

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUCGO
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

POLIANA CRISTINA MENDONÇA FREIRE

**A EJA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO: ENTRE
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

GOIÂNIA
2017

POLIANA CRISTINA MENDONÇA FREIRE

**A EJA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO: ENTRE
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

Tese apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

GOIÂNIA
2017

F866e

Freire, Poliana Cristina Mendonça

A EJA em uma Instituição Pública Federal de ensino [manuscrito]: entre políticas e práticas de uma educação profissional técnica de nível médio/ Poliana Cristina Mendonça Freire.-- 2017.

202 f. : il.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f. 147-160

1. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Educação de jovens e adultos. 3. Ensino profissional. I. Carneiro, Maria Esperança Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 377 (043)

**A EJA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO: ENTRE POLÍTICAS
E PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 21 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



Prof.ª. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Prof.ª. Dra. Jacqueline Maria Barbosa Vitorette / IFG



Prof.ª. Dra. Cláudia Borges Costa / SME

Prof.ª. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Prof.ª. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura / IF Goiano (Suplente)

*Dedico este trabalho a todos os estudantes da EJA,
aos meus queridos alunos e alunas que apesar das
inúmeras dificuldades da vida, não desistem da luta!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre me acompanhar na caminhada da vida, abençoando-me e dando-me sabedoria para superar os obstáculos.

Aos meus pais amados, Rui e Elizabete, pela vida e por tudo que sou, por sempre valorizarem os estudos e lutarem para que eu tivesse acesso à educação. A minha querida irmã Nara, pelas orações, torcida e amizade.

Ao meu amado esposo Lucas, pelo incentivo, companheirismo e parceria. Sempre disposto a ajudar e contribuir para a concretização do doutorado e demais sonhos.

A querida Prof^ª. Dr^ª. Maria Esperança, pela oportunidade de desenvolver este trabalho, pelas incansáveis orientações, apoio, confiança e dedicação nas leituras.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pela acolhida, inúmeros aprendizados, conhecimentos construídos que levarei comigo. E aos meus colegas de turma, pela amizade e partilha das angústias ao longo desta caminhada.

E ainda, aos professores membros tanto da Banca de Qualificação, quanto da Banca de Defesa, Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Borges Costa, Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Maria Barbosa Vítorette, Prof. Dr. José Maria Baldino e Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Dutra Mesquita pelas correções, sugestões e comentários enriquecedores.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, pela licença para capacitação e concessão no início do curso com a bolsa PIQs, além de permitir a realização da pesquisa empírica.

A todos os gestores, professores e estudantes que aceitaram participar da pesquisa, gentilmente respondendo aos questionários/entrevista. Sem a voz e o olhar deles, a pesquisa estaria incompleta.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pelo incentivo e pela torcida para a conclusão deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pela bolsa concedida.

E a todos e todas que não foram citados aqui, mas que diretamente e indiretamente, contribuíram e me incentivaram para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Ainda no século XXI, milhões de brasileiros não têm usufruído o direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta pesquisa teve como objeto de investigação a EJA integrada à Educação Profissional (EP) técnica de nível médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a partir do Decreto nº 5840 de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA). O problema de pesquisa se circunscreveu em apreender, compreender e interpretar quais os entraves para o cumprimento do Decreto em relação à oferta de vagas de cursos EJA no IFG. Na tentativa de respondê-lo e de atender aos objetivos propostos, recorreu-se ao método materialista histórico dialético e realizou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica. A coleta de dados ocorreu em dois câmpus do IFG com aplicação de questionários a dois gestores, seis professores e nove alunos dos cursos EJA e roteiros de entrevistas aos gestores e alunos. Um dos grandes desafios, apontados no estudo, foi a questão da evasão escolar, vista como um processo multifacetado. Foi relatado por docentes que a matriz curricular de um dos cursos continha conteúdos comuns aos do curso superior e que nem sempre havia um envolvimento significativo de todos os professores que atuavam na EJA no sentido de adotar metodologias diferenciadas. Além do abandono do curso, outros desafios apontados foram a efetivação da integração da EJA com a EP; a oferta de diferentes modalidades de ensino na mesma instituição e o interesse da gestão e de grupos de professores em consolidar outras modalidades de ensino. Os alunos entrevistados eram sujeitos de itinerância, abandonaram os bancos escolares por diversos fatores e, depois de até 20 anos afastados da escola, eles retornaram e permanecem no curso em busca de qualificação profissional, obtenção do diploma, na esperança de conseguir um trabalho melhor. Entretanto, muitos relataram dificuldade de aprendizado em determinadas disciplinas, pouca concentração nas aulas, professor que não sabia ensinar o conteúdo e nem respondia as dúvidas dos alunos. A EJA foi referida como um desafio para os professores, talvez pela falta de formação para atuar nessa modalidade de ensino. Apesar dos desafios, a Instituição já conseguiu avançar em alguns aspectos: apoio da coordenação em determinadas situações e o despertar do interesse dos alunos pelos estudos. Algumas estratégias pedagógicas pontuais, porém, exitosas, já têm sido praticadas, como o estímulo pela troca de experiência entre os estudantes, a valorização daquilo que já sabem e o planejamento de disciplinas que buscam integrar diversos conteúdos. Ouvir esses sujeitos possibilitou compor o perfil dos estudantes que a instituição deveria atender, bem como permitiu reflexões sobre o contexto em que vivem esses trabalhadores, sua relação com o mundo do trabalho e o papel escola. Enfim, apesar do reconhecimento nos dispositivos legais e normativos quanto à obrigatoriedade, à gratuidade e à especificidade, infelizmente a EJA ainda está relegada ao segundo plano e com inúmeros desafios, dentre eles a efetividade de políticas públicas que de fato ofereçam condições de acesso e terminalidade dos estudos, e particularmente, quando integrada à EP.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Trabalho.

ABSTRACT

In the 21st century, millions of Brazilians are still illiterate and have not enjoyed the right to Youth and Adult Education (YAE). This research had the objective of researching the YAE integrated to the Professional Education (PE) technical level, in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG), from Decree nº 5840 of 2006, which instituted the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of YAE (PBEMYAE). The research problem was limited to apprehending, understanding and interpreting the obstacles to compliance with the Decree in relation to the offer of YAE courses in the IFG. In an attempt to answer it and to meet the proposed objectives, we used the dialectical historical materialist method and carried out bibliographical research and empirical research. The data collection was carried out in two IFG campuses with application of questionnaires to two managers, six teachers, nine students of the YAE courses and interviews with managers and students. One of the great challenges, pointed out in the study, was the issue of school dropout, seen as a multifaceted process. It was reported by professors that the curricular matrix of one of the courses contained contents common to those in higher education and that there was not always a significant involvement of all teachers who worked in the YAE in order to adopt differentiated methodologies. Besides the abandonment of the course, other challenges pointed out were the realization of the integration of YAE with PE; the offer of different types of teaching in the same institution and the interest of the management and groups of teachers in consolidating other teaching modalities. The students interviewed were itinerant subjects, abandoned the school banks for several factors and, after 20 years away from school, they returned and stayed in the course in search of professional qualification, obtaining the diploma, in the hope of getting a better job. However, many reported difficulty in learning in certain subjects, little concentration in the classroom, a teacher who did not know how to teach the content and did not answer the students' doubts. The YAE was referred to as a challenge for teachers, perhaps because of the lack of training to act in this mode of teaching. Despite the challenges, the Institution has already managed to advance in some aspects: support of coordination in certain situations; and the awakening of students' interest in studies. Some pedagogical strategies, however successful, have already been practiced, such as stimulating the exchange of experience among students, valuing what they already know and planning disciplines that seek to integrate diverse contents. Listening to these subjects made it possible to compose the profile of the students that the institution should attend, as well as allowing reflections on the context in which these workers live, their relationship with the world of work and the school role. Finally, in spite of the recognition in the legal and normative dispositions regarding the obligatoriness, the gratuity and the specificity, unfortunately the YAE is still relegated to the second plane and with numerous challenges, among them the effectiveness of public policies that in fact offer conditions of access and terminality of studies, and particularly when integrated into PE.

Keywords: Youth and Adult Education. Professional education. Job.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAE - Coordenação de Assistência Estudantil
CAQ - Custo aluno-qualidade
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CF - Constituição Federal
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
COED - Coordenação de Educação à distância
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EP - Educação Profissional
EPT - Educação Profissional Tecnológica
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIC - Formação Inicial e Continuada
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEEJA - Gerência de Educação de jovens e adultos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFarroupilha - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFs - Institutos Federais
IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação
JK - Juscelino Kubitschek
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MF - Ministério da Fazenda
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU - Organização das Nações Unidas
PDI - Plano de desenvolvimento institucional
PL - Projeto de Lei
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PPCs - Projetos Pedagógicos de cursos
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFB - Receita Federal do Brasil
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMPEEX - Simpósio de Pesquisa, Ensino e Extensão
SNE - Sistema Nacional de Educação
SUED - Superintendência de Educação à Distância
SUPENFOR - Superintendência de Ensino não formal
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID - *United States Agency for International Development*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de cursos oferecidos e total de alunos matriculados no IFG, por níveis e modalidades de ensino, primeiro semestre de 2017	19
Tabela 2 – Número total de alunos matriculados em cada nível e modalidade de ensino por câmpus do IFG, 2017/1	19
Tabela 3 – Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/EJA oferecidos por cada câmpus/IFG e ano de implantação do curso	81
Tabela 4 – Os motivos que levaram os alunos do câmpus Luziânia a escolherem o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, a classificação desse e as pretensões ao finalizá-lo	114
Tabela 5 – Os motivos que levaram os alunos do câmpus Itumbiara a escolherem o Curso Técnico em Agroindústria, a classificação desse e as pretensões ao finalizá-lo	115
Tabela 6 – Conteúdos que os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria consideram que aprenderam mais e menos.....	119
Tabela 7 – Conteúdos que os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática consideram que aprenderam mais e menos.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Renda mensal e familiar dos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática	104
Figura 2 – Renda mensal e familiar dos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria..	104
Figura 3 – Idade em que os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática afirmaram que iniciaram a trabalhar	106
Figura 4 – Idade em que os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria afirmaram que iniciaram a trabalhar	107
Figura 5 – Tempo de afastamento da escola dos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte de Informática.....	110
Figura 6 – Tempo de afastamento da escola dos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria	110
Figura 7 – Motivos apontados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática que os fizeram retornar à escola	112
Figura 8 – Motivos apontados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria que os fizeram retornar à escola	112
Figura 9 – Motivos apontados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática que os fizeram permanecer na escola.	113
Figura 10 – Motivos apontados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria que os fizeram permanecer na escola	113
Figura 11 – Disciplinas da Educação Básica que os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática afirmaram ter mais dificuldade	118
Figura 12 – Disciplinas da Educação Básica que os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria afirmaram ter mais dificuldade.....	118
Figura 13 – Avaliação dos professores realizada pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática.....	123
Figura 14 – Avaliação dos professores realizada pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria	123
Figura 15 – Características de um bom professor segundo os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática.....	124
Figura 16 – Características de um bom professor segundo os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria	124
Figura 17 – Tipo de aula preferido pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática	125
Figura 18 – Tipo de aula preferido pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 RECONHECIMENTO HISTÓRICO - JURÍDICO - SOCIAL DA EJA E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	28
1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICO-POLÍTICA DA EJA A PARTIR DE 1930 AOS DIAS ATUAIS.....	29
1.1.1 Era Vargas (1930-1945): ênfase na formação técnica profissional.....	29
1.1.2 Período de democratização (1946 - 1962): estratégias concretas de alfabetização de adultos.....	30
1.1.3 Período da ditadura militar (1964-1985): poucas ações para alfabetização de adultos.....	34
1.1.4 Período de 1985 aos dias atuais: períodos de avanços e de retrocessos em relação à EJA.....	38
1.2 A EJA NO "VELHO" E NO "NOVO" PNE	46
1.2.1 PNE de 2001 a 2011.....	46
1.2.2 PNE do próximo decênio: 2014 a 2024	48
1.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EJA	52
CAPÍTULO 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	61
2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	61
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	68
2.3 A EJA NO IFG	80
CAPÍTULO 3 A EJA E OS SEUS SUJEITOS: TRABALHADORES ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES	86
3.1 AS INSTITUIÇÕES E OS CURSOS PESQUISADOS: BREVE APRESENTAÇÃO... ..	86
3.2 RELEMBRANDO A METODOLOGIA DO TRABALHO.....	89
3.3 GESTORES	90
3.3.1 Dimensão 1: Formação inicial e continuada	90
3.3.2 Dimensão 2: Trabalho.....	92
3.3.3 Dimensão 3: Projeto Pedagógico do curso e currículo integrado.....	94
3.3.4 Dimensão 4: Desafios da EJA e a evasão escolar	97
3.4 TRABALHADORES ALUNOS	101

3.4.1	Dimensão 1: identificação dos alunos	101
3.4.2	Dimensão 2: Aspecto econômico	103
3.4.3	Dimensão 3: Trabalho	105
3.4.4	Dimensão 4: Trabalho e Educação	109
3.4.5	Dimensão 5: Educação	116
3.5	OS PROFESSORES	126
3.5.1	Dimensão 1: Formação inicial e continuada	127
3.5.2	Dimensão 2: Tempo de serviço na instituição e de atuação em cursos EJA	129
3.5.3	Dimensão 3: Projeto Pedagógico do Curso e Currículo Integrado	132
3.5.4	Dimensão 4: Estratégias de ensino e aprendizagem	134
3.5.5	Dimensão 5: Desafios da EJA	136
	CONSIDERAÇÕES	139
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Termo de consentimento	162
	APÊNDICE B – Questionário semiestruturado: gestor	165
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista: gestor	170
	APÊNDICE D – Questionário semiestruturado: discente	171
	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista: discente	178
	APÊNDICE F - Questionário semiestruturado: docente	179
	ANEXO A – Autorização para a realização da pesquisa	185
	ANEXO B - Resolução CONSUP/IFG n° 008/2017	186

INTRODUÇÃO

[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que os alfabetizados descubram que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feitos. (FREIRE, 1978, p. 69-70)

A presente tese está vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Este trabalho tem por objeto de investigação a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional (EP) técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a partir do Decreto nº 5840 de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA).

A própria realidade do nosso país justifica a importância de estudar a EJA. Ainda no século XXI, milhões de brasileiros não têm usufruído o direito à educação, o qual foi estabelecido pela primeira vez na Constituição de 1934. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2016, mostrou que 12,9 milhões de brasileiros ainda são analfabetos. O número de analfabetos mostrou-se maior entre adultos e idosos em todas as regiões do país. Entre aqueles de 40 a 59 anos de idade, havia 4,4 milhões de brasileiros analfabetos, e entre os idosos (60 anos ou mais de idade) eram 6,5 milhões de pessoas que não sabiam ler e nem escrever.

Paradoxalmente, o número de alunos matriculados na EJA sofreu uma redução. O decréscimo no quantitativo de matrículas da Educação Básica observado em 2013, no valor de 1% e equivalente a 502.602 matrículas, decorre principalmente da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental, com histórico de retenção e, conseqüentemente, de altos índices de distorção idade-série. Além disso, as matrículas na EJA mantiveram a tendência de queda nos últimos anos e apresentaram redução de 3,4%, o que representa menos 134 mil matrículas no período 2012-2013 (INEP, 2016).

Em 2016, são 3,4 milhões de alunos frequentando a EJA. Desse total, 2.056.008 estão no Ensino Fundamental, 1.269.984 no Ensino Médio e 105.837 na Educação Profissional (inclui matrículas no Curso técnico integrado ao ensino médio, Cursos de Formação Inicial e Continuada – integrados ao ensino médio e/ou fundamental – e Projovem Urbano). Após um período significativo de queda, as matrículas nos anos finais de Ensino Fundamental da EJA

apresentaram tendência de estabilização, mesmo com uma pequena queda em 2016. Ao mesmo tempo, a oferta de EJA de Ensino Médio teve aumento de 5,7% em 2016, com destaque para a EJA integrada à Educação Profissional que passou de 96 mil matrículas em 2015 para 106 mil em 2016. Outro realce é que o número de matrículas em Curso Técnico Integrado à EJA de nível médio é maior na rede pública em comparação com a rede privada, sendo de 95.253 matrículas contra apenas 21.377, respectivamente (INEP, 2016).

A EJA é uma modalidade do ensino fundamental e do ensino médio que oferece oportunidade aos jovens e adultos para iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos. Ela representa um dos mecanismos pelos quais o governo pode atender as demandas de aprendizagem de brasileiros, ofertando oportunidades educacionais e "pagando" a dívida social com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar na idade regular.

Fundada nos valores da democracia, da participação, da equidade e solidariedade social, a EJA deve permitir aos educandos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade. Seu objetivo primeiro é, pois, a construção de novas formas de participação e de exercícios pleno e consciente dos direitos de cidadania. A formação para o trabalho, entendida como uma das dimensões da educação continuada de jovens e adultos, deve articular-se à educação geral e atender aos fins da educação nacional. (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007, p.27)

Os desafios da EJA são muitos. O primeiro deles é conseguir que os alunos retornem à escola e, de preferência, que ela seja a mais próxima possível da residência ou do local de trabalho desses alunos. Após esse passo, vem o desafio de que estes prossigam nos estudos até a conclusão. Para recebê-los, a escola precisa ter uma organização escolar própria, com projetos político-pedagógicos que sejam condizentes com as necessidades e realidades dos estudantes (HADDAD, 2002).

Muitas vezes, uma mudança do currículo para aproximá-lo desse público é necessária, bem como a elaboração e a sistematização de metodologias e materiais adequados ao trabalho com a EJA. Os saberes que os alunos adquiriram, ao longo da vida, devem ser reconhecidos no âmbito dos currículos e das propostas pedagógicas (MACHADO, 2011).

Os professores atuantes na EJA precisam de conhecimentos sobre esse público e de condições adequadas de trabalho que favoreçam a inclusão dos alunos no espaço escolar. Outro desafio é a superação do preconceito e da discriminação dentro da sala de aula e, principalmente, fora dela, na própria escola (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

As escolas que não acolhem os alunos da EJA e os cursos que não atendem às demandas do mercado de trabalho e aos anseios dos alunos trabalhadores, desejosos por melhores salários e condições de vida, são marcadas pela evasão. O público da EJA é formado por jovens e adultos

que deixaram de estudar na idade regular e retornaram posteriormente à sala de aula. Grande parte é composta por provedores; portanto, deles depende o sustento de suas famílias. Nesse retorno, na maioria das vezes, os alunos têm de conciliar estudo e trabalho.

Os alunos da EJA sentem-se responsabilizados pelas condições sociais em que se encontram e desejam melhores condições de vida a partir do trabalho, que hoje é orientado pelas necessidades humanas, pela reprodução social e pela propriedade privada. Todas as manifestações da vida social devem ser compreendidas em conjunto, como uma totalidade dentro da qual as forças produtivas e as relações econômicas desempenham papel determinante.

É a manutenção dessas relações de produção que interessam ao capital e que explicam a seletividade do ensino e todos os mecanismos de repetência, de educação apenas para o trabalho [...]. Se o capital e o Estado estivessem tão interessados na socialização ideológica das camadas populares levariam todas à escola e inventariam mecanismos para que não se evadissem. (ARROYO, 1980, p. 23)

Em concordância com Arroyo (1980), a classe dominante não tem interesse que todos tenham o direito de acesso, permanência e conclusão à educação, pois isso abalaria a existência da divisão de classes e colocaria em risco a ideologia vigente no sistema capitalista. Esta que corresponde a representações que prescrevem o que se deve e como se deve pensar, agir e até sentir. Como forma de dominação política e social, a ideologia é capaz de legitimar a divisão social.

Chauí (1980) mostra que a ideologia age na sociedade moderna, disfarçando a existência de luta de classes (domínio e exploração dos não proprietários pelos proprietários privados dos meios de produção); ocultando a origem da sociedade (relação de produção como relações entre meios de produção e forças produtivas sob a divisão social do trabalho); rejeitando as desigualdades sociais (são imaginadas como se fossem consequências de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa) e criando uma imagem ilusória do Estado (oriundo do contrato social entre homens livres e iguais).

Dentro desse sistema, como política pública, o PROEJA pretende oferecer possibilidades de reingresso para aqueles que tiveram que abandonar os estudos e ingressar precocemente e despreparados no mercado de trabalho. Além disso, o programa traz um questionamento sobre a dualidade histórica da Educação brasileira, a separação do ensino propedêutico do ensino profissional, apresentando uma perspectiva de formação integral do educando.

Trata-se de um programa educacional em nível nacional que pretende, no âmbito legal, integrar o Ensino Médio e a Educação Profissional, considerando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), jovens e adultos trabalhadores, buscando a superação da dualidade

trabalho manual e intelectual, assumindo este em sua perspectiva criadora, de formação humana e de trabalho não alienado (BRASIL, 2007a). Nesse sentido, o Decreto nº 5.840 de 2006, estabelece:

[...] § 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e
- II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

- I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores; e
- II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas. (BRASIL, 2006a)

A partir desse Decreto, as Instituições Federais de Educação Profissional deveriam implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, sendo que já em 2006, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição (tendo como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior) seriam destinadas a esse público. A expansão da oferta deveria ocorrer a partir de 2007 e esta ampliação deveria estar incluída no plano de desenvolvimento institucional (PDI) da instituição federal de ensino.

[...] Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e
- II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006a)

Esse programa se apresenta, também, como uma possibilidade de resgate do processo de ensino-aprendizagem, construindo novas relações de educação e trabalho. Shiroma e Lima Filho (2011) salientam que:

[...] a construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira. [...] A composição heterogênea do alunado do PROEJA demanda redobrado empenho dos professores para construir metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 729 - 733)

A escolha do PROEJA como objeto de investigação surgiu a partir da minha recente e ainda pequena trajetória profissional como docente de curso desta modalidade de ensino, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Iniciei na docência em 2008, quando fui aprovada no processo seletivo para contratação de professor substituto para área de nutrição do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET), atual IFG, Câmpus Goiânia. Como professora substituta, ministrei aulas no curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, na modalidade de EJA, e no Curso de Tecnologia em Hotelaria. Fiquei na Instituição por dois anos, conforme contrato. No início de 2011, retornei ao IFG, desta vez como professora efetiva do quadro docente de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), ministrando disciplinas da Educação Profissional para o curso Técnico Integrado em Cozinha na modalidade EJA.

A oferta de vagas de cursos PROEJA no IFG apresentou diversas dificuldades, desde a definição de cursos, a adaptação de currículos, a construção da proposta didático-pedagógica, a escolha de método e metodologia, a indisponibilidade de professores para atuação, entre outras. Em 2006, havia somente um curso destinado à EJA, com oferta semestral de 30 vagas.

Vivenciar essa realidade, em que apenas uma coordenação ofertava curso PROEJA e se percebia, de forma geral, que grande parte dos professores não tinha interesse em dar aula na EJA e tampouco que fossem ofertados cursos desta modalidade de ensino na instituição me causou estranheza. Deste modo, a minha inquietação voltou-se para a pequena oferta de cursos EJA na Instituição, no sentido de compreender, interpretar, analisar e superar os entraves para a implantação e implementação de cursos desta modalidade de ensino, que persistia mesmo

com a expansão da rede federal, em que houve a ampliação de unidades do IFG, passando de três para quatorze campi em 2014.

De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG de 2012 a 2016, aprovado em 2013, foram estabelecidas algumas diretrizes da oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada e, a partir de então, praticamente todo câmpus/IFG já apresentava um curso PROEJA destinado àqueles jovens e adultos com idade mínima de 18 anos. Até o ano de 2006, o IFG contava apenas com os câmpus Jataí, Goiânia e Inhumas. A continuidade do projeto de expansão resultou na implantação de mais cinco campi, dois no segundo semestre de 2008 (Itumbiara e Uruaçu) e três no primeiro semestre de 2010 (Anápolis, Formosa e Luziânia). Em 2012, o IFG implantou mais dois câmpus, em Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás. Em 2014, houve a implantação dos campi Goiânia Oeste, Senador Canedo, Águas Lindas de Goiás e Valparaíso. Ainda em fase de implantação está o câmpus de Novo Gama.

O IFG é uma autarquia federal¹ e oferece desde a Educação Integrada ao Ensino Médio até a pós-graduação. Na Educação Superior, oferece cursos de Tecnologia, especialmente na área industrial, e de Bacharelado e Licenciatura. Na Educação Profissional técnica de nível médio, o IFG atua, na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio de cursos EJA. Além disso, são ofertados cursos de mestrado profissional e especialização *lato sensu*, cursos de extensão, de formação profissional de trabalhadores e da comunidade (PRONATEC), de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são cursos de menor duração, e os cursos de educação à distância.

A instituição está presente em várias cidades do Estado com quatorze campi em funcionamento, tendo um total de 12.521 alunos matriculados em cursos regulares e presenciais, no ano de 2017/1. A Tabela 1 mostra a quantidade de cursos oferecidos divididos por níveis e modalidades de ensino, bem como o número total de alunos matriculados em cada um.

¹ Autarquia representa uma entidade criada por lei específica para realização de atividades especializadas de forma descentralizada e que sejam de interesse da sociedade.

Tabela 1 – Quantidade de cursos oferecidos e total de alunos matriculados no IFG, por níveis e modalidades de ensino, primeiro semestre de 2017

Níveis e modalidades de ensino	Quantidade de cursos	Nº de alunos matriculados	
		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Bacharelado	23	3.106	24,81
Especialização	3	127	1,01
Técnico Integrado – EJA	19	1.727	13,79
Técnico Integrado	42	3.780	30,19
Licenciatura	19	2.181	17,42
Mestrado Profissional	2	111	0,89
Subsequente	5	461	3,68
Tecnólogo	4	1.028	8,21
TOTAL	117	12.521	100%

Fonte: Sistema Visão IFG, 26/02/2017.

Observamos que a maioria dos cursos ofertados na Instituição de ensino são técnicos integrados, seja regular ou na modalidade EJA, num total de 60, atendendo 5.507 (43,98%) alunos. Considerando que em cada curso são ofertadas 30 vagas, para os cursos técnicos são destinadas 51,28% das vagas e 16,24% das vagas para cursos de licenciatura. Salientamos que o percentual destinado aos cursos técnicos está em acordo com a Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e estabeleceu um percentual mínimo de 50% das vagas para Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados.

Na Tabela 2, trouxemos o número de alunos matriculados em cada nível e modalidade de ensino por cada câmpus do IFG com destaque para dois câmpus (Itumbiara e Luziânia), os quais foram investigados na pesquisa empírica. Em um dos câmpus (Itumbiara) o número de alunos matriculados em cursos EJA é o menor comparado com outras modalidades de ensino, em outro (Luziânia), é o terceiro nível que apresenta reduzido número de matrículas.

Tabela 2 – Número total de alunos matriculados em cada nível e modalidade de ensino por câmpus do IFG, 2017/1

Câmpus do IFG	Níveis e modalidade de ensino	Nº de alunos matriculados (%)
Águas Lindas	Técnico Integrado	284 (62,28%)
	Técnico Integrado – EJA	172 (73,72%)
	TOTAL	456
Anápolis	Bacharelado	121 (14,34%)
	Técnico Integrado	292 (34,59%)
	Técnico Integrado – EJA	204 (24,17%)
	Licenciatura	124 (14,69%)
	Técnico Subsequente	6 (0,71%)
	Tecnólogo	97 (11,49%)
TOTAL	844	

Câmpus do IFG	Níveis e modalidade de ensino	Nº de alunos matriculados (%)
Aparecida de Goiânia	Bacharelado	206 (28,14%)
	Técnico Integrado	294 (40,16%)
	Técnico Integrado – EJA	97 (13,25%)
	Licenciatura	135 (18,44%)
	TOTAL	732
Cidade de Goiás	Bacharelado	52 (17,05%)
	Técnico Integrado	166 (54,43%)
	Técnico Integrado – EJA	33 (10,82%)
	Licenciatura	54 (17,70%)
	TOTAL	305
Formosa	Bacharelado	118 (16,88%)
	Técnico Integrado	128 (18,32%)
	Técnico Integrado – EJA	155 (22,17%)
	Licenciatura	244 (34,91%)
	Técnico Subsequente	7 (1%)
	Tecnólogo	47 (6,72%)
TOTAL	699	
Goiânia	Bacharelado	1.531 (33,46%)
	Especialização	127 (2,78%)
	Mestrado Profissional	60 (1,31%)
	Técnico Integrado	882 (19,27%)
	Técnico Integrado – EJA	371 (8,11%)
	Licenciatura	706 (15,43%)
	Técnico Subsequente	258 (5,64%)
	Tecnólogo	641 (14,01%)
TOTAL	4.576	
Goiânia Oeste	Técnico Integrado	202 (44,49%)
	Técnico Integrado – EJA	83 (18,28%)
	Licenciatura	169 (37,22%)
	TOTAL	454
Inhumas	Bacharelado	197 (33,16%)
	Técnico Integrado	260 (43,77%)
	Técnico Integrado – EJA	36 (6,06%)
	Licenciatura	101 (17%)
	TOTAL	594
Itumbiara	Bacharelado	316 (42,25%)
	Técnico Integrado	180 (24,06%)
	Técnico Integrado – EJA	36 (4,81%)
	Licenciatura	167 (22,33%)
	Técnico Subsequente	49 (6,55%)
	TOTAL	748
Jataí	Bacharelado	277 (32,25%)
	Mestrado Profissional	51 (5,94%)
	Técnico Integrado	183 (21,30%)
	Técnico Integrado – EJA	94 (10,94%)
	Licenciatura	44 (5,12%)
	Técnico Subsequente	94 (10,94%)
	Tecnólogo	116 (13,50%)
TOTAL	859	
Luziânia	Bacharelado	101 (13,38%)
	Técnico Integrado	300 (39,74%)
	Técnico Integrado – EJA	84 (11,13%)
	Licenciatura	204 (27,02%)
	Técnico Subsequente	22 (2,91%)
Tecnólogo	44 (5,83%)	

Câmpus do IFG	Níveis e modalidade de ensino	Nº de alunos matriculados (%)
	TOTAL	755
Senador Canedo	Técnico Integrado	159 (63,60%)
	Técnico Integrado – EJA	91 (36,40%)
	TOTAL	250
Uruaçu	Bacharelado	187 (21,06%)
	Técnico Integrado	280 (31,53%)
	Técnico Integrado – EJA	159 (17,91%)
	Licenciatura	154 (17,34%)
	Técnico Subsequente	25 (2,82%)
	Tecnólogo	83 (9,35%)
	TOTAL	888
Valparaíso	Técnico Integrado	170 (47,09%)
	Técnico Integrado – EJA	112 (31,02%)
	Licenciatura	79 (21,88%)
	TOTAL	361
TOTAL DE ALUNOS DO IFG	-	12.521

Fonte: Sistema Visão IFG, 26/02/2017.

Utilizando os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2, constatamos que em 2017, após onze anos de sancionado o Decreto nº 5.840, o número de vagas para cursos EJA representou apenas 16,24% do total das vagas de ingresso no IFG, o equivalente a 570 vagas. No primeiro semestre de 2017, encontravam-se matriculados 1.727 alunos nos Cursos Técnicos Integrados desta modalidade de ensino, representando 13,79% do total de alunos matriculados do IFG, enquanto que o número de alunos matriculados em cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo somaram 6.315 (52,29% do total de alunos matriculados).

Em um primeiro momento, as justificativas para a não oferta de cursos voltados a pessoas jovens e adultas na instituição e os entraves para o não cumprimento do Decreto foram a dificuldade de assumir mais uma modalidade de ensino em razão: do número reduzido de professores; dos diferentes níveis e modalidades de ensino já oferecidos na instituição (cursos tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, pós-graduação *lato e stricto sensu*, ensino médio técnico); da falta de estrutura física (laboratórios); do receio de alguns professores em lidar com um público nunca trabalhado antes na instituição. Tudo isso foi somado ao interesse e preferência das áreas acadêmicas em ampliar o número de vagas, mas em outros níveis de ensino, como, por exemplo, ofertar cursos de graduação, especializações, mestrados e doutorados.

Tais afirmações também foram confirmadas em dois trabalhos diretamente relacionados ao objeto de investigação aqui proposto. Em uma busca bibliográfica ao repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de Goiás, no segundo semestre de 2015, encontramos duas teses. A primeira, defendida em 2011, foi um estudo de caso sobre a implantação e

implementação do PROEJA no IFG - Campus Goiânia de 2006 a 2010, de autoria de Mad' Ana Desirée Ribeiro de Castro (CASTRO, 2011), sob a orientação da professora doutora Maria Margarida Machado. As considerações finais desse trabalho apontaram que a não adesão ao PROEJA por outros câmpus do IFG se deu por alguns motivos, como: a criação de curso a partir do Decreto 5.840/2006 de forma obrigatória e não de adesão voluntária; a falta de ação incisiva da gestão para o cumprimento do decreto; a priorização por parte da comunidade escolar em oferecer ensino superior de excelência e pós-graduação; a falta de estrutura física e humana para a abertura de novos cursos; a instituição se sente mais à vontade para aumentar cursos em modalidades e níveis de ensino já estabelecidos; o câmpus ser reconhecido por ofertar ensino de qualidade e caracterizado nos dias atuais por ofertar cursos a alunos com condições socioeconômicas melhores, para a elite, ao invés da classe trabalhadora; a falta de assunção orgânica² do PROEJA no IFG.

A segunda tese, defendida em 2014, de Jacqueline Maria Barbosa Vitorette (VITORETTE, 2014), também sob a orientação da professora doutora Maria Margarida Machado, teve como objeto a análise da implantação do PROEJA em cinco Institutos Federais (IFs): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES); IFG; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFARROUPILHA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), no período de 2006 a 2010. Entre as constatações da autora, destaca-se a seguinte: dos cinco IFs pesquisados, a maior parte não tem assumido o PROEJA como uma política institucional no sentido de reorganização institucional para melhor acolher os trabalhadores e garantir a permanência deles, modificando a estrutura institucional já estabelecida e consolidada historicamente. O que ocorre é um movimento contrário, os jovens e adultos trabalhadores é que têm que se adequar a regras já consagradas dessas instituições centenárias. E ainda faltam ações institucionais a serem implantadas de forma orgânica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como:

² Castro (2011) utiliza o termo assunção orgânica diversas vezes em seu trabalho, se referindo a "cultura institucional". Segue alguns trechos em que aparece essa expressão:

[...] a constatação de que na Rede Federal a oferta da EJA vincula-se à instituição de decretos-leis. Há, portanto, um caminho a ser percorrido no sentido de transformar a assunção formal em assunção orgânica, ou seja, aquela que se vincula à cultura institucional (CASTRO, 2011, p. 193).

[...] considera-se que, em relação ao PROEJA, há possibilidade de iniciar a sua assunção orgânica, na medida em que se discutirá a função social da instituição e sua relação com as demandas da sociedade. Contudo, ressalta-se que é o jogo democrático que fornecerá o tom dessa assunção (CASTRO, 2011, p. 194).

[...] Nas discussões que ocorrem hoje sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional observa-se situação semelhante. Há uma resistência à assunção do PROEJA em função de seu *status* inferior, mas uma adesão, por exemplo, à formatação de mestrados de caráter profissional, em que prevalece o viés de aperfeiçoamento em detrimento da formação de pesquisadores (CASTRO, 2011, p. 201).

matrículas ao longo do ano, frequência flexível, avaliação formativa, entrada na instituição por processos que não sejam seletivos, como os tradicionais vestibulares, reuniões dos professores para planejar e replanejar práticas educativas, a ausência de responsáveis institucionais pela condução do PROEJA em âmbito geral, nos campi, por área ou curso.

Em vista do exposto, a EJA ainda é um desafio. Conforme afirma Machado (2009):

No Brasil, a denúncia de descaso para com a EJA aparece em estudos e pronunciamentos de vários educadores. Em 1938, Paschoal Lemme já destacava que mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestadas ao problema da educação de adultos. Passados 71 anos dessa afirmação, o que podemos dizer sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Há ainda desconhecimento por parte de gestores e educadores a respeito de sua importância? Há clareza sobre seu significado? (MACHADO, 2009, p. 19)

Portanto, o nosso problema de pesquisa se circunscreve em apreender, compreender e interpretar quais os entraves para o cumprimento do Decreto nº 5.840/2006 em relação à oferta de vagas de cursos EJA no IFG. O objetivo geral é investigar as contradições da efetividade do Decreto nº 5.840/2006 no IFG. Os objetivos específicos são: mapear os cursos EJA oferecidos nos câmpus do IFG; investigar as contradições e dificuldades para o cumprimento do Decreto nº 5.840/2006 em dois câmpus do IFG; apontar possíveis dificuldades e contribuições na integração da EJA com a Educação Profissional (EP). As categorias teóricas orientadoras deste trabalho são: Educação; Educação Profissional; Trabalho e Políticas públicas/EJA. O Projeto de Pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, recebendo aprovação sob o número de parecer 1.368.049.

Na tentativa de responder o nosso problema de pesquisa e de atender aos objetivos propostos, recorreremos ao método materialista histórico dialético e realizamos pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica. A seguir, detalharemos o método e a metodologia utilizada na construção deste trabalho.

Método e metodologia

Nesta pesquisa, trabalhamos com o método materialista histórico dialético que inclui o entendimento do fenômeno, com a análise da totalidade de seus aspectos, de suas interações e interdependências para a compreensão do mundo. Como concepção científica da realidade, que se apóia na matéria, na dialética e na prática social, segundo Brzezinski, Carneiro e Brito (2006), tem-se que:

[...] enquanto o materialismo dialético é o método, o materialismo histórico é a metodologia, ou seja, é a teoria que explica historicamente como os homens produzem e reproduzem as suas condições de sobrevivência. É a história do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza pelo trabalho, como produzem e reproduzem suas relações sociais (divisão do trabalho, forma de propriedade e relação de produção, entre outros), que são econômicas, políticas e culturais. (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 9)

Descrito por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico dialético diz respeito a uma abordagem teórica, metodológica e de análise para compreender a realidade e as transformações históricas da humanidade. O materialismo equivale à condição material da existência humana, o termo histórico pressupõe a compreensão da existência humana a partir da apreensão de seus condicionantes, e a dialética, enquanto movimento, é a expressão da contradição produzida na própria história. Desta forma, a partir desse método, os dados empíricos são observados pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, propiciando seu entendimento e desvelamento.

E ainda, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada e/ou um conjunto de regras que o pesquisador escolhe, conforme sua conveniência, para “enquadrar” seu objeto de investigação. Ele implica em determinada perspectiva do sujeito que pesquisa, sendo aquela em que se coloca o pesquisador numa relação com o objeto capaz de extrair dele as múltiplas determinações (NETTO, 1989). Isto é, o sujeito e objeto estão no mesmo patamar, assim o concreto se constrói na relação sujeito-objeto, muito mais numa relação de unidade com o objeto do que de identidade.

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparece aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de todo um povo. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2002, p.19)

Toda investigação científica deve responder a algo que foi socialmente construído. Para Frigotto (1991) reafirmando Marx (2002), o que essencialmente importa para o materialismo histórico-dialético é a reflexão teórica sobre a realidade que leve a uma ação transformadora. Para a construção deste trabalho, foi feito, inicialmente, um levantamento bibliográfico em torno do nosso objeto de estudo com levantamento de dissertações, teses, livros e artigos sobre

as categorias orientadoras deste trabalho. Posteriormente, realizamos inúmeras leituras de autores que se dedicaram e/ou têm se dedicado ao estudo e pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos/PROEJA, no Brasil, Educação Profissional, Políticas públicas e de financiamento da Educação Básica, Trabalho e Qualificação profissional, além da análise de documentos legais (leis, decretos, pareceres e resoluções). Nesta fase da tese, as disciplinas cursadas durante o doutorado foram essenciais, já que as leituras indicadas e as discussões enriquecedoras nos levaram ao exercício intenso e diário de reflexão. Após essa fase, nos dedicamos à pesquisa empírica.

Na tentativa de compreensão da realidade concreta da EJA no IFG, realizamos, no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016, uma pesquisa empírica do tipo quali-quantitativa. Para o início dessa investigação, primeiramente, houve o consentimento da Pró-reitoria de Ensino do IFG, conforme memorando apresentado no Anexo A. Naquele momento, pessoalmente apresentamos de forma breve o projeto de pesquisa ao Pró-Reitor de Ensino, que autorizou as visitas aos câmpus, encaminhou via *e-mail* memorando aos diretores dos câmpus pedindo a colaboração deles para a pesquisa e dispôs uma servidora que nos passou dados institucionais (número de cursos por níveis e modalidades de ensino, número de alunos matriculados, evasão, cursos em extinção etc.), presentes em um sistema virtual que apenas alguns servidores do IFG têm acesso.

Diante do número de câmpus já implantados que ofertam curso EJA, do número de alunos matriculados, da necessidade de cumprimento de prazos e do instrumento de pesquisa, tornou-se inviável a realização da pesquisa em todos os câmpus da instituição. Desse modo, foram escolhidos 2 câmpus: Itumbiara e Luziânia.

Antes da realização da coleta de dados, os questionários e roteiros de entrevistas foram validados por meio de um estudo piloto em um câmpus diferente daqueles que foram pesquisados. Participaram dessa fase: três professores, sendo um na função de gestor e cinco alunos. Todos eram envolvidos com um curso na modalidade EJA. Após esse estudo piloto, fizemos alguns ajustes nos instrumentos de pesquisa.

Nos câmpus e cursos selecionados, participaram da pesquisa alunos, professores e gestores dos cursos da modalidade EJA que aceitaram ser voluntários da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Esclarece-se que os alunos de cursos EJA do IFG, pela forma de seleção adotada e conforme preconizam as determinações do Documento Base, em relação à faixa etária, têm 18 anos ou mais de idade, portanto, a autorização dos pais não se fez necessário.

Em cada unidade do IFG, foram feitas de três a quatro visitas. Na primeira, coletamos

informações sobre os cursos, conhecemos a estrutura física do câmpus (biblioteca, laboratórios etc.) e conversamos com os gestores orientados pelo questionário semiestruturado e roteiro de entrevista (Apêndices B e C). Nas visitas seguintes, no período noturno, aplicamos o questionário semiestruturado (Apêndice D) na sala de aula com os alunos do último período dos cursos EJA e conversamos com eles a partir de um roteiro de entrevista (Apêndice E). Atendendo a um pedido do gestor, o professor da turma a ser investigada nos cedia um tempo de aula, o que permitiu que nós fizéssemos essa atividade no período em que os alunos estivessem no câmpus.

Em outro momento, professores responderam ao questionário semiestruturado (Apêndice F). Pelo fato de alguns professores alegarem não terem disponibilidade de conversar pessoalmente conosco, o questionário foi encaminhado via *e-mail* e devolvido posteriormente.

No decorrer de todo o curso, os alunos têm em média 30 professores tanto de disciplinas da Educação Básica como da Educação Profissional. Foram convidados a participarem da pesquisa aqueles professores indicados pelos alunos, das disciplinas que eles tiveram maior dificuldade.

Ao final das visitas nos câmpus, participaram da pesquisa: dois gestores³; nove alunos e seis professores⁴ (três professores de cada curso). Quanto aos alunos, responderam o questionário cinco alunos do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática⁵ e quatro alunos do Curso Técnico em Agroindústria⁶.

Os dados quantitativos dos questionários foram tabulados utilizando o programa *Microsoft Excel*, versão 2015, para a construção dos gráficos. Para a análise quali-quantitativa, utilizamos a análise de conteúdo que, de acordo com Triviños (1987):

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

³ No decorrer do trabalho as expressões Gestor 1 e Gestor 2 serão adotadas para identificar os gestores dos câmpus Luziânia e Itumbiara, respectivamente.

⁴ No decorrer do trabalho as siglas PX e PY serão adotadas para identificar os professores dos Cursos Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (Câmpus Luziânia) e Técnico Integrado em Agroindústria (Câmpus Itumbiara), respectivamente, sendo eles ordenados numericamente de forma crescente e aleatória (PX1, PX2, PY1, PY2...).

⁵ No decorrer do trabalho a sigla AX foi adotada para identificar os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (Câmpus Luziânia), sendo eles ordenados numericamente de forma crescente e aleatória (AX1, AX2...).

⁶ No decorrer do trabalho a sigla AY foi adotada para identificar os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria (Câmpus Itumbiara), sendo eles ordenados numericamente de forma crescente e aleatória (AY1, AY2...).

Nesse sentido, Moraes (1999) sinaliza, também, que esse tipo de análise é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, indo além de uma leitura comum. Franco (1994) complementa que as interpretações de diferentes indivíduos e grupos acerca de um objeto permitem recuperar sua dinâmica e fornecer reinterpretações a serem elaboradas pelo pesquisador, reconstruindo-o a partir das informações e interpretações dos entrevistados, os quais vivenciaram a prática social.

