de estilhaços do passado, herança que se materializa, para muitos, na ideia de ensino supletivo, precarizado, de menor valor social, e na sua invisibilidade tanto pelo poder público, quanto pelas instituições de ensino que sustentam práticas na formação unilateral.

Diante dessa realidade, os sujeitos do Proeja precisam ser melhor assistidos pelo

câmpus e por políticas estudantis que os identifiquem e os respeitem nas suas singularidades, especificidades e diversidades, sejam de inclusão, de gênero, raça, orientação sexual, identidade religiosa, etário-geracional, inserção no mundo do trabalho e territorial. Isso se justifica porque, por serem designados, genericamente, como classe operária, classe trabalhadora, camadas populares são pensados de forma idealizada pelos projetos educacionais e seus agentes (SILVA, 2010). Colocar essas temáticas como prioridades nos espaços de formação, nos planos de gestão, nos grupos de estudos dos educadores é tarefa mais do que necessária para alcançar processos educativos emancipatórios que contribuam para a ressignificação das trajetórias, dos percursos existenciais dos educandos.

Somente por meio desse processo, o IFG-Câmpus Inhumas caminhará para a transformação de suas práticas educativas, e reconhecerá o verdadeiro sentido de educadores da classe trabalhadora. Por isso, deve-se refletir: diante de tanta diversidade de pensamento, de cultura, de saberes populares, o que tem sido feito? Que responsabilidades as histórias contadas pelos educandos conclamam, educadores e educadoras, a assumir? Ao reconhecer, dar valor às histórias marginais e aos saberes de experiências-feitos dos educandos trabalhadores, o Câmpus não reproduzirá uma única história: a (re)contada pela classe dominante que mitiga dia após dia a identidade, a herança cultural e a esperança dos milhões de invisibilizados desse país.

Em seguida, apresentam-se as considerações finais apontadas pela investigação, os aprendizados obtidos e os desafios vivenciados. Indica-se a quem este trabalho possa se interessar e temas que precisam ser aprofundados ou questões que emergiram, cabendo novos olhares sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Proeja, embora represente avanço nas políticas públicas de educação e formação profissional, ainda funciona como trampolim para postos de trabalho temporários, incertos, prevalecendo os modelos padronizados pelo sistema capitalista para a geração de emprego e renda. Os educandos, sujeitos dessa pesquisa, ainda ocupam as condições mais precárias no mercado com jornadas incompatíveis para estudos, sofrendo, constantemente, com a instabilidade causada pela rotatividade e flexibilização nos contratos empregatícios.

Quanto à proposta pedagógica do curso técnico em Panificação (2014), essa, ao prever uma formação unilateral, voltada para as demandas do mercado, destoa dos princípios basilares do Proeja, servindo-se como instrumento de conformação das demandas do capital, apresentando na sua estrutura, viés compensatório e assistencialista. Essa perspectiva vai na contramão das propostas afirmativas de sua gênese, que propõem oferecer aos sujeitos trabalhadores uma formação omnilateral com múltiplas possibilidades de inserção social sob os pilares da liberdade, autonomia e emancipação. O currículo integrado requer posicionamento sobre o caráter dos conteúdos, das formas em que lhes são (re)produzidas as atividades curriculares e das relações interpessoais estabelecidas. Portanto, revisar os objetivos do curso e o próprio currículo, os instrumentos de avaliação e humanizar as relações entre educador x educando são aspectos fundamentais para fortalecimento do Proeja no IFG-Câmpus Inhumas.

Para os educandos, a opção pelo curso se deu pela expectativa de formação e qualificação profissional aliada à conclusão do ensino médio, na esperança de montar o seu próprio negócio e a tão sonhada verticalização para o ensino superior, considerando a qualidade do ensino oferecida na rede federal. Porém, verificou-se que alguns alunos ingressaram no curso porque não tinham outra opção.

Quanto às suas trajetórias laborais, nota-se que eles não estão incorporados no trabalho formal, devido ao desemprego estrutural que assola o país e o mundo. A maioria

sobrevive do trabalho informal, do subemprego temporário. Ao rememorar suas histórias, os sentimentos podem ser traduzidos em sonhos, lutas e utopias. Trazem expressões e evidências de cidadania negada. Mesmo não concluindo o curso, apenas um concludente e três dos não permanentes atuam na área, porém esses últimos afirmam que nunca perderam a esperança de um dia retornar aos estudos.

Quanto às trajetórias formativas, os casos mais recorrentes que os fizeram parar de estudar foram doenças, dificuldades de conciliar trabalho x estudo, não identificação com o curso, carga horária extensiva, falta de integração entre teoria e prática, dificuldades de aprendizagem em algumas disciplinas, filhos pequenos. Ao retornarem à escola, essas pessoas carregam marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola. Em função da multiplicidade que há nesse contingente, a identidade e a diversidade são elementos importantes para se pensar o processo de acolhimento. Romper com o caráter homogeneizador da educação, fazendo do Câmpus um lugar de tolerância é tarefa mais do que necessária que se dará a partir da escuta, da empatia, do respeito à alteridade.

Além de produzir conhecimento, o Câmpus deve fazer um trabalho de conscientização com esses educandos que trazem consigo históricos de negação de direitos, sobre o acesso a uma educação de qualidade e aos benefícios de sua permanência. O trabalho é um fator que necessita ser considerado, pois estão em constante busca de melhores condições de vida. Todavia, embora seja o principal motivador do retorno, esse mesmo trabalho não permite que eles permaneçam. Esse é um problema histórico, porque as trajetórias dos sujeitos da EJA são marcadas pela marginalidade, pelos sucessivos desenraizamentos e pelo preconceito cultural de que o jovem e o adulto têm mais dificuldade de aprendizagem ou o (auto)introjetado. Por essa razão, salienta-se a importância do trabalho pedagógico comprometido para/com a classe trabalhadora e a serviço dela.

As questões relativas ao trabalho, sustento próprio, familiares e filhos, problemas e doenças em família pesam bastante na (não)permanência dos educandos na EJA. Desse modo, é fundamental o papel do pedagogo, do assistente social e do psicólogo (equipe multidisciplinar) para esclarecê-los de seus direitos, caso necessitem apresentar um atestado, ter atendimento domiciliar ou apoio institucional para revisão dos conteúdos, dentre outros aspectos relevantes para sua formação e permanência.

Como ações interventivas, o Câmpus deve propor a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da

pergunta, do risco intelectual. Tudo isso deve partir da escuta entre gestores e equipe pedagógica para busca de soluções ou encaminhamentos realistas e eficazes, visando minimizar as negatividades no contexto do Câmpus que corroboram para a (não)permanência dos educandos. De acordo com eles, também influenciam na saída da escola o tempo de duração do curso, a falta de integração entre teoria e prática, os históricos de repetências e descontinuidades que desencadeiam comportamentos de timidez, a sensação de não pertencimento, o isolamento, a desmotivação e o desinteresse nas aulas e no próprio curso. Como estratégia de intervenção, cabe à equipe pedagógica e de apoio realizar diagnóstico do nível de desenvolvimento e criar metodologias de revisão que permitam aos educandos o avanço e o sucesso na aprendizagem.