A partir do método e da metodologia descritos anteriormente, a tese foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, que será apresentado a seguir, abordaremos a trajetória da EJA no Brasil, tentando desvelar o seu reconhecimento jurídico-social e discutiremos a questão do financiamento da Educação Básica. No segundo capítulo, faremos inferências e reflexões sobre as categorias Trabalho e Educação, destacando a Educação Profissional e a EJA no IFG. No terceiro, apresentaremos os dados da pesquisa empírica do tipo quali quantitativa (realidade concreta) e, ao mesmo tempo, buscaremos analisá-los e interpretá-los. Finalizando a tese, tem-se as considerações.

CAPÍTULO 1

RECONHECIMENTO HISTÓRICO-JURÍDICO-SOCIAL DA EJA E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente. (PAIVA, 1987, p. 23)

Partindo do nosso objeto de estudo, o PROEJA no IFG, sentimos a necessidade de aprofundar um pouco mais sobre a EJA. Nosso intuito foi o de subsidiar as nossas conclusões em torno da efetividade ou não desta modalidade de ensino em uma instituição federal de ensino.

Nesse capítulo, em sua primeira parte, fizemos uma historicização da EJA iniciando pela tentativa de seu reconhecimento como um direito, a partir da década de 1930 e chegamos até os dias atuais. Abordamos o reconhecimento jurídico-social da EJA, perpassando pelas Constituições até chegar a de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; pelo "velho" Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) e "novo" PNE (2014-2024) e não deixando de associá-la, principalmente a partir do governo Lula com a Educação Profissional. Esse tópico foi dividido em quatro momentos baseados na conjuntura política do Brasil: Era Vargas (1930-1945); Período de democratização (1946 - 1962); Período da ditadura militar (1964-1985) e Período de 1985 até aos dias atuais.

No segundo tópico deste capítulo, realizamos uma discussão em torno do financiamento da Educação Básica e da EJA no Brasil, uma vez que insuficientes recursos financeiros contribuem significativamente para a não efetividade da EJA no país. O ordenamento constitucional-legal brasileiro de financiamento da Educação Básica, que foi construído ao longo da história, em parte foi caracterizado pelo fortalecimento da federação mediante elevação da participação dos Estados e Municípios no conjunto da receita e, até mesmo, em alguns momentos, pela não previsão das formas de custeio. Para a EJA, raramente, foram previstos recursos específicos.

1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICO-POLÍTICA DA EJA APARTIR DE 1930 AOS DIAS ATUAIS

1.1.1 Era Vargas (1930-1945): ênfase na formação técnica profissional

Na década de 1930, ou seja, antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, no Brasil e demais países da América Latina, surgiram programas de educação inovadores, diferentes de tudo que já havia sido feito. Os estudantes eram pessoas adultas, grande parte das camadas populares e os professores desejavam modificá-los por meio da educação (BRANDÃO, 1980). De acordo com o autor: “Essas atualizações individuais deveriam corrigir deficiências de adaptação ao meio social, melhorar habilitações para o trabalho, em síntese, ajustá-los para uma sociedade boa e justa, ainda que não inteiramente desenvolvida” (BRANDÃO, 1980, p. 5).

Inicialmente, a EJA foi tratada como Educação Popular, ou seja, aquela que envolvia todas as modalidades de prática pedagógica dirigidas à atualização de sujeitos jovens ou adultos das camadas populares (BRANDÃO, 1980). Entretanto, entendemos a educação de adultos como parte da educação popular, incluindo as escolas noturnas, a alfabetização, a educação de base e continuada (PAIVA, 1987).

Durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945) e com a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz foram transformadas em Liceus Profissionais, cuja finalidade foi ampliar o ensino profissional por todo país. Nesse período (1937), surgem também as escolas rurais, com intuito de manter o homem no campo, diminuindo a migração. São feitas missões apenas com caráter assistencialista, caracterizando a educação popular como educação comunitária (PAIVA, 1987). Naquela década, também surgiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, hoje, Ministério da Educação (MEC). E ainda, com a promulgação da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, o ensino profissional passou a ser de competência do Estado e definido como aquele destinado às classes menos favorecidas.

Art. 129: [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, CF, 1937)

Em 1942, foi decretada a Lei Orgânica para o Ensino Industrial (Decreto nº 4073). A partir dela,

[...] Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Ainda no governo de Getúlio Vargas (1937-1945), com o ministro da Educação, Gustavo Capanema, surgiram as primeiras legislações que contemplavam os sistemas orgânicos de funcionamento do Estado, associadas à estruturação da administração pública e da sociedade e à ampliação de novas bases eleitorais. É dada ênfase a formação técnica profissional e aos programas de educação de massas para adultos. Em 1945, dados do Censo Escolar indicavam um ensino elementar de baixa qualidade e um alto índice de analfabetismo no país.

Nesse período, conhecido como Estado Novo, segundo Manfredi (2002) a implantação do modelo de substituição das importações e a política intervencionista de Estado, fez com que surgissem novos padrões e mecanismos de controle e capacitação da classe operária para atender ao processo de industrialização. Tais ações intensificaram a separação dual do ensino propedêutico e do ensino profissional.

1.1.2 Período de democratização (1946 - 1962): estratégias concretas de alfabetização de adultos

A Constituição, promulgada em 1946, estabeleceu que a educação fosse um direito para todos, podendo ser oferecida no lar e/ou na escola e deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. O ensino poderia ser ministrado tanto por instituições públicas como particulares, desde que fossem respeitadas as leis que regulavam esse setor. O artigo 168 estabeleceu que:

[...] Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

- V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
- VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
- VII - é garantida a liberdade de cátedra [...]. (BRASIL, 1946)

A partir de então, e principalmente após 1947, surgiram estratégias concretas para a alfabetização de adultos, tais como: Fundo Nacional de Ensino Primário e o Serviço de Educação de Adultos associado à Campanha Nacional de Educação de Adultos, as quais serviram para a construção de escolas e formação de professores.

De acordo com Beisiegel (1997) e Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947-1950), pensada por Lourenço Filho (diretor geral do Departamento Nacional de Educação da época), representou uma ação política, dentro do projeto de elevação cultural dos cidadãos. Tal Campanha considerava a educação de adultos como elemento primordial para a elevação dos níveis educacionais de toda a população, refletindo inclusive na educação das crianças e induzindo a União, a destinação de fundos públicos para estruturação de serviços de educação primária para jovens e adultos, além da criação e manutenção do ensino supletivo integrado às estruturas dos sistemas estaduais de ensino.

Em 1951, Getúlio Vargas retornou novamente a presidência da República, dessa vez por meio do voto popular, permanecendo até 1954. Tal período conhecido como “governo democrático” foi caracterizado pela implementação de um projeto desenvolvimentista baseado na forte presença do Estado em áreas consideradas cruciais para o desenvolvimento do país, atuando como regulador de atividades econômicas e estimulando a industrialização e a modernização. Ao mesmo tempo, foi um período marcado por tensão social em decorrência da crise política e econômica, com forte oposição ao governo, altos índices de inflação e greves de trabalhadores e movimentos sociais em torno de aumento salariais e denúncias do alto custo de vida. Tal situação, fora do controle estatal, culminou com o fim do governo Vargas, em 1954, após seu suicídio.

As condições políticas brasileiras que se instalaram após o término da Era Vargas estimularam o livre debate de ideias e a participação política, que refletiram em mudanças no campo educacional, priorizando a formação de novos contingentes eleitorais que poderia resultar em alterações no panorama político.

Com o presidente Juscelino Kubitschek (JK) (1956 - 1961), houve a regulamentação do Ensino Industrial com o Decreto nº 47.038 de 1959. A partir deste, o ensino industrial manteve-

se como um ramo do ensino médio, ministrado em cursos ordinários e extraordinários. Os cursos ordinários incluíam aqueles de aprendizagem industrial e os extraordinários aqueles de qualificação, aperfeiçoamento, especialização e de divulgação. A ideia de ensino secundário ainda permaneceu nesse governo.

Especificamente em relação à alfabetização de adultos, em 1958, JK convocou representantes dos estados brasileiros para relatarem suas experiências no II Congresso de Educação de Adultos. No evento, o destaque foi a experiência de Paulo Freire (GADOTTI, 2000) e voltou-se a discutir a defesa de voto do analfabeto. Esse Congresso representou um marco para a educação brasileira, uma vez que reintroduziu reflexões sobre o social, a relação entre educação e consciência política, além de difundir a imagem em torno do analfabeto como um homem capaz e produtivo (RODRIGUES, 1990).

Outra ação política realizada ainda no governo de JK foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que teve como meta a redução do índice de analfabetismo no país. Entretanto, por falta de recursos financeiros, a campanha foi extinta em 1963.

Entre 1958 a 1964, a educação de adultos passa a ser vista como uma estratégia para a redução do analfabetismo, ou seja, como uma educação de base. De início, a Educação de base foi entendida como uma educação que poderia conduzir pessoas à aquisição de conhecimentos considerados "básicos". Posteriormente, passou a ser vista como aquela que conduzia as pessoas e comunidades a tomarem consciência das dimensões naturais e históricas, da dignidade essencial do ser humano e do seu destino e também como aquela educação que gerava formas de mobilização popular a fim de promover ações de mudança estrutural da sociedade, ou seja, o estabelecimento de bases sociais de afirmação, realização e dignidade da pessoa humana (BRANDÃO, 1980).

Foi um período que se caracterizou por um "realismo em educação" (PAIVA, 1972), ou seja, surgem profissionais da educação preocupados com o desenvolvimento de métodos mais eficazes na alfabetização de adultos e também com as consequências políticas, sociais e econômicas dos programas governamentais. Ao final dos anos de 1950, críticas foram feitas às campanhas de erradicação do analfabetismo, as quais ofereciam cursos considerados superficiais na questão do aprendizado, além de terem curta duração e adotarem estratégias pedagógicas inadequadas ao público, pois não levavam em consideração às especificidades do adulto e a diversidade regional (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

No campo de reflexão pedagógica, ao final da década de 1950, principalmente no período de João Goulart a frente da presidência do país e de Miguel Arraes de Alencar como

prefeito da cidade de Recife (Pernambuco), o educador pernambucano Paulo Freire iniciou a sistematização de seu método de ensino para a alfabetização de adultos. Suas primeiras experiências de aplicação do método se iniciaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, tendo a participação de 300 trabalhadores que foram alfabetizados em 45 dias. O método freireano estimulava a compreensão do registro escrito a partir do conhecimento do aluno e da conscientização da população sobre a realidade brasileira de maneira dialógica. Considerava que a educação, para ser transformadora e emancipadora, necessitava considerar e respeitar as pessoas, suas culturas e seu modo de vida. De acordo com Freire (1987, p. 10):

A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exangue. Palavra que diz e transforma o mundo.

Paulo Freire defendia uma pedagogia que era, em grande medida, política e que teria como principal objetivo conscientizar o aluno da realidade que o cerca. Portanto, ele afirmava que: “Não basta saber ler mecanicamente que *Eva viu a uva*. É necessário compreender qual a posição que *Eva* ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1978, p. 70). De acordo com Paiva (1979), Paulo Freire foi e ainda é um grande pedagogo deste país, pois conseguiu sintetizar pedagogicamente o "espírito" de uma época, bem como deu abertura para a reflexão e a prática sistemática da educação política para as massas.

Ainda no início dos anos de 1960, a alfabetização de adultos passou a ser vista novamente como importante estratégia de ampliação de bases eleitorais e de sustentação política. Nesse cenário, surgiram práticas de alfabetização desenvolvidas por movimentos de educação e cultura popular, em que a grande maioria foi inspirada em Paulo Freire, como, por exemplo: Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961); Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; Campanha de Pé no chão também se aprende a ler da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE) (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

Em 1963, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) extinguiu as Campanhas de alfabetização e realizou o Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular na cidade de Recife. Naquele encontro, ficou definido dar unidade às ações dos movimentos de cultura popular a partir de uma coordenação nacional. Em 1964, houve o lançamento do Plano

Nacional de Alfabetização (PNA) que recentralizava as ações voltadas para a Educação de Adultos no MEC, previa a ampliação de programas de alfabetização orientados pelo método Paulo Freire e a promoção da cultura popular. Entretanto, com o golpe militar, o PNA foi interrompido (RODRIGUES, 1990).

De 1961 a 1965, o Movimento de Educação de Base,

[...] mais do que os movimentos de Cultura Popular, teve tempo e espaço para estabelecer algumas fases em sua prática pedagógica. Ele recobriu áreas regionais do Centro-Oeste ao Norte, com experiências mais demoradas e mais completas em Goiás, no Rio Grande do Norte e em Pernambuco. Ele atuou nas áreas mais subdesenvolvidas do país desde 1961 até 1966, quando, com novos dirigentes, perdeu as suas características de Movimento de Educação Popular e tornou-se uma forma tardia de Educação Fundamental a serviço dos interesses do governo autoritário. (BRANDÃO, 1980, p. 24)

Após a renúncia de Jânio Quadros (sucessor de JK), assumiu o governo João Goulart (1961-1964). Apesar da conturbada posse desse presidente diante da oposição dos militares, que o consideravam um agitador dos meios operários, ocorreu um fortalecimento de ideias nacionalistas e de efervescência político-ideológica, com a defesa de reformas legislativas incluindo, por exemplo, a concessão de voto ao analfabeto e a defesa de programas de educação em massa dos trabalhadores (PAIVA, 1972). Desta forma, com João Goulart na presidência, a alfabetização de adultos ganhou prioridade. De acordo com Telles (1979), houve até uma tentativa de decretar no país a Universidade do Trabalho, que objetivaria vincular a educação às necessidades econômicas, buscando maior eficiência e produtividade e promovendo a elevação cultural e a ampliação das bases sociais.

1.1.3 Período da ditadura militar (1964-1985): poucas ações para alfabetização de adultos

No início dos governos militares no país, o Ministério da Educação e Cultura elaborou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos a partir das orientações de Paulo Freire. Porém, o fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira, nos anos 1970, fez com que essas ações educativas acontecessem somente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local, espaços comunitários (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). A repressão, surgida na época, resultou em poucas ações voltadas para a Educação de adultos e estas acabaram excluindo os princípios de conscientização e participação política. E também fez com que Paulo Freire fosse exilado no Chile. Durante o seu exílio, o intelectual escreveu seus primeiros livros, grandes obras que o tornariam conhecido mundialmente.

Entre 1964 e 1968, foram implementados, no Brasil, os acordos entre o então Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development (USAID)*. Tais programas compunham um modelo de educação trazido pelos especialistas norte-americanos para o país. Os responsáveis por esses acordos concluíram que a formação técnica profissionalizante seria o ideal para a educação brasileira, uma vez que era também o ideal na formação do estudante norte-americano (GADOTTI, 1978). E ainda,

Por trás desta concepção da educação, escondia-se a ideologia desenvolvimentista, visando ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. A periferia deveria adaptar-se aos comandos dos centros hegemônicos do capitalismo. As raízes desse modelo de educação - que é nosso- são puramente econômicas. Dentro dessa concepção de educação, os países periféricos e, portanto, dependentes, estão atrasados porque são carentes de tecnologia e não porque são dependentes. Ora, essa carência pode ser suprida através de uma reforma do sistema escolar, voltada para o treinamento, o adestramento do estudante, tornando-o dócil servidor do sistema econômico. (GADOTTI, 1978, p. 8-9)

A discussão sobre a Educação de adultos só voltou a ser retomada pelo governo, em 1966, com a cruzada ABC, que tinha uma concepção humanitarista e filantrópica da educação, possuía orientação norte-americana (USAID) e enfatizava a integração do povo no sistema econômico e não a sua exclusão (RODRIGUES, 1990).

Em relação ao sistema educacional brasileiro como um todo, no período de 1960 a 1973, o crescimento de matrículas foi tanto maior quanto mais elevado o grau de ensino: o primário cresceu 107,3%; o ginásio 391,7%; o colegial 455,3% e o superior 797,5%. Tais dados já indicavam, no país, uma preocupação maior com o ensino superior do que com o ensino primário, mesmo com a população economicamente ativa tendo apenas 1,7 anos de escolaridade (SAVIANI, 1978).

A partir de 1969, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), organizado pelo governo federal e que tinha amplitude nacional para a alfabetização dos adultos analfabetos, considerados, na época, aqueles a partir de 14 anos. Esse movimento perdurou até 1985 e recebeu um volume significativo de recursos nos anos iniciais de sua existência. Apesar dos números indicarem uma abrangência desse programa, notava-se um insuficiente domínio da escrita daqueles que eram alfabetizados por ele que, muitas vezes, foi caracterizado como um ensino supletivo.

Quanto ao alcance do MOBRAL, as estimativas do programa diferiam dos dados do IBGE. De acordo com o MOBRAL, a população brasileira, em 1976, era composta por 60 milhões de pessoas, das quais, apenas 8,4 milhões eram analfabetos. Entretanto, segundo o

IBGE (1976), a população adulta era de 59 milhões de pessoas e destas, 14,35 milhões eram analfabetos.

[...] os recursos crescentes aplicados no MOBREAL são em grande parte um desvio das aplicações que deveriam ser destinadas ao ensino fundamental na idade mais adequada. Todavia, esse desvio não está despido de intencionalidade, uma vez que a ideia de preparação da mão de obra barata e submissa permeia todo o Sistema Educacional brasileiro, e aqueles que têm idade acima de 14 anos já são funcionalmente produtivos. (DOCUMENTO FINAL DO I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E CLASSES TRABALHADORAS, 1979, p.144)

Ressaltamos que o MOBREAL se diferencia do método de Paulo Freire, uma vez que este último visa alfabetizar "conscientizando", ou seja, a partir da alfabetização, tem-se um momento de "desvelamento" da realidade com o objetivo de transformá-la; já o MOBREAL procurou apenas motivar o alfabetizando a ingressar ao modelo econômico brasileiro da época, a partir do treinamento de habilidades adequadas para ocupar os cargos existentes no mercado de trabalho, com aprendizagem de técnicas de ler, escrever e contar (JANNUZI, 1978), isto é, trouxe uma perspectiva tecnicista da formação.

Para Brandão (1979), o MOBREAL representou um exemplo de programa oficial de Educação do sistema e não de Educação Popular. O autor ainda esclarece que:

A educação do sistema, através de diferentes programas pelos quais se atualiza, sem nunca ser verdadeiramente atual (cruzadas de alfabetização, MOBREAL, cursos apressados de formação de mão de obra, supletivos da TV Globo), não possui um outro tipo de compromisso para com os seus sujeitos, senão o de mantê-los sob o seu controle, usando a própria educação como um dos instrumentos de remontagem da ordem social de dominância. Por debaixo de uma ideologia de sucesso, a *educação do sistema* apenas serve aos interesses de preservação do sistema social e simbólico que a produz, mesmo quando pareça *prestar serviços* educacionais de promoção social a categorias de sujeitos subalternos. (BRANDÃO, 1979, p. 20)

Brandão (1979) acrescenta que enquanto a Educação do Sistema conduz o trabalho pedagógico de colonização cultural, articulando os interesses do colonizador político e cultural, a Educação de Classe conduz o trabalho pedagógico, responde pela cultura do oprimido e articula aos interesses do colonizado. A Educação Popular oscila entre essas duas, mas deve representar um modo de participação de intelectuais-educadores na Educação de classe.

[...] O ponto de partida do educador popular não é a combinação dos recursos de sua cultura com uma cultura popular tida como dada, e nem é um projeto idealizado de libertação do povo, que comece e termine ilusoriamente dentro de círculos de cultura. O seu ponto de partida é um compromisso político entre os dois sistemas de educação, desiguais quanto à origem dos seus sujeitos, mas iguais quanto aos seus fins: pedagógicos ou políticos. (BRANDÃO, 1979, p. 22)

Nesse contexto dos governos militares, houve também a revitalização do Programa Intensivo de Formação de mão de obra (PIPMO), de responsabilidade do Ministério do

Trabalho para a distribuição dos recursos e que correspondia a cursos profissionalizantes para trabalhadores pouco escolarizados, com encaminhamento para o emprego.

Destacamos que, durante todo o período da ditadura militar, as ações políticas contribuíram para a manutenção da coesão social e para a legitimação do regime autoritário, ao mesmo tempo em que se passava a ideia de um período democrático. Em relação à EJA, esta ficou marcada pelo MOBREAL e pelo ensino supletivo, tendo um caráter compensatório, de formação aligeirada, tecnicista e não emancipatória.

No Estado de Goiás, a EJA também se confundiu com os exames supletivos. Os sujeitos que buscavam os exames ingressaram na escola na idade regular, mas devido à repetência, acabaram abandonando os estudos. A motivação dos sujeitos para prestar o exame era o desejo de prosseguir com os estudos e, a partir daí, conseguir um melhor emprego (SILVA; SILVA; MORAIS; MACHADO, 2015).

De acordo com Rodrigues e Machado (2014), os propósitos da instrumentalização do modelo de educação, no período ditatorial, levaram a uma estimulação de conquistas individuais e a uma apatia quanto às manifestações das massas, resultante do esquema propagandístico montado e do controle nos locais de trabalho e órgãos de classe.

No plano legislativo, a EJA aparece somente em 1961, com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), de forma indireta, sendo caracterizada pelo ensino supletivo e pelos cursos noturnos. Em seu artigo 27, foi estabelecido que o ensino primário obrigatório fosse ofertado a partir dos sete anos e para aqueles que o iniciassem após essa idade, poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. As empresas em que trabalhassem mais de 100 pessoas também ficaram obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes. Os cursos poderiam funcionar à noite, a partir das 18 horas, tendo uma estruturação própria. Lei esta que não teve efetividade, pois não houve fiscalização de seu cumprimento.

No artigo 99 da Lei nº 4.024, foi estabelecido que os maiores de dezesseis anos pudessem obter certificados de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza. Tais exames tinham como objetivo "apurar não apenas o conhecimento de determinadas matérias, rigorosamente isoladas, mas também a madureza global do aluno" (BRASIL, 1972, p. 226).

Durante o governo Médici (1969-1974), a Lei anterior foi revogada e substituída pela Lei nº 5.692, sancionada em 1971. Tal legislação trouxe à profissionalização do então ensino secundário (segundo grau). Foi estabelecido um capítulo exclusivo para a EJA, ainda que à época a referência fosse ao então denominado Ensino Supletivo e as diretrizes e bases para o

ensino de 1º e 2º graus. Esses anos de estudos deveriam proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Quanto à alfabetização de adultos, no capítulo IV, foi estabelecido o ensino supletivo, tendo por finalidade suprir a escolarização regular para aqueles que não a tivessem concluído na idade própria, além de proporcionar, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tivessem seguido o ensino regular todo ou em parte (BRASIL, 1971).

1.1.4 Período de 1985 aos dias atuais: períodos de avanços e de retrocessos em relação à EJA

Em 1985, sob o governo de José Sarney (1985-1990), no período de transição da ditadura para a democracia, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar na Nova República. Esperava-se que, nesse novo formato, o Brasil tivesse avanços na redução do analfabetismo. A Fundação deveria acompanhar e supervisionar as instituições e secretarias que recebiam recursos para implantar os seus programas educacionais. Com um período de omissão do governo federal em relação às políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos que realmente favorecem os trabalhadores, a fundação Educar foi extinta em 1990.

Diante do cenário brasileiro e do apelo da sociedade civil organizada, a Constituição Federal de 1988 passou a dar direito ao voto também aos analfabetos, sendo facultativo esse direito, além disso, garantiu o direito ao ensino fundamental público e gratuito aos jovens e adultos e atribuiu a responsabilidade dos governos para a superação do analfabetismo e para a garantia do ensino elementar para todos brasileiros (BRASIL, 1988). Os incisos I e II do artigo 208 da Constituição de 1988 afirmavam que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito.

A década de 1990 foi caracterizada por um contexto de crise financeira e a formulação e implementação de políticas governamentais, no Brasil, mostrou-se desfavorável para a EJA, principalmente ao considerarmos que é a atuação do governo federal que, historicamente, cumpre importante papel de indução de iniciativas dos estados e municípios para esta modalidade de ensino.

No Governo Collor (1990-1992), as políticas neoliberais de reforma do Estado provocaram mudanças na Educação Básica e acabaram priorizando a educação fundamental

das crianças, deixando de lado, mais uma vez, a EJA. Ainda naquele governo, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) cuja meta era reduzir em 70% o índice de analfabetismo no país, em um período de 5 anos, a partir de ações de alfabetização nos níveis municipal, estadual e federal. Tal meta foi audaciosa, visto que em 1990, 18% da população acima de 15 anos de idade era analfabeta. Entretanto, o Programa pouco avançou, o próprio governo não o via como prioridade. Por exemplo, em 1991, o prof. José Goldemberg, o então ministro da Educação, deu a seguinte declaração absurda e que revela um total descaso com os adultos ainda não escolarizados:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar [...] (Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12 de dezembro, 1991).

O ano de 1990 foi o ano Internacional da Alfabetização, marcado por inúmeros debates, encontros e congressos em torno da erradicação do analfabetismo, promovidos por entidades não governamentais e, também, por consultas regionais, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), preparatórias para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em março na Tailândia (cidade de Jomtien) (RODRIGUES, 1990). Tal conferência resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que foi assinada pelos países com os maiores índices de analfabetismo no mundo, os quais foram chamados de a Cúpula dos Nove⁷.

No Brasil, o primeiro documento oficial elaborado foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) criado durante o governo de Itamar Franco (1992-1995). Nesse período, foi dada certa agilidade na elaboração do Plano e abertura para a possibilidade da elaboração de um programa sistemático de Ensino Fundamental para jovens e adultos, o que resultou nas primeiras intituladas “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”. Na introdução, o documento apresentava:

[...] deverá ser entendido como a manifestação da vontade política do Governo de cumprir o que determina o Artigo 208, caput inciso I, parágrafo 1º e 2º, isto é, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
I- ensino fundamental, obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
§ 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;
§ 2º- O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente. (BRASIL, 1994)

⁷ Os países que integraram a "Cúpula dos nove" foram Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

De acordo com Libâneo (2011), as entrelinhas do Plano Decenal de Educação para Todos apontavam uma visão encolhida da educação (educação para os pobres), o atendimento somente das necessidades mínimas e a verificação da aprendizagem por meio da avaliação do rendimento escolar, a busca por resultados. E pelo fato da Conferência geradora do Plano ter sido promovida por organismos intimamente vinculados ao neoliberalismo⁸, o direcionamento da EJA foi para uma perspectiva antipolitizada e não crítica (RODRIGUES, 1990).

Após o governo de Itamar, assume a presidência do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FHC), que exerceu o cargo de presidente do país por dois mandatos consecutivos (de 1995-1998 e de 1999-2003). Nesse período, foi mantida a gratuidade e obrigatoriedade da educação pública àqueles que não tiveram acesso na idade própria, a partir da alteração de artigo da Constituição de 1988, com aprovação da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que passou a estabelecer o seguinte:

Art. 2º É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 1996a)

Contudo, num contexto de redefinição dos papéis do Estado e de contenção de gastos federais, a política educacional do governo FHC (1995-2002) induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação, a partir da lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Mais uma vez, a EJA ficou de lado, pois o FUNDEF excluiu jovens e adultos, não considerando a contagem de matrículas na EJA para efeito do cálculo dos coeficientes de redistribuição dos recursos nas redes de ensino fundamental dos Estados, Municípios e do Distrito Federal (HADDAD; XIMENES, 2014), o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas nessa modalidade de ensino. Tais questões de financiamento serão tratadas no item 1.2 desse capítulo.

O governo FHC, muitas vezes, foi caracterizado pela desconstrução de direitos, o discurso da inclusão foi substituído pelo discurso da exclusão com estabelecimento de prioridades a partir da restrição de direitos ditos como universais. A intenção é que não houvesse o aumento do número de matrículas na EJA, pois havia um risco que esses alunos viessem a exercer e exigir os seus direitos (HADDAD; XIMENES, 2014).

⁸ É um modelo econômico de acumulação de capital com características próprias que será discutido no capítulo II deste trabalho.

Ainda nesse governo, a União se responsabilizou pela inclusão no ensino fundamental de toda a população com idade para frequentar esse nível de ensino e o Ministério da Educação (MEC) passou a assumir a responsabilidade sobre os "pedagogos", por meio de incentivos a programas de capacitação para os leigos atuantes na Educação Básica, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para este nível de ensino e eliminando o currículo mínimo dos cursos da Educação Superior, incluindo as licenciaturas (BRZEZINSKI, 2014).

No governo FHC, também foi criado o Programa Alfabetização Solidária, sendo um subprograma da Comunidade Solidária que tinha como presidente, Ruth Cardoso, esposa de FHC. Tal Programa se desenvolvia a partir de parcerias com empresas privadas e com a contratação de alfabetizadores temporários e, até mesmo, de educadores leigos. Era o início da parceria público-privada na educação que vem aumentando progressivamente no país.

Com a ascensão das políticas neoliberais no país, na década de 1990, o Estado deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços, fortalecendo seu propósito de promotor e regulador do desenvolvimento. A consequência imediata deste modelo foi a diminuição dos investimentos públicos em saúde e cultura, bem como em educação (MESQUITA; CARNEIRO; AFONSO, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394) de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional e definiu a educação como aquela que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar foi considerada como aquela que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais e que deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

Na LDB/1996, em sua seção que tratou do direito à educação e do dever de educar, fez-se referência a EJA, mas não de forma específica, com exceção dos incisos I, VI, VII e VIII:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996b)

Entretanto, a seção V trouxe artigos especificamente relacionados à EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei n. 11.741 de 2008).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular [...]. (BRASIL, 1996b)

Desta forma, os artigos 37 e 38, reafirmaram uma educação de adultos voltada à reposição de escolaridade e baseada nas características do alunado, de seus interesses, condições de vida e de trabalho. Porém, relegou a modalidade EJA a segunda categoria, tratando-a de maneira parcial e, em alguns momentos, interpretando-a, até mesmo, como Ensino Supletivo (HADDAD; XIMENES, 2014).

Para a EJA consideramos, como necessário a busca de uma pedagogia própria, com metodologia de ensino-aprendizagem adequada e que considere as experiências de vida dos alunos (HADDAD; XIMENES, 2014), ou seja, uma educação que vá além da oferta da escolarização formal, que seja responsável pelo desenvolvimento de ações de "educação ao longo da vida" (GRACINDO, 2011).

A LDB/1996 também não dedicou nenhum artigo para o analfabetismo, abrindo caminho para que o governo "fechasse os olhos para o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não têm domínio da leitura, escrita e nem das operações matemáticas elementares" (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 241).

No Governo FHC, no ano de 1997, também aconteceu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA) em Hamburgo, na Alemanha. Como preparativo para levar para este evento uma "espécie de balanço nacional e estado da arte" do que representava a EJA no contexto histórico brasileiro, até aquele momento, foram realizados vários encontros

estaduais, regionais e um Seminário Nacional, tendo a participação de representantes do setor público de educação, do setor privado e de organizações não governamentais.

Entretanto, o resultado desse trabalho coletivo não foi apresentado na Reunião Regional Latino-americana preparatória da CONFITEA, uma vez que o governo brasileiro, na época, (governo FHC) decidiu por não oficializar o documento (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007).

Apesar disto, a experiência foi positiva e resultou na constituição de Fóruns de EJA no país. Tais fóruns vêm demonstrando, ao longo do tempo, "um vigor incomum e expressivo potencial mobilizador, já somam 23 estados, formatando as discussões e mantendo vivo o debate em torno das políticas públicas de educação para jovens e adultos" (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 12).

Atualmente, os fóruns fortalecem a luta pela construção de uma política pública de Estado para a Educação libertadora de Jovens e Adultos trabalhadores. Além dos Fóruns, acontece anualmente o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), cuja história teve início em 1996, com a convocatória pela UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), que ocorreu em Hamburgo. O ENEJA representa mais um espaço democraticamente construído para se pensar a EJA e buscar respostas às necessidades básicas desta modalidade de ensino.

Ainda no ano de 1997, a partir do Decreto 2.208 que regulamentou o inciso 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, estabeleceu-se que os sistemas de ensino assegurassem oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos; o poder público viabilizaria o acesso e a permanência do trabalhador na escola e que a EJA aconteceria de forma articulada com a Educação Profissional. Ressaltamos que este Decreto representou uma conquista decorrente de lutas de professores, alunos e comunidade escolar pelo direito a EJA.

Tal Decreto foi substituído pelo 5.154/2004 que regulamentou a Educação Profissional e estabeleceu a integração entre Educação Profissional e Educação Básica, além da articulação dessa modalidade com a EJA e/ou com outras modalidades que contemplassem estratégias de educação continuada. Esse ensino poderia ser realizado em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

No início dos anos 2000, também foi promulgada a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, considerando-a como uma modalidade de Educação, juntamente com o Parecer nº 11, que teve como relator o professor Carlos Roberto

Jamil Cury.

A partir de 2000, a proposta de EJA do Estado de Goiás foi sistematizada nas "Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás", elaborada pela Coordenação de Educação à distância (COED) com a consultoria pedagógica de professoras ligadas ao Fórum Goiano de EJA. Em 2003, o Estado de Goiás aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado. Dados de 2014 indicaram o atendimento em 21 municípios goianos, com 156 bolsistas e 1.532 alfabetizando, distribuídos em 140 turmas. Outro projeto implementado com recursos federais, desde 2005, em parceria com a Secretaria de Estado de Justiça, foi o Projeto Educando para a Liberdade, que atendia apenados e adolescentes que estavam cumprindo medida socioeducativa (SILVA; SILVA; MORAIS; MACHADO, 2015).

O Órgão responsável pela EJA, em Goiás, sofreu várias mudanças, passando por inúmeras alterações de nomenclatura: Serviço de Educação de Adultos (de 1940 a 1960); Departamento de Ensino Supletivo (1970); Unidade de Ensino Supletivo (UES) (1980); Superintendência de Ensino não formal (SUPENFOR) (1990); Superintendência de Educação à Distância (SUED) (2000 a 2008); Coordenação de Educação à distância (COED) (2008). Em 2011, a EJA passou a integrar a Superintendência de Programas Educacionais Especiais, no Núcleo de Ensino a Distância, sob a coordenação da Gerência de EJA (GEEJA). Já em 2003, a GEEJA passou a integrar a Superintendência do Ensino Médio (SILVA; SILVA; MORAIS; MACHADO, 2015). Percebemos, a partir dessas mudanças, que a EJA, ao longo do tempo, deixou de ter departamento exclusivo, sendo incluída em outras coordenações.

Em nível nacional, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, a EJA passou a ter destaque na agenda educacional brasileira, mas ainda permanecendo o desafio de consolidar essa modalidade de ensino. Para isso, aliado a políticas públicas educacionais, se faz necessário atentar-se para a superação das desigualdades econômicas, políticas e sociais que permeiam a sociedade brasileira.

Até aqui, neste breve percurso histórico, percebemos que as tentativas de alfabetização de adultos foram insuficientes para a diminuição do percentual de analfabetos do país. Mesmo assim, de acordo com o Censo demográfico de 2000, o crescimento das pessoas alfabetizadas tem sido contínuo. De acordo com o Censo, nos anos de 2000, houve a superação da proporção de pessoas alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade de 86,4% contra a dos analfabetos, que foi de 13,6% (IBGE, 2000).

Dados do Censo Escolar do período de 2007 a 2015 (BRASIL, 2016) indicam que a matrícula na EJA vem caindo sistematicamente no Estado de Goiás. Em 2007, haviam 60.555 alunos matriculados tanto no ensino fundamental como no ensino médio e em 2015 foram

apenas 53.598 matrículas, sendo 30.798 no Ensino Fundamental e 22.800 no Ensino Médio.

A partir de 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), observamos certo avanço em políticas públicas direcionadas à EJA em comparação aos governos anteriores. Nesse governo, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. De acordo com o MEC, tal programa veio despertar o interesse pela elevação da escolaridade. Ele foi desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios da região Nordeste, os quais apresentam alta taxa de analfabetismo.

No governo Lula (2003 a 2006), também, foi publicado o Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos elaborado pelo MEC e que foi apresentado na Conferência Internacional “MidTerm” em Educação de Adultos, em Bangcoc na Tailândia, avaliando os seis anos que se passaram pós Hamburgo.

Mais do que informações, a significância desse documento se expressa pelos enormes desafios que a EJA ainda tem de enfrentar: um quantitativo enorme de jovens e adultos fora da escola; a falta de uma política clara de financiamento; certezas e incertezas em relação aos conceitos de EJA, à formação de professores, ao material didático, entre outros. (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007, p. 13).

A obrigação da implantação de cursos profissionais para esta modalidade de ensino ocorreu também nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), sendo estabelecida pela Portaria 2.080/2005. Naquele mesmo ano, a Portaria 2.080 foi ratificada pelo Decreto 5.478, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O Decreto 5.840/2006 revogou o de número 5.478 e alterou o nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com a inclusão do ensino fundamental. O programa passou a ser ofertado nos sistemas públicos de ensino e nas instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem, mas sendo mantida a obrigatoriedade para a Rede Federal.

Em 2006, foi publicado o Documento Base do PROEJA que indicava a intenção governamental de consolidar o programa como política pública para a Educação Profissional e EJA, estabelecendo a elevação da escolaridade dos trabalhadores e a integração dos conhecimentos científicos aos conhecimentos técnicos, além de ampliar a oferta de cursos desta modalidade de ensino.

Somado a isso, a emenda constitucional nº 53/2006, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual passou a contemplar a EJA no cômputo das matrículas consideradas para efeito de distribuição de recursos, após 10 anos de atraso em relação ao FUNDEF. Já a emenda

nº 59/2009 ampliou a obrigatoriedade escolar na faixa considerada regular, tendo como efeito o reconhecimento constitucional do direito de jovens e adultos a toda a Educação Básica. A EJA passou a ser tratada como ensino regular e entrou também na distribuição de recursos, embora com uma participação menor. Uma discussão mais aprofundada sobre os fatores de ponderação, utilizados na distribuição dos recursos, será desenvolvida no item 1.2 deste capítulo.

Em 2007, o Decreto nº 6.091 de 24 de abril estabeleceu diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007b).

Em vista do exposto, notamos que grande parte das políticas educacionais desenvolvidas, especialmente na década de 1990, priorizou o financiamento e ações para os estudantes de 7 a 14 anos, excluindo aqueles maiores de 18 anos, o que historicamente já vem ocorrendo.

1.2 A EJA NO "VELHO" E NO "NOVO" PNE

1.2.1 PNE de 2001 a 2011

O primeiro PNE aprovado em 9 de janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172, com duração prevista de dez anos (2001 a 2011), foi elaborado a partir de diagnóstico da situação educacional do país e consistia na formulação das diretrizes e dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente. Ele foi estruturado a partir dos níveis de ensino: Educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e Educação superior. Considerou também as modalidades de ensino: EJA; Educação à distância e tecnologias educacionais; Educação tecnológica e formação profissional; Educação especial e Educação indígena.

Em relação à EJA, as duas propostas do PNE que chegaram ao Congresso não diferiam quanto às concepções de formação de pessoas jovens e adultas, não aderiam a perspectivas inovadoras e nem se alinhavam aos paradigmas da educação popular (DI PIERRO, 2010). O documento limitou-se a propor estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, a partir da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que, mais uma vez, leva à concepção de política compensatória⁹ da EJA.

⁹ Política compensatória é aqui entendida “como aquela que pretende corrigir as lacunas deixadas por políticas universalistas, por vezes, excludentes. Complementando, [...] com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo

Ao longo dos dois anos em que o projeto do PNE tramitou nas duas casas do Congresso, a EJA foi discutida apenas em uma audiência pública convocada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados que também tratou da educação indígena e do ensino a distância (DIPIERRO, 2010).

Em seu contexto, o PNE (2001 a 2011), então aprovado, continha 298 metas e objetivos. Relacionado à EJA, as metas abordavam questões sobre a oferta e atendimento; formação do profissional; financiamento e gestão. Quanto às diretrizes, o Plano trazia a concepção de educação continuada ao longo da vida, priorizando a atenção ao direito público subjetivo¹⁰ dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito.

Entre as 26 metas enunciadas sobre a EJA, destacaram-se os seguintes objetivos: alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a eliminar o analfabetismo em uma década; assegurar, também em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio e implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem adolescentes infratores.

Para o cumprimento das metas e alcance dos objetivos, foi prevista a cooperação entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada, aliada ao incremento de recursos financeiros. Entretanto, quanto ao financiamento da EJA, prevaleceu a proposta do executivo federal de emprego prioritário dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF.

O Plano mencionava ainda a necessidade de especialização do corpo docente para a EJA e previa apenas que os Estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais. Ele propunha um mecanismo de monitoramento periódico, mediante a divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino. No entanto, essa meta não foi colocada em prática por nenhum governo.

O período de vigência do PNE (2001 a 2011) coincide com o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006, e de 2007-2011). Nesse sentido, é possível distinguir

tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade” (CURRY, 2005, p. 14).

¹⁰ Direito público subjetivo é aquele em que qualquer pessoa, independente de faixa etária, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória, pode exigir esse acesso, uma vez que é um direito constitucionalizado, dotado de efetividade e de responsabilidade do Estado (CURRY, 2002).

dois traços principais nas políticas de EJA do governo federal desse período. O primeiro foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a ela, tanto no discurso quanto no organograma e nas ações do governo. E o segundo traço do governo Lula foi a disseminação de iniciativas voltadas a esta modalidade de ensino, geridas em diferentes instâncias de governo, apesar de ainda serem desarticuladas, como, por exemplo: Programa Brasil Alfabetizado (coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM e gerido pela Secretaria Nacional de Juventude); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA e mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC).

Apesar de a EJA continuar ocupando lugar secundário na agenda política educacional brasileira, a colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização dessa modalidade no sistema de ensino básico, permitiu a sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes, tais como: alimentação, transporte escolar e livro didático.

1.2.2 PNE do próximo decênio: 2014 a 2024

Antes de terminar o primeiro PNE (2001 a 2011), já com vistas à construção de um novo plano plurianual de educação, um ciclo de conferências municipais e estaduais aconteceu em 2009, previamente a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010. Nesse mesmo período, grande parte dos defensores da EJA esteve envolvida também com a preparação e realização da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), reunião intergovernamental convocada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) que, pela primeira vez, aconteceu no Brasil, em Belém (Pará). Os Fóruns de EJA participaram ativamente das reuniões preparatórias e da elaboração do documento nacional apresentado à VI CONFINTEA e mais discretamente da CONAE (DI PIERRO, 2010).

O texto da I CONAE abordou a questão da alfabetização como prioridade nacional e os indicadores relativos à EJA imprescindíveis para o ordenamento da colaboração da União com os entes federados. O eixo III tratou da “democratização do acesso, permanência e sucesso escolar”, reiterando as formulações gerais contidas no Documento de Referência, destacando a ênfase na integração entre a formação geral e profissional que, na prática, nem sempre acontece.

No Eixo IV sobre a “Formação e valorização dos/das profissionais da educação”,

apontou-se uma diretriz para a formação continuada dos profissionais do magistério atuantes na EJA, em prol de uma prática pedagógica condizente com as especificidades dos sujeitos e para a valorização desse profissional com justa remuneração e adoção de critérios diferenciados de seleção, ingresso e progressão na carreira (BRASIL, 2010).

Uma das estratégias indicadas no Eixo V sobre o financiamento da Educação foi a relação custo aluno-qualidade (CAQ) diferenciada. Para criar condições de melhoria da qualidade e ampliação da oferta da EJA, o documento defendeu a eliminação de gastos e isonomia de tratamento no FUNDEB, o que permitiria ampliar os recursos (BRASIL, 2010).

O tópico dedicado à EJA, no Eixo VI, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, foi ampliado em mais de dez páginas, trazendo inúmeras proposições de diferentes ordens, relativas às concepções pedagógicas, ao planejamento e às estratégias de políticas públicas, à ampliação da oferta e do financiamento, a melhoria da infraestrutura, a formação inicial e continuada dos educadores, bem como, proposições relacionadas às condições de trabalho docente, à diversidade dos educandos, à fiscalização do setor privado, à produção de estatísticas e pesquisas, à organização escolar, aos currículos, aos materiais e meios de ensino (BRASIL, 2010).

Diante destas inúmeras diretrizes e metas do Documento Referência da I CONAE, mesmo sem ordenamento das prioridades, o novo PNE foi pensado e originou o Projeto de Lei (PL) n. 8.035, o qual foi encaminhado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010. Após grandes mobilizações de representantes de entidades e da sociedade civil, finalmente, em 16 de outubro de 2012 esse projeto foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, com destaque para a aprovação inclusive de 10% do PIB para a educação, além da destinação de 50% dos *royalties* da camada pré-sal do petróleo para investimento em educação.