Alguns educandos trazem à tona, a ideia de oportunidade quando a relaciona com a possibilidade de recompensar o “tempo perdido” via Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), mesmo sendo uma prova aligeirada, muitas pessoas concluíram a educação básica por meio desse exame. Segundo o Ministério da Educação, esse exame permite a valorização do mundo do trabalho como um espaço importante da formação humana para muitos que renunciaram a vida escolar ingressando precocemente em atividades laborais. Tudo isso traz um viés contraditório ao tornar-se projeto massificador para precarização do ensino e fechamento de turmas de EJA, ao certificar aqueles que não cursaram a educação básica na idade própria, consubstanciando desmonte da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Foram destacados como fatores internos à instituição que implicam em possíveis casos de não permanência aqueles relacionados à ausência de professores em sala de aula, as metodologias de ensino, a falta de integração entre teoria e prática, excesso de carga horária, os problemas na manutenção de maquinários, a inexistência de materiais de consumo nas aulas práticas, destacando a importância de se repensar a base curricular, a estrutura e a organização das disciplinas. O esvaziamento da proposta do currículo integrado tem gerado sentimentos de insatisfação, não permanência e inclusão excludente.

Quanto aos fatores externos foram apontados como indicadores de não permanência, a empregabilidade restrita aos egressos, trabalho concomitante ao horário de aula, mudança de cidade. Tudo isso, na avaliação dos educandos, converge para o aumento dos índices de não permanência ou retenção parcial ou total no curso. No entanto, considera-se que esses casos não devem ser vistos isoladamente, porque envolvem as dimensões política, socioeconômica e cultural e estas influenciam o sujeito a desistir dos estudos, seja de forma temporária ou permanente.

Sobre aspectos de ensino e aprendizagem, os educandos não permanentes reforçam a ideia de melhores práticas, bem como a necessidade de estabelecer relação dialógica na sala de aula. Em relação às disciplinas de maior complexidade de aprendizagem, eles apontaram Química, Língua Portuguesa, Matemática e Física. E, como resultado da baixa autoestima, argumentaram que essa dificuldade está diretamente relacionada com a falta de preparo em séries anteriores e ao seu descompromisso com a aprendizagem. Entretanto, sabemos que o insucesso escolar, na maioria das vezes, é causado por fatores institucional-político-econômico-cultural.

Na concepção dos educandos, diante da dificuldade de aprendizagem, o professor precisa dominar o conteúdo e explicar novamente para que eles aprendam, ou modificar o seu jeito de explicar, respeitando os ritmos de aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental avaliar em qual medida as metodologias e recursos didáticos têm contribuído para a aprendizagem de disciplinas/conteúdos considerados de maior complexidade, também retomar a discussão sobre a relação educação x trabalho e os desafios nela imbricados, como a (des)compatibilidade de horários, interação entre escola x empresa, transporte escolar, assistência estudantil, apoio pedagógico e psicossocial, dentre outros.

Quanto aos fatores que contribuem para a reprovação, os sujeitos da pesquisa afirmaram que a equipe pedagógica falha no acompanhamento pedagógico e a assistência estudantil é insuficiente, alguns culpam a si mesmos pelo fracasso na aprendizagem devido sua falta de compromisso, porém alertam que a (não)permanência têm muito a ver com situações externas ligadas à família e ao trabalho. Na prática, persiste a dicotomia entre o papel do professor como sujeito na produção do conhecimento e o aluno como objeto. Nessa concepção, a escola deixa de ser um espaço democrático de valorização dos saberes que os alunos construíram ao longo da vida.

Mesmo apresentando esses desafios político-pedagógicos, os educandos apontaram as disciplinas com maior facilidade de aprendizagem e aquelas que eles mais se identificam: Biologia, História e Panificação. Alguns manifestaram Matemática e Língua Portuguesa. O bom desempenho é atribuído, principalmente, à explicação clara do professor. E, em último lugar, ao compromisso do educando no sucesso dessa aprendizagem. A análise dos gráficos mostra que as aulas com participação mais ativa dos educandos garantem, com maior probabilidade, a sua permanência e êxito escolar.

Para a maioria dos não permanentes, a EJA integrada à EP é reconhecida e visibilizada no IFG-câmpus Inhumas como espaço de formação, embora se perceba movimento de resistência no seu interior, materializado nos discursos em reuniões. Isso se

percebe, segundo os sujeitos dessa pesquisa, principalmente nas relações interpessoais e práticas pedagógicas que não associam o saber de experiências-feitos com o saber científico e nem reconhecem os saberes e competências para elevação de escolaridade, contribuindo cada vez mais para o distanciamento entre educando e educador, aumento dos índices de reprovação, sucessivas descontinuidades e fechamento de turmas/cursos dessa modalidade.

Um fato a analisar é a inserção de educandos que já trazem no seu currículo a formação de nível médio, critério que não se alinha aos ditames do Edital de Seleção para os cursos técnicos do Proeja, que deixa claro, a apresentação apenas do Ensino Fundamental completo e idade igual ou superior a 18 anos. Destaca-se que esses mesmos educandos argumentaram interesse apenas na atualização de conhecimentos, motivados pela qualidade de ensino oferecida nos campi dos Institutos Federais. E que, o pouco tempo de permanência foi suficiente para conseguirem projeção para o ensino superior em áreas totalmente divergentes, seja por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, seja pela realização de cursos aligeirados em instituições particulares, embora sejam filhos de trabalhadores e estejam frequentando universidades particulares. Há outros que, pela sobrevivência, continuam apenas na luta pelo trabalho, pelo pão.

Os desafios apresentados nas vozes dos educandos como o trabalho (cansaço, choques de horário com as aulas), problemas de saúde, a falta de infraestrutura para oferta dos cursos, as práticas pedagógicas na EJA integrada à EPT apontam para a necessidade de cursos de formação inicial e continuada aos educadores. Isto porque considera-se necessário aprofundar as discussões sobre a relação trabalho e educação, com ênfase na formação da pessoa humana com vistas à transformação social e atuação no mundo do trabalho de forma criadora, a organização curricular integrada, e a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do educando.

Vale ressaltar que, em 2017, a equipe técnica de reestruturação da Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Panificação, atendendo o Regulamento Acadêmico do IFG (2017), propôs, a partir de 2017/2, a redução do curso de 4 anos para 3 anos e o acréscimo da certificação intermediária de Masseiro. Reestruturado em dois módulos, atualmente o curso apresenta matriz curricular organizada por disciplinas em regime seriado semestral. Nas concepções e princípios de formação, reitera que a postura apassivada dos educandos será superada mediante a articulação das disciplinas do núcleo comum com as disciplinas temáticas e as do núcleo integrador – inovação do currículo, possibilitando a apropriação dos temas e conteúdos para torná-los capazes de desenvolver conhecimentos e competências para sua inserção no mundo do trabalho e na própria sociedade. Essa estrutura curricular pretende

cumprir o princípio da flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, propostas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

Ao rever o currículo, as práticas educativas, as relações interpessoais, as metodologias de ensino, as atividades didáticas, as avaliações, os atendimentos especializados, a utilização de recursos, os mecanismos de assistência estudantil, o Câmpus, movido pela esperança, abrirá possibilidades para (re)construir novas passagens, outros percursos na vida desses passageiros noturnos. Ao perceber suas singularidades, as impressões que trazem em suas memórias, os sentidos de suas trajetórias, possibilita abrir caminhos para que alcancem outros itinerários, outras trajetórias sociais e espaciais de trabalho pelo domínio do conhecimento, da técnica, da tecnologia, da arte, da cultura.

Uma educação firmada no compromisso com a classe trabalhadora e a serviço dela não prescinde da escuta, do estar junto nos estudos e nas pesquisas. Reconhece que o processo educativo vai para além da escola e se cristaliza nas lutas cotidianas, nos desafios do mundo do trabalho, na organização social, na defesa dos direitos a uma vida mais justa, mais digna, com qualidade social. Por isso, esses sujeitos precisam ser assistidos pela escola e por políticas públicas que os identifiquem e os respeitem nas suas singularidades, especificidades e diversidades, sejam de inclusão, de gênero, raça, orientação sexual, identidade religiosa, etário-geracional, inserção no mundo do trabalho e territorial. Colocar essas temáticas como prioridade nos espaços de formação, nos grupos de estudos dos educadores é tarefa mais do que necessária para alcançar processos educativos emancipatórios.

Além disso, vale reforçar alguns caminhos que poderão contribuir para a implementação e fortalecimento da EJA/EPT nos campi dos IFs: realizar chamada pública por meio de publicidade institucional em rádios e canais de televisão, além da divulgação na mídia, locais públicos estratégicos e nas demais redes de ensino para compreensão política da proposta da EJA/EPT; criar espaços e itinerários formativos flexíveis que atendam às especificidades e possibilidades reais dos educandos jovens e adultos trabalhadores; promover estudos junto ao Observatório do Mundo do Trabalho do IFG para avaliar as demandas e interesses de formação da população local na EJA/EPT, bem como analisar seus impactos nas vidas dos educandos egressos; criar mecanismos junto às empresas para que os jovens e adultos possam retomar os estudos com carga reduzida de jornada de trabalho, visando conciliar trabalho x estudo; ampliar a oferta da Assistência Estudantil e, principalmente, garantir o auxílio alimentação a todos os educandos da EJA/EPT; fazer um trabalho de mobilização – fluxo inverso do IFG-Câmpus Inhumas na sociedade, buscando a sua inclusão

social; desburocratizar o processo seletivo dos cursos da EJA/EPT e humanizar o atendimento no período das inscrições, com postos presenciais em cada câmpus.

Sobretudo, investir na formação continuada e em serviço de educadores da EJA/EPT e em programas de valorização profissional, além de processos seletivos com códigos de vagas específicos para atuação nessa modalidade por meio de um sistema em rede; fomentar a produção de materiais didáticos específicos; criar uma rede de diálogo intersetorial entre os Institutos Federais, os órgãos de governo e a sociedade civil, envolvendo os fóruns de EJA e os movimentos ligados à defesa da terra, à luta sindical, aos direitos das mulheres, dos homossexuais, afrodescendentes, quilombolas e indígenas; e, por fim, envolver outros atores para a produção de conhecimento na EJA/EPT mediante cadastro de projetos de pesquisa na Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão de cada câmpus.

Pensar numa educação com qualidade social que alcance as camadas populares, os jovens e adultos trabalhadores, convida educadores e educadoras a afastar o olhar da realidade que está posta para vislumbrar a história como possibilidade. Somente por meio de uma práxis educativa engajada, compromissada, pode-se (re)construir, (re)inventar a história dos educandos. Para isso, é preciso aprofundar o diálogo entre a EJA integrada à EPT com a Educação Popular para dirimir equívocos de interpretação que vem sendo produzidos ao longo da história da EJA nos espaços das contradições e vislumbrar, no terreno de luta de classe, a possibilidade de construir uma escola mais humanizada, na qual se estabeleçam as condições de equidade e justiça social.

Espera-se que esse estudo possa servir de instrumento de pesquisa aos demais profissionais da educação, psicólogos, assistentes sociais, filósofos e sociólogos. Isso porque essa modalidade ainda se configura como campo fértil para estudos, considerando que seu público afluí das camadas sociais menos favorecidas de nosso país. Colocar essa temática em evidência nas universidades, nos centros acadêmicos, nos grupos de pesquisa e formação é o caminho necessário para que o educando trabalhador seja reconhecido e visibilizado no cenário das políticas educacionais. Os temas de gestão, financiamento e formação inicial e continuada de educadores merecem ser aprofundados e investigados à luz de outros referenciais a fim de vislumbrar novos arranjos para a consolidação de uma educação de jovens e adultos integrada à educação profissional com qualidade social, fundamentada nos princípios da educação popular no viés de educação inclusiva, gênero e raça. Essa é a defesa que se faz nesta pesquisa, a favor da classe trabalhadora, dos ningüéns, da multidão de invisíveis desse mundo.

Os ninguéns

*As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza,
que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros;
mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca,
nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte,
por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce,
ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.*

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

*Que não aparecem na história universal,
aparecem nas páginas policiais da imprensa local.*

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Poema de Galeano, Eduardo. (1991. p. 71).

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago et. al. Jovens e adultos não escolarizados – uma multidão de invisíveis. *In*: OLIVEIRA, Edna Castro et. al. (Org). **Educação de Jovens e Adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 167 – 190.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Edu. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, mai/ago.2014.

_____, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de. **O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos**. Dissertação de Mestrado. Goiânia-GO, 2014. 112 f.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.) Miguel González Arroyo. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Coleção Perfis da Educação, 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-120.

_____, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. *In*: FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; SALES, M. R. N. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. V. 1. p. 13-42.

_____, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? *In*: REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

_____, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leônicio (orgs). **Formação de educadores de jovens e adultos**. - Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-

MEC/UNESCO, 2006.

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

_____, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. In: **Revista de Ciência da Educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade**. n.113, v. 31. São Paulo, SP: Cedes, out-dez. de 2010. p.1381-1416

_____, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja**. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BARBOSA, Waldir; PIRES, Luciene Lima de Assis; SANTOS, Neville Júlio de Vilasboas e (Orgs). **A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Instituto Federal de Goiás. História, reconfigurações e perspectivas. v.1. Goiânia: editora IFG, 2016.