Entre 2012 e 2014, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que deu origem ao "novo PNE" tramitou no Senado e retornou à Câmara dos Deputados para alguns ajustes e finalmente foi sancionado sem vetos pela Presidente Dilma Rousseff (2001-2016), em 25 de junho de 2014, resultando na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) (BRANDÃO, 2012). Das diretrizes gerais previstas no PNE do próximo decênio (2014 a 2024) algumas estão relacionadas direta ou indiretamente à EJA, a saber: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino e formação para o trabalho (GRACINDO, 2011). De forma indireta, destaca-se a meta 20 que trata do financiamento da educação.

Especificamente em relação à EJA, das 26 metas apresentadas no PNE anterior, estas

foram reduzidas para apenas três (metas 8, 9 e 10). Mais do que isso, são metas tímidas e discretas. A meta 8 propõe a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros.

A meta 9 se refere ao quadro de analfabetismo da população acima de 15 anos e a necessidade de ampliação da EJA na forma integrada à Educação Profissional. Para isso, ela prevê a elevação da taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 (o que não foi alcançado) e até 2020 a erradicação total do analfabetismo. E, nesse mesmo período, reduzir em 50% o analfabetismo funcional. As principais estratégias desta meta vão desde assegurar a oferta gratuita da EJA a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade apropriada; realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensinos fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas, até a implementação de ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade dos estudos (GRACINDO, 2011).

A meta 10 traz à questão da ampliação de matrículas de jovens e adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do ensino fundamental e médio, estabelecendo um mínimo de 25% das matrículas, a partir de estratégias, como, por exemplo: fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características desse público e considerando as especificidades das populações itinerantes, do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de Educação à Distância; fomentar a produção de material didático e a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia, da cultura e cidadania (BRASIL, 2014a).

Como podemos perceber, do primeiro PNE para o segundo, houve redução do número de metas para a EJA. É preciso afirmar de que a quantidade não é um indicativo da qualidade das proposições e do alcance das metas. Gracindo (2011, p.150) já afirmava "um grande hiato pode ser percebido entre as metas quantitativas e a maior parte das realizações alcançadas no período". Mesmo assim, as metas propostas são audaciosas, preveem a superação de um problema da educação brasileira que vem se arrastando ao longo de décadas, em que grande número de brasileiros não teve acesso à educação na idade certa e foram excluídos do processo de escolarização.

Mais recentemente, em 2014, aconteceu a II CONAE e o seu Documento referência

apontou a educação como prática social cada vez mais ampla e presente na sociedade atual, e destacou a necessidade da compreensão e formulação de propostas para ela, levando em consideração as transformações econômicas e políticas do país (BRASIL, 2014b). A II CONAE precedida por conferências preparatórias e livres, municipais e/ou intermunicipais, do Distrito Federal e dos Estados, teve como tema central o novo PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo discutidos a participação popular, a cooperação Federativa e o regime de colaboração (BRASIL, 2014b).

O documento referência foi elaborado considerando seis eixos:

- Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação;
- Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos;
- Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente;
- Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem;
- Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social;
- Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho;
- Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos. (BRASIL, 2014b)

Tendo em vista a efetivação do PNE e do SNE como política de Estado¹¹, foram apresentadas inúmeras proposições e estratégias, indicando as responsabilidades, as corresponsabilidades, as atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados (União, estados, DF e municípios), tendo por princípios a garantia da participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração. Em relação à EJA, ela esteve presente no eixo II, item 282 que afirma "oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos e idosos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio" e no eixo VI, item 414 "Estabelecer mecanismos de formação inicial e continuada alicerçados em concepções filosóficas emancipatórias, para os profissionais que atuam em EJA, contemplando os educadores populares vinculados aos movimentos de alfabetização" (BRASIL, 2014b).

A atuação e a mobilização da sociedade civil em prol desta modalidade de ensino

¹¹ Política de Estado é aquela que não está condicionada a determinado mandato eletivo, permanece entre um mandato e outro, diferentemente da Política de Governo, que é temporária. E ainda, a Política de Estado envolve mais de uma agência, passando pelo Parlamento e/ou outra instância de discussão, promovendo alterações em normas ou disposições preexistentes com abrangência em setores diversos da sociedade. Já a Política de Governo, é o Executivo quem a define em um processo elementar de formulação e implementação de programas e medidas, objetivando responder demandas da agenda política interna (OLIVEIRA, 2011).

tornam-se salutar e, ainda que timidamente, vem ocorrendo. As concepções e proposições da CONAE para a construção de planos de educação e a instituição de um Sistema Nacional de Educação representam processos fundamentais para a melhoria e organicidade da educação nacional.

Ressaltamos que a CONAE constitui um espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas, incluindo aquelas relacionadas à EJA e que não sejam de governo. Todas as concepções e proposições ali formuladas são imprescindíveis e devem servir de subsídios para as políticas educacionais, as quais dependem da construção de planos de educação como políticas de Estado para serem contempladas, mas na prática nem sempre as proposições são consideradas pelos governantes, como o que aconteceu com as da II CONAE.

Os apontamentos da EJA realizados até aqui e, principalmente, a partir da LDB e do PNE indicam que há um consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e da necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais relativas à erradicação do analfabetismo, constatamos que houve momentos de avanços e retrocessos. Muitas vezes, a EJA ficou restrita apenas às formalidades legais e/ou inexistente nas políticas de governo. Além disso, historicamente ela tem ficado ausente nas políticas de financiamento, como veremos com mais detalhes a seguir, tornando-se um sonho distante em decorrência da omissão do Estado.

1.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EJA

Abordaremos aqui as questões do financiamento da Educação Básica e da EJA, pois um dos fatores de sua não efetivação é a escassez e/ou insuficiência de recursos financeiros destinados a esta modalidade de ensino. A definição e a garantia das fontes de financiamento público para dar suporte à política educacional é uma questão primordial, para que não haja descontinuidade no processo.

O financiamento da Educação Básica e da EJA (considerada uma modalidade da Educação Básica) passa pela compreensão do contexto de vinculação de recursos financeiros para a educação em termos legais, ou seja, pela correlação de como as alíquotas definidas influenciam na qualidade do ensino (VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2015). Destaca-se que "qualidade" é um termo complexo em sua definição, que apresenta especificidades em cada um dos níveis e etapas educacionais. De acordo com Amaral (2010),

[...] uma determinada qualidade nos níveis de ensino infantil, fundamental e médio parece que pode ser alcançada definindo-se parâmetros mínimos para a infraestrutura da escola (espaço físico, instalações sanitárias, mobiliário, equipamentos, material pedagógico etc.), para a qualificação dos profissionais que ali trabalham e o nível de interação com a sociedade. Entretanto, na educação superior há uma complexidade maior e são muitos os aspectos a serem analisados: infraestrutura básica; qualificação do corpo de professores e dos funcionários; laboratórios de ensino e pesquisa; equipamentos de comunicação [...]. (AMARAL, 2010, p. 125-126)

Em 1824, quando foi outorgada a primeira Constituição brasileira, instituiu-se a garantia para todos os cidadãos da escola primária gratuita; entretanto, não foram previstas as fontes de recursos. As poucas Aulas Régias, existentes no Reino desde a sua criação pelo Marquês de Pombal, em 1772, continuaram a funcionar precariamente, financiadas pelo "subsídio literário" (tributo cobrado pelas Câmaras Municipais por ocasião do abate de bovinos e produção de vinho, vinagre e aguardente) (MONLEVADE, 2014).

Já em 1834, com o Ato Adicional, as Províncias foram dotadas de capacidade tributária para fundar e manter escolas, além de atender outras políticas públicas sociais. Ao mesmo tempo, facilitou-se o crescimento da rede de escolas privadas e confessionais católicas, onde se tinha dois tipos de financiamento: ricos e remediados pagavam mensalidades e os pobres contribuíam com o que podiam, desde gêneros de sua produção agropastoril até o trabalho dos próprios alunos. No período da República, ampliou-se a rede de escolas públicas e de estabelecimentos privados, principalmente para atender o ensino secundário. De 1834 a 1934, as matrículas no ensino público e gratuito evoluíram em velocidade proporcional ao do crescimento da população (MONLEVADE, 2014).

A Constituição de 1934 foi a primeira que vinculou percentuais de impostos à educação em níveis federal (10%), estadual (20%) e municipal (10%) e refletiu o clima gerado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação que exigiam um investimento público prioritário para o ensino público. A Constituição tratou de um plano, no qual previa a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e a organização dos sistemas educacionais (VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2015).

Houve um retrocesso no financiamento da educação em 1937. A Constituição do Estado Novo excluiu o dispositivo de vinculação de impostos federais para a educação, o que resultou na redução da aplicação de recursos. Em 1946, a nova Constituição voltou a fixar a vinculação de impostos federais (10%) e estimulou a vinculação de 20% dos Fundos de Participação dos Estados e dos Municípios para a Educação Básica pública, mantendo o ensino primário como obrigatório e gratuito para todos e inaugurando a tendência gradativa dos entes federados locais de assumirem o ensino primário e pré-primário (MONLEVADE, 2014; VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2015).

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.958 de 14 de novembro instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispôs sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. A partir de então, os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário se destinariam à ampliação e melhoria do sistema escolar primário nacional, sendo estes aplicados a cada um dos Estados e Distrito Federal de acordo com suas maiores necessidades. Tal proposta pretendia concretizar um programa progressivo de expansão da Educação primária, incluindo o Ensino Supletivo, destinado aos adolescentes e jovens analfabetos.

A primeira LDB que teve o início de sua tramitação em 1948 e somente foi aprovada em 1961 determinou a ampliação das receitas para a educação, 12% o percentual mínimo da União e a manutenção de 20% para Estados, Distrito Federal (DF) e Municípios. Na Emenda Constitucional (Art. 176, §4º), conhecida como Emenda João Calmon (Emenda nº 24 de 1983), foi reintroduzida a vinculação de recursos, com alíquotas de 13% para a União e de 25% para Estados, Municípios e DF (VICENTE; RAMOS; MOREIRA, 2015).

Ao final da década de 1980, a orientação constitucional-legal brasileira definiu as bases do Estado democrático e instituiu um “novo pacto federativo”. Com a Constituição Federal (CF) de 1988, foi garantido aos municípios o estatuto de ente federado, antes exclusivo dos Estados e da União. Na prática, os municípios passaram a ter maior autonomia, elaborando suas leis orgânicas, instituindo a arrecadação de tributos próprios, elegendo seus prefeitos e vereadores, criando seus sistemas de ensino que deveriam ser organizados em regime de colaboração com os sistemas federal e estadual (VOLPE, 2013).

O artigo 212 da CF/1988 trouxe novos percentuais de impostos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e o adicional do Salário- Educação ao ampliar as receitas do Fundo de Participação dos Estados e DF, bem como o Fundo de Participação dos Municípios, garantindo a destinação de metade dos recursos públicos vinculados para a erradicação do analfabetismo e para a universalização do Ensino Fundamental, sendo que para a esfera federal ficou estabelecido 18%; para a esfera estadual e municipal 25%, da receita proveniente de impostos (MONLEVADE, 2014).

O salário-educação, instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da Educação Básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à Educação Básica. A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas Leis nº 9.424/96, nº 9.766/98, Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007. Ele é calculado com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados

empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB), do Ministério da Fazenda (MF). Compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a função redistributiva desta contribuição social do salário-educação.

De 1947 até 1985, houve no país um aumento de matrículas em todas as etapas da Educação Básica, inclusive na EJA, ao mesmo tempo em que as receitas orçadas cresceram muito menos. Nesse período, é que se percebeu a correlação entre as três variáveis que ainda hoje se fazem presentes: financiamento da educação, valorização dos profissionais e qualidade do ensino (MONLEVADE, 2014).

Ao final do ano de 1996, houve certo avanço na questão do financiamento da Educação Básica. Com a Lei nº 9.424, promulgada em 24 de dezembro, ficou definido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelecendo o Salário-Educação (já previsto no art. 212, § 5º, da CF/1998) de responsabilidade das empresas e calculado com base na alíquota de 2,5% sobre o total de remunerações pagas ou creditadas aos empregados da seguinte forma:

[...] § 1º O montante da arrecadação do Salário-Educação, após a dedução de 1% (um por cento) em favor do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, calculado sobre o valor por ele arrecadado, será distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, observada, em 90% (noventa por cento) de seu valor, a arrecadação realizada em cada Estado e no Distrito Federal, em quotas:

I - Quota Federal, correspondente a um terço do montante de recursos, que será destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização do ensino fundamental, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais existentes entre Municípios, Estados, Distrito Federal e regiões brasileiras;

II – Quota Estadual e Municipal, correspondente a 2/3 (dois terços) do montante de recursos, que será creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações do ensino fundamental [...]. (BRASIL, 1996)

Tais determinações foram revistas com a aprovação da Lei nº 10.832 de 2003. A Quota Estadual e Municipal do Salário-Educação passou a vigorar do seguinte modo:

[...] Art. 2º. A Quota Estadual e Municipal do Salário-Educação, de que trata o § 1º e seu inciso II do art. 15 da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, será integralmente redistribuída entre o Estado e seus Municípios de forma proporcional ao número de alunos matriculados no ensino fundamental nas respectivas redes de ensino, conforme apurado pelo censo educacional realizado pelo Ministério da Educação [...]. (BRASIL, 2003)

A partir do Decreto nº 5.299, de 7 de dezembro de 2004, houve a fixação de valor mínimo anual por aluno, não especificando a EJA. Estabeleceu-se o valor mínimo anual de R\$ 564,63 por aluno do Ensino Fundamental e o valor mínimo garantido pela União de R\$ 592,86 para os

alunos da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, bem como aqueles das classes de educação especial, nas escolas urbanas e rurais (BRASIL, 2004).

Para o exercício de 2006, foram estabelecidos outros valores por aluno a partir do Decreto nº 5690, de 3 de fevereiro, e, mais uma vez, o público da EJA não foi contemplado. Foram estabelecidos os fatores de ponderação para a diferenciação por aluno no Ensino Fundamental e os valores mínimos anuais por aluno, sendo eles: R\$ 682,60 para as séries iniciais nas escolas urbanas; R\$ 696,25 para os alunos das séries iniciais nas escolas rurais; R\$ 716,73 para os alunos das quatro séries finais nas escolas urbanas; R\$ 730,38 para os alunos das quatro séries finais nas escolas rurais; e R\$ 730,38 para os alunos da educação especial urbana e rural, atendidos em escolas ou classes específicas ou incluídos em classes comuns de ensino fundamental regular (BRASIL, 2006b). Naquele mesmo ano, segundo Volpe (2015), a mediana do gasto aluno EJA/ano foi de apenas R\$ 254,40, valor bem abaixo do mínimo fixado para o Ensino Fundamental regular.

Para o PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.840 de 2006, as fontes de recursos viriam da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por meio da Ação 12.363.1062.6358.0001, de fomento à capacitação de recurso humano da rede federal e também por recursos diretos do Tesouro Nacional para as matrículas de PROEJA técnico (BRASIL, 2011). Dados publicados pelo Ministério da educação, em novembro de 2010, apontaram um crescimento anual de investimentos para o Programa, de R\$ 6 milhões, em 2006, para R\$ 37 milhões em 2010.

Em 2007, a partir da Lei nº 11.494 de 20 de junho, foi instituído, no âmbito de cada Estado e do DF, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que substituiu o FUNDEF (BRASIL, 2007c). A partir deste, os Estados, o DF e os Municípios não ficaram isentos da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, conforme já previsto no artigo 212 da CF e nos artigos 10 e 11 da Lei nº 9.394 de 1996.

Pelo menos 10% do montante dos impostos e transferências passaram a compor os recursos do FUNDEB, com garantia da aplicação de, no mínimo, 25% desses impostos e transferências em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino. Destacamos que os recursos dos fundos são destinados também à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo remuneração digna.

E ainda, a partir do FUNDEB, 20% dos recursos transferidos aos Estados e Municípios, do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), do IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores) e do ITCMD (Imposto sobre Transmissão Causa Mortis

e Doação) deveriam integrar os fundos estaduais e serem redistribuídos entre as redes estaduais e os respectivos municípios na proporção de suas matrículas, nas várias etapas e modalidades da Educação Básica, e ainda haveria uma complementação da esfera federal para os Estados, caso a disponibilidade anual de recursos por aluno não atinja o valor mínimo calculado pela União. Tais ações viabilizaram o Piso Nacional do Magistério, segundo avanço legal, sendo de R\$ 950,00 em 2008 e de R\$ 1.547,00 em 2013 (MONLEVADE, 2014).

O Decreto nº 6091 de 2007 definiu e divulgou os parâmetros anuais de operacionalização do FUNDEB para o exercício do corrente ano, estabelecendo o valor anual por aluno no âmbito de cada Estado e DF, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, incluindo a EJA (BRASIL, 2007b). A partir do FUNDEB, a EJA foi contemplada no cômputo das matrículas consideradas para efeito de distribuição de recursos, o que não acontecia no FUNDEF. No Estado de Goiás, para esta modalidade de ensino, o valor anual por aluno foi R\$ 825,18 e, em 2008, R\$ 977,53. Já para o ano de 2014, o valor anual por aluno estimado foi de R\$ 2.174,60 para EJA com avaliação no processo e de R\$ 3.261,89 para EJA integrada à Educação Profissional (EP) (BRASIL, 2013) e para 2015 foi de R\$ 2.439,00 para EJA com avaliação no processo e R\$ 3.658,50 para EJA integrada à EP (BRASIL, 2015).

Houve um avanço no financiamento da EJA com o FUNDEB, sendo que a partir dele não foi traçado para a EJA apenas ponderações com avaliação do processo, foi previsto também a EJA integrada à Educação Profissional de nível médio e fixou-se fator de ponderação em 0,7, apesar da limitação de um percentual máximo de 15% dos recursos para esta modalidade de ensino. Tais determinações representaram uma forma a mais de despertar a atenção dos gestores em relação à garantia do direito público subjetivo de todos que não concluíram os estudos na idade regular. Em 2009, o fator de ponderação para a EJA com avaliação no processo foi de 0,8 e de 1,0 para EJA integrada à Educação Profissional de nível médio, também com avaliação no processo. Entretanto,

[...] Sem embargo, tais avanços têm que ser vistos com muita cautela, principalmente devido aos seguintes fatores: o crescimento no investimento aconteceu, mas em termos comparativos com gestões (FHC, por exemplo) que investiram muito pouco na EJA, inclusive com a tentativa de desresponsabilizar o Estado e sua transferência para a sociedade civil, o aporte aumentou, mas ainda era exíguo para atender com qualidade social o público jovem e adulto excluído ou que não completou seus estudos, apesar de o ensino fundamental ser obrigatório desde 1988; os programas/campanhas de curta duração continuaram como tônica de muitas das ações adotadas. (CARVALHO, 2014, p. 651)

Conforme destaca Frigotto (2010), os fundos se pautam na lógica da "equidade mínima" e não na qualidade. O autor afirma que se fosse o contrário, a previsão de recursos a médio prazos deveria ser de três ou quatro vezes os investimentos atuais em Educação Básica e Superior. E ainda,

[...] o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios. (SAVIANI, 2007a, p.18 e 19)

Por fim, chega-se ao Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro Plano, conforme já foi dito no tópico anterior deste trabalho, foi aprovado em 9 de janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) e teve a duração prevista de dez anos (2001 a 2011). Ele foi aprovado durante o segundo mandato de FHC, mas com nove vetos relacionados ao financiamento da Educação (SAVIANI, 2007a).

Das diretrizes gerais previstas no PNE do próximo decênio (2014 a 2024), algumas estão relacionadas direta ou indiretamente à EJA, a saber: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino e formação para o trabalho (GRACINDO, 2011).

De forma indireta, destaca-se a meta 20 que trata do financiamento da educação, ao indicar a necessidade da ampliação progressiva do investimento público do seguinte modo:

[...] Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio [...]. Desse modo, o PNE ratifica os preceitos constitucionais e amplia o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência dessa lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no fim do decênio do PNE [...]. (BRASIL, 2014c, p. 61)

Ainda que se configure como um avanço, tal meta contrariou a demanda requerida pela I Conferência Nacional de Educação (CONAE), que reivindicou uma ampliação do PIB em no mínimo 10% já em 2014, respeitando a vinculação de receitas à educação (GRACINDO, 2011).

Ressaltamos que as duas propostas do PNE que chegaram ao Congresso trouxeram uma concepção compensatória da EJA, visando assegurar acesso universal à primeira fase do Ensino

Fundamental a toda a população jovem e adulta e ampliar a oferta de cursos de nível médio. Em relação aos critérios de financiamento, não foram propostos novas fontes ou mecanismos, recomendando-se apenas que os estados, o DF e os municípios financiassem a modalidade com os recursos vinculados ao FUNDEB.

No período de 2000 a 2006 a EJA apresentou uma evolução percentual de matrículas de aproximadamente 42,5% no Brasil, sendo de 26,5% nos Estados e de 111,5% nos Municípios (VOLPE, 2013). Tal situação reflete a imposição legal e a pressão social em que os municípios foram levados a ofertarem EJA, principalmente nos anos iniciais da Educação Básica, mas sem os recursos necessários para a sua execução.

Os investimentos na EJA no Brasil são baixos e escassos em relação aos outros níveis de ensino. O financiamento desta modalidade de ensino infelizmente não é prioridade e, conforme visto, foi deixado de lado muitas vezes. As conquistas e os avanços foram resultantes da luta de setores da sociedade civil e não pelo entendimento por parte dos gestores públicos da EJA como um direito.

[...] os investimentos em EJA apresentaram-se significativamente reduzidos em relação ao montante de recursos da educação (na média, patamares inferiores a 1% do gasto). O gasto federal com a EJA se manteve em níveis bastante baixos em comparação com outras etapas e modalidade de ensino [...]. (VOLPE, 2013, p. 712)

Em vista do exposto, evidenciamos a necessidade de ampliação de recursos para todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a EJA. Portanto, conforme explicita Mesquita (2015),

[...] A vinculação tripla de recursos: percentual de impostos, Salário-Educação e percentual do PIB são as fontes de recursos para a oferta de educação cuja finalidade expressa no artigo 2º da LDB 9394/96 é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, é recorrente a discussão entre os estudiosos do financiamento para a educação que medidas em âmbito nacional devem ser tomadas para viabilizar as possíveis fontes de receita para a educação em seus diferentes níveis. (MESQUITA, 2015, p. 7)

E ainda, a EJA representa a conquista do direito de acesso e permanência na escola daqueles que, pelos mais diversos motivos, não chegaram a frequentá-la na idade regular ou dela foram excluídos. Uma política de alfabetização com oferta de EJA é um sonho distante, em decorrência da omissão do Estado em relação à garantia do direito à educação. Haddad e Ximenes (2014, p. 255) já salientavam que "após 25 anos da Constituição de 1988 e 17 anos da LDB, a EJA continua na sala de espera" e, ainda hoje, ela é carente de recursos financeiros, administrativos e humanos. Historicamente, o subfinanciamento da Educação Básica resultou num contingente populacional de excluídos, de cidadãos com baixa ou nenhuma escolaridade.

A difícil concretização do regime de colaboração entre União, Estados, DF e Municípios, incluindo a dependência, para isto, de um financiamento condizente com suas necessidades, certamente foi decisiva para a não consolidação da EJA. E ainda, a adoção de estratégias isoladas tem menor êxito do que a implantação de um processo institucional de planejamento sistêmico que articule os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação em um Sistema Nacional de Educação e que considere a alocação e distribuição suficiente de recursos para o atendimento das exigências de todos os níveis e modalidades de ensino.

Portanto, diferentemente do que vem ocorrendo historicamente, para que o direito à educação seja garantido e aconteça de forma efetiva, é primordial a implantação de políticas públicas de Estado, que realmente atendam aos interesses e necessidades da formação do trabalhador, jovens e adultos, que se constituam em arcabouço para a superação das contradições na sociedade capitalista e que "paguem" uma dívida histórica com os brasileiros, oferecendo uma educação pública de direito e de qualidade, a partir de recursos adequados para isso. Nessa perspectiva, no próximo capítulo, abordaremos a formação do trabalhador a partir da Educação Profissional.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

O mais grave na relação entre escola e formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar seu saber, sua ciência e sua consciência. (ARROYO, 1980, p. 23)

A relação entre Trabalho e Educação na Educação Profissional e na EJA tem por objetivo, claramente, a formação para o trabalho. A EJA no Brasil cumpre um papel de qualificação da força de trabalho que se direcionou precocemente para o mercado. Essa realidade decorre da desigualdade socioeconômica, que tem obrigado a classe trabalhadora à inserção no mundo do trabalho, cada vez mais cedo (com menor idade), com pouca escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, resultando em baixos salários que mal complementam a renda familiar. Tal situação obriga os indivíduos a buscarem qualificação na esperança de conquistarem maior patamar salarial que viabilize qualidade e dignidade de vida social.

Neste capítulo, abordaremos as categorias definidas a priori que se relacionam diretamente com o objeto de pesquisa e que darão subsídios para a discussão dos dados obtidos na pesquisa qualitativa. São elas: Educação, Educação Profissional e Trabalho.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Os sujeitos da EJA são aqueles que retornam à escola na esperança de minimizar as injustiças causadas pela exclusão e desigualdade social que marcam suas trajetórias de vida. Muitos foram obrigados a abandonarem os estudos, ainda jovens, devido à necessidade de trabalhar para contribuir ou mesmo sustentar sua família.

A complexa realidade do mundo de um trabalho em transformação - no qual o desemprego estrutural é um dos mais graves problemas que afeta especialmente aos jovens trabalhadores - e a problemática social da inserção da juventude na vida ativa, com cidadania e dignidade, está a exigir a implementação de políticas públicas efetivas. (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p.27)

Entretanto, a política pública da EJA proposta não foi capaz de propiciar reais condições para que esses alunos ingressassem, permanecessem e concluíssem novamente os estudos com

qualidade social¹². Apesar da estrutura física, laboratórios, professores, auxílios alimentação e transporte, que, por exemplo, os Institutos Federais oferecem aos alunos dessa modalidade de ensino, ainda assim, muitos alunos não concluem o curso. Nessa dualidade entre trabalho e educação, buscamos fazer algumas reflexões a partir de autores como: Marx (1985; 1989), Enguita (1993), Manacorda (1996), Marx e Engels (2002), Frigotto (2005), Machado (2008a; 2011) e Saviani (2007b).

Marx e Engels (2002) alegam que o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. É a realidade social que determina a consciência dos homens, e não o contrário. Dessa forma, abordaremos primeiramente a categoria trabalho a partir do modo de produção em que estamos inseridos.

O processo de acumulação do capital tem se viabilizado a partir de inúmeros modelos e teorias econômicas. Desde a década de 1970, o modelo econômico predominante é o neoliberalismo¹³, que se caracteriza por um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital, ou seja, é baseado em uma relação social de exploração.

O neoliberalismo tem se constituído como modelo hegemônico no mundo capitalista imposto pelos blocos dos países dominantes. Ele representa, de um lado, um projeto de reforma ideológica com a difusão de um novo senso comum que fundamenta e dá legitimidade às reformas que privilegiam a sociabilidade do capital em detrimento do encolhimento das políticas sociais públicas. Trata-se de uma alternativa de poder fortalecida a partir de estratégias políticas, econômicas e jurídicas (GENTILI, 1996).

Para Chauí (2011), politicamente, o neoliberalismo significa um encolhimento da esfera pública dos direitos e uma ampliação da esfera privada dos interesses de mercado. A autora ainda acrescenta que: “Ele é a posição política, vitoriosa no momento, que decide cortar o fundo público no pólo do financiamento dos bens e dos serviços públicos, cortar o financiamento público do salário indireto e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital [...]” (CHAUÍ, 2011, p. 317).

O modelo neoliberal tenta transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, reduzindo-a a condição de propriedade e minimizando o seu caráter de direito

¹² Qualidade social da educação tem como matriz teórica fundamental, a humanização que deve ser o ponto de partida e de chegada de toda ação pedagógica, seja ela desenvolvida dentro ou fora da Educação Básica e Superior (BRZEZINSKI, 2005).

¹³ O neoliberalismo surgiu primeiramente na Europa e América do Norte como uma forma de economia política, proposta em 1947, por um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos contra o Estado intervencionista e de bem-estar surgidos após a Segunda Guerra. De acordo com Anderson (1998), o neoliberalismo é um movimento ideológico, com um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, desejoso de transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional.

(GENTILI, 1996). Na sociedade capitalista há a fragmentação em todas as esferas, sendo marcada pela exclusão de ordem econômica e social:

A social-democracia, perfeitamente acoplada ao neoliberalismo, abandona a ideia de justiça social, cujo pressuposto é a igualdade econômica e social de condições, substituindo-a pela ideia de solidariedade comunitária e de igualdade de oportunidades. Abandona a ideia de trabalho e a substitui pela ideia de emprego, substituindo-se pela ideia de eficiência e produtividade, que serão obtidas por meio da educação, com ênfase nas novas tecnologias, apostando na mobilidade social e na responsabilidade da família. (CHAUI, 2011, p. 332)

E ainda, o capitalismo é caracterizado pelo desemprego estrutural (exclusão de indivíduos do mercado de trabalho e de consumo); pela desarticulação dos sindicatos; pela desvalorização do trabalho produtivo em privilégio do capital financeiro; pela terceirização com aumento do setor de serviços; pelo uso competitivo do conhecimento e da inovação tecnológica e pela participação mínima do Estado como agente econômico de regulação de mercado e agente fiscal, o qual deveria empregar os tributos para promoção de políticas públicas (MÉSZÁRIOS, 2009), por exemplo, na área da Educação. De acordo com a lógica neoliberal, o que se tem são políticas de governo que passam a ser máximas para o capital e mínimas para o social, incluídos nesse bojo reduzidos programas e ações educacionais destinadas aos estudantes trabalhadores.

Uma das poucas ações na área educacional foi o PROEJA, ou seja, um programa de EJA integrada a Educação Profissional que se refere a uma educação de caráter emancipatório e de não aligeiramento, tendo como princípio educativo o trabalho. Essa categoria é considerada nas suas dimensões ontológica e histórica, como um intercâmbio entre o homem e a natureza e na dimensão sócio-histórica, correspondendo a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social (COSTA, 1995). Para Lukács (2010, p. 43), o trabalho é “fato ontológico fundante do ser social”, isto é, constitui o ser e a existência humana.

O trabalho representa a capacidade de transformar a natureza e produzir os bens necessários à vida e à reprodução da espécie e corresponde a uma ação vital com finalidade e consciência (MARX, 1985). Seria um intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza, do seguinte modo:

[...] processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza: defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2008, p. 211)

Além disso, o trabalho se constitui a partir do uso da força de trabalho, que inclui

aptidões físicas e intelectuais do trabalhador e o salário paga justamente essa força de trabalho e não o trabalho. É uma relação mercantil entre o capital e a força de trabalho, assumindo um caráter de troca de equivalentes (MARX, 1985). No modelo econômico e político vigente, o trabalhador tem a sensação de que é livre para vender sua força de trabalho em troca de salário e o capitalista, livre para comprar ou não essa força. Porém, essa relação é aparentemente entre iguais, uma vez que, sendo a força de trabalho a única mercadoria capaz de criar mais valor do que ela contém, ao comprá-la, o capitalista paga um salário correspondente apenas a uma parte, a outra é transformada em lucro, apropriado privadamente.

Para Marx (2008, p. 220), a mercadoria produzida no capitalismo se dá pelo somatório dos valores dos meios de produção e da força do trabalho. Assim:

[...] na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso, que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. (MARX, 2008, p. 220)

Conforme Frigotto (2005) pontua o trabalho, a propriedade, a ciência e a tecnologia deixam de ter centralidade como valores de uso para os trabalhadores e são apropriados pelos capitalistas para se constituírem em valores de troca. Nesse sentido,

A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobre valor. (FRIGOTTO, 2005, p. 4)

O capitalismo fundamenta-se na relação de exploração de uma maioria por uma minoria. De um lado, têm-se os trabalhadores e, de outro, os detentores dos meios de produção e do produto final (BERNARDO, 1998). Quando parte da força de trabalho despendida pelo trabalhador não é remunerada pelo dono dos meios de produção, temos a mais-valia, principal fonte de lucro para o capitalista (MARTINS, 1980).

No entanto, a característica mais essencial do modo de produção capitalista não é a criação de mais-valia absoluta, porém de mais-valia relativa. Esta resulta do acúmulo de inovações técnicas, que elevam a produtividade social do trabalho e acabam por diminuir o valor dos bens de consumo nos quais se traduz o valor da força de trabalho,

exigindo menor tempo de trabalho para a reprodução desta última. Por isso, sem que se alterem o tempo e a intensidade da jornada de trabalho, cuja grandeza permanece a mesma, altera-se a relação entre seus componentes: se diminui o tempo de trabalho necessário, deve crescer, em contrapartida, o tempo de sobre trabalho. (MARX, 1985, p. 41)

Nessa relação de exploração de uma classe sobre outra, temos o motor do sistema capitalista. Os meios e bens de produção, isto é, a matéria-prima, as ferramentas, as máquinas, a indústria e o produto final são propriedades da classe dominante (da burguesia) que, para gerar riquezas e lucro, explora a classe menos favorecida, aqueles que não são donos desses meios e dispõem apenas de sua força de trabalho (MARX, 1989).

O caráter contraditório da divisão do trabalho gera, ao mesmo tempo, um desenvolvimento das forças produtivas, a riqueza material produzida a partir delas e a miséria para a maioria da população trabalhadora. Dessa forma, "Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva, a riqueza e o refinamento da sociedade, ela empobrece o operário até reduzi-lo à máquina" (MARX, 1989, p. 57).

Destaca-se que a divisão do trabalho só se efetiva a partir do momento em que há uma separação entre trabalho material e trabalho intelectual, gozo e trabalho, produção e consumo (MARX; ENGELS, 2002). Os autores ainda acrescentam que:

A divisão do trabalho se manifesta também na classe dominante sob a forma de divisão entre trabalho intelectual e trabalho material, de tal modo que teremos duas categorias de indivíduos dentro de uma mesma classe. Uns serão os pensadores da classe e os outros serão os passivos, pois na realidade são membros ativos dessa classe e possuem menos tempo para alimentar ilusões e ideias sobre suas próprias pessoas. (MARX; ENGELS, 2002, p. 49)

Em concordância, Manacorda (1996) também afirma que a divisão do trabalho é o resultado da divisão social com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é reforçada desde sempre pela sociedade capitalista.

Ressaltamos que o trabalho, ao ser apropriado privadamente por outro indivíduo que não seja o trabalhador produtor, torna-se um trabalho estranhado que aliena o trabalhador e o produto. O estranhamento, segundo Marx (1989), é um elemento não constitutivo da natureza humana, corresponde a uma das formas econômico-sociais historicamente determinadas e é inerente às sociedades baseadas na propriedade privada e na divisão em classes sociais antagônicas, passíveis de superação.

Deste modo, a EJA integrada à Educação Profissional está inserida em uma sociedade capitalista centrada no trabalho alienado, em que a força de trabalho é mercadoria de troca e instrumento de sobrevivência material do trabalhador. Neste sentido, os alunos desta

modalidade de ensino voltam para a sala de aula com o objetivo de obter uma melhor qualificação e mais conhecimentos em busca de condições de trabalho e vida dignas.

A educação para os trabalhadores deve considerar as especificidades desse público. São pessoas que trabalham o dia inteiro, possuem família para sustentar e cuidar, têm pouco tempo para se dedicar aos estudos, do trabalho vão direto para a escola e sem alimentação, além de ter a vida escolar marcada pela descontinuidade dos estudos e por considerável tempo de afastamento da sala de aula.

Partindo dessa realidade, discutiremos a segunda categoria, a educação formal. Libâneo (2009) a conceitua como uma prática social materializada numa atuação efetiva na formação e no desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas. Ela implica práticas e procedimentos peculiares, adequados a cada aluno, com vistas a mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na formação dos estudantes. De acordo com Saviani (2007b), a divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação:

Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007b, p. 155)

Tal divisão resulta em dois grandes grupos: aquele das profissões manuais, que requer uma formação mais prática e limitada à determinada função, que dispensa fundamentos teóricos e aqueles das profissões intelectuais, que requer um domínio teórico amplo (SAVIANI, 2005). Nesse primeiro grupo, estão os trabalhadores e, no segundo grupo, as elites é que estão sendo preparadas para atuar como dirigentes em diferentes setores da sociedade, portanto, se mantêm separados os que executam tarefas daqueles que são dirigentes. Tal situação dificulta a mobilidade social, ou seja, as classes despossuídas de dinheiro teriam mínimas condições de ascenderem socialmente.

A educação é um fenômeno próprio dos homens sendo uma exigência do e para o processo de trabalho (SAVIANI, 1991). Ela também se apresenta como um processo de conversão do trabalho simples em qualificação deste, em que a produção da força de trabalho gera um valor de troca. É em busca de aumentar esse valor que os alunos da EJA retornam aos estudos e buscam se beneficiar (ENGUIITA, 1993).

Tampouco tem a menor importância à polêmica sobre quem se beneficia do processo educativo é o educando como indivíduo porque obtém uma formação, o mesmo

educando como trabalhador porque consegue aumentar o valor de sua força de trabalho, ou o capitalista porque consegue que a sociedade/particulares financiem a produção de uma mercadoria de que ele será o que mais vai se beneficiar. (ENGUIITA, 1993, p. 190)

A nossa compreensão sobre educação está em concordância com o que Saviani (1978) nos diz:

Educação será entendida, aqui, como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. [...] Como atividade mediadora, a educação se situa face às demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. [...]. (SAVIANI, 1978, p. 50)

Marx e Engels (2002) não consideravam a educação como algo abstrato e desvinculado da relação contraditória do modo de produção capitalista; tratavam-na como um poderoso instrumento de formação e de ação política transformadora. No processo revolucionário, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas obter acesso aos conhecimentos, mas, com eles, ter a possibilidade de controlar o processo de produção e de reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo. Para Enguita (1993),

[...] o trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como a sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e, sobretudo da luta dos homens contra essas condições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética. (ENGUIITA, 1993, p. 106)

Como instrumento de formação para a ação política transformadora, a união entre educação e trabalho constitui uma das possibilidades de superação da exploração capitalista. Tal união já era preconizada por Marx e Engels (2002) e, ainda hoje, se apresenta como desafio na EJA integrada à Educação Profissional. A formação geral e técnica constituiriam a base da autonomia do operário no processo de produção; uma autonomia que permitiria controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos, garantindo também o acesso ao saber, à ciência e à cultura técnica.

Nos dias atuais, para que essa educação aconteça, o ensino da EJA integrada à Educação Profissional deve englobar a formação intelectual e politécnica, partindo da realidade dos alunos trabalhadores e considerando o trabalho como princípio educativo por excelência, o que, na prática, não vem ocorrendo de forma sistemática. Envolveria, portanto, a coordenação dos estudos com o trabalho. Dessa forma, assumir o trabalho como princípio educativo significa:

[...] constituir-se em um movimento na busca da unidade teoria e prática, e consequentemente na superação da divisão capital/trabalho - uma utopia necessária. [...] Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação

educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade. (MOURA, 2007, p.22)

Por sua vez, Marx (1989) já teria proposto a conexão entre educação e trabalho no próprio “coração da produção moderna”. Nesse sentido, Manacorda (1996), conceitua o trabalho como:

[...] produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber [...]. (MANACORDA, 1996, p. 125)

Desta forma, o ensino concebido como educação básica e integrado ao mundo do trabalho não deve atender somente ao imediatismo do mercado de trabalho. A formação profissional específica, para ser efetiva, deve ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) relacionada às mudanças técnico-científicas do processo produtivo.

Para o êxito de cursos da EJA integrada à Educação Profissional consideramos que o trabalho, como a base material da manutenção da vida, deve estruturar todo o processo educativo. Além disso, é necessário se buscar uma educação integrada tendo como perspectiva a totalidade, e não apenas uma união das partes, entre Educação Profissional, que será abordada a seguir, e a Educação geral.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional é uma modalidade de ensino da Educação Básica que ocorre por meio de cursos técnicos e/ou de formação inicial e continuada e tem como premissa a formação para o trabalho. No caso de nosso estudo, estamos tratando da EJA integrada à Educação Profissional de nível médio técnico, por isso abordaremos essa categoria.

No contexto da Educação brasileira que é destinada aos trabalhadores, um dos aspectos mais evidentes é o caráter assistencial e compensatório dado a ela. Muitas vezes, a formação é marcada pelo aligeiramento e apenas o treinamento do trabalhador para exercer determinada função, atendendo aos anseios do mercado.

[...] Desde as mais antigas estratégias de contenção dos gentios pelo trabalho nas oficinas de artes e ofícios, às mais divulgadas campanhas de alfabetização que tiveram

início na década de 1940, percebe-se a dificuldade da educação pensada para jovens e adultos trabalhadores alcançar o status de política pública de Estado e ser assumida como direito público e subjetivo. (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 378)

E é justamente o que os neoliberais defendem, que a Educação esteja subordinada às necessidades de mercado, não necessariamente garantindo empregos ou gerando fontes de trabalho, mas, sim, promovendo a empregabilidade, ou seja, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas de reprodução do capital (GENTILI, 1996).

No Brasil, a Educação Profissional sempre esteve associada a duas vertentes: a escola de tipo clássico destinada às classes dominantes e aos intelectuais, enquanto a escola profissional é destinada às classes trabalhadoras. Essa diferenciação é o reflexo da divisão social do trabalho, trabalho intelectual *versus* trabalho manual, o que leva à separação da sociedade em classes antagônicas.

Esse dualismo entre trabalho manual e intelectual sempre existiu e foi intensificado pelas leis orgânicas da Educação Brasileira. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.7):

Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal.

A reforma Capanema de 1942, no governo de Getúlio Vargas, evidenciou a importância que a Educação Profissional passou a ter no país, sendo definidas leis específicas para a formação profissionalizante em cada setor econômico, bem como, para a formação de professores em nível médio. Nesse período, cabe ainda destacar que houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) quatro anos mais tarde (em 1946), os quais são sistemas privados de Educação Profissional que, na época e ainda hoje, também atendiam as demandas econômicas, juntamente com as iniciativas públicas.

Uma das leis específicas criadas no plano federal foi a Lei Orgânica de 1942, que trouxe concepções da Escola Nova paulista (sistematizadas por Fernando de Azevedo), as quais contrariavam a organização da Escola Pública Unitária, defendida por Anísio Teixeira no

Manifesto dos Educadores ao Povo e ao Governo, de 1932 e também por Gramsci¹⁴, que ao retomar a leitura dialética das formulações de Marx enxergou na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, a partir do trabalho como princípio educativo.

Com essa Lei Orgânica foram instituídas duas estruturas paralelas: o ensino médio secundário com formação geral e propedêutica destinada à preparação para os estudos superiores; e o ensino médio profissional com qualificação para o mercado de trabalho seja comercial, industrial ou agrícola e o curso Normal para o magistério (MORAES, 2013).

O ensino técnico de nível médio foi organizado como ramo distinto, sem interlocução com o ensino secundário, e com pouco acesso ao ensino superior. O objetivo do governo era substituir a mão de obra imigrante pela nacional como parte da estratégia da política industrializante adotada por Getúlio, o que ocasionou uma mudança decisiva no plano da política interna, afastando do poder oligarquias tradicionais que representavam os interesses agrários e comerciais.

Durante as décadas de 1930 e 1940, percebemos iniciativas voltadas à formação dos trabalhadores. Até 1932, o curso primário poderia ser curso rural e/ou curso profissional, ambos com duração de quatro anos. Após essa fase, o aluno optava para a formação para o mundo do trabalho no nível ginásial, escolhendo entre o curso normal, o técnico agrícola e/ou o técnico comercial, em um período caracterizado por atividades secundárias e terciárias ainda incipientes e que não davam acesso ao ensino superior. De acordo com Kuenzer (2007, p. 27),

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

Até a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira em 1961, houve um longo período de tramitação e debates. A LDB, Lei nº 4.024 de 1961 trouxe mudanças para a Educação Profissional, apesar de não superar a dualidade estrutural. "Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos" (KUENZER, 2007, p. 29).

¹⁴ Para Gramsci (2000), a escola unitária ou de formação humanista, de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

No período da ditadura militar com o governo Médici, a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971 provocou uma significativa mudança formal na organização do sistema de ensino, em que os cursos técnicos profissionais passaram a ser organizados como ramos do ensino médio, com legislação e órgãos governamentais próprios. O ensino de todas as escolas de nível médio (segundo grau) passou a ser técnico para diferentes habilitações profissionais, com destaque para aquelas relacionadas ao setor industrial.

Já no governo Geisel (1974-1979), a configuração estrutural da Rede de Ensino Profissional foi alterada. A partir da Lei nº 6.545 de 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, mantendo o objetivo de formar auxiliares e técnicos industriais de nível médio, não fazendo nenhuma menção a educação de jovens e adultos de forma específica (BRASIL, 1978). O interesse dos governos militares era o de garantir a formação de mão de obra qualificada de técnicos de nível médio que iriam atender às demandas do mercado, caracterizado pelo crescente desenvolvimento industrial, ocorrido a partir da internacionalização do capital.