BARREIRO, Júlio. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. **Educação Popular e Consscientização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

BARRETO, J. C.; BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/655-vol3const-pdf. Acesso em: 22/10/2018.

_____, J. C. **O processo de aprendizagem dos alunos e professores**. Vera Barreto (Org). Brasília: SECAD/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno5.pdf. Acesso em: 22/10/2018.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 11 ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2004.

BAUDELAIRE, Charles. Cada um com sua Quimera. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (trad.). **Pequenos Poemas em Prosa**. 3 ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1976. p. 27

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knoopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BRANDÃO, Fernanda; BRANDÃO, Magno. **Dignidade da pessoa humana x direito à vida: relação com o direito à saúde?** Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais, Curitiba, 17: 20-40

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.741, de 16 julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 18 fev 2017.

_____. Presidência da República. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, nº 100, Seção 1. Sexta-feira, 26 de maio de 2017. ISSN 1677-7042, p. 3.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. **Decreto n. 5.840, de 23 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 24 de junho de 2006_a.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30dez. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. **Alunas e Alunos da EJA**. Brasília, DF, 2006_b.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000**. Institui

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: SEB/MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: SEB/MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Versão atualizada na Confintea Brasil+6. Brasília, DF, 2016_a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. **O Processo de Aprendizagem dos Alunos e Professores.** Brasília, DF, 2006_c.

_____. Ministério da Educação. **Banco de Teses e Dissertações.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acessado em: 26 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.** 3 ed. Brasília, DF, 2016_b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2016. Resumo Técnico.** Brasília, DF, 2016_c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (SETEC). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): documento base.** Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (SETEC). **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 19 fev, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Encceja.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso em 19/07/2018

_____. Ministério da Educação. **Planos de educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao> Acesso em 19/07/2018

_____. Ministério da Educação. **Fundo nacional de desenvolvimento da educação.** Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-suplementares/pnae-sobre-o->

programa/pnae-sobre-o-pnae Acesso em 19/07/2018

_____. Ministério da Educação. **Confintea Brasil +6**. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/confintea-brasil-mais-seis> Acesso em 19/07/2018

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. 7. ed. São Paulo: Editora 24, 2012.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CASEIRA, Veridiana Gomes; PEREIRA, Vilmar Alves. **A Educação de Jovens e Adultos Enquanto Expressão da Educação Popular**. p. 17. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/2096/2> Acesso em 22/07/2018.

CASTRO, Mad'Ana Desiree Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG- Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas**. 244 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

_____, Mad'Ana Desiree Ribeiro de. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás. Contradições, limites e perspectivas**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 83-106.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-148.

COSTA, Cláudia Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2008. 187 f.

CUNHA, Jorge Luiz da; MACHADO, Alexandro dos Santos. Sujeitos que lembram: história oral e história de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena (org). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 183-199.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEL PINO, Mauro. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional. In: MACHADO, L. R. S.; NEVES, M. A.; FRIGOTTO, G. e outros (Orgs). **Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994, p.45-52.

_____, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-88.

FELISMINO, Sandra Cordeiro; OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Gramsci e a concepção**

marxista de escola. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010.

FISCHER, M.C.B; GODINHO A.C. F (2014). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana: A afirmação da EJA como direito.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (65). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n65.2014>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/>. Acesso em 22 de outubro de 2018.

FREIRE, P; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler.** Em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011_a.

_____, Paulo. **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **À sombra dessa mangueira.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 38 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014a.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 40 ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011_b.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

_____, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real.** 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3 ed. - São Paulo: Cortez, 2012a.

_____, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

_____, G. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades.** Boletim Técnico do Senac, 11(3): 1-14, set.-dez., 1985.

_____, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In:

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):45-60, Scielo, 2003.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Gaudêncio; NEVES, Magda; MACHADO, Lucília e outros. **Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: **Coletânea de textos. Confintea Brasil+6**. Tema central e oficinas temáticas. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confintea do Brasil. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**. Métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Nova tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Indicadores IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. **Principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil, 2012-2017**. Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Edital PROEN n.050/2018**. Processo Seletivo para os Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA para o primeiro semestre do ano letivo de 2019. Goiânia, setembro, 2018.

_____. **Caderno de Propostas do Congresso Institucional**. Goiânia, junho, 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012-2016**. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>. Acessado em: 2 de set de 2016.

_____. **Plano Estratégico de Permanência e Êxito**. Goiânia, agosto 2016_a. 146 f. Mimeo.

_____. **Relatório de Gestão IFG/2016_b**.

_____. **Visão IFG**. Sistema de Visualização de Relatórios Acadêmicos. Disponível em: <http://visao.ifg.edu.br/>. Acessado em: 03 setembro de 2016.

_____. **Site Oficial**. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/index.php/instituicao>>. Consulta em: 1º/09/2016.

_____. **Resolução CONSUP/IFG de nº 008 de 30 de março de 2017**. Disponível em: <<http://ifg.edu.br/>>. Acessado em: 10 de julho de 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CÂMPUS INHUMAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Panificação integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja**. Fevereiro 2014. 44 f.mimeo.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Panificação integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja**. 2017.

KETELE, Jean-Marie de. **Metodologia da recolha de dados. Fundamentos, métodos, observações, questionários**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Autores Associados, 2001. p. 77-95.

_____, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Magda; MACHADO, Lucília e outros. **Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro**. Rev. Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n.2 (nov 2009). Brasília:MEC, Sectec. 2009.

_____, Nádia Cuiabano. **Primeira política nacional de educação profissional do regime republicano: propósitos e resultado de sua implantação no Brasil e em Mato Grosso**. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. 2, Cascavel: Unioeste, 2005.

LACERDA, Cláudio Virote; AMORIM, Rodrigo de Freitas Amorim. **O estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu sobre o Proeja (2007-2014)**. Goiânia, 2014.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LUKÄCS, Georg. **História e consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S.; NEVES, M. A.; FRIGOTTO, G. e outros (Orgs). **Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 9-23.

_____, Lucília Regina de Souza. **Proeja: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador**. Documento Salto para o Futuro, Boletim 16, 2006.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs). **A formação integrada do trabalhador**. Desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010.

_____, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013. Disponível em: < periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7455/5235>. Acesso em: 21 jul.2018.

_____, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Educação de Jovens e Adultos – Relação Educação e Trabalho**. In: Rev. Retratos da Escola. Brasília, v. 7, n. 13, 2013. p. 373-385. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 01 set.2016.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARKERT, Werner. Revendo o trabalho como princípio educativo. In: MACHADO, L. R. S.; NEVES, M. A.; FRIGOTTO, G. e outros (Orgs). **Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994, p.103-112.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Projeto Minerva. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-minerva/>>. Acesso em: 21 de abr. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTA, Luzia Matos; SOUZA, Ruberley Rodrigues de. O lugar da pesquisa na trajetória da educação profissional no Brasil: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Ifs. In: **Coleção Instituto Federal de Goiás: História, reconfigurações e perspectivas**. v. 2. Goiânia: IFG, 2016. pp. 15-45

MOURA, Dante Henrique (org). **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Documento Salto para o Futuro, Boletim 16, 2006.

_____, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, Dante Henrique, (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1 ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de Processos no Proeja: razão de acesso e permanência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2011

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; FERREIRA, Maria José de; MACHADO, Maria Margarida. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Chagas; FELISMINO, Sandra Cordeiro. **Gramsci e a concepção marxista de escola**. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010.

OLIVEIRA, Vanderluce Moreira Machado. **A reescritura poética de Manoel de Barros**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

PAIVA, J. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

PAIVA, J. **Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes**. Documento Salto para o Futuro, Boletim 16, 2006.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-64.

PEREIRA, Josué Vidal. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

_____, Josué; FREITAS, Jullyana; CASTRO, Mad'Ana. O Proeja a formação dos jovens e adultos trabalhadores no IFG: rumo a uma educação emancipatória? *In*: **Coleção Instituto Federal de Goiás: História, reconfigurações e perspectivas**. v. 3. Goiânia: IFG, 2016. pp. 157-180

PINHEIRO, A. C. GIAMBIAGI, F. **Rompendo o Marasmo: a retomada do desenvolvimento no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, Campus, 2006.

GOIÁS. PODER EXECUTIVO. Diário Oficial/GO, 27 de julho de 2015, Ano 178 - nº 22.129. **Lei nº 18.969, de 22 de Julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025. Goiânia, 2015.

POLLACK, Michel. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

_____, Michel. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos históricos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHUMAS. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação da cidade de Inhumas. Gestão 2015-2025**. Inhumas, 2015. 85 p.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-128.

REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coedição Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB (Coleção Políticas Públicas de Educação).

RESENDE, Anita Cristina de Azevedo. **Da relação indivíduo e sociedade**. Educativa, Goiânia, v. 10, n.1, p. 29-45, jan./jun.2007.

_____, Anita Cristina de Azevedo. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Enraizamento de Esperança: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base de Goiás**. Tese de Doutorado. Goiânia-GO. 2008.315 f.

ROSÁRIO, Rogéria Chaves. **Direitos humanos em face da dignidade da pessoa humana**. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XX, n. 163, ago 2017. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19317>. Acesso em fev 2019.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória e o esquecimento: seis ensaios sobre a história das ideias**. São Paulo: Unesp, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Simone Valdete dos. **O Proeja e o desafio das heterogeneidades**. Documento Salto para o Futuro, Boletim 16, 2006.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

_____, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência do Ensino Médio. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás**. Goiânia, 2013. 59 p.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrili. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com a educação. *In*: MACHADO, L. R. S.; NEVES, M. A.; FRIGOTTO, G. e outros (Orgs). **Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994, p.59-68.

SENE, José Eustaquio de. **A sociedade do conhecimento e as reformas educacionais. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008**. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/91.htm>>

SILVA, Ivonete Maria da. **Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE) Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2004. 133 f.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tudo junto e misturado**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

_____, Jerry Adriani da; OLIVEIRA, Heli Sabino de. **O mundo do trabalho e os/as educandos/as da educação de jovens e adultos-EJA: “é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?”**. Rev. Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 143-161, Jan-Jun, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUSA, Gilvan dos Santos; FILHO, Antonio Inácio de Brito; BARRETO, Denise Aparecida Brito; FIGUEIREDO SOUZA, Ester Maria de. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a BNCC e a necessidade de uma Construção Curricular**. Seminário Gepráxis, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 3981-3993, 2017. 39

TAVARES, Maria da Conceição. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro: ensaios sobre economia brasileira**. 9 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa Qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Libertad e Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado**. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

VISQUETTI, Carminha Aparecida. **Contribuições da Política de Assistência Estudantil na permanência/não permanência dos educandos do PROEJA do IFMT Campus Várzea Grande**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

WESZ, R. I. T. **Perspectivas de formação integrada nos cursos técnicos do IFMT – Campus Rondonópolis**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE A- INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS

1. Educandos egressos

Identificação	Idade	Ano / Ingresso	Ano / Saída
Educanda egressa 1	56	2013	2016
Educanda egressa 2	59	2013	2017
Educanda egressa 3	41	2013	2016

2. Educandos concludentes

Identificação	Idade	Ano / Ingresso	Status
Educanda concludente 1	33	2013	Vinculada
Educando concludente 2	30	2014	Vinculado

3. Educandos não permanentes

Identificação	Idade	Ano / Ingresso	Ano / Saída
Educando não permanente 1	25	2015	2015
Educando não permanente 2	27	2013/2014	2014/2016
Educando não permanente 3	32	2015	2016
Educando não permanente 4	43	2016	2016
Educando não permanente 5	30	2014	2016
Educando não permanente 6	36	2014	2015
Educando não permanente 7	24	2013/2016	2014/2017
Educando não permanente 8	40	2015	2015
Educando não permanente 9	21	2015	2016
Educando não permanente 10	22	2016	2017
Educando não permanente 11	24	2015	2016
Educando não permanente 12	35	2016	2016
Educando não permanente 13	22	2016	2017
Educando não permanente 14	28	2014	2016
Educando não permanente 15	21	2015	2016
Educando não permanente 16	24	2016	2016
Educando não permanente 17	23	2015	2015
Educando não permanente 18	43	2013	2016

APÊNDICE B: MEMÓRIAS DA PESQUISADORA

As nossas lembranças desempenham papel marcante em nossas vidas, principalmente porque também podem ser lembradas por outros, e isso acontece porque nunca estamos sós. As pessoas com as quais convivemos nos ajudam a recordá-las. Assim, ao entrar em contato com o outro, podemos influenciar e sermos influenciados por várias outras ideias e maneiras de pensar. Isso nos permite compreender que não é o homem em si ou alguma entidade social que recorda, mas pela presença ou evocação a outros ou a suas obras. Esse exemplo sugere que “[...] mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (POLLAK, 1989, p. 14).

Acredito que minhas memórias contribuíram para a definição do objeto em virtude da lembrança de uma mulher aguerrida (minha mãe) que, no desejo de concluir seus estudos secundários, dedicava horas de estudo no final do dia como ouvinte assídua da Rádio Educativa – MEC no início dos anos de 1980³⁰. Sua coragem e determinação sinalizavam sua bandeira de luta na defesa do direito à educação, mesmo contrariando o ideal patriarcalista conservador da família ao retomar seus estudos ginasiais por meio das rádio aulas³¹ do Projeto Minerva³² e dos Exames Supletivos,³³ prosseguindo sua formação por meio do Projeto Lumen³⁴ e dos Estudos Adicionais³⁵ oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e

³⁰ Éramos quatro filhos com idades entre 2 a 6 anos, nascidos em plena Ditadura Militar no período de 1974 a 1978.