Em 1982, com a Lei nº 7.046 foi restabelecida a modalidade de Educação geral. Um dos motivos para isso foi a não concretização do milagre econômico nos níveis esperados. Retornaram-se ao modelo antigo que antecedeu até mesmo a Lei nº 5.69 de 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores, mas sendo mantida a equivalência.

A partir de 1990, precisamente, após a Conferência Mundial de Educação para todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, surgiram vários desdobramentos na agenda política educacional dos países participantes da conferência, incluindo o Brasil. Em nosso país, após a Conferência, entrou em vigor uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394 de 1996, que propôs uma reforma educativa refletindo os compromissos firmados com o Banco Mundial (BM) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ou seja, com as determinações de caráter neoliberal. Com a nova LDB, o ensino profissionalizante no país passou a ser oferecido, prioritariamente, nas Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais.

A década de 1990 foi caracterizada pelo alinhamento de diretrizes neoliberais, por meio da globalização e da reestruturação produtiva do sistema capitalista, o que refletiu diretamente na educação, com destaque para a Educação Profissional. A educação como meio e fim do entrelaçar de mudanças produtivas, tornou-se elemento importante para as propostas dos organismos internacionais (BASTOS; VITORETTE, 2011).

Com a LDB nº 9394/1996, a educação nacional passou a ser estruturada em dois níveis:

Educação Básica e Educação Superior. A modalidade Educação Profissional recebeu um capítulo distinto, mas também esteve presente na seção que tratou do ensino médio como: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com Moura (2007, p.16),

[...] a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto.

A dualidade entre o ensino médio e a Educação Profissional é histórica, coexistindo o ensino médio puramente propedêutico e os cursos técnicos oferecendo uma formação profissional, em que os fundamentos científicos para a transformação da natureza têm se apresentado para atender aos interesses dominantes e ao imediatismo do mercado (FRIGOTTO, 2010). E ainda:

O que existia até então, século XIX, era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso. (MOURA, 2007, p. 5)

Ainda no governo de Itamar Franco (1992-1995), houve uma tentativa de definir a Educação Profissional Tecnológica (EPT) como política de Estado. Foi promulgada a Lei nº 8.948 de 1994 que instituiu o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, bem como promoveu a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica com o objetivo de aumentar a oferta de cursos superiores de tecnologia, além de propiciar a formação de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho. Na prática, tentou-se converter o ensino industrial em Educação Tecnológica, objetivando atender, como uma das possibilidades, as necessidades do mercado de trabalho com a formação de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que soubesse lidar com as tecnologias da época.

A partir da LDB de 1996 e o com Decreto nº 2.208 de 1997 (BRASIL, 1997), a Educação Profissional foi reorientada, porém a separação do ensino acadêmico do ensino técnico permaneceu. Os debates e as transformações decorrentes das reformas do ensino profissionalizante acabaram repercutindo na organização, até mesmo, das escolas agrotécnicas.

Tal redirecionamento não foi fruto apenas da vontade política dos governos dos Estados Nacionais, mas decorre de ações de organismos internacionais, representantes do capital internacional, que, dentre as vulgatas neoliberais, enfatizavam, mesmo antes da implantação das reformas em questão, a necessidade de modernizar a administração pública e aumentar sua eficiência, especificamente às instituições federais de ensino, tanto superior quanto técnico, que passaram a trazer em seus discursos e publicações institucionais mecanismos que, contrariamente ao que estabelece a Constituição Federal, facultam que serviços considerados exclusivos do

Estado obedeçam à competitividade de mercado, na qual o papel Estado passa a ser de avaliador direto das instituições de ensino, inclusive vinculando seu desempenho ao acesso ou não a recursos financeiros. (CARVALHO, 2012, p. 153 - 154)

As mudanças estabelecidas, a partir de então, atendiam a lógica do mercado de trabalho, a concepção neoliberal do país e a racionalidade financeira (KUENZER, 1997). O período governado por Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2003) possibilitou o desenvolvimento de estratégias para aliar a Educação Profissional e Tecnológica, por meio de instrumentos legais, garantindo as demandas exigidas pela globalização em determinados setores produtivos. A partir do Decreto nº 2.208, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a reforma, que foi materializada por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (MOURA, 2007; COSTA, 2013).

A Educação profissional e tecnológica segue, então, prescrição neoliberal dando ênfase à educação como serviço, direcionada para o mercado, não tratando mais dos direitos sociais. Governar por meio de decretos, utilizando-se de medidas provisórias, por exemplo, faz cessar os direitos dos outros. (BASTOS; VITORETTE, 2011, p. 329-330)

Pelo novo sistema de ensino proposto pelo Decreto, os módulos poderiam ser cursados a qualquer tempo, em qualquer escola e a expedição do diploma de técnico de nível médio deveria ser feita pelo estabelecimento de ensino, onde o aluno estivesse cursado o último módulo.

Um dos riscos dessa forma de estrutura curricular é o da descontinuidade didático-pedagógica, o que propiciará uma duvidosa formação profissional. Tal proposta pode levar os alunos, na hipótese da concomitância, a uma dupla jornada escolar, o que inviabilizaria o acesso dos jovens trabalhadores. Tal estruturação vem atender a uma especialização restrita, pontual e que pouco ou nada tem a ver com uma educação tecnológica fundamentada na educação geral, na articulação e na ampliação dos conhecimentos técnicos e científicos que possibilitariam a produção de ciência e de ciência aplicada. (CARNEIRO, 1998, p.65)

E mais,

O Decreto-Lei n. 2.208/97, enquanto proposta para o ensino profissionalizante constituiu um retrocesso para as escolas técnicas federais, na medida em que estas se veem reduzidas a meras agências formadoras de mão de obra estritamente técnica, postura que já foi questionada até mesmo por instituições como o SENAI, que hoje pretendem adotar a integração entre formação geral, profissional e tecnológica. (CARNEIRO, 1998, p. 66)

Motivados pela promulgação do Decreto nº 2.208 de 1997, professores contrários ao Decreto, se organizaram e demonstraram resistência para o seu cumprimento e retomaram a discussão sobre a politécnica. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), educação politécnica é aquela voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho

intelectual, cultura geral e cultura técnica e que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo.

O termo politecnia foi apropriado como domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas, as quais distinguem o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2003), ou seja, não foi criado no arcabouço legal. E,

[...] guardadas as diferenças históricas, sua origem remota está na educação socialista, politécnica ou tecnológica, que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional está nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos de 1980, que buscavam assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626 - 627)

De acordo com Marx (2008), a educação politécnica associa-se à ideia de um indivíduo integralmente desenvolvido. Machado (1989) corrobora esse entendimento com esta afirmação:

No ensino politécnico, não é suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las ao nível intelectual [...]. Para compreender o funcionamento dos recursos tecnológicos Marx recomenda partir sempre das simplificações, reduzindo os mecanismos complicados a seus princípios básicos, privilegiando a transmissão dos princípios gerais e dos conceitos científicos utilizados com mais frequência. Nestas indicações, está presente a preocupação de Marx com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas na sua dimensão intelectual. (MACHADO, 1989, p. 129)

O Decreto nº 2.208 de 1997 foi substituído por um novo. As reivindicações pelo Ensino Médio Integrado, apresentadas ao Governo Lula e discutidas, no início de sua gestão, em seminários nacionais organizados pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, levaram o governo a publicar o Decreto nº 5.154 de 2004, em substituição ao de 1997.

A partir do Decreto nº 5.154 foram discutidas iniciativas para a superação organizacional e pedagógica da separação entre formação geral e técnica, entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Um exemplo foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os projetos de Ensino Médio Integrado, da Educação Profissional integrada à Educação Básica, tanto para aqueles na idade adequada quanto para as modalidades EJA foram resultantes de lutas, encontros e fóruns de movimento popular, sindical e de entidades representativas de educadores. As propostas procuravam superar as reformas promovidas pelo governo FHC, as quais, moldadas pelas orientações do Banco Mundial, priorizaram o atendimento no ensino fundamental para a idade própria em detrimento de outras etapas da Educação Básica e, em

particular, da EJA, visando atender às demandas econômicas. Neste governo, a reformulação do ensino técnico, a criação do Sistema de Educação Profissional aprofundou o dualismo estrutural no ensino médio e reforçou o caráter compensatório e assistencialista atribuído à formação profissional continuada (MORAES, 2013).

Os Presidentes da República Fernando Henrique Cardoso e seus sucessores, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) tiveram comportamentos distintos em relação à Educação Profissional no país. Como já discutido, o primeiro priorizou o ensino no nível fundamental e na idade regular e pouco favoreceu para a expansão da Educação Profissional. Até o ano de 2002, haviam sido construídas, no país, apenas 140 escolas técnicas. Nos governos posteriores, houve a expansão da Educação Profissional, entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades, totalizando 644 campi em funcionamento. Atualmente, são 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que também oferecem Educação Profissional em todos os níveis. São dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica

No governo Lula, com o Decreto nº 5.154 de 2004 foi mantida a oferta do curso técnico concomitante, em que o aluno cursa, na mesma instituição ou em outra, o ensino médio e o ensino técnico, em horários diferentes e matrículas distintas, e o curso técnico subsequente, destinado aos alunos que concluíram o ensino médio. Por sua vez, foi estabelecida a forma integrada destinada somente a quem já tivesse concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Tornou-se possível articular os cursos de formação profissional com a educação de jovens e adultos, preferencialmente atendendo, ao mesmo tempo, a qualificação profissional e a elevação escolar desses sujeitos, constituindo-se muito mais uma forma indicativa do que imperatória. (BASTOS; VITORETTE, 2011, p. 334)

Apesar de a legislação ter indicado uma formação integrada, ao mesmo tempo, o que se via era, de um lado, a resistência de alguns gestores e professores para ofertar cursos integrados, enquanto que do outro lado, professores contrários a ideia da concomitância defendiam um ensino técnico associado ao propedêutico a partir da concepção de uma Educação técnica de formação politécnica e integral. De acordo com Vitorette *et al* (2011),

[...] no âmbito da formação profissional flexível, na qual uma diversidade de níveis, modalidades e formas são autorizadas, emergem diretrizes que remetem para o livre jogo das forças políticas nas instituições – entre as quais predominam concepções tecnicistas e elitistas, conservadoras em última instância – que tende a inibir projetos de cursos concebidos na direção da formação omnilateral. (VITORETTE et al, 2011, p.5)

Para Carvalho (2012):

Além de uma formação aligeirada preconizada pelo Decreto 2.208/97, assim como historicamente utilizado pelo sistema S, esse modelo transfere ao trabalhador, que já vivencia uma perspectiva negativa e excludente enquanto cidadão e consumidor, o ônus de sua qualificação, visto que ele tem de conciliar a realização desses cursos com períodos alternativos ao de trabalho, por uma questão de sobrevivência e manutenção da renda familiar, que não pode, no caso dos mais pobres, prescindir dessa renda complementar. (CARVALHO, 2012, p. 108)

Reforçando o que já foi dito, do ponto de vista político, a Educação Profissional no governo de FHC (1995-1998/ 1999-2003) foi orientada por tendências mercantis e economicistas, sendo marcada pelo aligeiramento e dissociação com a Educação geral (RAMOS, 2010b). A partir do governo Lula (2003-2010), seguido pelo governo Dilma (2011-2014), houve uma tentativa de reconstrução da Educação Profissional como política pública, de reafirmação da defesa do atendimento à Educação Básica de crianças e jovens, e também para os adultos trabalhadores, não lhes negando o direito à educação. Além de:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p. 2)

A partir de então, no país, define-se como os eixos estruturantes da educação: a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, por meio da Educação Tecnológica ou Politécnica que passa a ser ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008, com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro (BRASIL, 2008). O governo Lula confirmou a priorização do ensino médio através da expansão da rede federal, num processo de interiorização, contribuindo para a democratização do ensino e do desenvolvimento local, ao levar unidades dos Institutos para o interior do país.

A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no bojo do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode ser reconhecida como referendo do Governo no sentido de colocar com maior destaque a educação tecnológica no seio da sociedade como instrumento vigoroso no trabalho na construção, resgate de cidadania e transformação social. A autonomia que lhe é reafirmada e ampliada poderia soar contraditório quando conjugada com o traçado de seu horizonte de atuação não fosse a decisão já firmada por essas instituições como sua identidade por toda a trajetória de um século de trabalho. Os Institutos Federais

de Educação Ciência e Tecnologia podem ganhar um espaço exponencial de atuação visceralmente vinculado a um projeto de país que na diversidade, na multiplicidade que lhe é peculiar, define seu traçado. (CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, 2007, p.18)

A expansão da rede federal de Educação Profissional significou a possibilidade de muitos brasileiros, incluindo aqueles jovens e adultos que abandonaram o estudo na idade regular, terem acesso a uma educação de qualidade em todas as regiões do país, até mesmo naquelas mais distantes dos centros urbanos. Porém, ressaltamos que, apesar de um primeiro momento, a centralidade das discussões da rede se dar em torno da sua função social, posteriormente, as discussões ganharam o caráter organizativo, de infraestrutura física e administrativa e ocupação de cargos. Nesse caminho, marcado pelo imediatismo e pela improvisação, foi deixada de lado a elaboração de projetos educacionais fundamentados, construídos coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados, de acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com o objetivo de garantir ações direcionadas, inclusive, aos setores sociais que historicamente foram excluídos dos processos de desenvolvimento e modernização do país, considerando que a Educação Profissional e Tecnológica é um relevante instrumento para o resgate da cidadania e transformação social.

A partir da lei de criação dos Institutos, foi prevista a oferta de 50% de suas vagas aos cursos técnicos (inciso I do caput do artigo 7º); 20% de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia (alínea b do inciso VI do caput do mesmo artigo citado) e as 30% de vagas restantes foram destinados aos cursos superiores de tecnologia, aos cursos de bacharelado e engenharia, aos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Com a expansão da rede federal, além da preocupação inicial com a formação docente, outros programas de ensino surgiram, um deles, foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840 de 2006, que se constituiu como uma política de inclusão social emancipatória. Falar de EJA significa mencionar trabalhadores-alunos, ou seja, aqueles marcados pelas relações sociais de produção, muitas vezes, de exclusão e marginalização (COSTA, 2013).

Para Ramos (2010a), o PROEJA representou um movimento positivo de recolocação de uma política pública centrada no princípio do direito universal e subjetivo à educação e ao trabalho. O enfoque pedagógico dado a esta política, ou seja, a busca pela integração da

Educação Básica com a Educação Profissional, indo muito além da oferta conjunta de ambas, pautou-se pela construção do conhecimento a partir da mediação do trabalho, da ciência e da cultura, e "orientou-se pela utopia de superar a dominação dos trabalhadores formando-os como dirigentes pela mediação do conhecimento" (RAMOS, 2010a, p. 82). Ou seja, esperamos que a partir do conhecimento adquirido pelos indivíduos, se tenha a formação do homem por inteiro em uma perspectiva de omnilateralidade, em que o horizonte é o trabalho no sentido ontológico.

Uma Educação Tecnológica requer formação profissional docente. Portanto, coube aos Institutos Federais o compromisso de garantir 20% de suas matrículas em cursos de licenciaturas, para que a formação docente garantisse um perfil profissional adequado para atuarem na Educação Básica, na modalidade de educação de jovens e adultos, integrada à Educação Profissional, e também ao ensino médio integrado. Apesar disso,

Ao analisarmos a política para a educação profissional do Governo Lula, vemos que, se por um lado, buscou-se promover a ampliação da Rede Federal, a integração entre o ensino médio e o ensino técnico, por outro lado, reforçou-se a dualidade entre formação geral e formação específica. Em nossas reflexões, é preciso deixar claro o papel social da educação profissional tem sido enfraquecido por reformas de cunho neoliberal, voltadas, exclusivamente, para atender aos interesses do mercado. Para superarmos a dualidade estrutural, caracterizadora desse processo formativo, é preciso estabelecer políticas efetivas, aliadas a uma mudança nos currículos, para a efetivação da qualidade da Educação Profissional. (OLIVEIRA, 2014, p. 67-68)

Todo esse contexto acontece na chamada Terceira Revolução Industrial, fase do capitalismo caracterizado pelo crescente processo de globalização e nova base tecnológica (microeletrônica) e por maior exigência de qualificação da força de trabalho em torno da concepção e execução de atividades em um ritmo acelerado. Tais requisitos levam à desqualificação de uma parte significativa dos trabalhadores e ao desemprego, além de exigirem um novo perfil do trabalhador, com um mínimo de escolaridade, mas com alta produtividade.

Desta forma, nos dias atuais, constatamos que o público da EJA/PROEJA é formado por trabalhadores-alunos com contratos temporários e/ou que trabalham na informalidade, mas que estão em busca de qualificação profissional para melhorar sua colocação no mercado de trabalho. Assim, a escola passa a ter maior importância ainda, pois tem a função de formar mão de obra que atenda às novas configurações do mercado e ao projeto societário vigente (COSTA, 2013). De acordo com Kuenzer (2006),

[...] embora as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passem a exigir ampliação da educação básica com qualidade, à qual se integre formação profissional de natureza tecnológica, fundada no domínio intelectual da técnica como relação entre conhecimentos e competências cognitivas complexas, o que se vem oferecendo aos que vivem do trabalho se resume, basicamente, à reprodução do conhecimento tácito, não passando de discurso a integração entre educação básica e profissional. (KUENZER, 2006, p. 903)

Na sociedade em que vivemos, dita democrática, tem-se a meritocracia e, por isso, nem sempre a escola é justa.

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. (DUBET, 2004, p. 541)

E ainda,

[...] escola meritocrática de massas cria necessariamente vencidos, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. O sucesso para todos é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Mesmo que o nível geral dos alunos melhorasse muito, o problema continuaria igual, pelo simples fenômeno da elevação do nível a partir do qual se julga a excelência. Assim sendo, a busca de uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como ela trataria os alunos mais fracos? Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros. (DUBET, 2004, p. 551)

É nessa escola que os alunos da EJA vão em busca de qualificação profissional que, de acordo com Bruno (1996), representa a capacidade de realização de tarefas exigidas pelo sistema capitalista a partir de um componente muscular e/ou intelectual, de acordo com os tipos de processo de trabalho e as fases do capitalismo.

Neste sentido, diria que é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar as tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho. [...] a cada estágio de desenvolvimento social e tecnológico e em cada forma de organização do trabalho novos atributos são agregados à qualificação e novas hierarquizações são estabelecidas entre eles [...]. A etapa em que estamos começando a atravessar caracteriza-se exatamente pela predominância dos componentes intelectuais de força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro. (BRUNO, 1996, p. 92)

Deste modo, tal deslocamento do foco da exploração, ou seja, do componente muscular para o componente intelectual do trabalho, constitui o elemento fundamental do processo de reestruturação do trabalho, encontrando viabilidade técnica operacional na chamada Tecnologia de Informação (microeletrônica, informática e outras teorias afins) e nas formas sistêmicas de organização do trabalho (BRUNO, 1996).

Em concordância com a autora citada, o sistema de produção capitalista interfere diretamente no processo de formação dos trabalhadores, uma vez que diferentes formas de exploração do trabalho fundamentam as formas de acumulação de capital. No início do capitalismo, quando o desenvolvimento tecnológico era elementar, a formação profissional era passada de pai para filho.

Hoje, devido aos crescentes processos de trabalho e à intensificação da divisão social do trabalho, a Educação Profissional passou a ser mais exigente com uma formação mais completa, confirmando a importância da Educação Básica para a formação profissional do indivíduo e adquirindo um caráter quase obrigatório para a classe trabalhadora. Nesse contexto, a seguir, trazemos a EJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

2.3 A EJA NO IFG

A EJA integrada à Educação Profissional de nível médio técnico surgiu a partir do PROEJA, um programa que se constituiu essencialmente como proposta de formação de trabalhadores, jovens e adultos, que interromperam os estudos em algum momento de suas vidas e estão em busca de uma profissionalização integrada à Educação Básica, sendo ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Até o ano de 2011, os cursos na modalidade EJA, no IFG, eram denominados PROEJA. Após a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2012 a 2016, a oferta dessa modalidade passou a ser regular, deixando de ser um Programa. Esse Plano é um documento que identifica a Instituição no que diz respeito ao seu papel social, à sua filosofia de trabalho, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve.

No PDI vigente, foi estabelecido que a atuação acadêmica do IFG, na área do ensino, envolveria, prioritariamente, a oferta de cursos técnicos de nível médio de forma integrada ao ensino médio, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a educação superior de graduação, nas modalidades de Licenciatura, Tecnologia e Bacharelado, assim como a oferta de cursos técnicos na forma subsequente ao ensino médio, na modalidade presencial e a distância. A Tabela 3 apresenta um panorama dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/EJA oferecidos por cada câmpus/ IFG e o ano de implantação de cada curso.

Destacamos que são oferecidos cursos em diversas áreas de atuação e nos câmpus: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Inhumas, Jataí e Uruaçu, são oferecidos mais de um curso EJA. A definição dos cursos deveria ser feita de forma a atender a demanda da região, partindo de estudos realizados pelo Observatório do mundo do trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica¹⁵.

¹⁵ O Observatório do mundo do trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica do IFG compõe o Observatório da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e tem a atribuição de coletar, gerar dados, informações, análises e reflexões que serão utilizadas na definição de políticas públicas de expansão da Educação

Tabela 3 – Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/EJA oferecidos por cada câmpus/IFG e ano de implantação do curso

Câmpus	Curso EJA	Ano de Implantação
Águas Lindas	Enfermagem	2014
Anápolis	Transporte de cargas	2010
	Secretaria Escolar	2013
Aparecida de Goiânia	Modelagem do vestuário	2014
	Panificação	2013
Cidade de Goiás	Artesanato	2015
	Conservação e Restauro (em extinção)	2013
Formosa	Manutenção e Suporte em Informática	2010
	Edificações	2013
Goiânia	Serviços de Alimentação/Cozinha	2006
	Informática para internet	2013
	Transporte Rodoviário	2013
Goiânia Oeste	Enfermagem	2014
Inhumas	Panificação	2013
	Manutenção e Suporte em Informática (em extinção)	2008
Itumbiara	Agroindústria	2012
Jataí	Secretariado	2013
	Edificações (em extinção)	2006
Luziânia	Manutenção e Suporte em Informática	2010
Senador Canedo	Refrigeração e Climatização	2014
Uruaçu	Comércio	2013
	Manutenção e Suporte em Informática (em extinção)	2008
Valparaíso	Eletrotécnica	2014

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

O primeiro curso EJA implantado no IFG, já em 2006, foi o Técnico integrado em Serviços de Alimentação, ofertado no Câmpus Goiânia. A elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação na modalidade de EJA ocorreu em um período de greve e houve a participação de professores da Coordenação de Turismo e Hospitalidade, uma professora da Coordenação de Português, uma da Coordenação de Química e outra da Coordenação de Ciências Humanas (CASTRO; VITORETTE, 2008). Devido à necessidade de adequação ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de nível médio e da exigência da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em 2010, o Curso Técnico

Profissional, Científica e Tecnológica no IFG, bem como na constituição de um instrumento da busca pela melhoria da eficácia e efetividade dos programas e projetos de educação profissional, Científica e tecnológica. Tem como perspectiva subsidiar os processos de planejamento estratégico e operacional, bem como as rotinas administrativas, acadêmicas e de gestão, estabelecendo os indicadores necessários ao diagnóstico, monitoramento e avaliação.

Integrado em Serviços de Alimentação foi substituído pelo Curso Técnico Integrado em Cozinha. Com a alteração da nomenclatura, houve uma reorganização da matriz curricular com maior ênfase na formação profissional, bem como a alteração do tempo de duração do curso (passou de 3,5 para 4 anos) e mudança no horário de início e término das aulas.

O Projeto Pedagógico do curso (PPC) Técnico Integrado em Cozinha foi organizado em torno de quatro eixos temáticos: eixo 1 - Trabalho, Cultura e Alimentação; eixo 2 - Conhecimento, Tecnologia e Alimentação; eixo 3 - Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental; eixo 4 - Serviços de Alimentação e Mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda.

O curso é ofertado no período noturno, com entrada semestral, sendo oferecidas 30 vagas e com duração de oito semestres letivos (quatro anos). Apresenta uma carga horária de 1053 horas para Educação Profissional e 1107 horas para Educação Básica. Com 100 horas de atividades complementares supervisionadas (atividades culturais, artísticas e tecnológicas como: congressos, seminários, palestras, atividades de campo, minicurso, visitas técnicas, pesquisa científica e as atividades relacionadas com a pesquisa e extensão) e 200 horas de estágio curricular supervisionado, totalizando uma carga horária de 2460.

No IFG, a exemplo desse curso EJA, todos os outros oferecidos são Técnicos Integrados de nível médio, ou seja, a formação do técnico ocorre por meio de um Projeto Pedagógico organizado com matriz curricular composta por Eixo de formação básica e Eixo de formação profissional e duração de 3,5 a 4 anos. Da formação básica fazem parte as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Geografia, História, Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia e Educação física.

No Eixo de Formação Técnica, por sua vez, são ministrados conteúdos de disciplinas de formação profissional específica de cada um dos cursos. Normalmente, na matriz, observamos uma concentração inicial maior de disciplinas da Educação Básica, que vão diminuindo a cada semestre letivo dando lugar às disciplinas de formação técnica. É também previsto, como requisito para a obtenção do diploma de técnico, estágio obrigatório em alguma empresa do ramo produtivo do curso frequentado e a realização de atividades extraclasse computadas como horas complementares.

Os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) seguiram a perspectiva de integração, tendo como referência o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007d). Neste documento, justifica-se a adoção de Curso Técnico Integrado da seguinte forma:

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação

básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007d, p. 35)

A escolha de qual curso técnico de nível médio será ofertado em cada unidade do IFG, bem como a distribuição da carga horária total do curso entre as disciplinas da Educação básica e as da Educação Profissional foram definidos de acordo com as orientações do Decreto nº 5.840 de 2006:

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2006a)

Além disso, os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) foram elaborados objetivando satisfazer às necessidades dos alunos e promover o diálogo entre o campo da atuação profissional, o mundo do trabalho e as condições de vida. Os PPCs deveriam atender aos princípios e fundamentos propostos no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007d):

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais [...]. O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos [...]. A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio [...]. O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo [...]. O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos [...]. O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais [...]. (BRASIL, 2007d, p.38)

A organização curricular de cada curso deveria ser direcionada pelos seguintes

fundamentos político-pedagógicos:

a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) O trabalho como princípio educativo. (BRASIL, 2007d, p.47)

As aulas de todos os cursos da Instituição acontecem no turno noturno, sendo duas aulas diárias de segunda a sexta-feira com duração de 1 hora e 30 minutos cada e intervalos de 15 minutos, que são ministradas nos seguintes horários: das 19h às 22h15 minutos. Em alguns PPCs são previstas aulas aos sábados.

Para ingressar em um dos cursos EJA, são exigidos alguns requisitos para os prováveis alunos: possuir o Ensino Fundamental completo (antiga 8ª série, atual 9º ano) ou concluí-lo até a data da matrícula; ter idade mínima de 18 anos ou a completá-la até o dia da matrícula e, preferencialmente, não ter concluído o Ensino Médio.

O processo seletivo acontece por meio de Chamada Pública e consiste na classificação de candidatos a partir da realização de três etapas: inscrição; participação em palestra e entrevista; e entrega de documentos para efetivação da matrícula. Todos os candidatos que se inscreveram são convocados para a participação da palestra e todos os presentes são entrevistados. Entretanto, no caso do comparecimento de mais de cento e vinte candidatos por curso, após a palestra, é realizado um sorteio entre os presentes para a definição dos cento e vinte candidatos que participarão da fase das entrevistas. A presença de cento e vinte candidatos representa quatro vezes o número de vagas oferecidas na instituição por semestre, por isso nas Chamadas Públicas optaram por estabelecer este número como um limite máximo de candidatos a serem entrevistados. Entretanto, dificilmente é necessária a realização do sorteio, uma vez que, por mais que tenham muitos inscritos, o comparecimento no dia da palestra é reduzido.

A primeira etapa do processo seletivo inclui o preenchimento do Formulário de Inscrição, feito somente pela internet, no site do IFG. A segunda etapa consiste na participação obrigatória do candidato na palestra sobre o curso para o qual se inscreveu, e após essa etapa, a participação na entrevista. A palestra, geralmente, ministrada pelo coordenador do curso EJA, tem por objetivo dar esclarecimentos aos candidatos sobre o referido curso (duração, tipo, matriz curricular, frequência, perfil do aluno formado etc.).

As entrevistas são realizadas por uma comissão de seleção, que é remunerada pelas atividades que executam, formada por professores do curso e também por servidores da

Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do câmpus (assistente social e psicóloga) e são feitas por meio de um questionário estruturado que contempla: dados socioeconômicos, informações sobre a escolaridade e o porquê da escolha do curso. A partir das respostas dos candidatos, consulta-se uma tabela em que se têm alguns critérios (vivência profissional - trabalho formal ou não; realização dos estudos todo em escola pública ou privada; renda do grupo familiar e idade do candidato) e, para cada um, há uma pontuação, desta forma, chega-se a uma nota final para cada candidato. Os critérios mais pontuados são: trabalhar na área de formação do curso em que se pretende ingressar; realização dos estudos todo em escola pública; renda do grupo familiar de até 1 salário mínimo e ter idade acima de 30 anos.

Após a etapa das entrevistas, internamente, uma comissão se reúne para consolidar todas as entrevistas e para a divulgação da classificação final dos candidatos, sendo os primeiros classificados aqueles que atingiram maior pontuação. Tanto a palestra e quanto a entrevista são realizadas no mesmo dia, um domingo, no câmpus onde a vaga é ofertada.

A terceira etapa do processo consiste na entrega da documentação necessária para a realização da matrícula. São considerados desistentes e eliminados os candidatos inscritos que não cumpriram todas as etapas e procedimentos previstos na Chamada Pública.

Em março de 2017, foi publicado o Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA do IFG (Anexo B). O documento é composto por dezesseis capítulos que trazem desde a constituição, os princípios, os objetivos dos cursos, a organização dos projetos pedagógicos dos cursos, as formas de admissão, de certificação até estratégias de permanência e êxito.

Neste documento, são finalidades dos cursos EJA: proporcionar a formação de cidadãos autônomos; formar técnicos de nível médio nas áreas de atuação institucional; assegurar a oferta de cursos da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio; promover a formação integrada e certificar para o exercício profissional; assumir a EJA como um campo de conhecimento específico dos sujeitos EJA; proporcionar práticas didático-pedagógicas, considerando os processos de desenvolvimento de aprendizagem dos sujeitos da EJA e assumir essa modalidade de ensino como um processo de formação ao longo da vida.

Construído esse panorama da EJA no IFG passaremos para o próximo capítulo, em que apresentaremos as apreensões da realidade de dois cursos EJA a partir da perspectiva de gestores, dos professores e de alunos. A voz e o olhar de cada participante foram primordiais para dialogarmos com as categorias do estudo e identificar as contradições.

CAPÍTULO 3

A EJA E OS SEUS SUJEITOS: TRABALHADORES ALUNOS¹⁶, PROFESSORES E GESTORES

Parei de estudar porque meu marido me proibia de ir à escola e agora voltei a estudar para ter um diploma, ter conhecimento, me desenvolver como pessoa. E nunca é tarde para ter conhecimento e estudar, não é? (AY3, 2015)

Neste capítulo, apresentaremos o resultado da pesquisa empírica sobre dois cursos ofertados no IFG. Inicialmente, situaremos os câmpus e os cursos pesquisados; depois relembremos a metodologia utilizada, seguida pela discussão dos dados obtidos.

As respostas dos questionários e das entrevistas serão apresentadas em figuras e também na forma de transcrição das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, respectivamente. O nosso objetivo é explicitar os dados por meio da linguagem gráfica e do depoimento escrito para melhor entender e interpretar a realidade captada. Isso porque compreendemos que são duas formas relevantes que nos permitiram fazer constatações.

A pesquisa empírica foi realizada nos câmpus Luziânia e no câmpus Itumbiara. Fomos levados a optar por esses dois câmpus, em função da morosidade da anuência da coordenação dos outros locais para que a pesquisa pudesse ser iniciada. Nas unidades de Luziânia e Itumbiara foi possível contar com maior agilidade e facilidade no levantamento dos dados e na participação ativa nas entrevistas e respostas aos questionários.

3.1 AS INSTITUIÇÕES E OS CURSOS PESQUISADOS: BREVE APRESENTAÇÃO

O câmpus Luziânia, inaugurado no primeiro semestre de 2010, está localizado no município de Luziânia que conta com uma população estimada de 196.864 habitantes, sendo a região mais populosa do entorno de Brasília (recebe essa denominação em razão da sua proximidade com a capital federal - 58 Km, sendo distante de Goiânia, 196 Km) e a mais populosa do leste do Estado. De acordo com os dados do IBGE de 2012, o município apresentou um Produto Interno Bruto (PIB) de aproximadamente R\$ 2 bilhões, sendo, assim, a 9ª maior economia do estado de Goiás (IBGE, 2016).

¹⁶ Utilizaremos a expressão "trabalhadores alunos" nos referindo àqueles que, em primeiro lugar, têm que trabalhar para depois estudar. O trabalho para eles é indispensável para o provimento do seu sustento e de sua família.

No sistema de ensino do município, a modalidade de Ensino Profissional de nível técnico se fazia presente de forma incipiente, com apenas 47 matrículas em 2006. A oferta de cursos não regulares da Educação Profissional se dava pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Anápolis. Desta forma, a oferta de Ensino Técnico pelo câmpus Luziânia era fundamental para o atendimento das demandas, bem como para proporcionar projetos curriculares e qualidade de formação de referência, em especial nas modalidades de Ensino Técnico Integrado e de EJA (IFG, 2009).

Na unidade do IFG instalada em Luziânia, é ofertado o Curso Técnico integrado em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade EJA, desde 2010, mesmo ano da criação do câmpus. De acordo com o Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica de 2009, a implantação da unidade do IFG poderia conformar as seguintes grandes áreas acadêmicas tecnológicas: controle de processos industriais e agroindústria; infraestrutura e logística; informação e comunicação devido à demanda da região (IFG, 2009).

O Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática iniciou sua primeira turma em 2010, tendo uma carga horária total de 2600 horas distribuídas em 7 semestres letivos (3,5 anos), no período noturno. São oferecidas 30 vagas semestrais. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi organizado em torno de quatro eixos temáticos: eixo 1 - Trabalho, Cultura e Informática; eixo 2 - Conhecimento, Tecnologia e Informática; eixo 3 - Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental e eixo 4 - Manutenção e Suporte em Informática Mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda.

Tal curso apresenta uma carga horária distribuída em 1291 horas para a Educação Básica, 869 horas para a Educação Profissional, 200 horas de estágio curricular supervisionado e 240 horas de atividades complementares supervisionadas. A matriz curricular do PPC está sendo revista e pretende-se dar outro enfoque para a formação profissional. A última entrada de turma com a primeira matriz curricular, ainda em vigor, ocorreu no segundo semestre de 2012.

O segundo *locus* da pesquisa de campo, foi o câmpus que está situado na cidade Itumbiara, ao sul da capital do Estado de Goiás, distando aproximadamente 204 km de Goiânia e 411 Km de Brasília e que faz divisa com o Estado de Minas Gerais. A população do município, de acordo com estimativas de 2016 do IBGE, é de 101.544 habitantes, sendo o mais populoso de sua microrregião e o décimo primeiro mais populoso do Estado de Goiás. O Produto Interno Bruto (PIB) de Itumbiara é o sétimo maior do estado de Goiás, tendo como destaque a prestação de serviços e a produção agrícola (IBGE, 2016).

A criação do câmpus Itumbiara foi autorizada pela Portaria nº 693 de 9 de junho de 2008. A unidade surgiu no contexto da segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica, que tinha como tema “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”. Considerando as características da cidade, que se destaca no segmento industrial e vem se desenvolvendo cada vez mais na agroindústria, o câmpus foi planejado para atender a este perfil (IFG, 2010).

A solenidade de instalação do câmpus ocorreu no dia 1 de setembro de 2008 e, no dia 24 de abril de 2009, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva inaugurou oficialmente a unidade. Em agosto de 2008, ocorreu a primeira seleção para o preenchimento de trinta vagas no curso superior de Licenciatura em Química e de sessenta vagas distribuídas igualmente entre os cursos técnicos subsequentes em Automação Industrial e Eletrotécnica (IFG, 2010).

Atualmente, o Câmpus oferece as seguintes modalidades de cursos: técnicos integrados (o aluno cursa, simultaneamente, o Ensino Médio e uma habilitação técnica), técnico subsequente (cursa uma habilitação técnica para aqueles que já têm Ensino Médio completo), e cursos superiores de graduação. Os cursos na forma integrada são: Técnico em Agroindústria, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Química. Na forma subsequente são: Técnico em Açúcar e Álcool na modalidade EaD (Educação a Distância) e Técnico em Eletrotécnica. E os cursos superiores são: Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação, Bacharelado em Engenharia Elétrica e Licenciatura em Química (IFG, 2017a).

O quadro de pessoal do câmpus em questão foi composto, inicialmente, por 28 servidores, selecionados por meio de um concurso público, que foi lançado em maio de 2008. Na primeira nomeação para o Câmpus Itumbiara, foram chamados 20 técnico-administrativos e 8 docentes. Passados oito anos, o número de servidores quadruplicou, sendo atualmente, o quadro de pessoal composto por 111 servidores efetivos, sendo 48 técnico-administrativos e 63 docentes efetivos, além de professores substitutos (IFG, 2017b).

Nessa unidade, é ofertado o Curso técnico integrado em Agroindústria na modalidade EJA, desde 2012, com 30 vagas semestrais. O curso tem duração de quatro anos distribuídos em oito semestres letivos, no período noturno, com uma carga horária total de 2600 horas, sendo 2160 de disciplinas (1080 horas para a Educação Básica e também para a Educação Profissional), 200 horas de estágio e 240 horas de atividades complementares. A proposta do curso partiu de uma comissão de professores que elaborou o PPC que foi organizado em torno de quatro eixos temáticos: eixo 1 - Trabalho, Cultura e Agroindústria; eixo 2 - Conhecimento, Tecnologia e Agroindústria; eixo 3 - Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental e eixo 4 – Agroindústria mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda.

De acordo com informações colhidas no *site* da instituição, a organização curricular do

Curso Técnico em Agroindústria foi definida a fim de obter os seguintes objetivos: proporcionar uma formação profissional centrada na capacidade de acompanhar e supervisionar todas as fases da industrialização de matérias primas do agronegócio; desenvolver nos alunos um domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos para que sejam capazes de criar e recriar formas solidárias de convivência e que os estudantes compreendam a concepção e a prática do trabalho fundamentada na cultura, na tecnologia e na relação homem-natureza (IFG, 2017a).

3.2 RELEMBRANDO A METODOLOGIA DO TRABALHO

Participaram da pesquisa empírica: 2 gestores; 9 alunos (5 alunos do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática ¹⁷ e 4 alunos do Curso Técnico em Agroindústria ¹⁸) e 6 professores¹⁹ (3 professores de cada curso).

Utilizamos o questionário para a coleta de dados, visto que, como definem Richardson et al (1999), os questionários permitem descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social, além de observar as características de um grupo e/ou indivíduo. No caso deste estudo, utilizamos três diferentes questionários semiestruturados e como complemento realizamos entrevistas com gestores e alunos seguindo roteiros de entrevista (Apêndices C e E).

A partir dos questionários/entrevistas dos gestores e professores, buscamos conhecer um pouco sobre a formação acadêmica, o tempo de trabalho na instituição, a experiência com a EJA, o desafio na atuação nesta modalidade de ensino seja na função de gestão, seja na prática docente na sala de aula. Ambos os questionários continham 25 questões (Apêndices B e F).

O questionário aplicado aos alunos (Apêndice D), composto por 28 questões, juntamente com o roteiro de entrevista (Apêndice E), foram formulados com o objetivo de se conhecer idade, sexo, estado civil, faixa de renda, além de obter informações relacionadas ao trabalho, aos estudos e ao processo de ensino-aprendizagem dos participantes da pesquisa.

Todas as questões dos três questionários foram de múltipla escolha, algumas sendo

¹⁷ No decorrer do trabalho, a sigla AX foi adotada para identificar os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (Câmpus Luziânia), sendo eles ordenados numericamente de forma crescente e aleatória (AX1, AX2...).

¹⁸ No decorrer do trabalho, a sigla AY foi adotada para identificar os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria (Câmpus Itumbiara), sendo eles ordenados numericamente de forma crescente e aleatória (AY1, AY2...).

¹⁹ No decorrer do trabalho as siglas PX e PY serão adotadas para identificar os professores dos Cursos Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (Câmpus Luziânia) e Técnico Integrado em Agroindústria (Câmpus Itumbiara), respectivamente, sendo eles ordenados numericamente de forma crescente e aleatória (PX1, PX2, PY1, PY2...).

continuação da anterior e outras com a possibilidade de ser acrescentada alguma informação a mais pelo participante da pesquisa. As questões dos gestores foram reunidas em quatro dimensões para análise quantiquantitativa: Formação inicial e continuada (dimensão 1); Trabalho (dimensão 2); Projeto Pedagógico de curso e Currículo Integrado (dimensão 3); Desafios da EJA e Evasão escolar (dimensão 4).

Da mesma forma, reunimos as questões que os professores responderam em cinco dimensões para análise: Formação inicial e continuada (dimensão 1); Tempo de serviço na instituição e de atuação em cursos EJA (dimensão 2); Projeto Pedagógico do Curso e Currículo Integrado (dimensão 3); Estratégias de ensino e aprendizagem (dimensão 4) e Desafios da EJA (dimensão 5). Para finalizar, as respostas dos alunos às questões foram reunidas em cinco dimensões, a saber: Identificação do aluno (dimensão 1); Aspecto econômico (dimensão 2); Trabalho (dimensão 3); Trabalho e Educação (dimensão 4) e Educação (dimensão 5).

Independente da ordem em que as questões apareceram nos questionários e nos roteiros, elas serão, a partir de agora, agrupadas de acordo com as dimensões elencadas e complementadas com as respostas às entrevistas. Ressaltamos que a pesquisa quantitativa nos permitiu mostrar o conjunto de dados, mas que, isoladamente, tais dados não expressam a realidade. É preciso considerar que há uma estreita ligação entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzida somente com os números, mas que só são explicitadas, sobretudo, a partir de inferências por meio da análise qualitativa. Deste modo, a seguir, apresentaremos os dados obtidos e as nossas inferências.

3.3 GESTORES

3.3.1 Dimensão 1: Formação inicial e continuada

Para compor essa dimensão, foram incluídas as respostas dos gestores diante das questões de 1 a 10 e 22 e 23 do questionário semiestruturado (Apêndice B). No cenário atual, conforme já dito em outros momentos deste trabalho, a consolidação da EJA perpassa pelo seu reconhecimento como um direito, inclusive para aqueles que tiveram esse direito negado em algum momento da vida; por transposição da concepção reducionista dessa modalidade e pela questão da formação do docente que atuará na EJA.

Os gestores entrevistados possuíam curso superior completo e fizeram cursos de pós-graduação do tipo *lato sensu*, sendo que apenas um fez na área específica de EJA. O Gestor 1 possui bacharelado e afirmou que a fundamentação teórica desta formação inicial foi baseada

no método tradicional. O Gestor 2 cursou licenciatura e informou que teve uma formação construtivista.

Cabe aqui destacar que o IFG, por ser uma instituição que oferta Educação Profissional, possui uma parte considerável de seu quadro docente formada por servidores bacharéis e tecnólogos (fizeram curso superior de tecnologia), ou seja, não são professores licenciados. Em razão disso, há uma orientação interna de exigência àqueles docentes que não possuem licenciatura plena de cursarem uma capacitação/especialização em Docência ofertada pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Seguindo essa determinação, o Gestor 1, por não ser licenciado, participou da capacitação e disse que nesta houve um módulo de 16 horas que abordou a questão da EJA.

Nessa perspectiva, os dois gestores consideravam importante a oferta pela instituição de cursos de formação continuada tanto para professores e técnicos administrativos que lidam com a EJA e afirmaram participar de fóruns, eventos e cursos que abordavam esta modalidade de ensino. "Neste ano teve o SIMPEEX e lá teve um momento para discutir a EJA no IFG, foi um momento muito importante de discussões" (Gestor 1, 2015).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Parecer nº 11 de 2000, a formação do docente para a EJA deve abarcar tanto as exigências formativas para todo e qualquer professor, como aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino, que inclui o tratamento didático dos conteúdos e das práticas, a partir do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares.