³¹ Sob a luz de uma lamparina fazia suas anotações. O período da noite era o único momento em que estava disponível, porque no período diurno tinha que cuidar dos quatro filhos ainda pequenos e dos afazeres da chácara.

³² Projeto criado em 1970 para atender os objetivos do governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão educativas para a educação de massa por meio de métodos e instrumentos não convencionais de ensino. O Projeto Minerva foi, então, concebido pelas seguintes instituições: Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, com base na Lei 5.692/71, com ênfase na educação de adultos. O Projeto Minerva foi transmitido, em rede nacional, por várias emissoras de rádio e de televisão, visando a preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta. Ele foi implementado como uma solução a curto prazo aos problemas do desenvolvimento do país, que tinha como cenário um período de crescimento econômico onde o pressuposto da educação era o de preparação de mão de obra. O Projeto Minerva foi mantido até o início dos anos 80, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação – 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma.

³³ Após o estudo das rádio aulas e do material impresso enviado do Rio de Janeiro pelos Correios, eram realizados os Exames Supletivos para certificação dos estudos. Os Exames Supletivos – Ensino Fundamental – (04) quatro últimas séries e Ensino Médio foram implantados em 1973, atendendo os dispositivos legais da LDB – Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e normatizados pelo Parecer CFE nº 699/73 e Resolução CEE nº 993/73. Os Exames Supletivos foram realizados até o ano de 2012, onde procurou atender aos candidatos que necessitavam de certificação de conclusão de estudos do ensino Fundamental e Médio (Sedupe, 2013).

³⁴ O Projeto Lumen criado em 1973 para capacitar e habilitar profissionais em nível de 1º e 2º grau com sua base legal fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 5.692/71, Parecer CFE nº 349/72, Resolução CEE nº 1.147/73, Resolução CEE nº 1.090/73, Resolução CEE nº 7191/77, Resolução CEE nº 061/86 e Resolução CEE nº 101/87. O projeto visava habilitar educadores leigos do sistema de ensino no

Cultura de Goiás. Concluindo, depois dos 50 anos, as graduações em História e Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás – UnU-Uruaçu no final da primeira década de 2000. E, por fim, uma especialização na Educação a Distância (EaD).

Atualmente, professora nível P-IV aposentada da rede estadual de ensino de Goiás demonstra que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar do movimento híbrido que a constituiu ao longo da história da educação brasileira, ainda pode transformar a vida de milhões de brasileiros que não tiveram acesso e continuidade de estudo na idade própria. Sua história de vida influenciou significativamente a minha trajetória escolar e profissional ao longo dos 20 anos na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, os ideários da educação popular libertadora defendidos pelo educador Paulo Freire foram aspectos fundantes para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 (BRASIL, 2000) que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade da educação básica tem a função de reparar a *dívida histórica* aos milhões de homens e mulheres de diversos segmentos sociais, etnias, idade e religião que foram impedidos de exercer sua plena cidadania nessa sociedade capitalista, grafocêntrica, e que até hoje sofrem as marcas e consequências do coronelismo e do patriarcalismo histórico-excludente de nosso país. Apesar dessa modalidade não ser contemplada nas ementas da grande maioria dos cursos de licenciatura na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e de muitas outras universidades estaduais, federais e privadas, como foi dito, as memórias da infância foram delineando e constituindo a minha história acadêmica e profissional.

No último ano da graduação em Pedagogia, em 1999, ao tomar posse do concurso público da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, fui convidada para assumir a coordenação regional da EJA na Subsecretaria Regional da Educação da Educação de Uruaçu. Nesta ocasião, minhas atribuições foram de implantar os estudos dos Parâmetros em Ação – Formação de Professores – 1º e 2º segmentos que correspondiam ao Ensino Fundamental; de orientar as escolas nos processos de autorização de funcionamento e de reconhecimento de cursos da educação básica na modalidade EJA, conforme a Resolução CEE n. 568/1999

Estado, promovendo curso de Suplência profissionalizante e objetivando, a médio e longo prazo, a capacitação dos educadores não habilitados para o exercício do magistério. Oferecia a esses professores habilitação profissional para o magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau e era ministrado de forma direta e indireta no médio teor de supletividade, com avaliação, durante o processo, por meio de estudos sistemáticos (encontros pedagógicos) e assistemáticos (ensino a distância com material didático indicado pela Unidade de Ensino Supletivo). O processo avaliativo incluía provas escritas realizadas ao final de cada etapa, trabalhos escritos e debates, estágio supervisionado realizado no decorrer do curso, estudos individualizados em Fascículos Didáticos e a conclusão após eliminar todas as disciplinas. O curso foi extinto na década de 90 (Seduce, 2013).

³⁵ Por meio desses estudos o professor poderia ministrar aulas até a 6ª série ginasial.

(GOIÁS, SEE, 1999); e, realizar o acompanhamento técnico-pedagógico junto às turmas dos programas Escreve Goiás e Alfabetização Solidária. Esses dois últimos programas tinham como meta formar turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos em espaços escolares e não-escolares, como igrejas, sindicatos, asilos, além de outros espaços comunitários.

Logo em seguida, no ano de 2000, ao assumir outro concurso na Secretaria Municipal de Educação de Uruaçu (SME) atuei como professora regente na alfabetização de jovens, adultos e idosos na 1ª Etapa da EJA, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa. Posteriormente, assumi a coordenação da EJA na SME, expandindo o trabalho de formação continuada e acompanhamento técnico-pedagógico em todas as escolas daquele município.

Nas trilhas da formação profissional percorri vários espaços fundamentais para a militância da Educação de Jovens e Adultos, dentre esses, destaco os grupos de estudos com a equipe pedagógica e professores das escolas da regional de Uruaçu, os encontros e congressos promovidos pela Superintendência Estadual de Educação a Distância e Continuada (Sued), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), pelo Fórum Goiano de EJA e Instituto Federal de Goiás (IFG). Nesses contextos formativos foi possível dialogar sobre os sujeitos trabalhadores, os saberes e o conhecimento na EJA numa rede colaborativa de aprendizagem entre educandos e educadores, contribuindo pela opção de educadora progressista na defesa da educação libertadora, num permanente movimento de busca enquanto ser inacabado que está com o mundo e com os outros, como já dizia Paulo Freire³⁶.

[...] um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. [...] a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo (FREIRE, 2014, p.100-102).

Ao vivenciar o contexto das escolas e os desafios do ensino e da aprendizagem desse público tão marginalizado social e culturalmente, fui tecendo a minha práxis pedagógica e o meu compromisso ético-político-epistemológico entrelaçados no coletivo docente e nas

³⁶ Freire (2014, p. 51) afirma que “Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”.

experiências de vida dos educandos, que foram me permitindo, ao longo dos anos, nessa teia de relações e contradições, conhecer e compreender suas identidades, marcas culturais, lutas históricas por igualdade na afirmação de seus direitos civis e sociais.