Mesmo que a legislação nacional reconheça que exista uma complexidade diferencial para a EJA e que esta não se sustenta somente com a "boa vontade" do professor e, ainda, que as diretrizes curriculares apontem que as licenciaturas e as outras habilitações dos profissionais de ensino devam considerar a realidade da EJA, na prática, o que se vê é a ausência nos componentes curriculares de conteúdos fundamentais relacionados a esta modalidade de ensino. Ventura (2012), em seus estudos, já constatou que raramente, nas universidades brasileiras, as licenciaturas refletem sobre o fazer pedagógico da escolarização de jovens adultos.

No Estado de Goiás, essa situação não é diferente, Machado (2001) detectou que o ensino de práticas que levem em conta a especificidade do público da EJA quando abordado, se faz presente em grande parte nos programas de formação continuada e não, nos componentes curriculares de cursos de licenciatura plena e até mesmo em cursos de graduação em Pedagogia. "[...] É como se não fizesse diferença trabalhar com um professor leigo, com outro que tem curso de magistério, ou ainda, com outro que cursou graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas" (MACHADO, 2001, p. 29).

3.3.2 Dimensão 2: Trabalho

Nesta dimensão, foram elencadas as respostas dos gestores para as questões 11 a 17 do questionário estruturado (Apêndice B), as quais abordaram o trabalho na Instituição e na EJA. A função de gestão que exerciam é uma atribuição gratificada e formalizada por meio de portaria e de acordo com o regimento interno do IFG, inclui a formulação/reformulação do projeto pedagógico de curso e a viabilização e o acompanhamento de todas as atividades pedagógicas, desenvolvidas a partir do planejamento curricular ou por ações de pesquisa e extensão, definidas pelas políticas institucionais. O gestor deve ser um servidor docente, em regime de Dedicção Exclusiva e será escolhido a cada dois anos pelo colegiado do curso.

Ao docente, nessa função de gestor, cabe cumprir uma carga horária de 30 horas semanais para o cumprimento de suas atribuições, incluindo de quatro a oito horas-aulas. Nesse sentido, essa função não se limita somente a gestão, permite também ao professor experimentar o processo ensino-aprendizagem e, com isso, possibilita uma melhor compreensão das dificuldades encontradas nesse processo, enquanto espaço de apropriação pelos alunos dos conhecimentos socialmente construídos. Para Freire (2000), ser professor significa ter um compromisso constante com as práticas sociais e que seja uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

Os gestores entrevistados são efetivos em regime de Dedicção Exclusiva, já passaram pelo estágio probatório e estão na instituição há três anos e meio. No momento da pesquisa, estavam na coordenação de mais de um curso, o curso EJA e o curso técnico integrado. Tal situação os levava a priorizar em determinado momento um curso ou o outro e a várias queixas em relação à falta de tempo para o atendimento de todas as demandas. Em suas palavras:

Aqui no nosso caso temos que dividir as coordenações, pois atualmente sou coordenador do curso EJA e também de um curso técnico integrado de nível médio, aí não tenho muito tempo para dedicar a EJA. Considero importante ter um coordenador só para o curso EJA, já que os alunos precisam de um tratamento diferenciado. Gostaria de fazer reuniões periódicas com as turmas da EJA e isso requer tempo. O fortalecimento das relações dos alunos com os professores e coordenador é importante para que os alunos não desistam do curso. (Gestor 1, 2015)

Essa problemática, do professor ser coordenador de mais de um curso, foi superada na instituição. Atualmente, o docente responde pela coordenação de um curso somente. Tal mudança foi resultado dos questionamentos dos professores gestores e de suas queixas em relação ao tempo para atender todas as demandas. Vemos com "bons olhos" essa alteração, pois possibilita ao docente ter dedicação exclusiva sobre a ação pedagógica do curso, buscando mediar os conflitos da relação professor-aluno e atenuar as dificuldades do processo de ensino-

aprendizagem.

Em relação à sala de aula, os dois gestores ministraram aula nos cursos EJA de disciplinas da Educação Profissional, entretanto, na época da entrevista, nenhum deles estava ministrando mais aula para esta modalidade de ensino; lecionavam em curso superior e/ou em outro curso técnico integrado. Relataram que as disciplinas de suas responsabilidades não estavam sendo ofertadas mais naquele semestre. Apenas um gestor (Gestor 2) afirmou já ter tido experiência em sala de aula com turma de EJA, antes de ingressar no IFG.

Minha primeira experiência como professor de EJA aconteceu quando fui servidor da Secretaria de Educação em outro Estado, fui professor em escolas estaduais. Depois que vim para o IFG, dei aula para os alunos do curso, mas atualmente não sou mais professor deles (Gestor 2, 2015).

Apesar da pouca experiência dos entrevistados com a EJA, lembramos Freire que nos diz que "O ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 2000, p. 26)". É na prática diária, na interação entre professor e aluno que se aprende e que se ensina.

A atividade de gestão que exerciam inclui um processo dinâmico em que estão envolvidas relações professor-aluno, processo de ensino-aprendizagem e condições organizacionais que garantem a ação pedagógica. E, como processo, tal atividade é desafiadora e envolve um coletivo, exige reuniões, formação continuada, o que nos remete novamente a Freire (1995, p. 57) "Não me faço só, nem faço as coisas só. Faço-me com os outros e com eles faço coisas".

Nessa perspectiva, os dois professores estavam na função de gestor há um ano. Eles aceitaram assumir o cargo por terem apoio do colegiado e da direção dos câmpus, e por verem como uma oportunidade de crescimento profissional.

É a primeira vez que exerço a função de coordenação, assumi por considerar uma oportunidade de crescimento pessoal, estou nela desde julho de 2014 e pretendo ficar os dois anos. Acho importante a rotatividade entre os professores na coordenação para que eles tenham essa experiência e a partir dela tenham uma mudança de olhar perante a EJA. O aluno apresenta dificuldade de aprendizado, mas talvez não é porque seja desinteressado, preguiçoso, mas sim por apresentar ou estar passando por problemas pessoais, dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho. (Gestor 1, 2015)

Na minha opinião, o que facilita o nosso trabalho aqui é o apoio dos professores tanto das disciplinas técnicas quanto do núcleo comum e da gestão do câmpus. Nunca tive problema com professor que se recusou a dar aula na EJA. E destaco como mais importante do meu trabalho, é o atendimento aos alunos que nos procura. (Gestor 2, 2015).

E, entre os desafios enfrentados, os gestores fizeram alguns destaques. O Gestor 1 salientou, conforme depoimento a seguir, a falta de formação docente específica para o público,

a ausência de uma política institucional voltada para a EJA e redução da evasão escolar:

Os principais desafios que enfrento aqui são a falta de uma formação específica para atuar na EJA e o IFG como um todo não tem um regulamento comum para todos os cursos EJA. Outro grande problema nosso é a evasão escolar, por exemplo, quando a turma que você irá conversar entrou, eram 28 alunos matriculados, agora são apenas 8. Muitos alunos acabaram evadindo por problemas particulares (familiares), vida profissional, duração do curso, professores sem formação específica para atuar com este público, mas também por não gostarem muito do curso [...]. Reduzir a evasão é um desafio para nós. Para tentar diminuí-la tenho procurado ter contato maior, ficar mais próximo dos alunos e estamos reformulando a matriz curricular para que ela fique mais interessante para os alunos, seja mais motivante. Outra coisa, estou com uma sugestão de utilizar o questionário que foi utilizado na seleção dos alunos para dar um "panorama" do perfil dos alunos para os professores que darão aula para eles (Gestor 1, 2015).

A falta de uma política institucional voltada à EJA, conforme foi salientado acima, pode ser reflexo das contradições que permeiam a instituição desde a implantação do Decreto nº 5.840 de 2006. Como uma instituição de excelência no ensino profissional, de base científico-tecnológica poderia ofertar cursos EJA? Para alguns, isso não era uma possibilidade e, por esse motivo, resistiram para que não fossem implantados cursos nessa modalidade de ensino.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), a aproximação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a EJA, a partir do PROEJA, desencadeou mudanças, no interior das instituições, quanto às concepções teórico-metodológicas e, além disso, provocou,

[...] contradições no interior das instituições federais, entre elas a resistência de parte de suas comunidades, opondo-se à ampliação de sua função social numa perspectiva mais democrática. A cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1100)

Além da falta de uma política institucional para a EJA, outro destaque, feito pelos gestores, foi à questão da evasão escolar. Por ser algo perene na instituição, elegemos a evasão como uma dimensão que será abordada mais adiante, no item 3.3.4.

3.3.3 Dimensão 3: Projeto Pedagógico do curso e currículo integrado

Para esta dimensão reunimos as respostas das questões 19, 20 e 21 do questionário semiestruturado (Apêndice B). O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso. De acordo com Libâneo (2004), ele é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido

na escola, representando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino, os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Além disso, expressa a cultura da escola, ou seja, as crenças, valores, significados, modos de pensar e de agir das pessoas que o elaboraram.

Os PPC dos dois cursos foram construídos por uma comissão formada por professores, a maior parte por docentes da área técnica do curso, a partir das orientações de documentos institucionais que tratavam dos cursos técnicos regulares, não específicos para a EJA e das designações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação quanto à nomenclatura, Eixo Tecnológico, carga horária mínima e caracterização dos cursos. Sobre esse processo, os gestores relataram:

Na época não estava aqui no câmpus, mas fiquei sabendo que teve um grupo de professores que se reuniu e construiu o projeto. Agora formamos uma nova comissão com 3 professores da Educação Básica e 4 professores da Educação Profissional e estamos reformulando a matriz do curso, que manterá o mesmo nome, mas com um novo enfoque. Estamos propondo um curso que tenha duração de 3 anos com entrada anual, para dar continuidade da disciplina, ao invés de ser semestral, para dar tempo de recuperar o aluno em determinada disciplina, já que o tempo de aprendizado do aluno da EJA é diferente. (Gestor 1, 2015)

Não participei da elaboração do projeto de curso, porque não estava na instituição quando o projeto foi elaborado, mas ele foi pensado e escrito por uma comissão de professores. Para a definição da matriz curricular foram realizadas várias pesquisas de matrizes sobre Curso Técnico em Agroindústria de outras instituições e seguindo as determinações da Pró-reitoria de ensino chegou-se ao formato atual da matriz. Considero que o curso atende a realidade da região, tem muitas agroindústrias que até mesmo procuram nossos alunos. A área tem demanda de mercado e tem retorno financeiro. (Gestor 2, 2015)

Com a aprovação da Resolução nº 008 de 30 de março de 2017 do IFG (IFG, 2017c), os projetos pedagógicos dos cursos passarão a ser orientados por um documento específico para cursos técnicos da modalidade de ensino EJA.

O regulamento acadêmico representa um grande avanço institucional e foi constituído a partir dos seguintes princípios norteadores: a formação e a qualificação para o exercício de atividades profissionais e o desenvolvimento de habilidades visando à participação na vida pública e o exercício da cidadania; o compromisso social e político de inserção orgânica da modalidade de EJA integrada à educação profissional para atender os sujeitos jovens e adultos; a perspectiva da educação como direito social; o trabalho como princípio educativo, vinculando o curso técnico integrado ao Ensino Médio na modalidade de EJA, com o entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito da educação de jovens e adultos, além da categoria “trabalhador”. Esta é caracterizada também por outros marcadores, tais como as condições geracionais, de gênero,

de relações étnico-raciais e as diversidades como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Esses marcadores devem ser considerados pelo fato de constituírem identidades e estarem vinculados ao modo de ser e estar dos sujeitos jovens e adultos.

As dimensões trazidas nesse documento indicam que os projetos pedagógicos dos cursos reformulados deverão contemplar, a partir de então: a formação humana, com base na integração de todas as dimensões no processo formativo; a integração entre os conhecimentos da formação geral e da formação profissional, entre teoria e prática, bem como os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos; os recursos para o exercício da profissão no mundo do trabalho e nas relações sociais que privilegiam conteúdos demandados no campo da ética e da cidadania; a integração de conteúdos e métodos adequados ao público jovem e adulto no respeito aos saberes já adquiridos, de modo a contemplar o conhecimento a ser apropriado e construído e a construção coletiva do currículo com a participação de professores, equipes pedagógicas, especialistas na área pedagógica e profissional, dentre outros.

Ao se falar em construção coletiva de currículo em uma instituição de Educação Profissional, nos remete ao currículo integrado, no qual não existe dissociação entre teoria e prática, entre aqueles conhecimentos considerados "gerais" daqueles ditos como "específicos", ou seja, inexistente o conhecimento compartimentado. Nessa forma de currículo, há integração, envolvimento do corpo docente e diálogo entre as disciplinas. Ciavatta (2005) nos ajuda a compreender que o termo "integrar" encerra um conceito amplo:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 2)

De acordo com o documento base do PROEJA (Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2007d),

[...] o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007d, p. 43)

Entendemos o currículo integrado como aquele em que há uma integração

epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, referindo-se a uma junção entre teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer, ou seja, um currículo construído a partir da união entre uma formação humana mais geral e uma formação profissional. Nessa perspectiva proposta de currículo integrado, questionamos os gestores como se dava a integração de conteúdos e de práticas educativas no decorrer dos cursos. Para um, havia integração curricular, enquanto que para o outro não havia:

Até o momento, na minha opinião, não houve currículo integrado, mas para a nova matriz estamos discutindo projetos integradores. A ideia é que se tenha um currículo integrado a partir de projetos integradores, que partiriam do contexto do aluno e envolveria conteúdos de diferentes disciplinas. Para a nova matriz está sendo discutidos esses projetos e estamos ainda os definindo. (Gestor 1, 2015)

O currículo acontece de forma integrada, cada área, cada disciplina tem seu plano de ensino que é discutido entre seus pares, por exemplo: professores de matemática conversam entre si e definem o plano. (Gestor 2, 2015)

A partir desses depoimentos e do nosso entendimento sobre currículo integrado, percebemos que muitas vezes falta clareza do que seria um currículo integrado. A prática positivista de separação de conteúdos, o distanciamento entre as disciplinas, a falta de reuniões do colegiado do curso, são fatores que contribuem para a manutenção da dualidade histórica, da separação entre a formação geral e formação técnica.

3.3.4 Dimensão 4: Desafios da EJA e a evasão escolar

Nesta dimensão, abordamos as respostas das questões 18, 24 e 25 do questionário (Apêndice B). Um dos grandes desafios elencados pelos dois professores gestores e também por outros professores da Instituição é a evasão escolar. A evasão na EJA pode indicar que as questões socioeconômicas, políticas e culturais, que envolvem esse segmento de ensino, não têm sido atendidas e que é necessário ressignificar essa modalidade a partir das necessidades atuais e reais dos educandos. E,

[...] os altos índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado? (ARROYO, 2006a, p.46)

Cabe aqui salientar, conforme destaca Fávero e Freitas (2011), para a EJA é necessário atender as especificidades dos sujeitos, como por exemplo: matrícula ao longo do ano, avaliação e frequência flexíveis, momentos formativo e de planejamento dos professores, e além disso, rever o uso do termo evasão, que não se aplica aos estudantes trabalhadores, pois o que acontece

é muito mais uma interrupção dos estudos por diversos fatores e entre eles, o destaque é o trabalho. Ao ser superada as dificuldades, os obstáculos que o fizeram interromper a sua escolarização, este público retorna à sala de aula.

O Gestor 1 elencou em ordem de importância os seguintes motivos que contribuem para o abandono do curso: problemas pessoais dos alunos; despreparo dos professores; tipo e duração do curso oferecido; dificuldade de aprendizado dos alunos e alto índice de reprovação.

Do jeito que a matriz curricular foi pensada inicialmente causou desmotivação nos alunos, tinha muitos conteúdos de programação, que são importantes, mas requerem um domínio maior de informática, raciocínio [...]. E ter um curso com duração de 3,5 anos, para os alunos é muito tempo. Muitos dos nossos alunos são trabalhadores, mas poucos atuantes na área de informática, temos donas de casa, talvez para eles o curso não seja tão interessante e isso pode gerar mais reprovações, pela pouca afinidade com os conteúdos. (Gestor 1, 2015)

Já o Gestor 2 destacou que o principal fator que leva a evasão é o tempo de duração do curso. Outros fatores que contribuem menos para o abandono do curso são: problemas pessoais dos alunos; desinteresse dos alunos pelo curso; dificuldade de aprendizado dos alunos, o que leva à reprovação; a não articulação da Educação Básica com a Educação Profissional; o despreparo dos professores pela falta de formação docente específica e a falha na seleção dos alunos, ou seja, na divulgação da Chamada Pública.

Um dos desafios enquanto gestor é reduzir a evasão. A evasão do curso é significativa e isso é um grande prejuízo para o IFG, pois se tem toda uma infraestrutura para atender a esses alunos. Para mim o principal motivo da evasão é a duração do curso: 4 anos. Na minha opinião, poderia mudar o formato do curso: o aluno faria o ensino médio em 1 ano e meio e depois, em 1 ano e meio, ou 2 anos um curso subsequente profissionalizante. Neste formato, o curso teria duração de 3 ou 3 anos e meio, e pelo menos em 1 ano e meio o aluno já receberia o diploma de conclusão do ensino médio. Um curso de 4 anos para terem certificação é muito tempo, os alunos não querem ficar tanto tempo assim na escola para ter um certificado. O trabalho também é uma referência de grande impacto na evasão. Outro fator que contribui para a evasão é a localização do câmpus, ele fica aqui em uma área nobre da cidade, sem linha de ônibus e distante de onde os alunos moram. (Gestor 2, 2015)

Em relação à falha na seleção, nos foi relatado que algumas vezes nem todas as vagas disponíveis eram preenchidas, seja pela baixa procura e/ou pela falta de documentação comprobatória para a matrícula do candidato selecionado e, diante disso, o Gestor 2 afirmou que tem procurado junto aos professores melhorar a divulgação da seleção do curso:

Fiz alguns encontros semanais juntamente com a direção do câmpus e professores da área específica para melhorar a questão da divulgação para a seleção e preenchimento das vagas evitando que o primeiro período do curso já seja iniciado esvaziado. Por exemplo: a turma que entrou em 2015-1 iniciou com 23 alunos, destes somente 8 matricularam em 2015-2, ou seja, já houve evasão. Em uma das seleções não houve muitos candidatos, desta forma, não houve matrícula no semestre que isso aconteceu.

Acho que a divulgação do processo seletivo para ser efetiva deve ser feita através de rádio, TV, "boca a boca", nas empresas... (Gestor 2, 2015)

Observamos que a evasão é um problema latente na Instituição, não somente em cursos EJA. Assim, questionamos aos gestores se estão sendo adotadas estratégias com o intuito de minimizar essa questão. Eles afirmaram que se preocupam com essa situação e que estão procurando saídas, conforme os depoimentos a seguir:

Atuo conjuntamente com a diretoria e os professores na tentativa de atender as demandas e anseios dos alunos. Estamos reformulando a matriz do curso para que fique mais adequada ao público, estamos reduzindo conteúdos que são vistos mais em cursos superiores na área de computação. Também entro em contato com os alunos que estão faltando para ver o motivo. (Gestor 1, 2015)

Faço atendimento aos alunos, procurando satisfazer suas demandas e anseios; procuro atuar conjuntamente com a diretoria e os professores e fazer reuniões periódicas com os representantes das turmas na tentativa de resolver os problemas dos alunos e também procuro fazer reuniões periódicas com os professores para discutir os problemas da sala de aula. Considero também que visita técnica e palestras são também itens interessantes para a motivação dos alunos e contribuem para que eles permaneçam no curso. (Gestor 2, 2015)

Percebemos que estavam previstos conteúdos de curso superior no curso técnico integrado de nível médio para a modalidade EJA. Ainda que tal fato possa denotar a preocupação do professor com a qualidade do curso, buscando a excelência, na realidade, constituiu-se em um fator para a evasão escolar. A escolha por tais conteúdos mostra a postura ideológica inconsciente quando da elaboração da matriz curricular pelos professores. Ainda que o gestor e os professores acreditem que os conteúdos do ensino superior acrescentam qualidade ao curso, na verdade, constituem-se em um dos fatores do abandono do curso pelos alunos.

Além disso, essa evasão não decorre exclusivamente dos fatores apontados pelos gestores, perpassa pelas relações socioeconômicas e pelas desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista e da divisão de classe. Como diz Gadotti (2003),

A chamada “evasão escolar” nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação. A escola capitalista é essencialmente divisionista, reprodutora e conspiradora. Como os trabalhadores não dispõem de tempo livre para o estudo e a pesquisa, não conseguem superar as etapas do ensino que os filhos das classes dominantes conseguem superar com facilidade. (GADOTTI, 2003, p. 59)

A evasão por ser um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, ligado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou no abandono definitivo do sistema de ensino, deve ser analisada considerando a escola, o sistema de ensino e o indivíduo (DORE; SALES; CASTRO, 2014). Por isso, mesmo que se

adotem estratégias pontuais, o envolvimento de toda a comunidade escolar é importante para superá-la.

Ao final do questionário, perguntamos sobre os entraves para a implantação de cursos EJA no IFG, sendo solicitado que enumerassem alguns motivos por ordem de importância. O Gestor 1 assinalou que o primeiro entrave para a não consolidação da EJA é o desinteresse dos professores em assumir essa modalidade de ensino; seguido pela evasão dos cursos e por haver várias modalidades de ensino na mesma instituição. Ele ainda acrescentou que “Alguns professores não querem dar aula na EJA e talvez nem querem que o curso seja ofertado na instituição. Para a EJA, a aula tem que ser diferente daquela que é dada para o curso superior ou para o curso técnico regular” (Gestor 1, 2015). O Gestor 2 elencou os seguintes entraves em ordem de importância: dificuldade de integração da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); seguido pela evasão dos cursos; várias modalidades de ensino na instituição; interesse em consolidar outras modalidades de ensino; falta de interesse da gestão e desinteresse de alguns professores.

O desinteresse dos professores em assumir a EJA coaduna com Castro (2011) e Rummert (2007) que, em seus trabalhos, já apontavam uma resistência institucional e negativa de assunção do PROEJA, da mesma forma que o Estado brasileiro não assume integralmente essa modalidade de ensino, tampouco propicia as reais condições materiais para a efetividade do processo ensino-aprendizagem. De acordo com essas autoras, a EJA é considerada também como educação de *status* inferior. Os institutos federais são reconhecidos nacionalmente pela qualidade do seu Ensino Técnico e Tecnológico, com um número de professores mestres e doutorados que superam os especialistas e muitos destes se sentem desvalorizados ao serem convidados a lecionarem em cursos EJA, tem receio de como se dará a relação de ensino e aprendizagem por desconhecerem o público dessa modalidade e, muitas vezes, desejam que a EJA seja ofertada em outro espaço.

Os alunos dessa modalidade de ensino retornam à escola, pois veem nela também uma possibilidade de ascensão na vida social por meio da qualificação profissional e da empregabilidade. Eles acreditam que a Educação é um investimento que os levará a mobilidade social. Para os entrevistados, os cursos EJA promovem a formação de sujeitos conscientes, emancipados e os qualificam para o trabalho.

Para mim vejo como a principal função do curso PROEJA é formar o aluno para o mundo do trabalho, talvez o aluno não trabalhará no que está sendo formado, mas só de estar estudando, tendo visão crítica está valendo. Desta forma, estamos fazendo a parte social da Instituição. (Gestor 1, 2015)

Uma proposta educacional que tenha como princípio a formação para o trabalho e para a emancipação humana nos remete a Santos (1992), que diz que a educação e a mudança social estão intimamente relacionadas, pois, a educação permite aos indivíduos uma participação consciente na transformação da realidade social.

Entretanto, a escola foi ajustada para atender às exigências mercantis, tendo o papel de formar trabalhadores de acordo com a demanda do sistema capitalista. Daí ela voltou-se para a população que vivia à margem, excluída da distribuição da riqueza e do lucro, como, por exemplo, os alunos da EJA. Enguita (1989) já destacava o papel da escola:

Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolares foram organizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se as relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho. (ENGUITA, 1989, p. 30-31)

Contrariando esse papel da escola, como um local de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, defendemos que a educação seja um espaço para a formação do ser humano e esse ser o agente de transformação da realidade que o cerca. Nessa perspectiva, assim como no documento base do PROEJA, os cursos de EJA deveriam conceber o trabalho não como fim, mas como princípio, tendo como proposta a integração curricular entre a Educação Profissional Técnica e o ensino médio e uma formação integral humana para a vida e para o trabalho.

3.4 TRABALHADORES ALUNOS

3.4.1 Dimensão 1: identificação dos alunos

Para esta dimensão, foram agrupadas as respostas dos alunos diante das questões 1, 2, 3 e 4 do questionário semiestruturado (Apêndice D). O público da EJA compreende:

[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero... Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, jovens, idosos, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007a, p.11)

O perfil dos alunos de EJA inclui trabalhadores, desempregados, donas de casa, jovens, adultos, idosos que por diversos motivos interromperam os estudos e depois de um tempo

retornam à escola, já com família, filhos, casados ou não. São sujeitos formados ao longo de sua história, inseridos nas relações sociais de produção, muitas vezes, marcadas pela exclusão e marginalização.

No sétimo período do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, ofertado no câmpus Luziânia, havia nove alunos matriculados. Destes, participaram da pesquisa cinco alunos, sendo um do sexo masculino (AX1) e quatro do sexo feminino (AX2, AX3, AX4 e AX5).

Três alunos tinham menos de 30 anos de idade, as alunas AX3 e AX5 eram as mais novas com 22 e 24 anos, respectivamente, seguidas por AX1 com 28 anos. A AX2 possuía 33 e a AX4, a mais velha, tinha 45 anos de idade. Em relação ao estado civil, três alunos estavam solteiros (AX1, AX2 e AX4), sendo que o AX1 era pai de uma criança e a AX2 mãe de três filhos. A aluna AX4 não tinha nenhum filho. Duas alunas (AX3 e AX5) viviam em união estável e possuíam três e dois filhos, respectivamente. Todos os alunos moravam com três a cinco pessoas na mesma casa, com exceção da aluna AX4 que morava somente com o pai.

Do Curso Técnico Integrado em Agroindústria do câmpus Itumbiara participaram da pesquisa todos os alunos matriculados no sexto período, num total de quatro alunos, três do sexo feminino (AY1, AY2 e AY3) e um do sexo masculino (AY4). A faixa etária dominante foi de mais de 38 anos de idade, tendo como aluna mais velha, AY1 com 55 anos. Deles, dois são casados (AY2 e AY4), uma aluna é separada (AY3) e uma vive em união estável (AY1). Todos têm de dois a três filhos e moram com cerca de 4 ou mais pessoas na mesma casa.

Como observado, há uma predominância nos dois cursos de estudantes do sexo feminino. O mapeamento da diversidade de gênero na sala de aula revela que a presença da mulher é dominante no retorno escolar em relação a do homem. Além da presença maciça das mulheres, em algumas instâncias e níveis, superando a presença masculina (LOURO, 1997).

Em relação à idade, os alunos do câmpus Luziânia tinham menor idade. Talvez pela própria característica do curso, voltado para a informática, normalmente uma área de maior interesse por parte dos jovens.

Todos os alunos tinham filhos. Como a maioria dos estudantes eram mulheres, havia uma preocupação maior com quem deixar os filhos para estudar. Entretanto, aquelas que tinham filhos menores de idade contavam com o apoio dos familiares para cuidarem das crianças enquanto estavam na escola.

Apresentar esses dados indica a busca por conhecer os alunos da EJA, identificando-os não somente por suas trajetórias escolares fragmentadas, interrompidas, mas reconhecendo-os

em suas trajetórias de vidas, como protagonistas do seu processo de formação identitária, cultural e social.

3.4.2 Dimensão 2: Aspecto econômico

Nesta dimensão, estão as respostas das questões 7, 8 e 9 do questionário semiestruturado (Apêndice D) que indicam a renda, individual e familiar, dos alunos pesquisados. Em relação ao sustento da família, todos os alunos são provedores, uma vez que toda a renda ou parte dela é destinada ao sustento da família. A renda individual dos estudantes foi de até um salário mínimo, R\$ 937,00 e a renda familiar de até três salários mínimos, R\$ 2.811,00.

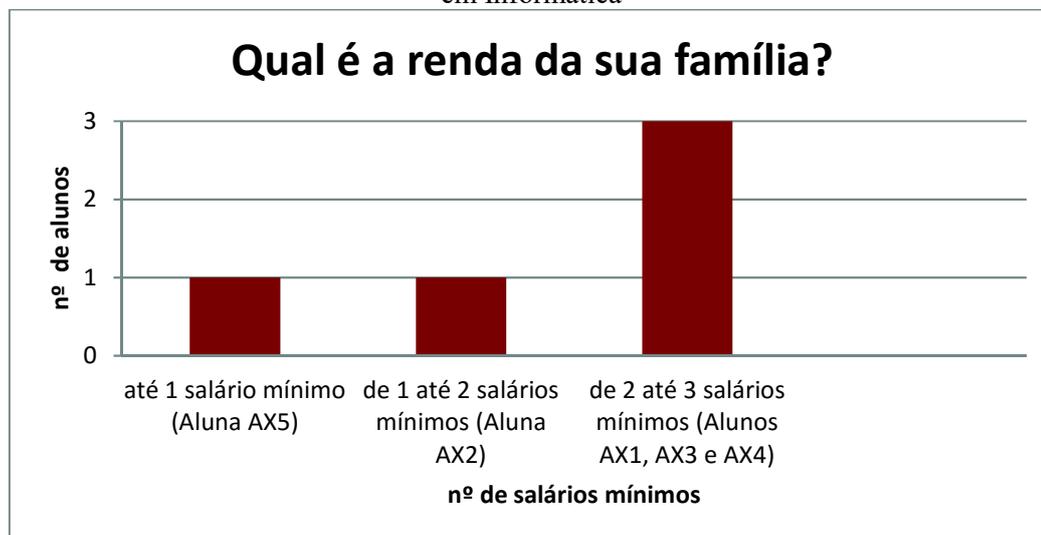
Além do salário, todos os estudantes afirmaram que recebiam a bolsa permanência disponibilizada pelo IFG no valor de R\$ 120,00, de acordo com frequência mensal no curso. Três alunas do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (AX2, AX3 e AX5) afirmaram que também recebiam o Bolsa Família. A aluna AX4 acrescentou:

O auxílio que recebemos aqui da escola é muito bom, é um incentivo a mais para continuarmos estudando, com o dinheiro que ganhamos, muitos colegas juntaram e compraram um computador. Às vezes, não recebemos todos os meses, mas quando recebemos, recebemos os atrasados também. (AX4, 2015)

Três alunos (AX1, AX3 e AX4) do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática declararam que ajudavam com até a metade da sua renda, mas não eram os provedores da casa. A AX2 relatou que era a única mantenedora da casa e a AX5 informou que não estava ajudando nas despesas da casa por estar desempregada já há algum tempo.

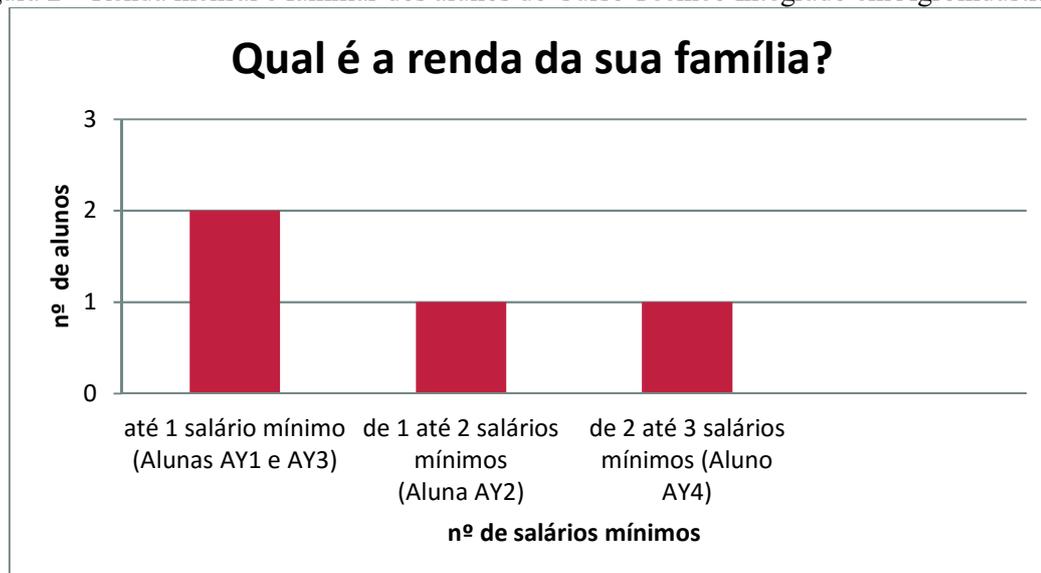
Essa realidade também foi semelhante entre os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria; dois eram provedores, uma ajudava com a metade da renda e outra, destinava toda a sua renda para as despesas da casa, mas não era a única provedora. A renda individual foi de até um salário mínimo para as alunas AY1, AY2 e AY3, já para o aluno AY4, sua renda foi de dois salários mínimos. Os dados foram consolidados e são apresentados nas Figuras 1 e 2, a seguir.

Figura 1 – Renda mensal e familiar dos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 2 – Renda mensal e familiar dos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Conforme verificamos, a renda mensal da família desses alunos não passou de três salários mínimos, ficando abaixo da renda *per capita* média do brasileiro que, em 2015, foi de R\$ 1.113,00 (IBGE, 2015). Diante desta realidade, os alunos retornam aos estudos esperançosos de que com um diploma terão uma melhor inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, uma melhoria em suas condições de vida. Tal reflexão nos remete a Freire (2000, p. 80): "[...] há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que

professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos".

As questões de gênero também emergiram aqui, dado que as três alunas do Curso Técnico Integrado em Agroindústria e duas do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática recebiam menores salários em relação ao único homem da turma, todos com o mesmo nível de escolaridade. Além disso, todas as mulheres declararam, conforme abordado na dimensão anterior, a prática do terceiro turno de trabalho, ou seja, cuidar da família, lavar, passar, arrumar a casa e cozinhar.

Esse dado reforça o fato de que o ingresso das mulheres no mercado de trabalho não acarretou o abandono das tarefas domésticas. Resultados da PNAD de 2001 e 2005 (IBGE, 2015) em relação a tempo, trabalho e afazeres domésticos, já indicava, em 2005, que entre as mulheres ocupadas, 92% cuidavam de afazeres domésticos, enquanto para os homens ocupados esse percentual foi de 51,6%. E ainda, as mulheres dedicavam mais que o dobro do tempo dos homens em afazeres domésticos, apesar de que no mercado de trabalho a jornada média das mulheres foi menor 34,7 horas semanais, contra as 42,9 dos homens.

De acordo com Soares e Sabóia (2007), ao considerar a jornada do trabalho produtivo mais os afazeres domésticos nos cinco dias úteis da semana, as mulheres, em média, trabalham 11,5 horas por dia contra 10,6 horas para os homens. Além disso, no mercado de trabalho, as mulheres recebem menos que os homens pela hora trabalhada, tendo a mesma escolaridade e para os afazeres domésticos elas não têm nenhuma remuneração.

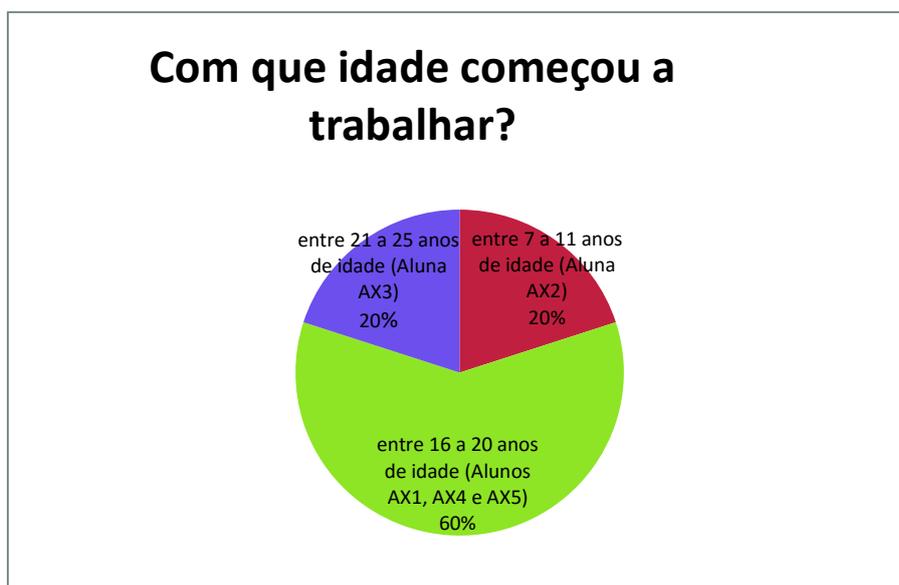
3.4.3 Dimensão 3: Trabalho

Reunimos nesta dimensão a resposta da questão 5 que foi subdividida em 7 subitens do questionário semiestruturado (Apêndice D). O trabalho é um elemento fundante, decisivo e o único laço entre as forças produtivas e as condições de vida e subsistência. E, desde cedo, muitos brasileiros começam a trabalhar ainda crianças, o que os leva à interrupção dos estudos. Entretanto, para ter melhores condições de cidadania nas sociedades complexas como a nossa, se faz necessário preparar-se para o trabalho, principalmente, em instituições públicas de ensino. Tal realidade não foi diferente entre os alunos pesquisados. Eles ingressaram no mercado de trabalho sem uma formação que lhes permitisse uma vida digna e, mais tarde, retornaram aos estudos buscando uma qualificação profissional.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, é considerada criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela pessoa entre doze e dezoito

anos de idade. Assim, evidenciamos que a maioria dos alunos (AY1, AY2 e AY3) do Curso Técnico Integrado em Agroindústria começaram a trabalhar ainda na infância, enquanto que do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática apenas uma aluna (AX2) teve esse início precoce no mercado de trabalho, conforme apresentado nas Figuras 3 e 4.

Figura 3 – Idade em que os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática afirmaram que iniciaram a trabalhar



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Figura 4 – Idade em que os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria afirmaram que iniciaram a trabalhar



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, quatro sujeitos (AX1, AX2, AX3 e AX4) estavam trabalhando fora de casa, sendo que três (AX1, AX3 e AX4) afirmaram possuir emprego fixo e com carteira assinada; já a aluna AX2, declarou ter um trabalho temporário, informal e sem carteira assinada. A aluna AX5 disse que não estava trabalhando fora de casa, mas estava à procura de algum trabalho e, por enquanto, estava cuidando da casa e dos filhos. Nenhum deles havia ocupado cargo de direção. A esse respeito, inclusive apontando uma exaustiva carga horária de trabalho, seguem os depoimentos dos alunos:

Trabalho numa ótica, sou vendedor lá. Trabalho, às vezes, mais de oito horas por dia. Mas estou à procura de um trabalho melhor, quero arrumar outro emprego, por isso estou aqui. Em casa não faço quase nada do serviço doméstico. (AX1, 2015)

Revedo roupas, trabalho como autônoma, vou nas casas das pessoas para vender as roupas. Como tenho uma filha que é aposentada por problemas de saúde e precisa de cuidados, faço meus horários, mas devo trabalhar umas quatro horas por dia com as roupas, além disso, preciso dar conta de todo o serviço de casa. (AX2, 2015)

Trabalho num hotel aqui da cidade como camareira. Lá eles assinam a minha carteira e faço oito horas por dia. Quando chego em casa, lavo, passo, cozinho e arrumo a casa. (AX3, 2015)

Sou auxiliar de serviços gerais aqui no IFG, já trabalhava aqui, aí fui incentivada pelos professores daqui a voltar a estudar. Participei do Programa Mulheres Mil e agora estou aqui finalizando o curso técnico. Tenho carteira assinada e faço oito horas por dia. Além do trabalho e da escola, ainda faço as coisas de casa (arrumar, lavar...). (AX4, 2015)

O trabalho também se fazia presente para os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria: três alunos (AY2, AY3 e AY4) estavam trabalhando fora de casa, com carteira assinada e uma (AY1) exercia um trabalho temporário, na informalidade. Todos afirmaram que nunca ocuparam cargo de direção. Em relação à carga horária de trabalho semanal (fora de casa), constatamos, a partir dos depoimentos que se seguem, que variou entre seis horas e até, mais de oito horas por dia.

Sou manicure, atendo nas casas das pessoas. O tanto que recebo por semana é variável. Além de todo o serviço de casa (lavar, passar, cozinhar...), o tempo que gasto trabalhando depende do número de clientes que atendo. (AY1, 2015)

Trabalho como vendedora de loja de roupa, eles assinaram a minha carteira. Não tiro horário de almoço, trabalho só seis horas por dia. E quando chego em casa, cuido das coisas de casa. (AY2, 2015)

Eu trabalho num atacadista de alimentos como vendedora e trabalho oito horas por dia, mas tem dia que trabalho mais que oito horas lá, além do trabalho, cuido de tudo da casa. (AY3, 2015)

Trabalho numa indústria de alimentos com a produção e cumpro oito horas. Vim fazer o curso procurando me atualizar na área. (AY4, 2015)

O trabalho na sociedade capitalista está intimamente relacionado com o modo de produção, com as relações sociais estabelecidas e as relações de gênero. Os depoimentos dos alunos de ambos os cursos nos apontam que eles exercem atividades as quais requerem mais prática e menor domínio teórico, além disso, condizem com o que os estudos de gênero no Brasil têm apontado, cerca de 90% das mulheres executam o trabalho doméstico, enquanto que somente 50% dos homens realizam tal atividade (IPEA, 2012).

De acordo com a PNAD de 2009 (IBGE, 2010), a carga global de trabalho, somando-se as duas jornadas, a do trabalho para o mercado e a do trabalho doméstico, é maior para as mulheres, de 57 horas por semana contra 53 horas para os homens. Isso comprova que as mulheres continuam a ter dupla e tripla jornada de trabalho. Segundo Afonso (2005), as condições discriminatórias na inserção no mercado de trabalho entre homens e mulheres são reais. A inserção da mulher no mercado não pode ser considerada satisfatória, tanto em relação aos salários quanto às condições de trabalho, que incluem carga horária maior do que a dos homens e menor remuneração.

Apesar de serem apenas duas alunas, uma de cada curso, merece destaque e reflexão a realidade de alunas trabalhadoras no campo da informalidade. Um trabalho informal traz consigo a incerteza da continuidade, colocando à prova a própria subsistência do ser humano, conforme Ciavatta nos diz:

Vivemos em um tempo onde o abandono da certeza não é apenas a abertura necessária ao avanço do conhecimento e ao progresso humano, matriz de pensamento que marca a modernidade. Oscilamos em um mundo onde cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas onde aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano. (CIAVATTA, 1998, p. 100)

Os sujeitos da EJA são homens e mulheres que sobrevivem essencialmente de sua força de trabalho e, assim, estão atrelados às “demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (FRIGOTTO, 2003, p. 30). Por isso, retornam aos estudos na expectativa de que a educação possa melhorar suas condições de trabalho e de sobrevivência.

3.4.4 Dimensão 4: Trabalho e Educação

Para esta dimensão, reunimos as respostas das questões de 10 a 16, bem como, das questões 27 e 28 (Apêndice D). O abandono dos estudos pelos alunos, em algum momento de suas vidas, está atrelado a fatores pessoais, sociais e econômicos. E, mais tarde, o seu retorno à escola está ligado à dimensão socioeconômica, apesar de que a qualificação profissional, nem sempre, garante o acesso imediato a um emprego estável e bem remunerado; no entanto, ela representa uma possibilidade maior de empregabilidade.

Todos os alunos participantes deste estudo declararam que interromperam os estudos por motivos diversos: doença, cuidado com a família e, principalmente, devido à necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da casa e ficaram de três até mais de 20 anos afastados da escola, conforme apresentado nas Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Tempo de afastamento da escola dos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte de Informática



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 6 – Tempo de afastamento da escola dos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Entre os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, a aluna AX2 afirmou que deixou de frequentar a escola por causa de doença na família; os alunos AX1 e AX4 tiveram que começar a trabalhar e ajudar nas despesas da família e as alunas AX2 e AX5 devido à responsabilidade de cuidado com a família. Para os estudantes do Curso Técnico Integrado em Agroindústria, as interrupções dos estudos que variaram de 11 a 21 anos, também tiveram sua causa; com relação às mulheres, a proibição do marido (aluna AY3) e a responsabilidade de cuidar da família (alunos AY1, AY2 e AY4). Segue um depoimento de

uma aluna (AX3): “Parei de estudar por um tempo, porque meus pais se separaram e eu fiquei com meu pai e fomos morar na roça, aí deixei de ir à escola. A escola ficava na cidade e era longe da minha casa” (AX3, 2015).

Conforme visto, todos os alunos são primeiramente trabalhadores e alguns trabalham desde a infância. Sempre tiveram que conciliar o estudo com o trabalho e isso nem sempre foi possível, o que os levou a várias interrupções durante o processo educacional. Essa fragmentação temporal da aprendizagem faz com que eles, apesar da idade, não tenham terminado ainda o Ensino Básico/Médio.

Saviani (1986) nos confirma a importância do trabalho para a existência humana:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1986, p. 14)

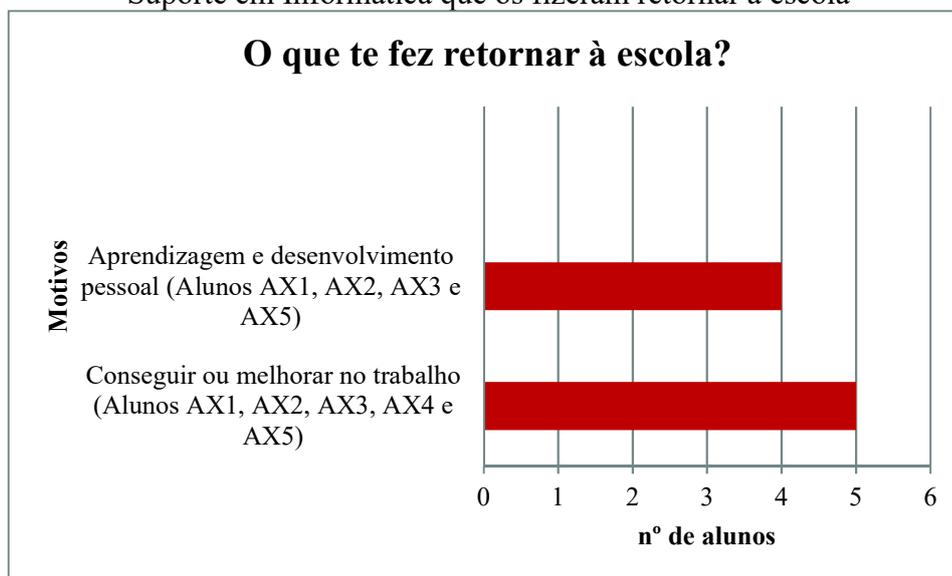
Desta forma, quando questionados sobre os motivos que levaram os entrevistados a retornarem aos estudos, as principais razões apontadas foram à busca da aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e a possibilidade de conseguir um trabalho melhor ou melhorar naquilo que já trabalham, buscando melhores condições de vida (Figura 7). Tais condições foram por eles declaradas como sendo: melhores salários, maior compreensão do mundo, aquisição de casa própria, conhecimento. Tal fato é confirmado pelo depoimento de um estudante, apresentado a seguir: “Parei de estudar porque meu marido me proibia de ir à escola e agora voltei a estudar para ter um diploma, ter conhecimento, me desenvolver como pessoa. E nunca é tarde para ter conhecimento e estudar, não é?” (AY3, 2015).

A educação qualifica a força de trabalho e, apesar de representar uma necessidade do capital, é um direito, ou pelo menos deveria ser de todo trabalhador para se inserir ou melhorar sua posição no mundo do trabalho e, por conseguinte, aliviar suas condições de cidadania. E a comprovação da qualificação profissional por meio do diploma porta valor de reconhecimento social e, portanto, um *status*.

Nesta mesma perspectiva, motivos semelhantes foram apontados pelos alunos para a permanência na escola, sendo eles: busca pelo diploma, incentivo de familiares e de professores (Figuras 9 e 10). Como o trabalho condiciona a nossa vida em todas as esferas e na expectativa de superação das condições materiais e de conhecimento, os alunos retomaram e permaneceram estudando, objetivando a conclusão desta etapa, principalmente pela legitimação dada pelo diploma. Neste percurso o incentivo dos professores, foi fundamental, segundo os alunos, pelo

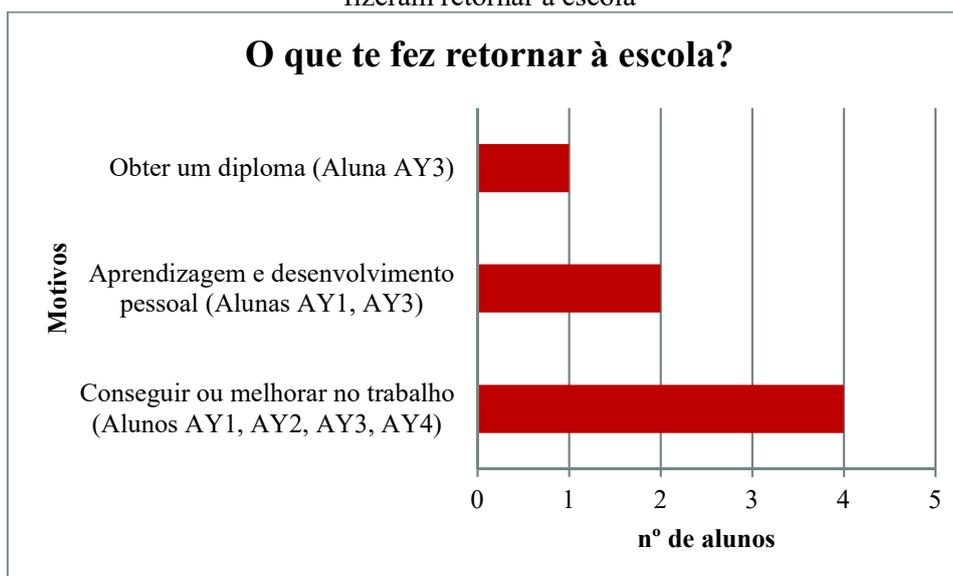
diálogo de confiança estabelecido, o que facilitou o processo ensino-aprendizagem e a permanência e conclusão do curso.

Figura 7 – Motivos apontados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática que os fizeram retornar à escola



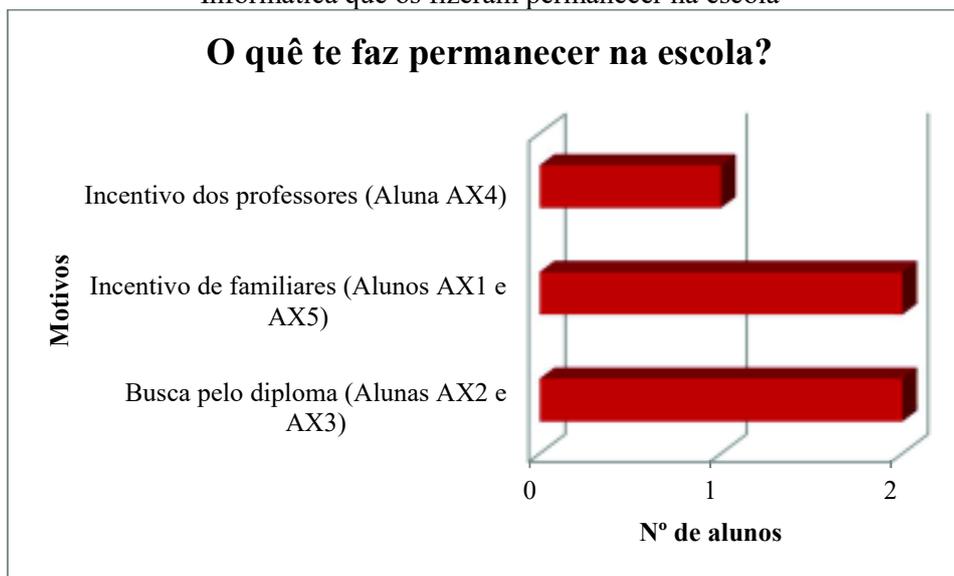
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 8 – Motivos apontados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria que os fizeram retornar à escola



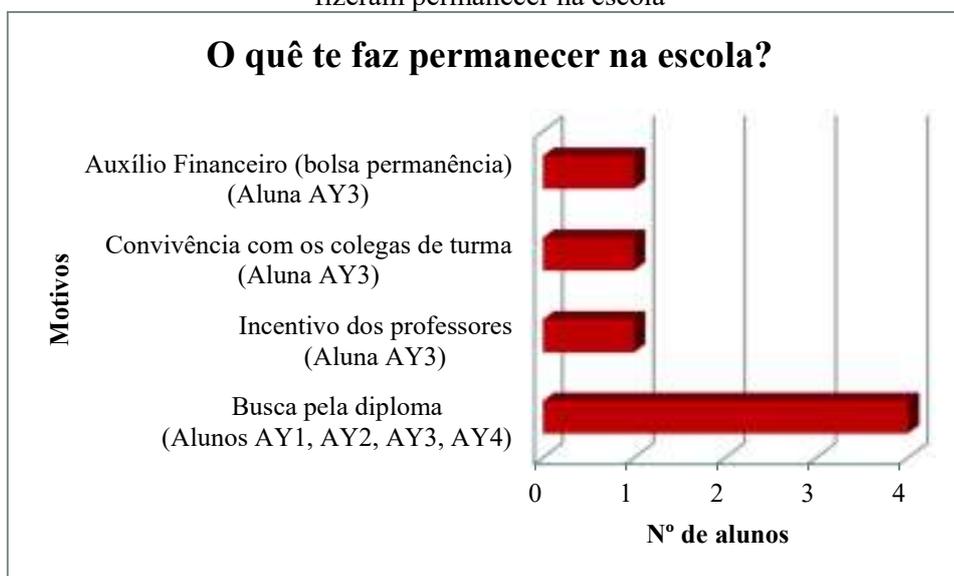
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 9 – Motivos apontados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática que os fizeram permanecer na escola



Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa.

Figura 10 – Motivos apontados pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria que os fizeram permanecer na escola



Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa.

Na relação de exploração vivenciada no modo de produção capitalista de políticas neoliberais, a venda e a compra da força de trabalho, na realidade atual dos trabalhadores, incluem a precarização do trabalho, o rebaixamento salarial, a informalidade e o desemprego. Na tentativa de superação desta exploração, os indivíduos buscam a qualificação profissional, podendo a certificação representar um maior valor de troca da força de trabalho. Com isso, os alunos retornaram aos estudos desejosos por maiores salários e, a partir de daí, melhores

condições de vida.

O único motivo, apontado por todos os alunos como determinante para a escolha do curso, foi a possibilidade de ter um trabalho melhor que lhes assegurasse uma subsistência digna (Tabelas 4 e 5), novamente o trabalho aparece como incentivo principal para os estudos, confirmando que ele representa o único laço de união entre as forças produtivas e a existência do homem. É uma ação vital, constituinte da natureza humana e com uma finalidade. Os demais motivos ficaram em segundo plano, tais como: indicação de amigos, aptidão para a área de atuação e interesse pela área.

Ressaltamos que os alunos do câmpus Itumbiara, em seus depoimentos sobre os motivos para a escolha do Curso Técnico em Agroindústria, destacaram as oportunidades de trabalho do distrito industrial da região de Itumbiara²⁰.

Aqui na cidade têm várias indústrias de alimentos, acredito que a partir daqui, do curso e do estágio eu consiga arrumar um emprego em algumas delas. E quando tiver dinheiro, condições quero mesmo é abrir um negócio para mim (AY2, 2015).

Já trabalho numa agroindústria já tem uns cinco anos, vim fazer o curso para me atualizar e poder subir na carreira. E também quem sabe, procurar um emprego melhor em outra indústria (AY4, 2015).

Tabela 4 – Os motivos que levaram os alunos do câmpus Luziânia a escolherem o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, a classificação desse e as pretensões ao finalizá-lo

Questionamentos	Frequência (%)
Por que da escolha do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática?	
Aptidão pela área de atuação	0
Bem aceito pelo mercado	0
Indicação de amigos (AX4)	17,0%
Interesse pela área (AX1 e AX2)	33,0%
Possibilidade de arrumar um trabalho melhor (AX2, AX3 e AX5)	50,0%
Como você classifica o curso oferecido?	
Bom (Alunas AX3 e AX4)	40,0%
Mediano (Alunos AX1, AX2 e AX5)	60,0%
O quê você pretende fazer quando o finalizar o curso?	
Procurar trabalho na área (Alunas AX2 e AX3)	33,0%
Trocar de trabalho (Aluno AX1)	17,0%
Abrir seu próprio negócio	0
Continuar os estudos (Alunas AX2, AX4 e AX5)	50,0%

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

²⁰A cidade de Itumbiara desponta-se a nível estadual na área industrial, com grande parte da economia da cidade proveniente deste setor. O destaque são indústrias que manufaturam os seguintes produtos: derivados do milho, soja, algodão e leite. Atualmente, o principal motor econômico industrial se tornou também o ramo de metalúrgicas, calçados, têxtil, mecânico, além da alimentação.

Tabela 5 – Os motivos que levaram os alunos do câmpus Itumbiara a escolherem o Curso Técnico em Agroindústria, a classificação desse e as pretensões ao finalizá-lo

Questionamentos	Frequência (%)
Por quê da escolha do curso Técnico em Agroindústria?	
Aptidão pela área de atuação (Aluna AY3)	25,0%
Bem aceito pelo mercado	0
Indicação de amigos (Aluno AY4)	25,0%
Interesse pela área (Aluna AY3)	25,0%
Possibilidade de arrumar um trabalho melhor (Alunos AY1, AY2, AY3 e AY4)	75,0%
Como você classifica o curso oferecido?	
Bom (Alunos AY1, AY2 e AY4)	75,0%
Muito bom (Aluna AY3)	25,0%
O quê você pretende fazer quando o finalizar o curso?	
Trocar de trabalho (Aluna AY1)	25,0%
Ser promovido no trabalho (Alunos AY2, AY3, AY4)	75,0%
Abrir seu próprio negócio (Aluna AY3)	25,0%
Continuar os estudos (Alunas AY1, AY2, AY3)	75,0%

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados.

Mais da metade dos alunos classificaram o Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática do câmpus Luziânia oferecido como mediano e os demais o classificaram como bom (Tabela 4). A aluna AX2 declarou:

O curso é bom, melhora muito a nossa visão de mundo e como pessoa, temos bons professores. O ruim é a duração do curso, muitos colegas nossos desistiram por causa do tempo do curso e devido ao trabalho, e também para algumas alunas foi devido o curso ser de noite, aqui a escola fica numa região um pouco violenta e voltar à noite sozinha é perigoso. (AX2, 2015)

E finalizando o curso, os discentes afirmaram que pretendiam continuar os estudos, trocar de trabalho e/ou gostariam de procurar trabalho na área, conforme apresentado na Tabela 4. O aluno AX1 disse:

Quando terminar o curso, pretendo fazer algum curso superior, ainda não sei qual. Tenho interesse em outras áreas também, como mecânica, na cidade tem muitas fábricas que demandam profissionais para esta área também. (AX1, 2015)

Da mesma forma, em busca da qualificação profissional, os alunos cursaram um técnico de nível médio na área de agroindústria e classificaram o curso oferecido como bom, conforme visto na Tabela 5. E as pretensões, ao finalizá-lo, giraram em torno, novamente, do trabalho, sendo que todos os alunos declararam que desejavam trocar de trabalho ou ser promovido nos atuais locais de trabalho (Tabela 5).

A próxima pretensão ao término dos cursos, apontada pela maioria dos entrevistados

dos dois cursos, foi dar prosseguimento à educação formal e afirmaram que os estudos representaram uma possibilidade de melhorar sua condição de vida (alunos AX1, AX2, AX4, AX5, AY2, AY3 e AY4). Para outros alunos, era também uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e intelectual (aluna AX2) e de conseguir um trabalho melhor e/ou ser promovido no trabalho (alunos AX3, AY2, AY3 e AY4).

Conforme vimos, os alunos trazem consigo a concepção arraigada numa sociedade como a nossa, que valoriza a educação formal e a considera como único fator de ascensão e prestígio social. Nessa perspectiva, um dos grandes desafios para a EJA,

[...] já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126)

Todos os estudantes se sentiram realizados estudando no IFG. Entretanto, a aluna AX2, do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática, disse que, apesar de se sentir realizada, em algumas situações (uso de laboratórios, atividades envolvendo todos os alunos do câmpus) sentiu-se discriminada por estudantes de outros cursos e a aluna AX3 declarou que se sentiu excluída de algumas atividades realizadas pelo IFG e ainda acrescentou:

Às vezes não ficamos sabendo dos eventos que são realizados aqui na escola, só ficamos sabendo em cima da hora. E sentimos excluídos em outras situações, por exemplo: para concluir o curso e conseguir o diploma temos que fazer estágio, mas não temos indicação dos locais, temos que ir atrás sozinhos. Outra coisa, alguns técnicos administrativos de alguns setores não trabalham no período noturno, então temos dificuldade de abrir processos, entregar atestados. Tudo isso vai nos desmotivando. (AX3, 2015)

Percebemos que, ao mesmo tempo em que estavam satisfeitos em estudar no Instituto, havia o sentimento de exclusão. "O lugar social dos alunos do PROEJA é um lugar de negação da oportunidade de acesso à educação formal, o que contribui para a baixa autoestima desses sujeitos, reforçada pela forma como são vistos pelos outros" (BOAVENTURA, 2011, p. 213).

3.4.5 Dimensão 5: Educação

Nessa dimensão, foram agrupadas as respostas das questões de 17 a 26 (Apêndice D). Os cursos EJA do IFG apresentam uma matriz curricular formada tanto por disciplinas profissionalizantes, como também pelas disciplinas da Educação Básica. Em relação ao processo ensino-aprendizagem, todos os estudantes afirmaram terem tido dificuldade em ambas as disciplinas, conforme demonstrado nas Figuras 11 e 12. De acordo com os depoimentos

apresentados a seguir, o grau e os motivos desta dificuldade foram variáveis.

Tive dificuldade com física e química, nessas tive um pouco mais de dificuldade. Acho que foi devido a minha dificuldade de concentração e de aprendizagem. Nas disciplinas da Educação Profissional não tive grandes dificuldades. (AX1, 2015)

Achei muito difícil física e espanhol, o professor de física quase não atendia as nossas dúvidas. Tive muita dificuldade também com a Programação, na minha opinião o professor não sabia ensinar o conteúdo e acho que a disciplina não teve muita relação com o curso. (AX2, 2015)

Tive muita dificuldade com a física e a língua portuguesa, tive dificuldade de concentração nas aulas e de aprendizagem. Na parte de informática tive muita dificuldade com a disciplina de Programação e para piorar, o professor não atendia as nossas dúvidas, não explicava bem. (AX3, 2015)

Na minha opinião os professores de física e de Programação não sabiam ensinar a matéria, daí tive muita dificuldade com essas disciplinas. (AX4, 2015)

Tive um pouco de dificuldade com a física e a matemática, devido minha dificuldade de concentração e de aprendizagem. Agora tive também dificuldade com a Programação acho que é porque não tivemos muitas aulas práticas, foi muito teórico o curso. (AX5, 2015)

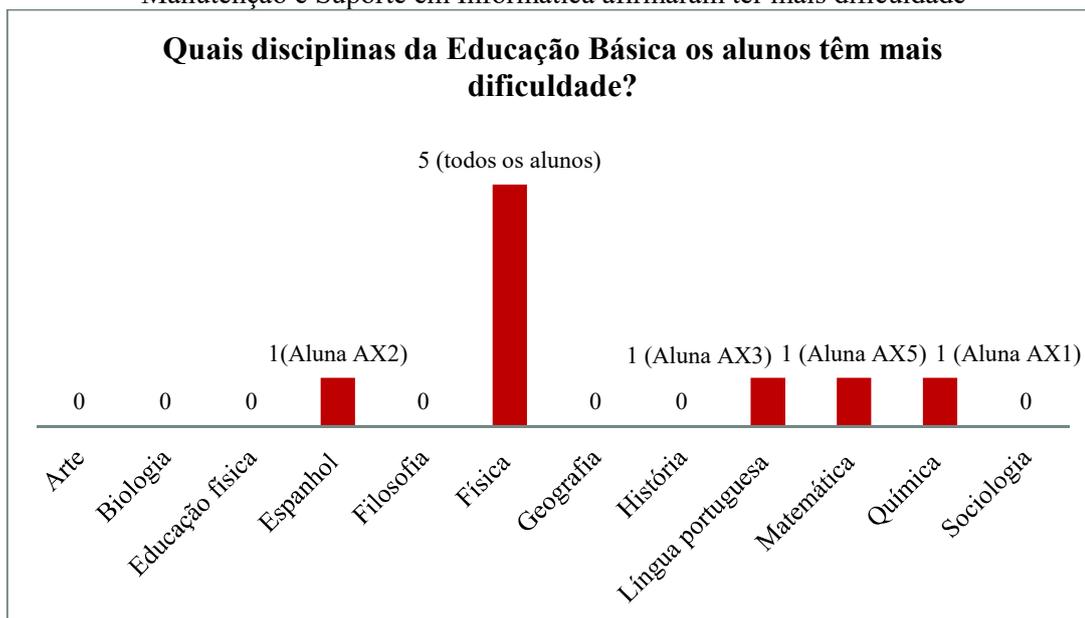
Eu tenho dificuldade com a matemática e com a disciplina de tratamento de esgoto. Com a matemática, considero minha dificuldade mediana. Com o tratamento de esgoto, acho muito complicado! Tenho muita dificuldade! Tenho dificuldade de concentração nas aulas, acho que é o cansaço, às vezes. E também, na disciplina de tratamento de esgoto, o professor não responde direito às nossas dúvidas. (AY1, 2015)

Tenho muita dificuldade em física, matemática e química, são muitas contas. Acho difícil também a disciplina de Tecnologia de Produção Animal, apesar de que o professor é ótimo! Nas aulas, às vezes, tenho dificuldade de concentração. (AY2, 2015)

Tenho um pouco de dificuldade é com a matemática tanto aquela que tivemos primeiro como a que tivemos mais para frente do curso. Também tem dia que acho mais difícil concentrar nas aulas. (AY3, 2015)

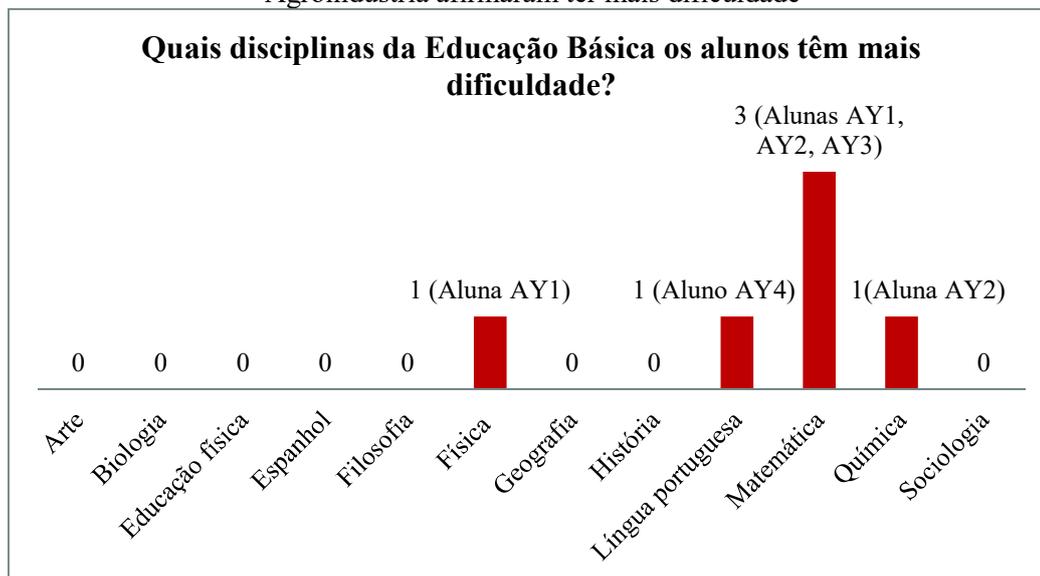
Tenho certa dificuldade com a disciplina língua portuguesa, acho que é a minha dificuldade de concentrar nas aulas. Por já trabalhar na área, não tenho dificuldade nas disciplinas da educação profissional. Antes de entrar aqui, já tinha uma noção do curso, tinha feito um curso no SENAC sobre agroindústria. Mas vejo, que aqui no curso, faltam professores das disciplinas técnicas do curso. (AY4, 2015)

Figura 11 – Disciplinas da Educação Básica que os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática afirmaram ter mais dificuldade



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 12 – Disciplinas da Educação Básica que os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria afirmaram ter mais dificuldade



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A partir dos depoimentos dos alunos, notamos que para alguns a dificuldade de concentração foi um fator que interferiu na aprendizagem. Isso nos remete à condição desse aluno, que antes de ir para a escola, é um trabalhador com uma jornada, muitas vezes, exaustiva, nos remete também à prática docente em relação aos instrumentos/recursos que se utiliza durante as aulas. Outra questão que emerge nas falas dos alunos é a metodologia utilizada pelos professores. Muitas vezes, os docentes desejosos por manter o ensino de excelência, reproduzem estratégias de ensino que atendem às exigências do mercado de trabalho e que se

adéquam a um grupo distinto do público da EJA, aquele que tem o privilégio de vivenciar exclusivamente a condição de estudante, ou seja, não são provedores, não precisam trabalhar para garantir a sua sobrevivência.

O esgotamento advindo do trabalho, segundo Marx (1984), é um dos resultados da exploração do capital. De acordo com esse autor, o modo de produção capitalista tem também o papel de "baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho, que ele dá, de graça, para o capitalista. Ela é meio de produção de mais-valia" (MARX, 1984, p. 283).

No capitalismo, o ambiente escolar e a prática docente adquirem forma organizacional condizente com as necessidades do sistema, influenciando na estrutura, na divisão e execução de tarefas, na hierarquia, na seleção e organização de conteúdos programáticos, na definição das matrizes curriculares e de horários.

Conforme apresentado nas Tabelas 6 e 7, os alunos dos dois cursos afirmaram que aprenderam mais a ter interesse pelo que acontece no mundo, em relação a questões políticas, econômicas, ambientais... Entre os conteúdos elencados como aqueles em que aprenderam menos, houve diferença nas respostas entre os estudantes dos dois cursos, apesar de que o pouco aprendido nas habilidades técnicas para a área de atuação foi um ponto em comum.

Tabela 6 – Conteúdos que os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria consideram que aprenderam mais e menos

Conteúdos	Dentre os conteúdos, qual ou quais você está aprendendo mais?	Dentre os conteúdos, qual ou quais você está aprendendo menos?
Exercer seus direitos e deveres de cidadão	25,0%	0
Falar bem e ser desinibido	25,0%	25,0%
Interessar pelas artes, manifestações artísticas e culturais	25,0%	0
Ter interesse pelo que acontece no mundo	75,0% (Alunos AY2, AY3 e AY4)	0
Trabalhar em equipe	25,0%	0
Fazer contas	0	50,0% (Alunas AY2 e AY3)
Resolver problemas matemáticos	0	25,0%
Habilidades técnicas para a sua área de atuação	0	25,0%
Ler e interpretar textos	0	0
Como pesquisar	0	0
Conteúdos de ciência e tecnologia	0	0

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Tabela 7 – Conteúdos que os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática consideram que aprenderam mais e menos

Conteúdos	Dentre os conteúdos, qual ou quais você está aprendendo mais?	Dentre os conteúdos, qual ou quais você está aprendendo menos?
Exercer seus direitos e deveres de cidadão	15,0% (Alunos AX1 e AX2)	0
Falar bem e ser desinibido	7,0% (Aluna AX2)	0
Interessar pelas artes, manifestações artísticas e culturais	8,0% (Aluna AX2)	0
Ter interesse pelo que acontece no mundo	23,0% (Alunas AX2, AX3 e AX5)	0
Trabalhar em equipe	15,0% (Alunas AX2 e AX4)	0
Fazer contas	0	0
Resolver problemas matemáticos	8,0% (Aluna AX2)	0
Habilidades técnicas para a sua área de atuação	0	60,0% (Alunos AY1 e AY2)
Ler e interpretar textos	8,0% (Aluna AX2)	40,0% (Aluna AY3, AY4 e AY5)
Como pesquisar	8,0% (Aluna AX2)	0
Conteúdos de ciência e tecnologia	8,0% (Aluna AX2)	0

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria disseram que estão aprendendo menos a fazer contas, seguido pelo aprendizado das habilidades técnicas requeridas para o exercício profissional do técnico em agroindústria. Os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática declararam que aprenderam menos as habilidades técnicas para a área de atuação, por considerarem insuficiente o número de aulas práticas que tiveram. Em relação a isso, segue um depoimento de uma aluna:

Apreendi mais sobre questões políticas, do nosso país, do mundo. Hoje vejo de outra maneira. E, acho que não sou eu, mas meus colegas também concordam que o curso nosso foi muito teórico com poucas aulas práticas e visitas técnicas. Algumas disciplinas não achei que estava envolvida com a proposta do curso e em algumas faltou professor, por isso acho que não aprendemos muito para atuar na área de informática. (AX4, 2015)

O espaço escolar surge como um mecanismo capaz de modelar o homem, adequando seu comportamento às novas relações sociais de produção, objetivadas pelo capital, que trazem disciplina, hierarquia, tempo das atividades e pontualidade. De acordo com Enguita (1989), nos moldes do sistema capitalista, a função da escola deixa de ser de apropriação do conhecimento:

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes de sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. [...] O ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura. (ENGUITA, 1989, p. 116-118)

A escola tem como objetivo principal formar trabalhadores e, na organização atual do processo de trabalho, ela distancia os trabalhadores do conhecimento de todo o processo de produção ao instrumentalizarem para determinadas atividades. Nas falas dos alunos, há uma queixa em relação às poucas aulas práticas e ao conteúdo de algumas disciplinas, tal fato pode indicar a falta de um currículo realmente integrado e a ausência de laboratórios condizentes com as habilitações profissionais requeridas para os cursos.

A partir dos dados presentes nas Tabelas 6 e 7, destacamos de forma positiva que os conhecimentos apropriados pelos alunos foram além da função cognitiva, intelectual e das habilidades técnicas de informática e/ou para atuação na área de agroindústria. Isso nos remete a Freire (2005), que afirma que "formar" é muito mais do que "treinar" o educando no desempenho de habilidades.

Os conteúdos a serem ensinados nos cursos são definidos em razão da divisão social do trabalho e da demanda de mercado. Porém, sobre isso Gadotti (2003) nos alerta:

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim suas capacidades de ação. (GADOTTI, 2003, p. 58)

No ambiente escolar e para o êxito do processo de ensino e aprendizagem, a relação dos alunos com os professores e com o coordenador do curso torna-se fundamental. A proximidade com o educador contribui para a permanência do aluno da EJA, assim como Freire (2005) nos aponta que: “[...] o que importa não é a repetição mecânica do gesto, este ou aqueles, mas a compreensão dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2005, p. 51). Os alunos dos dois cursos consideraram satisfatória a relação com os professores e com o coordenador. Segue um depoimento:

Educação é também respeitar o outro. Para ser respeitado não tem idade para se respeitar. Vem de berço. O respeito cabe em todo lugar. E é muito bom, ser reconhecido e respeitado como aqui fomos. (AY3, 2015)

Entretanto, a relação professor-aluno, aluno-professor, segundo Freire (2005) precisa ser caracterizada pelo “[...] clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2005, p. 92).

No capitalismo, a força de trabalho dos professores é utilizada para formar outra força

de trabalho, a dos trabalhadores, sendo que a educação se situa como uma categoria de trabalho não material. Nessa categoria, o produto não se separa do ato de produção, ou seja, a atividade de ensino só ocorre na sala de aula, na presença dos alunos e do professor; a aula é ao mesmo tempo "produzida" pelo professor e "consumida" pelos alunos.

Os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática avaliaram os professores a partir de alguns critérios relacionados à prática docente (Figura 13), não tendo unanimidade nas respostas, mas para dois alunos (AX3 e AX5) os professores "dominavam o conteúdo que ensinavam"; "gostavam de ensinar" (AX1 e AX2) e "sabiam explicar bem as matérias" (AX2 e AX4). Somente uma aluna (AX2) afirmou que os professores também conheciam bem os alunos; ouviam as suas sugestões; respondiam as perguntas dos estudantes; sabiam avaliar; eram comprometidos com a aprendizagem do aluno e sabiam os seus nomes.

Na avaliação feita pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria de seus professores, o "saber explicar bem as matérias" foi o critério com maior destaque apontado pelos alunos AY2, AY3 e AY4. O "ouvir as sugestões dos alunos" foi o item que os alunos afirmaram ser menos presente na práxis de seus professores (Figuras 13 e 14).

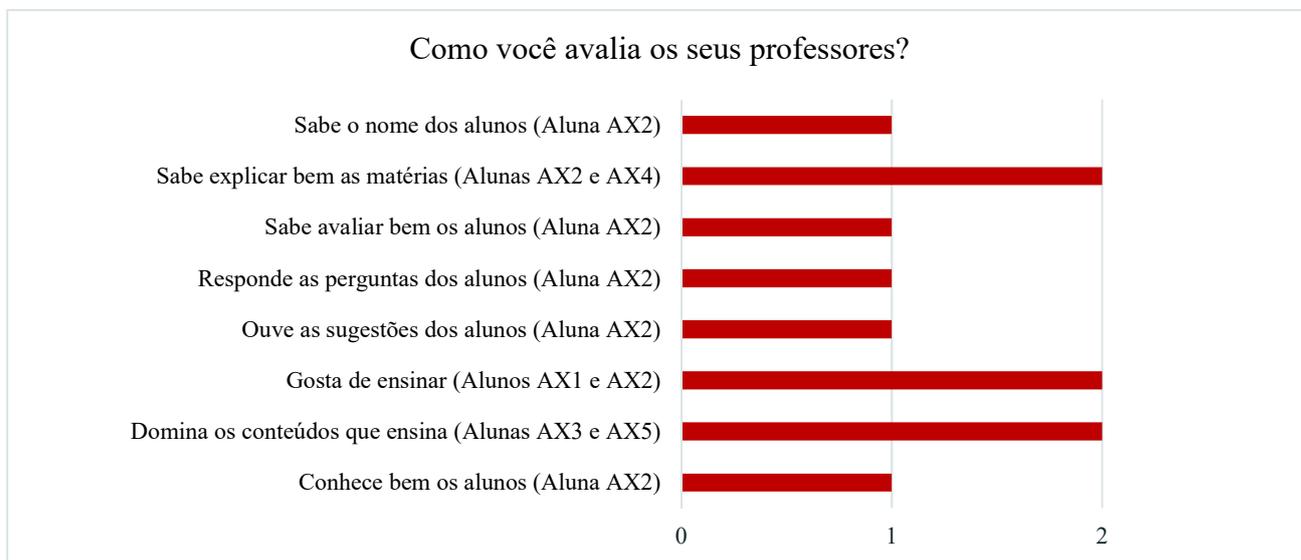
Em relação a ser um bom professor, para três alunos (AX1, AX2 e AX3) do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática significou aquele docente que, em sua prática, teve bom trato com os alunos (ouve, atende, respeita...) e boa didática: sabendo ensinar, explicar o conteúdo. Esse último quesito também foi apontado por outros três alunos do Curso Técnico em Agroindústria, isto é, para os alunos AY2, AY3 e AY4 um bom professor é aquele que sabe explicar o conteúdo de forma que os alunos o compreendam (Figuras 15 e 16).

Notamos que os professores, de forma geral, foram bem avaliados pelos estudantes em sua prática. Segundo Freire (2005):

A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza. Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. (FREIRE, 2005, p. 95)

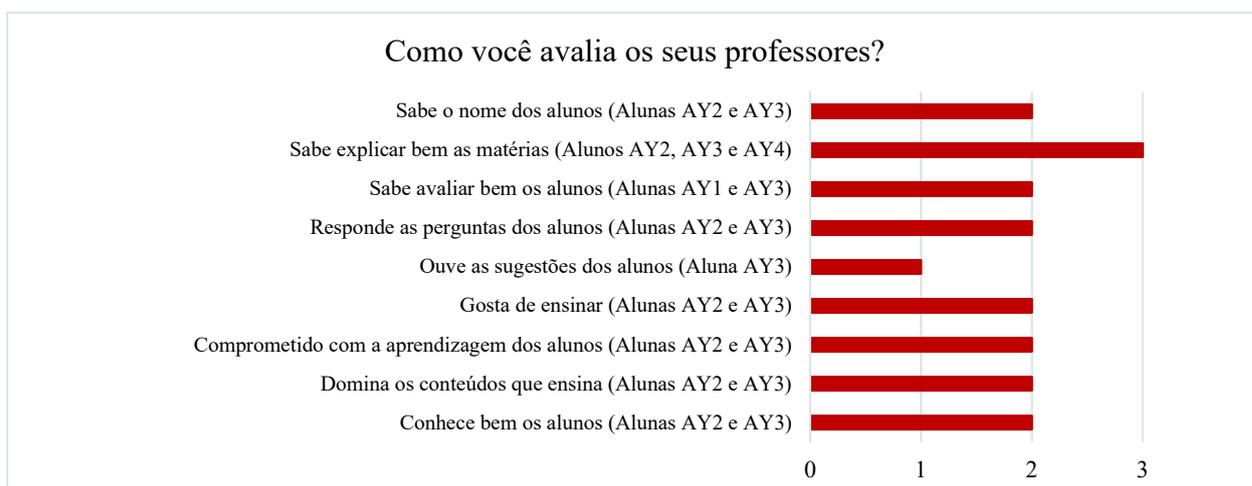
Nas condições verdadeiras de aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo; portanto, não há docência sem discência, o ato de ensinar inexistente sem o ato de aprender e vice-versa.

Figura 13 – Avaliação dos professores realizada pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática



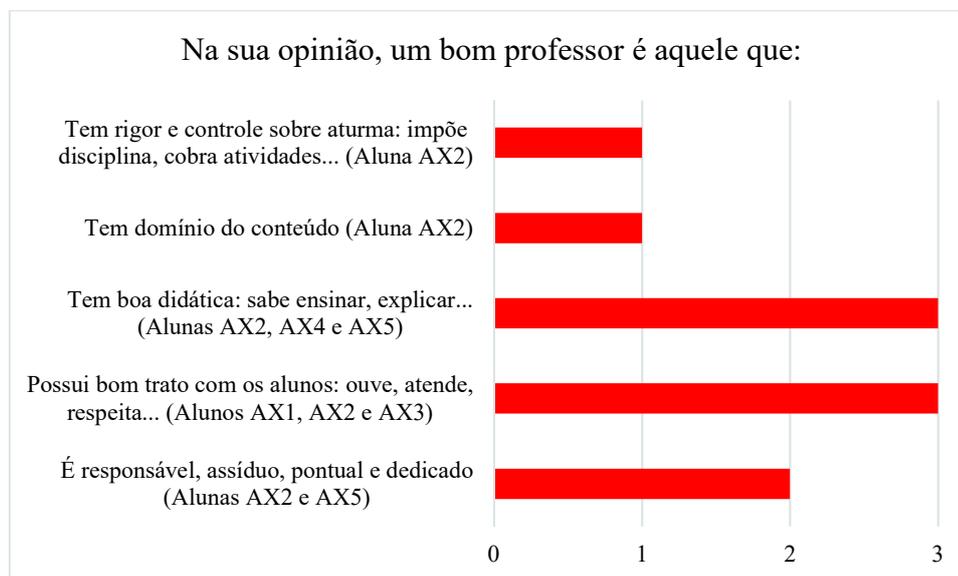
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 14 – Avaliação dos professores realizada pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria



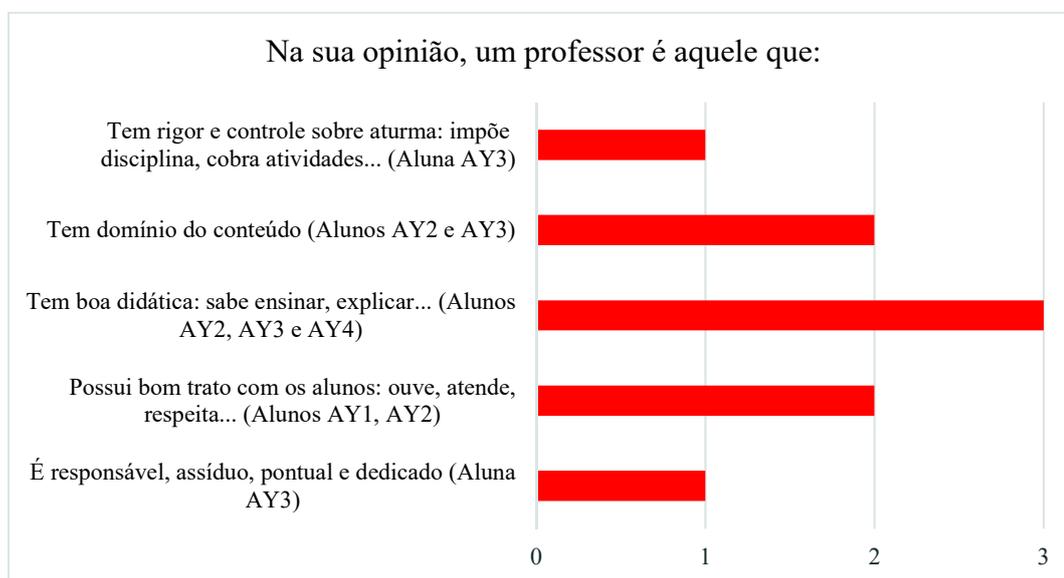
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 15 – Características de um bom professor segundo os alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 16 – Características de um bom professor segundo os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria



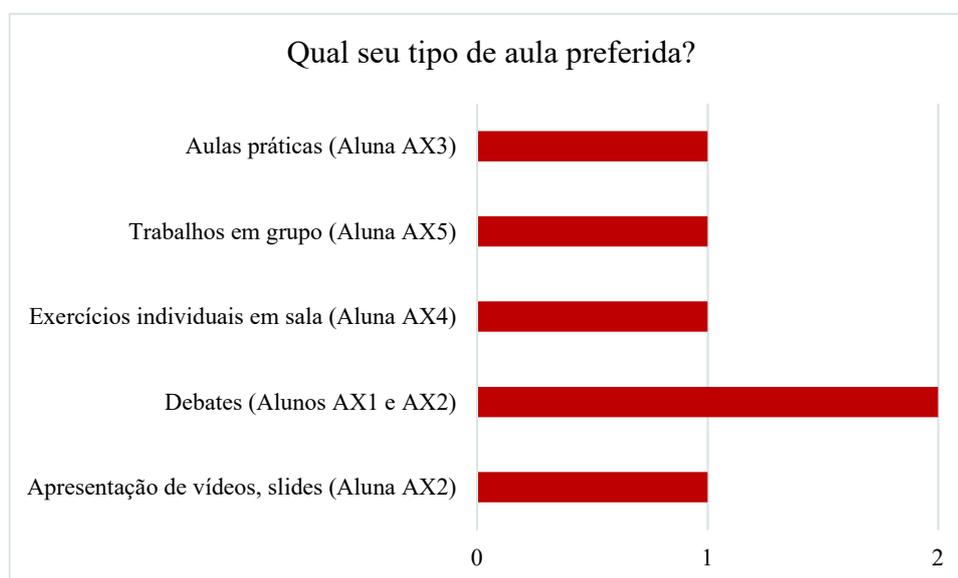
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A prática docente é condicionada por metodologias de ensino, procedimentos didático-pedagógicos construídos em determinadas condições históricas e de materialização das relações sociais e é avaliada, seja por alunos seja pelos gestores da escola. Nesta perspectiva, os alunos

foram questionados sobre qual tipo de aula que preferiam ter (Figuras 17 e 18).

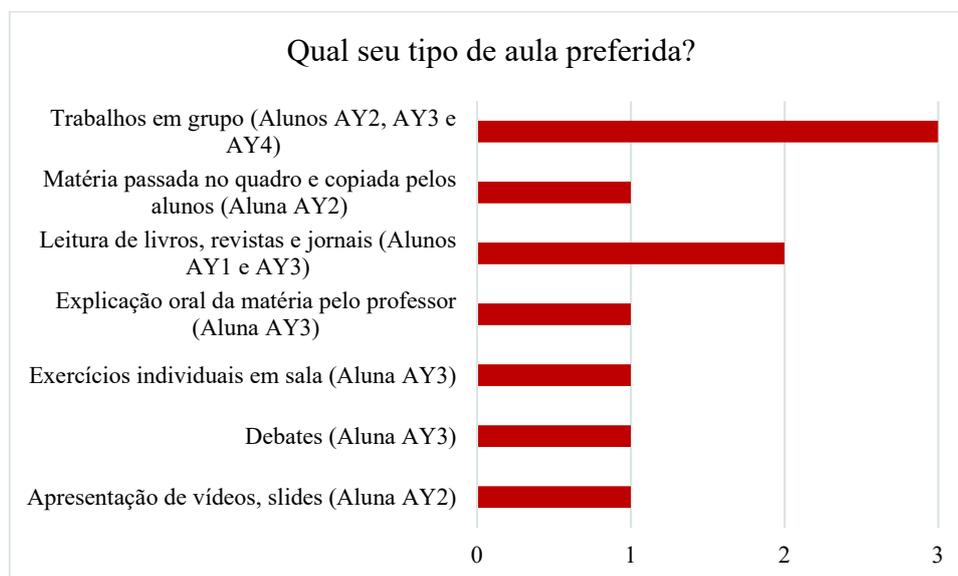
A maior parte dos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática preferiu as aulas que tiveram debates e não gostaram de aulas que tinham somente a explanação do professor, aulas que apenas faziam leituras de livros e aquelas em que o professor passava matéria no quadro e os alunos copiavam. Já entre os alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria, a aula preferida, por três deles, foi aquela com atividades em grupo e a que utilizava a leitura de livros, revistas e jornais.