Essa militância intensificou-se em 2014 sob novo aspecto: a defesa pela integração da EJA com a Educação Profissional. Mediante a assunção do concurso público para o cargo de Pedagoga – Orientadora Educacional no Câmpus Inhumas do Instituto Federal de Goiás, quando pude conhecer a proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. A partir de então, pude participar dos Diálogos sobre a EJA e acompanhar, pedagogicamente, os educandos trabalhadores dos Cursos de Informática e Panificação ofertados sob a orientação do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, substituído, em seguida, pelo Decreto nº 5.840/2006, de 13 de julho de 2006³⁷, que institui, organicamente, o Proeja nos IFs.

Dessa forma, inspirada nos ideais da educação libertadora, na esperança crítica e no sonho como necessidade ontológica (Freire, 2011) é que me desafiei nesse trabalho acadêmico, cultivando no chão da alma a *utopia intransigente* que tece a minha trajetória acadêmica e profissional na EJA enquanto busco, em comunhão com os outros, transcender os desafios históricos do *Ser Mais*. Num processo de colaboração amplo, busquei desvelar a variedade das experiências laborais e formativas dos educandos pesquisados, bem como levantar possibilidades do que pode ser feito dentro desse campo de luta e resistência que é o Proeja nos Institutos Federais.

Enfim, é preciso fazer história, sair do imobilismo, do mecanicismo, do determinismo. As nossas memórias precisam estar enraizadas numa ação mobilizadora, libertadora, permanente, na inquietude diante da opressão e das injustiças sociais, no posicionamento crítico diante dos fatos em que se envolve ou que é, literalmente, envolvido. Sobretudo, é preciso lutar com esperança. “A esperança é condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História” (FREIRE, 1996, p.72). Por isso, não se pode ter uma compreensão mecanicista, determinista da história, dessa forma ter-se-ia a morte, a negação do sonho, da utopia, da esperança. Quando o futuro já é sabido, quando se configura como algo conhecido, a priori, prescindimos da esperança, permanecemos no imobilismo. Não se faz história.

³⁷ Esse decreto introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EDUCANDOS DE EJA

Eu, _____ concordo em participar, como voluntário(a), do estudo de pesquisa de Mestrado em Educação intitulado **“Trajetórias laborais e formativas dos educandos do Proeja”** que tem como pesquisadora responsável a Profª Heliane Braga Coelho, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) Câmpus Inhumas, vinculada à pesquisa do Observatório da Educação (Obeduc) denominada “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”, aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Em caso de alguma dúvida sobre a pesquisa posso fazer contato com a Profª Drª Maria Emilia de Castro Rodrigues, pelo e-mail me.castrorodrigues@gmail.com e pelos telefones (062)99686-3455 e (062)3209-6210. Inclusive, sendo necessário, com ligações a cobrar.

Esta pesquisa quer estudar experiências de educação de jovens e adultos (EJA) que estão acontecendo junto com a educação profissional (EP). Os sujeitos serão os egressos, concludentes e não permanentes do Curso Técnico em Panificação integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA, com o objetivo de compreender as percepções dos educandos sobre o processo de ensino e aprendizagem e as possíveis contribuições desse curso em suas trajetórias laborais e formativas.

Tenho consciência que a minha participação nesta pesquisa consistirá em participação nas entrevistas com registro de áudio e imagem, além do preenchimento de um questionário. Esses documentos serão guardados nos arquivos do Centro Memória Viva – FE/UFG por 5 anos e, após esse período, serão desprezados. A divulgação dos resultados das pesquisas será feita pela disponibilização das dissertações e teses no Portal do Fórum Goiano de EJA <www.forumeja.org.br>.

Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, e que os dados obtidos não serão divulgados a não ser com minha autorização. Nesse caso será preservado meu anonimato, assegurando minha privacidade. A pesquisadora providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento e garante minha indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, quando couber. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhuma remuneração financeira por esta participação.

Ao participar desse trabalho contribuirei para o aprofundamento teórico-conceitual de um projeto pedagógico de formação integral que atenda as especificidades do jovem e adulto trabalhador.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do (a) participante da pesquisa

CPF: _____

RG: _____

Inhumas, ____ de _____ de 2018.



APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Rememorando as trajetórias laborais e formativas.
1.1. Quais memórias traz de suas experiências de trabalho?
1.2. Quais memórias traz de suas experiências formativas?
2. Do curso esperado ao vivenciado no Proeja do IFG-Câmpus Inhumas.
2.1 Por que retornou à escola?
2.2 Quais as expectativas em relação ao curso?
2.3 Quais as dificuldades/desafios encontradas no decorrer do curso?
2.4 O que o curso lhe proporcionou? (aprendizagens, socialização...)
2.5 Como você avalia o curso?
2.6 Como é/era a parte teórica e prática no curso?
2.7 Como você avalia sua relação:
a) Com os colegas?
b) Com os professores?
c) Com o coordenador?
d) Com a equipe pedagógica?
e) Com a equipe administrativa?
f) Com a instituição?
3. Desafios na emancipação dos sujeitos e inserção qualificada no mundo do trabalho.
3.1 Como você avalia as aulas desenvolvidas nas disciplinas da educação básica e da educação profissional na relação com as situações reais de trabalho na área de Panificação?
3.2 Como você avalia o estágio curricular do curso?
3.3 O que pensa das atividades complementares com visitas técnicas, atividades práticas de campo?
3.4. No seu ponto de vista quais os fatores que mais contribuíram para a sua permanência ou não permanência no curso?
3.5 Quais os impactos do curso na sua vida?(aspectos pessoais, acadêmicos, políticos e culturais)
3.6 Você pensa em voltar para a Educação de Jovens e Adultos e concluir os estudos? Por quê? (Para os alunos evadidos)

Obs.: Para melhor sistematização as informações coletadas por meio desse roteiro foram gravadas, transcritas e analisadas na produção da dissertação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

DIAGNÓSTICO

PARTE I - Dados pessoais e socioeconômicos

01-Data de nascimento:

02-Sexo: a.() Masculino b.() Feminino

Orientação sexual: _____

03-Telefone fixo e/ou celular: _____

04-E-mail: _____

05-Qual seu estado civil?

a.() Solteiro b.() Casado c.() Divorciado/
Separado d.() Viúvo e.() Outros

06-Tem filhos? a.() Não b.() Sim, quantos? _____

07-No que se refere à raça/etnia, você se considera:

a.() Branca b.() Preta c.() Indígena
d.() Parda e.() Amarela

08-Atualmente mora em residência:

a.() própria b.() Cedida
c.() financiada d.() Alugada
e.() Outras

09-Qual a renda mensal do seu grupo familiar?

a.() Menos que um salário mínimo
b.() De 01 até 03 salários mínimos
c.() Acima de 03 até 06 salários mínimos
d.() Acima de 06 até 10 salários mínimos
e.() Acima de dez salários mínimos

10-Qual a escolaridade de seu pai?

a.() Nenhuma instrução
b.() Ensino Fundamental incompleto
c.() Ensino Fundamental completo
d.() Ensino médio incompleto
e.() Ensino médio completo
f.() Ensino superior incompleto
g.() Ensino superior completo
h.() Pós-graduado

11-Qual a escolaridade de sua mãe?

a.() Nenhuma instrução
b.() Ensino Fundamental incompleto
c.() Ensino Fundamental completo
d.() Ensino médio incompleto
e.() Ensino médio completo
f.() Ensino superior incompleto
g.() Ensino superior completo
h.() Pós-graduado

12-Meio de transporte utilizado para chegar ao
Câmpus:

a.() carro
b.() transporte escolar municipal
c.() transporte escolar particular _____
c.() bicicleta
d.() não uso meio de transporte algum, venho a pé.