Figura 17 – Tipo de aula preferido pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Figura 18 – Tipo de aula preferido pelos alunos do Curso Técnico Integrado em Agroindústria



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

As respostas dos alunos em relação ao tipo preferido de aulas nos remetem ao documento base do PROEJA que sugere a utilização de metodologias inovadoras e dinâmicas, as quais valorizem os diferentes saberes que os alunos trazem consigo que foram aprendidos fora do ambiente escolar e, também, que superem a fragmentação dos conteúdos e sejam adequadas ao perfil do alunado, instigando o aluno a ser mais participativo. Contrapondo ao que muitas vezes se vê no ensino para os alunos da EJA, conforme diz Sampaio (2006),

[...] a infantilização dos adultos, provocada por um imaginário, presente entre educadores e educandos, fundamentado no histórico assistencialismo que sempre esteve ligado às ações de EJA, vincula-se à falta de conhecimento das especificidades dos alunos adultos e à constante utilização de traços, aportes teóricos, materiais e referenciais da Educação Básica para crianças. (SAMPAIO, 2006, p. 74)

Em Freire (2005) entende-se que o ato de ensinar é uma característica humana, que exige segurança no ato didático, competência profissional, ou seja, que seja capaz de ensinar o aluno de forma competente. É relevante que o professor seja respeitado no exercício de sua função, tendo acesso à formação continuada, que seja comprometido com sua prática e entenda o ato de ensinar como um compromisso social, com o objetivo de transformação do sujeito em um ser autônomo, ensinando com liberdade sem perder a autoridade.

3.5 OS PROFESSORES

Nosso estudo com relação às dificuldades de ensino-aprendizagem apontadas pelos alunos, nos levou a procurar os professores das disciplinas em que eles apresentaram maiores dificuldades no processo de apropriação do conhecimento. Em princípio, tentamos entrar em contato com todos os docentes das disciplinas da Educação Básica e da Educação Profissional que foram destacadas pelos alunos dos dois cursos como aquelas que tiveram maiores dificuldades durante a trajetória escolar no IFG.

Partindo dessa premissa, seriam os professores das disciplinas da Educação Básica como: Física, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Matemática e Química; e da Educação Profissional seriam as disciplinas da área de Programação; de Tratamento de Efluentes e de Tecnologia de Produtos (as duas últimas componentes da matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Agroindústria).

Conseguimos entrar em contato para a realização das primeiras entrevistas com os professores de Física (PX1), dois de Língua Portuguesa (PY1 e PX2), Química (PY2), o da área de Programação (PX3) e o de Tecnologia de Produtos (PY3). Os demais professores não participaram da pesquisa, ou porque não conseguimos contatá-los por não atuarem mais no IFG, eram professores substitutos e os seus contratos haviam sido encerrados, e/ou porque após inúmeras tentativas de contatos via *e-mail*, não obtivemos nenhum retorno, entendemos que não havia possibilidade e talvez houvesse até desinteresse em participar da pesquisa.

As questões dos professores foram reunidas em cinco dimensões para a análise quantitativa feita a seguir. São elas: Formação inicial e continuada (dimensão 1); Tempo de serviço na instituição e de atuação em cursos EJA (dimensão 2); Projeto Pedagógico do Curso e Currículo Integrado (dimensão 3); Estratégias de ensino e aprendizagem (dimensão 4) e Desafios da EJA (dimensão 5).

3.5.1 Dimensão 1: Formação inicial e continuada

Nesta dimensão, foram reunidas as respostas das questões de 1 a 3, 11, 22 e 23 (Apêndice F). Em relação à formação inicial e continuada, dos seis professores que responderam o questionário, 4 eram licenciados (PX1, PX2, PY1 e PY2), 1 era tecnólogo (PY3) e 1 era bacharel (PX3) e 3 já tinham mestrado na sua área de formação. Quanto à fundamentação teórica que orientou a trajetória acadêmica de cada docente, um professor afirmou ser Vigotskyana (PX2); dois não souberam dizer qual foi (PX1 e PX3); para dois (PY1 e PY3) foi do tipo construtivista e progressista e PI2 declarou que toda a sua formação acadêmica foi baseada no positivismo, ou seja, o modelo tradicional.

Todos os professores, inclusive aqueles licenciados, afirmaram que não tiveram formação específica para atuar na EJA, esta acontecia no dia a dia da sala de aula. A esse respeito seguem dois depoimentos:

Sou professora do PROEJA por opção e ministro duas disciplinas, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Sou professora deles já tem três anos e não tive nenhuma formação específica para atuar com esta modalidade de ensino. (PY1, 2015)

Tenho afinidade com o público do PROEJA e acredito que tenho facilidade para lidar com eles, apesar de não ter tido formação nenhuma para lidar com a EJA, devido minha experiência profissional, trabalhei por oito anos na indústria na parte de treinamento e também já fui professor no SENAI neste mesmo curso. (PY3, 2015)

A formação específica para atuar na EJA é reconhecida na legislação como tendo uma complexidade diferencial em que apenas a "boa vontade" do professor não é suficiente. As Diretrizes Curriculares para essa modalidade de ensino destacam que:

[...] pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

A falta de formação para a atuação na EJA pode ser resultante de inúmeros fatores, entre eles, pode-se apontar o fato de que essa modalidade de ensino ainda não se encontra consolidada, pois as poucas políticas públicas existentes são frágeis e insuficientes. Nesta reflexão, Arroyo (2006b) nos auxilia ao pontuar que:

Primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou "à outra margem do rio". Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. (ARROYO, 2006b, p. 17)

Apesar de não terem tido formação, os professores declararam que têm buscado cursos, a participação em eventos, em fóruns e, além disso, salientaram que acham importante que o IFG ofereça cursos de formação para os servidores do câmpus que abordem a EJA e as suas questões pedagógicas, por compreenderem que a atuação nessa modalidade não é uma tarefa simples. Isso nos remete à pedagogia freiriana (FREIRE, 1987), que já nos dizia que não se pode "infantilizar" a modalidade de ensino no que se refere a conteúdos, estratégias de ensino e recursos didáticos.

3.5.2 Dimensão 2: Tempo de serviço na instituição e de atuação em cursos EJA

Nesta dimensão reunimos as respostas das questões de 4 a 14 do questionário (Apêndice F). Todos os professores participantes da pesquisa são efetivos na instituição e trabalham sob o regime de Dedicção Exclusiva. O tempo de serviço no IFG e de atuação em cursos da EJA foi variável, de 1,5 a mais de cinco anos. Segue alguns depoimentos:

Tenho três anos de instituição e atuo no PROEJA desde então, no curso de montagem e manutenção de computadores. Já ministrei as disciplinas de Física básica (I, II e III) e também as disciplinas de Eletrônica e Eletricidade. Ao todo já ministrei 5 disciplinas diferentes. Sou professor da EJA para completar carga horária, mas também por me identificar com o PROEJA. E não tive nenhuma formação específica para atuar com este público. (PX1, 2015)

Sou professor efetivo há um ano e meio e dou aula no PROEJA para completar carga horária, só ministro a disciplina de Língua Portuguesa e não tive nenhuma formação específica para atuar com este público. (PX2, 2015)

Sou professor efetivo com Dedicção Exclusiva, estou no IFG há três anos. Dou aula no PROEJA também há três anos e sou professor deles por opção e já cheguei a ministrar cinco disciplinas diferentes no curso. E nunca tive nenhuma formação específica para atuar com este público. (PX3, 2015)

Só tive experiências com alunos de EJA no IFG. Sou professora deles por opção há cinco anos e ministro duas disciplinas em dois períodos: primeiro período - Química I e segundo período - Química Geral Aplicada. (PY2, 2015)

Conheço todos os alunos por nome. É o terceiro ano consecutivo que estou com esta turma, por serem poucos os professores da área específica. É feito um revezamento das disciplinas entre eu e mais um colega. (PY3, 2015)

Sobre a experiência deles com a EJA, perguntamos quais aspectos consideravam que poderiam dificultar o seu trabalho, uma vez que lecionar para o público da EJA significa lidar com diferenças de idade, de gênero, de cultura, de concepções e vivências. Os aspectos e as características dos alunos foram comentados, conforme a seguir:

Eu aponto os seguintes aspectos por ordem de relevância, os quais dificultam o nosso trabalho na sala de aula com os alunos do PROEJA: ausência de materiais e recursos didáticos; deficiência dos pré-conceitos de física por parte dos alunos e rotatividade de professores. Quando muda muito de professores dificulta o nosso trabalho, já que contamos com alguns para nos ajudar com algumas deficiências de conteúdo que os alunos trazem consigo. Os problemas pessoais dos alunos, sejam familiares e financeiros podem dificultar também o nosso trabalho e o aprendizado do aluno. (PX1, 2015)

Cito na seguinte ordem os aspectos que considero que dificulta o nosso trabalho:

- 1) ausência de materiais e recursos didáticos;
- 2) diferenças etárias dos alunos (principalmente aqueles alunos com idade mais avançada e que ficaram muito tempo afastado da sala de aula);
- 3) horários inflexíveis (as aulas são de noite e os alunos são trabalhadores, por isso atividades fora do horário de aula ficam comprometidas);
- 4) impossibilidade de realizar trabalhos em equipe;
- 5) indisciplina e desinteresse dos alunos, às vezes, devido seus problemas pessoais,

- familiares e até financeiros;
- 6) rotatividade dos professores;
 - 7) ausência de reuniões com o corpo docente e coordenação do curso;
 - 8) desprestígio do curso, pois não deveria ser ministrado no instituto;
 - 9) falta de apoio da coordenação. (PX2, 2015)

O aspecto principal que dificulta o nosso trabalho é a ausência de materiais e recursos didáticos. Outro aspecto é a dificuldade de aprendizado dos alunos, falta um programa de nivelamento de pré-conhecimento, pois muitos alunos têm problemas inclusive de alfabetização. E quanto às características deste público não destaco nenhuma que atrapalhe o nosso trabalho como professor, pois acredito que cabe ao professor conduzir da melhor forma possível, todas as diferenças entre os alunos. (PX3, 2015)

Para mim, os aspectos que de certa forma dificultam o nosso trabalho são:

1- Excesso de faltas por parte dos alunos, o que prejudica o andamento do conteúdo, já que essa ausência não pode ser simplesmente ignorada. O aluno não comparece à aula e quando retorna, não revisa o conteúdo antes, o que compromete seu entendimento em sala e a progressão do conteúdo na turma como um todo.

Quanto aos demais itens do questionário, procurei considerar a minha experiência com o PROEJA no IF [...]:

2 – Indisciplina e desinteresse dos alunos: os alunos sempre estão cansados ou desmotivados.

3 e 4 – Falta de apoio da coordenação e ausência de reuniões com o corpo docente e coordenação do curso: não acho que falte apoio somente da coordenação, mas sim da gestão do campus e do IF como um todo. As dificuldades existem, mas pouco se faz para resolvê-las. Raras são as reuniões que são realizadas e quando essas acontecem, as possíveis ações ficam restritas a um pequeno grupo que trabalha com a EJA. Sinto que a responsabilidade da modalidade fica na mão de uma minoria e são sempre os mesmos. Existe muito preconceito e pouco envolvimento do grupo de professores e gestão como um todo.

5 – Ausência de materiais e recursos didáticos: é difícil encontrar material específico para o nosso público do IF. Geralmente, o material disponibilizado é muito infantilizado ou fraco para a capacidade dos nossos alunos.

6 – Diferenças etárias dos alunos: a diferença etária dos alunos influencia muito no andamento das aulas. Os mais novos (maioria da turma) não têm paciência para as dificuldades dos mais velhos. O ritmo é outro e com isso, aqueles que apresentam maiores dificuldades ficam inibidos em perguntar. É frequente e requer muito “jogo de cintura” intermediar tais conflitos sem privilegiar um ou outro.

7 – Rotatividade de professores: o fluxo de diferentes professores (muitos, sem perfil para o trabalho com EJA) é uma reclamação frequente por parte dos alunos. Acredito ser um aspecto relevante para o aprendizado.

Além disso, os alunos são trabalhadores, destaco também a heterogeneidade etária das turmas, cansaço pós-trabalho e os problemas pessoais como um todo (diretamente ligados à frequência) como os maiores fatores que influenciam no andamento das aulas. (PY1, 2015)

Os aspectos que dificultam o trabalho do professor no PROEJA considero, por ordem de relevância: ausência de materiais e recursos didáticos; ausência de reuniões com o corpo docente e coordenação do curso; diferenças etárias dos alunos; indisciplina e desinteresse dos alunos; rotatividade dos professores; horários inflexíveis; impossibilidade de realizar trabalhos em equipe e por último, falta de apoio da coordenação. Além disso, na minha opinião, as características dos alunos do PROEJA que poderiam atrapalhar meu trabalho na sala de aula são os problemas familiares e financeiros dos alunos que os impedem de frequentar as aulas. (PY2, 2015)

Aponto como os aspectos que dificultam o nosso trabalho os seguintes: ausência de materiais e recursos didáticos; ausência de reuniões com o corpo docente e coordenação do curso; falta de apoio da coordenação; desprestígio do curso e ainda acrescentou a falta de infraestrutura dos laboratórios. Em relação aos laboratórios, já tentei parcerias com a prefeitura daqui para melhorá-los e também para a aquisição de

insumos. Estamos aguardando um retorno. Considero também que a idade avançada e os problemas familiares dos alunos podem dificultar o nosso trabalho na sala de aula. (PY3, 2015)

Esses depoimentos nos indicam que a falta de materiais e recursos didáticos específicos para esta modalidade de ensino era algo que os incomodava. Além disso, as questões pessoais dos alunos também comprometiam o aprendizado e a falta de reuniões entre professores e a coordenação foi considerada um aspecto que dificultava o trabalho.

A falta de livros didáticos, apostilas específicas para o público de EJA é algo recorrente. Não se vê política de material didático específico para essa modalidade de ensino. Em função disso, uma possibilidade é o professor tentar aproximar do cotidiano do aluno para que, a partir daí o conhecimento científico seja ensinado e apreendido. Freire (2005) já nos dizia:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela (saberes socialmente construídos na prática comunitária), mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2005, p. 30)

A percepção de mundo de um jovem ou adulto que retorna aos estudos depois de certa idade e de um tempo afastado da escola, ou mesmo daqueles que iniciaram sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Eles são sujeitos históricos, reais e imersos em experiências vividas e diversas. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos e com compromissos já assumidos com a família.

Os problemas financeiros e familiares dos alunos que, muitas vezes, os impedem de ter uma frequência que possibilite qualificar o processo de ensino-aprendizagem foi outro fator que emergiu das falas dos docentes. Nesse aspecto, é importante recuperar a renda desses alunos que vivem com um rendimento mensal variando de um a três salários mínimos para sustentar toda a família. E as políticas públicas oferecem estratégias para o acesso, mas não oferecem as condições de permanência e de conclusão dos estudos.

Também questionamos os aspectos que facilitavam o trabalho do professor na EJA. Todos os entrevistados apontaram que o interesse dos alunos é algo motivante e o apoio da coordenação do câmpus facilitava o trabalho docente, conforme visto a seguir:

Listo aos aspectos que facilitam o nosso trabalho da seguinte forma: apoio da coordenação e o interesse dos alunos. (PX2, 2015)

Entre os aspectos que facilitam o nosso trabalho na EJA considero que são: apoio da coordenação; interesse dos alunos; proposição de disciplinas integradoras que possibilitem explorar o conhecimento empírico dos alunos e a troca de experiência entre eles. (PX3, 2015)

Eu apontaria em ordem de importância, os seguintes aspectos: apoio da coordenação; interesse dos alunos; diferenças etárias dos alunos; certa facilidade de materiais e recursos didáticos devido à disciplina que ministro. (PY2, 2015)

Considero como um facilitador para lidar com a EJA, em ordem de importância, os seguintes aspectos: frequência regular por parte dos alunos; interesse dos alunos; maior compatibilidade de faixas etárias dos alunos. (PY3, 2015)

Entre os aspectos citados como facilitadores do trabalho do professor, destacamos o interesse dos alunos. Isso talvez se dê pela própria condição desse aluno de EJA. São estudantes que, ao optarem por retornar aos estudos, tomaram uma decisão que envolveu família, filho, liberação/apoio do trabalho, condições de acesso, distâncias entre casa e escola, e conseguir frequentar à escola, para o jovem ou adulto, passou a ser um projeto de vida.

O estudante de EJA traz consigo a motivação, pois, de acordo com Ries (2006), o adulto, ao buscar novamente a escola, envolve-se ativamente no processo educacional, tentando superar as carências vivenciadas em outro momento de sua vida escolar.

3.5.3 Dimensão 3: Projeto Pedagógico do Curso e Currículo Integrado

Nesta dimensão foram apresentadas as respostas das questões 20 e 21 do questionário (Apêndice F). O perfil dos alunos EJA e a realidade sociocultural deles nos mostram a importância de se formar professores com bagagem específica para esta atuação e de oferecer uma educação de qualidade, com estratégias pedagógicas apropriadas que não os levem ao fracasso escolar novamente. Para isso, um projeto pedagógico de curso bem construído e um currículo integrado são fundamentais.

Em relação ao Projeto Pedagógico dos cursos, todos os professores conheciam os projetos de cursos e, para eles, o currículo implantado não acontecia de forma integrada:

Conheço o Projeto Político Pedagógico do curso, mas o currículo implantado não acontece de forma integrada, acho que é devido à ausência de espaço de discussão para tal com todos os professores envolvidos no curso. (PX1, 2015)

Já li o Projeto Político Pedagógico do curso e na minha opinião o currículo implantado não acontece de forma integrada devido à falta de informação do corpo docente de como deve ser feita esta integração, o que significa currículo integrado. (PX3, 2015)

Em relação ao curso, conheço o projeto político pedagógico e na minha opinião o currículo implantado não acontece de forma integrada devido à ausência de espaço de discussão. (PY2, 2015)

Conheço sim o Projeto Político Pedagógico, fui um dos componentes da comissão de elaboração do projeto do curso. Para a definição da matriz curricular, fizemos várias pesquisas de matrizes sobre o curso técnico em agroindústria em outras instituições e seguindo as determinações da Pró-Reitoria de ensino na época, chegou-se no formato que hoje seguimos. Considero que a matriz é falha, pois apresenta disciplinas da área

específica logo no início do curso e que exigem conhecimentos de química, matemática que os alunos ainda não têm. Considero que o currículo não acontece de forma integrada, devido à ausência de espaço de discussão, desinteresse da gestão, falta de informação do corpo docente e do pouco envolvimento dos professores. Apesar disso, procuro como estratégia para ter mais êxito na disciplina que ministro e que depende de matemática, química, conversar com os professores destas disciplinas e pedir para que eles foquem mais, por exemplo, em regra de três. Mostro para esses professores alguns exercícios que envolvem a parte técnica das disciplinas que ministro e que são resolvidos de forma matemática. (PY3, 2015)

A questão da não integração curricular, apontada aqui, também foi salientada pelos gestores entrevistados. Discutindo esse ponto, Ramos (2010b) nos diz:

É preciso, então construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. Assim, sua identidade como última etapa da educação básica deve ser definida mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem - adolescentes, jovens e adultos-, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS, 2010b, p. 48)

Portanto, um currículo integrado requer planejamento coletivo dos docentes que atuarão no curso, no início das turmas e ao longo dele para que, de fato, a integração possa se concretizar. Para que isso ocorra, é essencial ter espaço para reuniões, horários definidos, haver trocas de experiências e um diálogo constante entre o colegiado do curso e a gestão. Acrescida a isso, a escuta do aluno também é importante, tanto nos momentos de construção, quanto de desenvolvimento e avaliação de um currículo.

No processo de ensino aprendizagem há uma relação em que predomina a troca de saberes. Os currículos da modalidade EJA devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da Educação Popular em uma perspectiva interdisciplinar e que seja também Educação Básica, devem estar articulados às ofertas educativas destinadas às crianças e adolescentes, considerando a identidade político-pedagógica e as especificidades nos planos conceitual e metodológico desta modalidade de ensino (BRASIL, 2007a).

Pelos depoimentos dos docentes, percebemos que já tem se buscado a integração de alguns conteúdos, já se intuiu que falta espaço para discussão e que há falha na formação do professor em relação ao que seria um currículo integrado. Então, um próximo passo seria a busca de estratégias e mecanismos que alterassem essas condições, vislumbrando a construção coletiva do projeto pedagógico de curso e do currículo.

E não podemos deixar de lembrar que todo projeto educativo tem como premissa uma concepção de educação. Ele é elaborado em determinado contexto social, econômico, político e cultural e envolve sujeitos com diferentes trajetórias de vida, inclusive escolar.

3.5.4 Dimensão 4: Estratégias de ensino e aprendizagem

Nesta dimensão, agrupamos as respostas das questões 15 a 19 (Apêndice F). Ao considerar as necessidades e especificidades do jovem e do adulto dos cursos EJA, trabalhadores e excluídos socialmente, que os diferem de outros níveis de ensino, os professores, como educadores que são, precisam rever constantemente sua prática pedagógica e assumir o comprometimento com as atividades educacionais. E isso foi percebido nos professores participantes da pesquisa.

Nas aulas para a EJA, os professores de ambos os cursos afirmaram que passavam vídeos, slides, realizavam debates, estimulavam a leitura de livros, revistas e jornais e quando possível (disponibilidade de laboratórios), realizavam aulas práticas. Como instrumentos de avaliação, declararam ser diferenciados, de forma contínua e sistemática com interpretações qualitativas do desempenho do aluno, mas também com avaliações quantitativas a partir de: exercícios individuais em sala, buscando abordar situações que aconteciam no dia a dia e, trabalhos em grupo. Afirmaram que um número maior de avaliações criava mais oportunidades para o aluno obter um melhor desempenho e dava mais confiança aos estudantes para se chegar a uma boa nota.

Aquele tipo de avaliação considerada pelo professor e aluno como um instrumento para medir os acertos e erros, atribuindo uma nota ou conceito, não é o modelo mais adequado para os estudantes da EJA, pois a nota pode ser um fator de desestímulo para a sua permanência nos cursos. As atividades da prática pedagógica, destacadas pelos professores, confirmam que os programas de EJA devem ser flexíveis nas formas de atendimento, de modo a garantir a pluralidade de concepções pedagógicas e metodológicas e o respeito às especificidades na seleção dos materiais didáticos e organização do ambiente escolar (BRASIL, 2007a).

E ainda, nesse processo de ensino-aprendizagem, a relação entre professor-aluno se faz muito importante. Todos os docentes participantes da pesquisa afirmaram ter uma relação satisfatória com os seus alunos dos cursos EJA. E para três professores de um mesmo curso (Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática) o conhecer bem os alunos é o mais importante do trabalho que realizam. Neste sentido, Freire (2005) nos confirma,

[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza [...], que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...]. (FREIRE, 2005, p. 59-60)

E esse mesmo autor nos alerta que nesta relação professor-aluno:

[...] Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento me ponha nas relações com os alunos [...] O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 2005, p. 141)

O trabalho docente é uma atividade de práticas sociais por ser um fenômeno tipicamente humano a partir de relações que são estabelecidas na ação docente (FREIRE, 2001). E, no dia a dia da sala de aula, bem como fora dela, o professor exerce diversas atividades.

A esse respeito, os professores PY1 e PY3 destacaram como mais importantes no seu dia a dia: atendimento ou orientação de alunos fora do horário de aula; preparação das aulas e a elaboração ou seleção de materiais didáticos. O PY3 declarou também que procurava reunir com outros professores do curso para estudos sobre a EJA. Para o PX1 ter também cuidado na seleção dos materiais didáticos foi algo importante na sua práxis. Para o PX3, na sua prática docente, ele declarou que o atendimento e a orientação de alunos, que fazia fora da sala de aula, foram essenciais e quando houve reunião com outros professores para planejamento de atividades conjuntas também foi bastante proveitoso. A PY2 disse:

No meu trabalho com este público, destaco como mais importante, a relação que tenho com os alunos, os conheço bem. Tenho cuidado e atenção na preparação e seleção de materiais didáticos, na preparação das aulas e faço atendimento dos alunos fora do horário da sala de aula. (PY2, 2015)

De acordo com o depoimento, registrado acima, e com as demais respostas dos questionários, percebemos que há preparação das aulas, um cuidado na seleção e na forma de abordar esses conteúdos, disponibilidade para atendimento ao aluno fora do horário de aula, ações nem sempre presentes na prática de professor da EJA. Ventura e Carvalho (2013) evidenciaram que:

[...] em grande parte das práticas de educação escolar da Educação de Jovens e Adultos, o paradigma compensatório, preparador de recursos humanos, que inspirou o modelo aligeirado do ensino supletivo, ou seja, ainda vigoram, em grande parte do território nacional, propostas para EJA empreendidas com improvisação pedagógica. Se, por um lado, é preciso garantir o direito de acesso à educação a todos, com as secretarias estaduais e municipais de educação assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas na EJA nas redes públicas de ensino; por outro, é fundamental suplantarem concepções e ações, construídas historicamente, que entendem a EJA como uma educação que pode ser eventual e de melhor qualidade. (VENTURA; CARVALHO, 2013, p. 25)

No IFG, o modelo adotado não é aligeirado, distancia-se dos pressupostos de um ensino supletivo. As estratégias de ensino e aprendizagem, quando bem planejadas e executadas,

propiciam a apropriação do conhecimento pelo aluno, um conhecimento que seja significativo e, com isso, ele permanece no curso até a sua conclusão.

3.5.5 Dimensão 5: Desafios da EJA

Nesta última dimensão, discutiremos as respostas das questões 24 e 25 (Apêndice F). Foi questionado aos professores qual seria o principal desafio em atuar na EJA. Todos foram unânimes e afirmaram que a dificuldade dos estudantes na compreensão dos conteúdos, aliada à falta de formação docente são os pontos principais. De acordo com Freire (1999):

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1999, p.72)

Nesse sentido, a prática pedagógica do docente na EJA deve partir da identificação de metodologia, aprendizagens e dificuldades envolvidas nesse processo e buscar saberes e vivências que contribuam para a aprendizagem do estudante enquanto sujeito da formação humana. Novamente recorrendo a Freire (2000), o ato de ensinar é algo que vai muito além do que "depositar" conteúdos nos alunos; ele representa uma ação dialógica a partir de conhecimentos significativos.

Conforme vimos, novamente nesse trabalho, emerge a necessidade de se formar profissionais específicos que vão atender a este perfil de público. De acordo com Machado (2008a, p. 14),

[...] a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. [...] Há, hoje, ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para este campo, mas são muito reduzidas considerando o potencial de demanda e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos. Essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura.

Os cursos de formação de professores necessitam prepará-los melhor para atuarem na EJA, com disciplinas específicas que abordem essa modalidade de ensino. A formação continuada poderia ampliar as possibilidades de atuação, inclusive na gestão da modalidade.

Outro questionamento que foi colocado aos professores foi quais seriam os entraves para a implantação de cursos EJA. Em resposta, foram apontados por unanimidade: a evasão dos cursos e o interesse da instituição em consolidar outras modalidades de ensino. A seguir, dois depoimentos que exemplificam essa questão:

Acho que a evasão é um dos grandes problemas. Nossos alunos relatam que o curso com duração de 4 anos é muito longo e que dificuldades financeiras e falta de transporte público adequado são fatores decisivos para a saída deles. (PY2, 2015)

Além da falta de interesse da gestão; interesse em consolidar outras modalidades de ensino e desinteresse dos professores, considero como muito importante é a questão da falta de formação para atuar na EJA. Na minha opinião, a gestão faz pouco pelo curso. Por exemplo: em uma das reuniões de coordenação discutiu-se apenas a questão da seleção dos alunos, mas para mim, só isso não é o problema. Temos que rever a questão da evasão, a matriz do curso. É imprescindível que a matriz do curso seja revista, que tenha mais contratação de professores da área específica e uma melhoria nos laboratórios. Atualmente, o laboratório que utilizamos para as aulas práticas não é o mais adequado, fizemos algumas adaptações para que as aulas pudessem acontecer. (PY3, 2015)

A evasão escolar, para a EJA, pode ter inúmeros fatores, como foi salientado pelos professores. Alguns referentes ao processo de ensino-aprendizagem, outros relacionados ao contexto individual e familiar dos alunos e ainda ao contexto institucional. Os estudantes, que enfrentam dificuldades para aprender, podem ficar desmotivados e, com uma possível repetência, abandonam novamente os estudos. As dificuldades financeiras e familiares, a incompatibilidade do horário do trabalho e da escola também podem ser causas da evasão. Outra questão é a baixa qualidade no ensino fundamental que faz com que os alunos tenham uma maior dificuldade de acompanhar as disciplinas na EJA no IFG, além da duração do curso (4 anos), da distância entre o currículo teórico do curso técnico e o conhecimento prático requerido no mundo do trabalho, que são questões que acabam desestimulando os estudantes e levam à evasão escolar.

Essas inúmeras causas do abandono escolar também foram confirmadas por um estudo realizado por Soares (2010) sobre a evasão no ensino médio, em Minas Gerais, em pesquisa realizada com 600 estudantes, no período de 2006 a 2009. Entre as razões apontadas para o abandono da escola, foram destacadas as seguintes: horários de estudo e trabalho incompatíveis (56,6%); desinteresse do estudante pelo conteúdo do curso (11,6%); outros motivos (11,4%); gravidez (6,5%); problemas familiares (3,3%); excesso de matérias (2,5%); distância da escola (2,4%); desinteresse dos professores pelos alunos (2,2%); exigência dos professores (2,4%); mudança de bairro ou cidade (0,9%) e dificuldade de se matricular (0,6%).

A identificação dos fatores que levam à evasão escolar é uma primeira medida para que se possa melhorar essa situação nos institutos. Tal compreensão é primordial para a busca de

ações e para a tomada de decisões que perpassem pelos contextos escolar, pedagógico e social do aluno da EJA, dando reais condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos.

A inserção de um público marcado pela exclusão e marginalização numa instituição de ensino, considerada de excelência, não foi assimilada de forma positiva por toda a comunidade escolar, o que talvez pudesse explicar o não comprometimento por parte da gestão e de alguns professores com a EJA. Como já visto neste trabalho, essa modalidade é historicamente relegada ao segundo plano e marcada pela dualidade do ensino propedêutico e do ensino profissional.

Finalizando o questionário, foi perguntado aos professores o que eles achavam que os cursos EJA tinham como objetivo formativo. Todos responderam que os cursos deveriam promover uma formação de sujeitos articulada à emancipação humana. Além disso, para o PX1, o curso deveria formar para o mercado de trabalho; ter o trabalho como princípio educativo e valorizar os diferentes saberes. Para o PX2 deveria atender às necessidades do mercado e também valorizar os diferentes saberes dos alunos. Para o PX3, um curso EJA não pode desprezar os diferentes saberes. Assim como esses professores, os docentes do Curso Técnico Integrado em Agroindústria foram unânimes ao assinalarem que o curso deveria formar para o mercado de trabalho, formar sujeitos emancipados, ter o trabalho como princípio educativo e valorizar os diferentes saberes que os alunos trazem consigo. Nesta perspectiva, citamos Frigotto (2005), que afirma:

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, 2005, p. 77)

Coadunando com alguns apontamentos dos professores, a EJA no IFG deve ser caracterizada tanto pela Educação Profissional como pela formação humana, isto é, ela deve ser capaz de formar o sujeito para o mundo do trabalho e para compreender e lidar com as diversas dimensões da vida. Tendo essa formação, o jovem, adulto e idoso, nas relações capitalistas, a partir do trabalho, terá maiores condições de garantir sua sobrevivência, de reingressar no mercado de trabalho e de ascender socialmente.

Ao final desse capítulo, trouxemos apreensões da realidade de dois cursos EJA do IFG, em torno dos seus protagonistas: alunos, professores e gestores. Ouvir esses sujeitos e dialogar com as categorias teóricas nos permitiu refletir sobre o contexto escolar em que a EJA está inserida e nos deu subsídios para as considerações que serão apresentadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES

Até aqui tentamos responder o nosso problema de pesquisa, apresentado no início deste trabalho: apreender, compreender e interpretar quais os entraves para o cumprimento do Decreto nº 5.840/2006 em relação à oferta de vagas de cursos EJA no IFG. Na busca por respostas e de cumprir os objetivos propostos, recorreremos à pesquisa bibliográfica e empírica.

Percorremos a trajetória histórica da EJA no Brasil, de 1930 até os dias atuais, buscando seu reconhecimento jurídico e social, perpassando pelo financiamento da Educação Básica. Há legislação e um consenso de que a EJA é um direito e que deve ser ofertada àquele sujeito que teve sua vida escolar marcada por interrupções. Porém, as políticas públicas, no Brasil, em torno da alfabetização de adultos e, por conseguinte, da redução do analfabetismo ainda têm sido insuficientes e pouco efetivas.

O histórico da Educação, em nosso país, foi marcado por políticas que não consideravam os pressupostos da integração entre Educação geral e Educação Profissional e nem vislumbravam a formação humana dos trabalhadores e a formação para o trabalho. Além disso, as políticas educacionais sempre estiveram ligadas aos interesses econômicos e políticos dos governantes; quando o capital precisava de mais mão de obra para atender seus interesses, por exemplo, havia um estímulo ao Ensino Médio profissionalizante.

Muitas vezes, a EJA ficou restrita apenas às formalidades legais e até ausente nas políticas de financiamento da Educação Básica. A falta de recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino contraria o próprio Documento Base do PROEJA quando este afirma que para efetivá-la como uma política de Estado é necessário financiamento progressivo, conforme a demanda potencial existente.

Seguindo a diante, discutimos três categorias teóricas: Educação, Educação Profissional e Trabalho, uma vez que os sujeitos da EJA são aqueles que retornam à escola por razões econômicas/financeiras com o intuito de avançar em sua escolarização e de obter uma qualificação para o trabalho e, por conseguinte, ter a possibilidade de melhorar suas condições de vida, satisfazendo suas necessidades básicas de sobrevivência.

Nesse sentido, têm-se que a condição de vida desse sujeito é agravada pelo neoliberalismo, modelo econômico, político e ideológico vigente, caracterizado pelo desmantelamento dos direitos sociais, por um individualismo competitivo e pela meritocracia, o que acaba levando os alunos a se culparem pela situação em que se encontram. Entretanto, nesse sistema, nem sempre a capacitação e qualificação garantem empregabilidade, mas, sim,

a formação de um exército de reserva de força de trabalho.

É como explicam Engels (2004) e Lukács (2004), o trabalho, condição básica fundamental para a existência do homem, representa uma atividade humana que transforma a natureza a fim de obter os bens necessários à reprodução social, ou seja, é a partir do trabalho que o ser humano interage com a natureza, modificando-a em busca da sobrevivência e da reprodução dos produtos gerados. Nesse contexto, discutimos a importância da formação para o trabalho numa sociedade capitalista urbana e letrada, na qual o trabalhador necessita conquistar a formação para o trabalho e diminuir o risco de compor o exército de reserva. Aprender a trabalhar via educação formal é condição essencial à sobrevivência.

Ao final do segundo capítulo, nos detivemos a retratar a EJA no IFG, instituição que prepara para o trabalho. Os cursos desta modalidade ofertados no Instituto são de nível médio técnico na forma integrada e atualmente são oferecidos 19 cursos em diferentes áreas de atuação (técnico em Enfermagem, técnico em Transporte de Cargas, técnico em Modelagem do vestuário, técnico em Artesanato, técnico em Manutenção e Suporte em Informática, técnico em Cozinha, Técnico em Secretariado, Técnico em Refrigeração e Climatização, Técnico em Eletrotécnica etc.). Todos eles distribuídos nos 14 câmpus do IFG, localizados em 13 municípios do Estado de Goiás.

De acordo com o Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007 do Ministério da Educação, de programa a política (BRASIL, 2007e, p. 28), têm-se que

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. [...] Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora.

Além da pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa empírica com a aplicação de questionários em dois câmpus do IFG com o intuito de identificar as contradições e dificuldades da efetividade do Decreto nº 5.840/2006. A inserção de um público marcado pela exclusão e marginalização numa instituição de ensino, considerada de excelência, não foi assimilada de forma positiva por toda comunidade escolar, fato que talvez pudesse explicar o não comprometimento por parte da gestão e de alguns professores com a EJA. Essa modalidade é historicamente relegada ao segundo plano, além de marcada pela dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional.

Os gestores e professores envolvidos nos cursos EJA são, na maioria licenciados com alguma pós-graduação, seja do tipo *Lato* ou *Stricto Sensu*. E, mesmo sendo licenciados, eles não tiveram formação específica para atuar na modalidade EJA. Alguns ministravam aula nos cursos EJA, não por opção, identificação com o público, mas, sim, como complementação de carga horária ou por falta de professores da área; por isso, a rotatividade de professores e/ou presença predominante de professores substitutos atuantes nessa modalidade de ensino é recorrente.

Muitos docentes, mestres e doutores, adotam uma postura ideológica, até mesmo inconsciente, de que ministrar aula para cursos superiores tem um *status* elevado em comparação com aqueles que dão aulas para alunos de cursos EJA; que são considerados cursos de menor prestígio; de que uma instituição centenária socialmente reconhecida pelo ensino médio técnico de excelência, não poderia acolher alunos historicamente marginalizados. São indivíduos com problemas familiares e dificuldades financeiras, trabalhadores que não conseguem se dedicar integralmente aos estudos, que ficaram afastados da sala de aula por muito tempo e que vêm com um ensino fundamental de baixa qualidade.

A EJA, em síntese, lida com sujeitos marginais ao sistema, muitas vezes, acentuados por fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero.

[...]. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007a, p. 15)

A instituição, ao abrir a porta para os alunos da EJA, está se abrindo para receber aquele estudante marcado por uma história de alijamento do sistema econômico e da oportunidade dos estudos na idade regular. E essa abertura e acolhimento aos trabalhadores, estudantes da EJA, não tem sido tarefa fácil. Vários desafios estão postos e devem ser transpostos com o envolvimento de toda comunidade acadêmica. Há duas ordens de dificuldade: o docente/gestor e o discente.

Para os gestores, os desafios para trabalharem com a EJA incluem a não formação docente específica para atuar na EJA, a ausência de política institucional para essa modalidade de ensino e a redução da evasão escolar. Entre os professores, os desafios abarcam a inexistência de materiais e recursos didáticos específicos; os problemas pessoais dos alunos; a ausência de reuniões entre o colegiado do curso e a pluralidade das turmas. Todos esses desafios passam por reconhecer quem são esses sujeitos com os quais a Instituição passou a lidar.

Já é sabido que os estudantes da EJA são sujeitos trabalhadores marcados pela exclusão,

opressão e miséria e que, antes de estudar, precisam garantir condições mínimas de sobrevivência (moradia, alimentação, saúde) para si e sua família, tendo como prioridade o trabalho e não os estudos. Conseguir frequentar as aulas já é um grande esforço; muitos deles chegam cansados, desmotivados para as aulas e/ou acabam tendo muitas faltas. Tais situações levam ao comprometimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na amostra pesquisada, os estudantes dos cursos EJA do sexo feminino foram predominantes e todos possuíam filhos. A aluna mais velha estava com 55 anos. Em relação à renda familiar, todos os alunos tinham uma renda inferior a três salários mínimos, alguns eram provedores da casa, outros participavam da composição da renda. Todos pertencem à classe trabalhadora caracterizada pela informalidade, pelo emprego temporário e pela entrada precoce no mercado de trabalho, muitos deles ainda crianças. Além disso, a terceira jornada de trabalho para as alunas também foi evidenciada. Todos os afazeres domésticos eram de suas responsabilidades.

Além disso, são sujeitos de itinerância, abandonaram os bancos escolares por diversos fatores (doença na família, ajudar no sustento da família etc.) e depois de até 20 anos afastados da escola, retornaram e permanecem no curso em busca de qualificação profissional, obtenção do diploma, esperançosos de que, a partir disso, terão condições de arrumar um trabalho melhor e, por conseguinte, ter uma vida mais digna. Tal descrição nos confirma que o trabalho tem sido prioritário para aqueles que não puderam escolher profissionalizar-se via educação formal na idade regular, por necessitarem, muito cedo, prover sua sobrevivência.

Entretanto, a volta aos estudos não tem sido fácil. Faltam-lhes condições reais para a permanência e a conclusão do curso. Foi-nos relatada dificuldades de aprendizado, pouca concentração nas aulas, professor que não sabe ensinar o conteúdo e nem responde as dúvidas dos alunos. A educação deve significar libertação, transformação substancial da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os sujeitos sejam reconhecidos como homens e mulheres que constroem a sua história (GADOTTI, 1999). Para isso, os professores precisam compreender o seu papel de mediador do conhecimento, utilizando sua prática pedagógica para uma ação educacional crítica/reflexiva, que faça sentido ao educando e que faça com que ele se perceba como agente capaz de transformar a sua realidade.

Pensar nos sujeitos da EJA é lidar com a pluralidade e com a diversidade se constituindo nas diferenças de gênero, idade, etnias, pessoas com necessidades específicas. Significa perceber a condição de pessoas humanas e a condição social de sujeitos excluídos e de classes populares. Deste modo, o professor da EJA deve redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, considerando as especificidades desse público. Neste sentido, Freire

(2005) nos mostra que o diálogo pode ser um caminho:

[...] Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)

A pluralidade das turmas de EJA foi mencionada em relação à diferença etária, em que os alunos mais novos ficam impacientes com as dúvidas dos mais velhos, o que dificulta o andamento das aulas e o processo de ensino-aprendizagem. Tal fato nos confirma que as especificidades de tempo, espaço dos jovens e adultos devem ser consideradas na formulação dos projetos pedagógicos e na prática diária do professor na sala de aula. De acordo com Cury (2002), não identificar o perfil distinto desses estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se eles fossem crianças ou somente adolescentes, seria contrariar mais do que um imperativo legal, seria contrariar um imperativo ético.

Um dos grandes desafios é a redução da evasão escolar. O Documento Base do PROEJA destaca a ênfase que deve ser dada às reais necessidades dos sujeitos, direcionando o trabalho pedagógico, a fim de garantir a permanência do estudante no curso. A partir dos dados obtidos, percebemos que nem sempre as decisões e estratégias relacionadas aos arranjos disciplinares e metodológicos adotados foram as mais adequadas.

Foi relatado por docentes que a matriz curricular de um dos cursos continha conteúdos comuns aos do curso superior e que nem sempre havia um envolvimento significativo de todos os professores que atuavam na EJA no sentido de adotar metodologias diferenciadas que possibilitassem o êxito no processo de ensino e aprendizagem. A duração dos cursos também foi destaque, de 3,5 a 4 anos, pois o público da EJA inclui aqueles que ficaram afastados do espaço escolar por um longo período e, quando retornam, buscam celeridade no processo, uma formação em menor tempo possível.

Sabemos que a evasão é um processo multifacetado e para inferirmos as reais causas da evasão, é extremamente relevante ouvir os estudantes evadidos. Entretanto, em função dos prazos a serem cumpridos e da dificuldade de contatá-los, isso não foi possível neste trabalho. Apesar disso, durante a aplicação dos questionários, mesmo que não fosse uma das perguntas, alguns estudantes relataram que muitos dos seus colegas tinham deixado de frequentar o curso por causa do trabalho e/ou também em razão de problemas de saúde.

Tanto para os gestores, quanto para os professores, o currículo não acontecia de forma

integrada, conforme preconizado pelo documento base do Decreto nº 5.840/2006, por algumas razões, tais como: desconhecimento e/ou incompreensão do que seja esse currículo, falta de espaço e de horário para planejamento coletivo. De acordo com Machado (2008b),

Superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. (MACHADO, 2008b, p. 15)

Além da evasão escolar, outros desafios foram destacados na pesquisa, entre eles: a integração da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica; a oferta de diferentes modalidades de ensino na mesma instituição, indo desde a Educação Básica até cursos *Lato e Stricto Sensu* e o interesse da gestão e de grupos de professores em consolidar outras modalidades de ensino. Parece-nos uma contradição que a oferta de uma política educacional e social que atende especificamente ao público jovem e adulto que não teve acesso à escolarização na idade própria, muitas vezes em função do trabalho, não seja acolhida por toda comunidade acadêmica em uma instituição de ensino pública caracterizada, historicamente, pela formação da classe trabalhadora.