13-Qual o tempo de deslocamento?

14-Qual é sua procedência escolar?

a.() estudei sempre em escola pública
b.() estudei sempre em escola particular
c.() estudei em escola pública e particular

15-Parou de estudar por algum tempo antes de
começar o curso que está fazendo no IFGO?

a.() não b.() sim, por quanto tempo? _____
Motivo(s) da desistência? _____

16-Qual o motivo da escolha de estudar no IFGO-
Câmpus Inhumas?

17-Por que escolheu o curso de Panificação? _____

18- Tem alguma sugestão de outro curso que poderia ser implantado no IFGO-Inhumas e que seria interessante para a região?

a.() não b.() sim.

Qual? _____

19-Situação ocupacional atualmente:

a. () Carteira assinada

b. () Autônomo

c. () Microempresário

d. () Serviço Público

e. () Desempregado

f. () Empregado sem contrato

g. () Não respondeu

Área de atuação: _____

Qual sua jornada de trabalho? _____

Média de salário mensal? _____

20-Quantas pessoas em sua casa trabalham? _____

Em quê? _____

DIAGNÓSTICO

PARTE II - O ensino e a aprendizagem

01-Com que frequência expressa suas dúvidas em sala de aula?

a.() sempre que as tenho, independentemente de qual seja o professor.

b.() sempre que me sinto seguro/a de que o professor vai me atender.

c.() de vez em quando, pois nem sempre os colegas e os professores recebem bem meus comentários.

d.() às vezes, pois nem sempre estou prestando atenção suficiente para tê-las.

e.() nunca. Por quê? _____

02-Prefere buscar ajuda quando não entende o conteúdo com:

a.() O professor.

b.() Um colega de sala.

c.() Alguém em casa ou um colega que não estude na minha sala.

d.() Ninguém.

e.() Por quê? _____

03-Você aprende melhor em aulas:

a.() predominantemente expositivas.

b.() em que tem textos para ler e debater.

c.() em que realiza atividades sobre o conteúdo em sala.

d.() em que o professor realiza atividades em grupo.

e.() com materiais didáticos diversificados, tais como filmes, jogos e pesquisas.

04-A aula é melhor quando:

a.() O professor mantém a turma em silêncio e se pode concentrar no que está sendo dito.

b.() O professor deixa os alunos participarem enquanto explica.

c.() O professor coloca todos os alunos para fazerem algum trabalho.

d.() O professor explica e deixa os alunos exporem o conteúdo para complementar.

05-Na maioria das vezes, as aulas que você frequenta tem sido:

a.() excelentes, pois os professores se esforçam para instaurar um bom ambiente de aprendizagem e desenvolvem eficientemente sua metodologia de ensino.

b.() boas, embora alguns professores devessem modificar as aulas para torná-las mais dinâmicas e atrativas.

c.() razoáveis, pois alguns professores aparentemente não tem muito compromisso com a qualidade do ensino.

() Nenhum dos mencionados. Qual?

06-A melhor forma de executar as atividades, tarefas e trabalhos em sala de aula é:

a.() Individualmente.

b.() Em grupo.

c.() Depende da atividade, as vezes individualmente, às vezes em grupo.

07-Em relação às disciplinas e ao grau de dificuldade de aprendizagem, relacione:

A mais difícil apreender: _____

A segunda mais difícil: _____

A terceira mais difícil: _____

08-A que fatores você atribui esta dificuldade de aprendizagem:

a.() falta de explicação clara do professor.

b.() falta de compromisso do aluno.

c.() falta de preparo em series anteriores.

d.() a matéria é difícil por natureza, a maioria dos colegas concordam com isso.

e. () Nenhum dos mencionados. Qual?

09- Em relação ao grau de identificação, considero a matéria:

Mais fácil entender: _____

A segunda mais fácil: _____

A terceira mais fácil: _____

10-Que fatores contribuem para esta aprendizagem?

- a.() A explicação clara do professor.
- b.() O compromisso do aluno.
- c.() Um boa preparação anterior do aluno em outras escolas.
- d.() A matéria é fácil e não necessita de grande esforço.
- e.() Nenhum dos mencionados. Qual?

11-O mais importante, quando os alunos começam a ter dificuldade, é que o professor:

- a.() Saiba bem o conteúdo e explique novamente.
- b.() Seja mais rígido com a turma para que todos prestem mais atenção.
- c.() Modifique o jeito de explicar.
- d.() Seja compreensivo.
- e.() Marque mais aulas.
- f.() Dê uma ajudinha.

12-Que fatores você considera que contribuem para a reprovação

- a.() Falta de compromisso dos alunos.
- b.() Falta de explicação clara pelo professor.
- c.() A equipe de professores e demais servidores da escola não oferece apoio ao aluno.
- d.() Falta de condições de estudo (biblioteca, laboratório etc.)
- e.() Fatores externos (família, trabalho etc.)
- f.() Nenhum dos mencionados. Qual?

_____.

13- Para você como o Proeja é tratado em relação a outros cursos do IFG?

- a.() Mesma prioridade
- b.() Maior prioridade
- c.() Menor prioridade
- d.() Não sei

14- Na situação de egresso, em quanto tempo você concluiu o curso? () 4 anos () de 4,5 a 5 anos () de 5 até 6 anos () mais de 6 anos

15- Ficou em dependência em alguma disciplina?

16- Qual a sua perspectiva para a conclusão do curso?

- a.() Ter uma profissão.
- b.() Concluir o Ensino Médio.
- c.() Conseguir/manter emprego.
- d.() Montar o próprio negócio.
- e.() Outro. Qual? _____

17- Está cursando alguma graduação?

() Não () Sim.

Qual? _____

Instituição? _____

18- Está trabalhando na área de Panificação?

() Não () Sim. Qual

empresa? _____

19- A imagem do IFG/Câmpus Inhumas interferiu:

- no retorno aos estudos:

() Positivamente () Negatividade () Não interferiu

- na sua inserção no mundo do trabalho:

() Positivamente () Negatividade

() Não interferiu