Outra questão desafiadora é a ausência de materiais e recursos didáticos específicos para a EJA. Os que existem são considerados infantilizados e/ou não condizentes com a capacidade cognitiva dos alunos. Segundo Batista (2005), livros didáticos são ferramentas importantes de escolarização e letramento para grande parte da população brasileira e, por isso, eles devem possibilitar a relação entre os conteúdos escolares e os saberes adquiridos na trajetória de vida dos alunos.

Entretanto, não podemos afirmar que apenas o uso de livros didáticos pedagogicamente adequados à EJA garanta a formação de cidadãos conscientes e atuantes em diferentes espaços. Freire (2000) já nos apontava que os educandos devem se transformar em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ou seja, devem ser capazes de ir além das páginas dos livros, escrevendo suas próprias histórias, reconhecendo seu papel na sociedade.

Assim como as questões pedagógicas são fundamentais para a EJA, o espaço escolar em termos de infraestrutura de laboratórios também é importante, inclusive para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Alguns alunos relataram que tiveram poucas aulas práticas, ao mesmo tempo, que professor relatou a ausência de laboratórios equipados condizentes com as necessidades do curso. Para minimizar essa falta de infraestrutura, a gestão e o professor não ficaram inertes, estavam em busca de parcerias para melhor equipar os laboratórios e para a aquisição de insumos.

Diante dos desafios elencados, a Instituição já conseguiu avançar em alguns aspectos: apoio da coordenação em determinadas situações e o despertar do interesse dos alunos por frequentar as aulas. Algumas estratégias pedagógicas pontuais, porém, exitosas, já têm sido praticadas, como, por exemplo: o estímulo à troca de experiência entre os estudantes e a valorização daquilo que já sabem e o planejamento de disciplinas que buscam integrar diversos conteúdos.

Há de se avançar na questão da formação docente. Até a promulgação do Decreto nº 5.840/2006, as instituições públicas federais de Educação Profissional não tinham experiência na modalidade EJA. Dessa forma, torna-se evidente e prioritário que haja cursos de formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam eles docentes, gestores ou técnicos administrativos para que as reais condições para a permanência e a conclusão dos estudos pelo aluno da EJA aconteçam.

Todos os pontos que contribuíram para a não efetividade de cursos EJA perpassam pela discussão principal dessa modalidade de ensino, em torno das práticas pedagógicas e de aprendizagens que traduzem o direito humano ao acesso e permanência na escolarização. Machado (2009) nos mostra que se tem travado uma luta histórica para assegurar, nas políticas públicas, a ofertada EJA no país.

A partir da formação integrada entre os conhecimentos ditos gerais com aqueles da formação profissional é possível ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a realidade social e econômica, de tal forma que passem a perceber, inclusive, as contradições do sistema capitalista e a lutar para a transformação social e não para a sua manutenção.

As políticas públicas de cunho social, que beneficiam a classe trabalhadora, podem se constituir como "campos de tensão, seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepção e objetivos distintos, seja na sua implementação. Não pensemos que a formulação de uma política social determinada esgote a sua tensionalidade" (NETTO, 2003, p. 16) e/ou que seja defendida por todos. Mesmo que a EJA seja uma política educacional e social não desmembrada das intenções do sistema capitalista, ela possibilita o acesso à educação da classe trabalhadora, elevando o nível de escolaridade de uma população historicamente excluída do sistema educacional.

A compreensão de que o trabalho é uma categoria central na organização curricular na EJA precisa ser incorporada, mas não de forma subordinada às demandas do processo produtivo e do mercado de trabalho. A relação entre o trabalho e o processo de produção do conhecimento deve ser ampla, indo além de uma formação somente funcional que atenda ao imediatismo do mercado de trabalho, seja formal ou informal. A Educação Profissional deve superar a premissa

de somente preparar tecnicamente os estudantes.

A EJA integrada à Educação Profissional deve ser capaz de formar cidadãos que compreendem a realidade social, econômica e política e, também, o mundo do trabalho em que estão inseridos. Para que, a partir disso, eles possam exigir e lutar pelos interesses sociais, coletivos e não continuarem atendendo aos interesses do mercado e de uma minoria.

Nos dias atuais, um dos desafios da escola é estabelecer uma relação dialógica, entre o conhecimento socialmente construído e as práticas sociais em que o educando está inserido, além de mudanças de currículos. A prática pedagógica do professor na sala de aula é que validará uma ação pedagógica crítica/reflexiva ou garantirá a manutenção da ideologia dominante.

É de fundamental importância conhecer a realidade desses jovens e adultos que fazem parte do público da EJA. Ouvir esses sujeitos por meio da pesquisa possibilita compor o perfil dos estudantes que devemos atender, bem como permite reflexões sobre o contexto que vivem esses trabalhadores e sua relação com o mundo do trabalho.

Enfim, apesar do reconhecimento nos dispositivos legais e normativos quanto à obrigatoriedade, à gratuidade e à especificidade da EJA, infelizmente essa modalidade de ensino ainda está relegada ao segundo plano e com inúmeros desafios quando integrada à Educação Profissional. Acreditamos que seja necessário ocorrer mudanças no interior do espaço escolar, nos currículos, na forma com que a gestão pensa e lida com a EJA e nas práticas pedagógicas dos professores. Contudo, para que isso ocorra, é primordial que as políticas públicas se voltem para essa modalidade de ensino, dando o destaque e reais condições para alunos que necessitam ter a sua sobrevivência garantida inclusive via bolsa de estudo e professores preparados para as especificidades deste ensino. As políticas de EJA merecem o acolhimento e a defesa pelos profissionais da educação a fim de torná-las efetivas e institucionalizadas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, L. R. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001)**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

AMARAL, N. C. Financiamento da educação básica e o PNE 2011-2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n.6, p. 123-141, 2010.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p.9-23.

ARROYO, M. G. Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a Educação Brasileira? **Educação & Sociedade**. Cortez Editora- Autores associados-CEDES, São Paulo, ano II, n. 5, p. 5-23, 1980.

ARROYO, M. G. Educação de jovens - adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. G.; CASTRO, M. A. G. de; GOMES, N. L. (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006b. p. 17-32.

BASTOS, R. B. M.; VITORETTE, J. M. B. Trabalho e Educação profissional: concepções em disputa. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. (Org.). **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. 1 ed. Campinas (São Paulo): Mercado de Letras, 2011. p. 327-348.

BATISTA, A. A. G. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Materiais didáticos: escolha e uso**. Boletim 14, agosto, 2005.

BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, 1997.

BERNARDO, J. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, 144p.

BOAVENTURA, G. A. R. O significado do PROEJA no olhar e na voz dos alunos do Instituto Federal Goiano. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. (Org.). **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. 1 ed. Campinas (São Paulo): Mercado de Letras, 2011. p. 199-222.

BRANDÃO, C. da F. Educação de jovens e adultos: entre o “velho” e o “novo” plano nacional de educação (PNE). **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 7-24, 2012.

BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. In: **Concepções e experiências de educação popular**. Cortez Editora: São Paulo. Cadernos do Cedes (Centro de estudos Educação e Sociedade), 1980. p. 5-34.

BRANDÃO, C. R. Eva viu a luta. In: **Pedagogia do oprimido** - Educação do Colonizador, Educação & Sociedade, Cortez & Moraes/CEDES, ano I, n. 3, p. 15-23, maio de 1979.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (18 de setembro de 1946). 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 4 jun. 2017.

BRASIL. **Parecer nº 699, 6 de julho de 1972**. Regulamenta o Ensino Supletivo. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972.

BRASIL. **Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso: 5 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de jovens e adultos -consolidação de documentos 1985/1994**. 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis>. Acesso em: 01 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/254359.pdf>>. Acesso em: 24. out. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**. Brasília: CNE/CEB, Parecer 11/2000. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf> Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.832 de 29 de dezembro de 2003**. Altera o § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o art. 2º da Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o Salário-Educação. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.832.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.299 de 7 de dezembro de 2004**. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, para o exercício de 2004. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5299.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.690 de 3 de fevereiro de 2006**. Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, para o exercício de 2004. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5690.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL, Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos - 1996. In: PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAN, T. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007a. 186 p.

BRASIL. **Decreto nº 6.091 de 24 de abril de 2007**. Define e divulga os parâmetros anuais de operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o exercício de 2007. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6091.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base – PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO / ENSINO MÉDIO.** Brasília, DF: SETEC, 2007d. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. **Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007:** de programa a política. Brasília: MEC, 2007e.

BRASIL. **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. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação - 2010.** Documento Referência. Brasília, 2010. Disponível em <http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

BRASIL. **Fontes de recurso do PROEJA.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 15 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação - 2014.** Documento Referência. Brasília, 2014b. Disponível em <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em 15 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década:** Construindo os Planos de Educação. Brasília, DF: SASE, 2014c. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2013. 39 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2015: notas estatísticas/** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2015.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 91-123.

BRZEZINSKI, I. Qualidade na graduação. **Educativa**, Goiânia, v. 8, n. 2, p.321-338, 2005.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/ 1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014. p. 112-143.

BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. E. F.; BRITO, W. A. de. Pesquisa em Avaliação Institucional: uma experiência na Universidade Estadual de Goiás. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 103-133, 2006.

CARNEIRO, M. E. F. **Os Técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva**. 1998. 120 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CARVALHO, M. A. de. **Técnico agrícola: peão melhorado?** 2012. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v.30, n. 3, p. 635-655, 2014.

CASTRO, M. D. R. de. **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, ANPED. **Anais...** Caxambu, 2008.

CHAUÍ, M. Sob o signo do neoliberalismo. In: _____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 311-339.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**. 5 ed. São Paulo: CEDES, p. 25-40, 1980.

CIAVATTA, M. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 100-137.

CIAVATTA, M. A formação integrada - a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1 -20, 2005.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO. Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, 23 de agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.adur->

ry.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONCEFET_Manifestacao_IFET.doc>. Acesso em: 14 jul. 2017.

COSTA, S. O trabalho como elemento fundante da humanização. **Revista Estudos**, Goiânia: UCG, v. 22, n. ¾, p. 171-188, 1995.

COSTA, C. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 15, p. 59-83, 2013.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47-70, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

DI PIERRO, M. C. A Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, 2001.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p.

DOCUMENTO FINAL DO I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E CLASSES TRABALHADORAS. Realizado em Curitiba nos dias 8 a 14 de outubro de 1979 com a participação de inúmeras entidades (p. 141 a 154). In: **Educador = trabalhador**. Educação & Sociedade, Cortez Editora/Autores associados/CEDES, ano II, n. 5, janeiro, 1980, 192 p.

DORE, R.; SALES, P. E.; CASTRO, T. L. de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, R.; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: Editora do IFB: RIMEPES, 2014. p. 379-413.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. L. C. (org). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351p.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino médio: desafios e reflexões**. São Paulo: Papyrus, 1994.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? In: **O educador precisa ser educado**, Educação & Sociedade, Unicamp/Cortez & Moraes, ano I, n.1, setembro de 1978, p. 64-70. 207 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.1-16.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 26-41.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n. 3, 2005a, p. 1-26.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005b.

GADOTTI, M. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. In: **O educador precisa ser educado**, Educação & Sociedade, Unicamp/Cortez & Moraes, ano I, n.1, p. 5-16, setembro de 1978, 207 p.

GADOTTI, M. **Paulo Freire- da ‘pedagogia do oprimido à ‘ecopedagogia’**. Cadernos Pensamento Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados. **Anais...** Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: GARCIA, N.; LIMA FILHO, D. L. (Orgs.). **Trabalho, educação e tecnologia: alguns dos seus enlazes**. 1. ed. Curitiba: Ed UTFPR, 2010.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GRACINDO, R. V. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFG/Autêntica, 2011. p.137-192.

GRAMSCI, A. Os intelectuais. O princípio educativo. Caderno 12. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-127.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014. p. 233-255.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Tendências demográficas no período de 1950/2000**, 2000, 63 p.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 1976. Disponível em: <<http://www.fhlch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/830-wp.17.2014.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**, 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 out. 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra por domicílios**, 2010; 2016. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php>. Acesso em: 5 fev. 2017.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra por domicílios**. Renda *per capita* média do brasileiro, 2015.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais 2010**. Comunicação Social, Brasília, 17 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Observatório do mundo do trabalho e da educação profissional e tecnológica**, MEC, 2009. 130 p. Disponível em: <http://www.luziania.ifg.edu.br/images/arquivos/relatorio_de_estudo_pesquisa_luziania.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Histórico do Câmpus Itumbiara**. 2010. Disponível em: <<http://www.itumbiara.ifg.edu.br>>. Acesso em: 24 out. 2016.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Guia de cursos do Câmpus Itumbiara**. 2017a. Disponível em: <<http://www.itumbiara.ifg.edu.br>>. Acesso em: 04 maio 2017.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Servidores**. 2017b. Disponível em: <<http://www.itumbiara.ifg.edu.br>>. Acesso em: 04 maio 2017.

IFG. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Resolução/Consup (conselho superior) nº 008 de 30 de março de 2017**. Regulamento acadêmico dos cursos da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, 2017c. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolu%c3%a7%c3%a3o0082017.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Comunicados do IPEA: nº 149 - **Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero**. 2012. 18p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120523_comunicadoipea0149.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2016.

JANUNUZI, G. S. de M. Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral. In: **O educador precisa ser educado**, Educação & Sociedade, Unicamp/Cortez & Moraes, ano I, n.1, p. 200-202, setembro de 1978, 207 p.

JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 1991.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez. [Coleção Questões da nossa época, v. 63]. 1997.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: _____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J.C; MARILZA, V. **Didática e escola numa sociedade complexa**. Goiânia: CEPED/UFG, 2011.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 184 p.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, 2008a.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008b.

MACHADO, M. M. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, p. 17-39, 2009.

MACHADO, M. M. A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. (Org.). **Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 19-42.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, 2013.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia moderna**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J. de S. A sujeição da renda da terra ao capital e o novo sentido da luta pela reforma agrária. In: FÉLIX, M. et al. **A classe operária e seu partido**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, v. 1, t. 1, 1984.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 17 ed. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradutor Luis Cláudio de Castro e Costa. Martins Fontes: São Paulo, 2002. 119 p.

MESQUITA, M. C. D. **Desafios "novos" para a Educação: recursos financeiros de onde?** In: V SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CEDES. Campinas, SP. 15-17 jun, 2015.

MESQUITA, M. C. D.; CARNEIRO, M. E. F.; AFONSO, L. H. R. Parceria Público privado: uma nova estratégia do capital. In: III ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO - FINEDUCA. 2015. Gramado, RS. **Anais...** Gramado, RS, p. 27-28, ago, 2015.

MÉSZÁRIOS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MONLEVADE, J. A. C. Financiamento da Educação na Constituição e na LDB emendadas. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: Contradições, Tensões, Compromissos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014. p. 322-346.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, C. S. V. Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, 2013.

MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p.4-30, 2007.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NETTO, J.P. **Introdução ao método da teoria social**. UFRJ: Serviço Social, 1989.

NETTO, J. P. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. **Estado e políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOSTE, 2003. p. 11-28.

OLIVEIRA, J. de F. A. C. **A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 11.892/08.2014**. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual Agenda Educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323 – 337, 2011.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. 186 p.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1972. 529p.

PAIVA, V. Do "Problema Nacional" às classes sociais. In: **Pedagogia do Oprimido - Educação do Colonizador**, Educação & Sociedade, Cortez & Moraes/CEDES, ano I, n. 3, p. 5-14, maio de 1979, 171p.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 65-85, 2010a.

RAMOS, M. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed. 2010b.

RIES, B. E. Aprendizagem na fase adulta. **Revistas Ciências e letras**. Porto Alegre, n.40, p. 67-81. 2006.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. de M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. E. de C. **Escola Pública e a Alfabetização das Classes Populares: análise crítica e uma proposta alternativa**.1990. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia, 1990.

RODRIGUES, M. E. de C.; MACHADO, M. M. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, p. 329-349, 2014.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 2, jan-abr. 2007.

SAMPAIO, M. N. O desafio de formar professoras e professores para a educação de jovens e adultos. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 40, p. 67-81, 2006.

SANTOS, O. J. de. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas (São Paulo): Papyrus, 1992. 146p.

SAVIANI, D. Educação brasileira: problemas. p. 50-63. In: **O educador precisa ser educado**, Educação & Sociedade, Unicamp/Cortez & Moraes, ano I, n.1, setembro de 1978, 207 p.

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau. In: CENAFOR. **A formação de professores**. Bimestre: revista do 2º Grau. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, n.1, p. 25-27, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Histedbr, 2005. p. 224-274.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007a.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007b.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, 2011.

SILVA, B. L. da; SILVA, D. C. da; MORAIS, H. V.; MACHADO, M. M. Achados e guardados: a história da EJA em Goiás contada por meio dos exames supletivos. In: VALDEZ, D.; FERREIRA, M. S.; RODRIGUES, M. E. de C.; MACHADO, M. M. (Orgs.). **A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2015, p. 72-103.

SOARES, C.; SABOIA, A. L. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos: um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 e 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2007. 47p.

SOARES, T.M. **Determinantes do abandono do ensino médio pelos jovens no estado de Minas Gerais**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2010.

TELLES, S. S. Um projeto populista para o ensino: a universidade do trabalho. In: **Pedagogia do Oprimido - Educação do Colonizador**, Educação & Sociedade, Cortez & Moraes/CEDES, ano I, n. 3, maio de 1979, p. 95-110.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, J. P. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador: UNEB, v.21, n.37, p.71-82, 2012.

VENTURA, J. P.; CARVALHO, R. M. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36, 2013.

VICENTE, V. R. R.; RAMOS, C. V.; MOREIRA, J. A. S. O financiamento da Educação Básica no Brasil: em discussão a vinculação de recursos. **Revista Tempos e espaços em educação**, Sergipe, v. 8, n. 16, p. 219-234, 2015.

VITORETTE, J. M. B. **A não consolidação do PROEJA como política pública de Estado**. 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

VITORETTE, J. M. B.; CASTRO, M. R. de; BARBOSA, S. C.; BARBOSA, W. **Modelo Econômico, Flexibilização, Integração e Proeja**. 2011.p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto>>. Acesso em: 24 out. 2016.

VOLPE, G. C. M. O financiamento da educação de jovens e adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 693-797, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa inicialmente intitulado: "**Educação Profissional e Tecnológica: experiências do PROEJA/ IFG**". Meu nome é Poliana Cristina Mendonça Freire, sou a pesquisadora responsável, doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Poliana Cristina M. Freire pelo e-mail: pocrismf@yahoo.com.br; (62) 8135 7372 ou com a sua orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, através do e-mail esperancacarneiro@outlook.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

O delineamento do objeto da pesquisa se dá a partir do Decreto 5.840/2006 que definiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este é um programa educacional em nível nacional que pretende, no âmbito legal, integrar o Ensino Médio e a Educação Profissional, considerando a especificidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), jovens e adultos trabalhadores, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora, de formação humana e de trabalho não alienado.

Com o Decreto 5.840/2006, as instituições federais de educação profissional deveriam implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, sendo que já em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição (tendo como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior) seriam destinadas a esse público. A expansão da oferta deveria ocorrer a partir de 2007 e esta ampliação deveria estar incluída no plano de desenvolvimento institucional (PDI) da instituição federal de ensino.

Portanto, a pesquisa tem como objetivo a compreensão e interpretação de possíveis

entraves que tem inviabilizado o cumprimento do Decreto 5.840/2006 em relação a oferta de vagas de cursos PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Entretanto, esse conhecimento e a finalização do trabalho só será possível com a sua colaboração ao responder o questionário para posterior análise. Com esse instrumento espera-se colher informações, opiniões e impressões sobre a referida temática. O tempo estimado desta atividade é de 30 minutos e acontecerá em alguma sala do câmpus do IFG no horário em que o Sr (a) estiver na instituição e apresentar disponibilidade para tal.

O Sr (a) tem garantido o direito de não aceitar participar da pesquisa para a qual está sendo convidado(a) ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. Ressalta-se que este projeto de pesquisa foi elaborado tendo em vista a evitar riscos aos entrevistados relativos a situações de mal-estar que possam ocorrer durante a entrevista. No entanto, caso surja algum desconforto emocional, receberão assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios.

As informações, opiniões expressas por cada um dos sujeitos respondentes serão usadas somente para fins desta pesquisa, divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo, portanto, assegurado o sigilo sobre sua participação e identificação. Todos os dados e materiais resultantes da pesquisa serão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora principal durante cinco anos e após esse período serão incinerados.

Informo, ainda, que não haverá gastos quanto a sua participação na pesquisa. Contudo, caso haja algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa o Sr (a) será devidamente ressarcido (a). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação nessa investigação, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Caso aceite participar da pesquisa é necessário a assinatura neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no espaço que segue abaixo. Desde já agradeço a sua atenção e colaboração com a conclusão deste trabalho.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Poliana Cristina M. Freire sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiânia, ____, de _____, de 201__.

Assinatura do participante: _____ Data: ____/____/_____
Assinatura da pesquisadora: _____ Data: ____/____/_____

APÊNDICE B – Questionário semiestruturado: gestor**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO: GESTOR**

Câmpus em que trabalha: _____

Data: _____

1 Qual a sua formação acadêmica? (Marque sua maior titulação)

- Ensino técnico
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

2 O seu curso de graduação foi do tipo:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Outro: _____

3 Qual foi a fundamentação teórica da sua formação?

- Construtivista
- Escolanovista
- Freireano
- Progressista
- Tradicional
- Vigotskyana
- Não sei
- Outra: _____

Comente sua resposta: _____

4 Qual o vínculo contratual com o IFG?

- Professor efetivo
- Professor substituto
- Professor temporário

5 Qual seu regime de trabalho?

- Dedicção exclusiva
- 40 horas
- 20 horas

6 A quanto tempo trabalha no IFG?

- Menos de 2 anos
- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- Mais de 21 anos

7 Você já foi professor de cursos EJA?

- Sim
 Não

7.1 Se sim, há quanto tempo foi professor na EJA no IFG?

- Menos de um ano
 1 ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos ou mais

8 Por que você foi professor das turmas da EJA?

- Por opção
 Para completar carga horária
 Pela demanda do curso
 Por imposição
 Outro: _____

9 Você foi professor da Educação Básica ou da Educação Profissional?

- Educação Básica
 Educação Profissional

10 Você teve alguma formação específica para atuar na EJA?

- Não
 Sim, na graduação
 Sim, na pós-graduação
 Sim, em cursos de capacitação

10.1 Qual a duração do curso?

- 1 mês
 2 meses
 3 meses
 4 meses
 5 meses
 6 meses
 1 ano
 1 ano e meio
 2 anos
 2 anos e meio
Outro: _____

11 A quanto tempo está na coordenação?

- Menos de um ano
 1 ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos ou mais

12 Você já havia sido coordenado (a) de outro curso?

- Sim

Não

13 Quais motivos o levaram a assumir a coordenação do curso?

- Apoio da gestão
 Apoio dos professores do colegiado
 Aumento de salário
 Crescimento profissional
 Participação desde o início com a escolha do curso a ser ofertado e construção do Projeto Político Pedagógico
 Por acreditar nesta política
 Outro: _____

14 Quais aspectos você considera que dificulta o trabalho na EJA?

- Nenhum
 Ausência de materiais e recursos didáticos
 Ausência de reuniões com a gestão
 Carga horária
 Desprestígio do curso, pois não deveria ser ministrado no instituto
 Falta de apoio dos professores
 Rotatividade de professores
 Outro: _____

Comente: _____

15 Quais aspectos você considera que facilita o trabalho na EJA?

- Nenhum
 Apoio da gestão
 Apoio dos professores da área técnica
 Apoio dos professores da área básica
 Carga horária
 Facilidade de materiais e recursos didáticos
 Outro: _____

Comente: _____

16 Qual o principal desafio na sua atuação na EJA?

- Nenhum
 Falta de apoio da gestão
 Falta de formação docente específica para o público
 Falta de uma política institucional voltada a EJA
 Os desafios são os mesmos das demais modalidades e níveis de ensino da Instituição
 Reduzir a evasão escolar
 Outro: _____

17 Quais atividades você destacaria como mais importante no seu trabalho na EJA?

- Atendimento aos alunos
 Atendimento aos professores
 Reunião com a diretoria
 Reunião com professores para estudos
 Reunião com professores para planejamento de atividades conjuntas
 Outro: _____

Comente: _____

18 Há evasão no curso que coordena?

- () Sim
() Não

Qual índice médio de evasão? _____

18.1 Se sim, quais são os motivos? (Enumere-os em ordem de importância de 1 a 9)

Obs.: Caso os motivos apontados não correspondam a realidade deste curso só enumere aqueles que condizem com a sua realidade.

- () Alto índice de reprovação
() Desinteresse dos alunos pelo curso
() Despreparo dos professores
() Dificuldade de aprendizado dos alunos
() Falha na seleção dos alunos
() Não articulação da Educação Básica com a Educação Profissional
() Problemas pessoais dos alunos
() Tipo e duração do curso oferecido
() Turmas já iniciam com pouco alunos
() Outro: _____

18.1.1 Caso um dos motivos seja o trabalho, qual o peso deste na evasão dos alunos?

18.2 O quê tem feito para reduzir a evasão?

- () Atendimento as demandas e anseios dos alunos
() Atuação conjunta com a diretoria e os professores
() Reuniões periódicas com os representantes de turmas na tentativa de resolver os problemas
() Reuniões periódicas com os professores para discutir os problemas da sala de aula
() Outro: _____

Comente qual ou quais as estratégias estão sendo adotada para reduzi-la:

19 Houve participação da comunidade acadêmica para definição dos cursos a serem oferecidos nesta modalidade?

- () Sim De quê forma? _____
() Não Por quê? _____

20 Você conhece o Projeto Político Pedagógico do curso?

- () Sim
() Não

21 Na sua opinião o currículo implantado acontece de forma integrada?

- () Sim
() Não

21.1 Se não, o quê mais impede a integração? (Enumere-os em ordem de importância de 1 a 9)

Obs.: Caso os motivos apontados não correspondam a realidade deste curso só enumere aqueles que condizem com a sua realidade.

- Ausência de espaço de discussão
- Desinteresse da gestão
- Falta de informação do corpo docente
- Indisponibilidade dos professores para a discussão do assunto e realizações de ações
- Pouco envolvimento dos professores
- Outro motivo: _____

Comente: _____

22 Você acha importante que seja oferecido pela instituição cursos de formação continuada para os professores/técnicos administrativos atuantes no PROEJA?

- Sim
- Não

23 Você participa de fóruns, eventos, cursos que abordam a temática da EJA?

- Sim
- Não

24 Do seu ponto de vista, quais são os entraves para implantação de cursos EJA no IFG? (Enumere-os em ordem de importância de 1 a 9)

Obs.: Caso os entraves apontados não correspondam a realidade deste curso só enumere aqueles que condizem com a realidade.

- Nenhum
- Desinteresse dos professores
- Dificuldade de integração da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica
- Evasão dos cursos
- Falta de interesse da gestão
- Interesse em consolidar outras modalidades de ensino
- Várias modalidades de ensino na instituição
- Outro: _____

Comente sua resposta: _____

25 Na sua opinião, o curso EJA deve:

- Formar para o mercado de trabalho
- Formar sujeitos conscientes e emancipados
- Ter o trabalho como princípio educativo
- Valorizar os diferentes saberes
- Nenhuma alternativa
- Todas as alternativas
- Outro: _____

Comente: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista: gestor

Roteiro de entrevista

Prezado Gestor (a), por gentileza:

1. Relate um pouco sua formação acadêmica e experiência profissional em cursos de EJA.
2. Explique como está sendo a sua experiência ao ocupar o cargo de gestor (a) de curso de EJA.
3. Comente como está a evasão do curso EJA e as possibilidades de reduzi-la.
4. Explique de que forma acontece a seleção/divulgação dos Processos Seletivos de estudantes para os cursos EJA.
5. Caso queira comentar/acrescentar algo que não foi perguntado no questionário e/ou nessa entrevista, fique à vontade.

APÊNDICE D – Questionário semiestruturado: discente**QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO: ALUNOS****1 IDENTIFICAÇÃO**

Sexo: () F () M

Idade: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade: _____

Curso: _____ Período: _____

Data: _____

DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS E DE TRABALHO**2 Estado civil:**

() solteiro () casado () união estável () outro _____

3 Você tem filhos?

() Sim () Não

Caso responda sim, quantos filhos você tem? _____

4 Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

() uma pessoa

() duas pessoas

() três pessoas

() quatro pessoas

() cinco pessoas

() mais de cinco pessoas

5 Com que idade começou a trabalhar?

() de 7 a 11 anos

() de 12 a 15 anos

() de 16 a 20 anos

() de 21 a 25 anos

() de 26 a 30 anos

() mais de 30 anos

5.1 Você trabalha fora de casa atualmente?

() sim

() não

5.1.1 Se sim, seu trabalho é:

() fixo

() temporário

5.1.2 Em relação ao seu trabalho:

() Trabalho com carteira assinada

() Trabalho sem carteira assinada

- Trabalho na informalidade
- Estou a procura de trabalho

5.1.3 Você ocupa (ou já ocupou) cargos de direção em seu trabalho?

- Sim
- Não

5.1.4 Em relação ao tempo destinado ao trabalho:

- Trabalho menos de quatro horas por dia
- Trabalho quatro horas por dia
- Trabalho seis horas por dia
- Trabalho oito horas por dia
- Trabalho mais de oito horas por dia

Comente como é o seu dia a dia: _____

5.2 Se não trabalha,

5.2.1 Há quanto tempo está sem trabalho?

- até 6 meses
- de 6 meses a um ano
- de um a dois anos
- mais de dois anos

5.2.2 Está a procura de trabalho?

- Sim
- Não

6 Você ajuda no sustento da família?

- sim
- não

6.1 Se sim, você ajuda como?

- sou o provedor da casa
- dou toda minha renda para a família, mas não sou o provedor
- ajudo com até metade da minha renda
- ajudo com mais da metade da minha renda
- ajudo de vez em quando

7 Qual é a renda da sua família?

- Até 1 salário mínimo
- Mais de 1 até 2 salários mínimos
- Mais de 2 até 3 salários mínimos
- Mais de 3 até 5 salários mínimos
- Mais de 5 até 8 salários mínimos
- Mais de 8 salários mínimos

8 Sua renda individual é de:

- Até 1 salário mínimo
- Mais de 1 até 2 salários mínimos
- Mais de 2 até 3 salários mínimos
- Mais de 3 até 5 salários mínimos

do Estado de Goiás (IFGoiás)?

- Incluído nas atividades da escola
 Excluído das atividades da escola
 Discriminado por estudantes de outros cursos
 Realizado por estar estudando nesta escola
 Indiferente
 Outro: _____

Comente: _____

15 Por quê da escolha desse curso?

- Aptidão
 Interesse pela área
 Influência de familiares
 Indicação de amigos
 Bem aceito pelo mercado
 Possibilidade de arrumar um trabalho melhor
 Outro: _____

16 Você classifica o curso oferecido como:

- Muito ruim
 Ruim
 Mediano
 Bom
 Muito bom

Por que dessa opção? _____

17 Você tem mais dificuldade nas disciplinas da Educação Básica (português, matemática...) ou nas disciplinas da Educação Profissional (disciplinas da parte técnica do curso)?

- Disciplinas da Educação Básica
 Disciplinas da Educação Profissional
 Ambas
 Nenhuma

18 Qual disciplina da Educação Básica você tem mais dificuldade?

- Arte
 Biologia
 Educação física
 Espanhol
 Filosofia
 Física
 Geografia
 História
 Língua portuguesa
 Matemática
 Química
 Sociologia

18.1 E esta dificuldade, você a considera como?

- Pouca dificuldade

- () Dificuldade mediana
 () Muita dificuldade

18.2 A quem você atribui esta dificuldade?

- () Professor não sabe o conteúdo
 () Professor não sabe ensinar o conteúdo
 () Professor não atende as dúvidas do aluno
 () Indisciplina da turma durante a aula do professor
 () Dificuldade de concentração do aluno
 () Sala de aula apertada para o número de aluno
 () Quadro negro ruim
 () Outro: _____

Comente: _____

19 Qual disciplina da Educação Profissional você tem mais dificuldade?

19.1 E esta dificuldade, você a considera como?

- () Pouca dificuldade
 () Dificuldade mediana
 () Muita dificuldade

19.2 A quem você atribui esta dificuldade?

- () Professor não sabe o conteúdo
 () Professor não sabe ensinar o conteúdo
 () Professor não atende as dúvidas do aluno
 () Indisciplina da turma durante a aula do professor
 () Dificuldade de concentração do aluno
 () Sala de aula apertada para o número de aluno
 () Quadro negro ruim
 () Falta de aula prática
 () Condições do laboratório inadequadas
 () Outro: _____

Comente: _____

20 Quais conteúdos você considera que está aprendendo mais na escola?

- () Fazer contas
 () Ter interesse pelo que acontece no mundo
 () Resolver problemas matemáticos
 () Habilidades técnicas para a sua área de atuação
 () Exercer seus direitos e deveres de cidadão
 () Interessar pelas artes, manifestações artísticas e culturais
 () Trabalhar em equipe
 () Ler e interpretar textos
 () Falar bem e desinibido
 () Como pesquisar
 () Ciência e tecnologia
 () Outro: _____

21 Quais conteúdos você considera que está aprendendo menos na escola?

- Fazer contas
- Ter interesse pelo que acontece no mundo
- Resolver problemas matemáticos
- Habilidades técnicas para a sua área de atuação
- Exercer seus direitos e deveres de cidadão
- Interessar pelas artes, manifestações artísticas e culturais
- Trabalhar em equipe
- Ler e interpretar textos
- Falar bem e desinibido
- Como pesquisar
- Ciência e tecnologia
- Outro: _____

22 Como você avalia a relação entre a maioria dos (as) professores (as) com o (a) aluno (a)?

- Insatisfatória
- Pouco satisfatória
- Satisfatória
- Muito satisfatória

23 Como você avalia a maioria dos seus professores?

- Conhece bem os alunos
- Domina os conteúdos que ensina
- É comprometido com a aprendizagem do aluno
- Gosta de ensinar
- Ouve as sugestões dos alunos
- Responde às perguntas dos alunos
- Sabe avaliar bem os alunos
- Sabe explicar bem as matérias
- Sabe o nome dos alunos
- Nenhuma das opções acima. Comente: _____

24 Na sua opinião, um bom professor é aquele que:

- Possui bom trato com os alunos: ouve, atende, respeita...
- Tem boa didática: sabe ensinar, explicar...
- Tem rigor e controle sobre a turma: impõe disciplina, cobra as atividades...
- É responsável, assíduo, pontual e dedicado
- Tem domínio do conteúdo
- Outra característica: _____

25 Qual o seu tipo de aula preferida?

- Explicação oral da matéria pelo professor
- Exercícios individuais em sala
- Matéria passada no quadro e copiada pelos alunos
- Trabalhos em grupo
- Leitura de livros, revistas, jornais
- Debates
- Apresentação de vídeos, slides
- Outro: _____

26 Como você avalia a relação do (a) aluno (a) com o (a) coordenador (a) do curso?

- Insatisfatória
- Pouco satisfatória
- Satisfatória
- Muito satisfatória

27 O que você pretende fazer quando acabar o curso?

- Procurar trabalho
- Trocar de trabalho
- Ser promovido no trabalho
- Abrir seu próprio negócio
- Continuar os estudos
- Outro: _____

Comente a sua escolha: _____

28 O que representa os estudos em sua vida?

- possibilidade de melhorar sua condição de vida
 - desenvolvimento pessoal e intelectual
 - a possibilidade de conseguir um trabalho melhor
 - outro _____
-

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista: discente

Roteiro de entrevista

Prezado Aluno (a), por gentileza:

1. Relate um pouco sua trajetória de escolarização (os motivos que o levou a interromper os estudos, quanto tempo ficou afastado da sala de aula...).
2. Você trabalha fora de casa? Como é seu trabalho? Em casa, quais as atividades você realiza?
3. Em relação aos estudos aqui no IFG, como tem sido sua experiência (disciplinas, professores...)?
4. Caso queira comentar/acrescentar algo que não foi perguntado no questionário e/ou nessa entrevista, fique à vontade.

APÊNDICE F – Questionário semiestruturado: docente**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO: DOCENTE**

Câmpus em que trabalha: _____

Data: _____

1 Qual a sua formação acadêmica? (Marque sua maior titulação)

- Ensino técnico
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

2 O seu curso de graduação foi do tipo:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Outro: _____

3 Qual foi a fundamentação teórica da sua formação inicial?

- Construtivista
- Escolanovista
- Freireano
- Progressista
- Tradicional
- Vigotskyana
- Não sei
- Outra: _____

Comente: _____

4 Qual o vínculo contratual com o IFG?

- Professor efetivo
- Professor substituto
- Professor temporário

5 Qual seu regime de trabalho?

- Dedicção exclusiva
- 40 horas
- 20 horas

6 A quanto tempo trabalha no IFG?

- Menos de 2 anos
- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- Mais de 21 anos

7 A quanto tempo é professor(a) de cursos EJA?

- Menos de um ano
 1 ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos ou mais

8 Por que você é professor das turmas da EJA?

- Por opção
 Para completar carga horária
 Por imposição
 Outro: _____

Comente: _____

9 Você é professor da Educação Básica ou da Educação Profissional?

- Educação Básica
 Educação Profissional

10 Em quais cursos EJA você atua? Quantas disciplinas você ministra?

11 Você tem alguma formação específica para atuar na EJA?

- Não
 Sim, na graduação
 Sim, na pós-graduação
 Sim, em cursos de capacitação

11.1 Qual a duração do curso?

- 1 mês
 2 meses
 3 meses
 4 meses
 5 meses
 6 meses
 1 ano
 1 ano e meio
 2 anos
 2 anos e meio

Outro: _____

12 Quais aspectos você considera que dificulta o trabalho do professor na EJA? (Enumere-os em ordem de importância de 1 a 9)

- Nenhum
 Ausência de materiais e recursos didáticos
 Ausência de reuniões com o corpo docente e coordenação do curso
 Desprestígio do curso
 Diferenças etárias dos alunos
 Falta de apoio da coordenação
 Horários inflexíveis

- Impossibilidade de realizar trabalhos em equipe
 Indisciplina e desinteresse dos alunos
 Rotatividade de professores
 Outro: _____
 Comente: _____

13 Quais aspectos você considera que facilita o trabalho do professor na EJA? (Enumere-os em ordem de importância de 1 a 5)

- Nenhum
 Apoio da coordenação
 Interesse dos alunos
 Facilidade de materiais e recursos didáticos
 Diferenças etárias dos alunos
 Outro: _____
 Comente: _____

14 Na sua opinião quais características dos alunos da EJA podem dificultar o seu trabalho na sala de aula?

- Nenhuma
 Alunos com idade avançada
 Alunos adolescentes e jovens
 Alunos trabalhadores
 Alunos com problemas familiares
 Alunos com problemas financeiros
 Outra: _____
 Comente: _____

15 Para ministrar aulas ao público da EJA, quais recursos metodológicos você utiliza?

- Apresentação de vídeos, slides
 Debates
 Exercícios individuais em sala
 Leitura de livros, revistas, jornais
 Matéria passada no quadro e copiada pelos alunos
 Trabalhos em grupo
 Outro: _____

16 O modo de avaliação dos alunos é diferenciada das demais modalidades de ensino?

- Sim Não

16.1 Se sim, qual é a forma?

- Contínua e sistemática mediante interpretações qualitativas
 Provas individuais
 Trabalhos em grupo
 Trabalhos individuais
 Outra: _____
 Comente: _____

17 Como você avalia na maioria das suas turmas a sua relação com os alunos?

- Insatisfatória
- Pouco satisfatória
- Satisfatória
- Muito satisfatória

18 Qual o principal desafio na sua atuação como professor (a) na EJA?

- Dificuldade dos estudantes na compreensão dos conteúdos
- Falta de formação docente
- Falta de uma política institucional voltada a EJA
- Os desafios são os mesmos das demais modalidades e níveis de ensino
- Outro: _____

Comente: _____

19 Como professor da EJA, quais atividades você destacaria como mais importante no seu trabalho?

- Atendimento e/ou orientação de alunos fora do horário de aula
- Conhecer os seus alunos
- Correção de atividades
- Elaboração e/ou seleção de materiais didáticos
- Preparação de aulas
- Reunião com outros professores para estudos
- Reunião com outros professores para planejamento de atividades conjuntas

Comente: _____

20 Você conhece o Projeto Político Pedagógico do curso?

- Sim
- Não

21 Na sua opinião o currículo implantado acontece de forma integrada?

- Sim
- Não

21.1 Se não, o quê mais impede a integração?

- Ausência de espaço de discussão
- Desinteresse da gestão
- Falta de informação do corpo docente
- Pouco envolvimento dos professores
- Outro motivo: _____

22 Você acha importante que seja oferecido pela instituição cursos de formação continuada para os professores/técnicos administrativos atuantes na EJA?

- Sim
- Não

23 Você participa de eventos, cursos que abordam a temática da EJA?

- Sim
- Não

24 Do seu ponto de vista, quais são os entraves para implantação de cursos EJA no IFG?

- Nenhum
- Desinteresse dos professores por esta modalidade de ensino
- Evasão dos cursos
- Falta de interesse da gestão
- Interesse em consolidar outras modalidades de ensino
- Várias modalidades de ensino na instituição
- Outro: _____

Comente: _____

25 Na sua opinião, o curso EJA deve:

- Formar para o mercado de trabalho
- Formar sujeitos conscientes e emancipados
- Ter o trabalho como princípio educativo
- Valorizar os diferentes saberes
- Todas as alternativas
- Nenhuma alternativa
- Outro: _____

Comente: _____

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para a realização da pesquisa



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

MEMO Nº 113/PROEN/IFG/2015

Goiânia, 03 de junho de 2015.

Da: Pró-Reitoria de Ensino
Para: Diretores-Gerais de Campus
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Prezado diretor,

1. A Pró-Reitoria de Ensino através desse memorando comunica aos senhores que a doutoranda Poliana Cristina Mendonça Freire, RG nº , estudante da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, está autorizada a prospectar dados para a sua pesquisa, cuja tema é: *"Educação Profissional e Tecnológica: limites e perspectivas do PROEJA no IFG"*.
2. A aluna deverá ter acesso facilitado aos coordenadores, professores e alunos dos cursos na modalidade EJA. Por essa razão, ela deverá ter acesso aos dados oriundos do *Visão IFG*.
3. Sendo assim, solicitamos aos senhores a gentileza de comunicar os coordenadores desses cursos no seu campus e que proporcionem a assistência necessária à pesquisadora.
4. Certos de ter o apoio de cada um, estamos a postos para responder sobre as demandas surgentes.

Atenciosamente,

Adelino Candido Pimenta
Pró-Reitor de Ensino
Portaria nº 1400/2013

ANEXO B – Resolução CONSUP/IFG nº 008 de 30 de março de 2017



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

REGULAMENTO ACADÊMICO DOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

CAPÍTULO I

DA CONSTITUIÇÃO, DOS PRINCÍPIOS, DAS FINALIDADES E DOS OBJETIVOS DOS CURSOS

Art. 1º. Os Cursos da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, 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.

Art. 2º. Os cursos técnicos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA e integrados ao Ensino Médio têm por princípios norteadores:

- I. A formação e a qualificação para o exercício de atividades profissionais e o desenvolvimento de habilidades visando à participação na vida pública e o exercício da cidadania;
- II. O Compromisso social e político de inserção orgânica da modalidade de EJA integrada à educação profissional para atender os sujeitos jovens e adultos;
- III. A perspectiva da educação como direito social, assegurada pela Constituição Federal com inclusão dos sujeitos jovens e adultos em ofertas educacionais pelo IFG;
- IV. O trabalho como princípio educativo, vinculando o curso técnico integrado ao Ensino Médio na modalidade de EJA, com o entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem;
- V. A pesquisa como fundamento da formação do sujeito da educação de jovens e adultos, como modo de construir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos;
- VI. A categoria trabalhador, caracterizada também por outros marcadores, tais como as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais e as diversidades como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Esses marcadores devem ser considerados pelo fato de constituírem



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

identidades e estarem vinculados ao modo de ser e estar dos sujeitos jovens e adultos.

Art. 3º. Constituem finalidades dos cursos técnicos da EJA integrados ao Ensino Médio:

- I. Proporcionar a formação de cidadãos autônomos, com elevado padrão técnico, científico e profissional, capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora;
- II. Formar técnicos de nível médio nas áreas de atuação institucional, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores;
- III. Assegurar a oferta de cursos da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- IV. Promover a formação integrada e certificar para o exercício profissional;
- V. Assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, que necessita de investigação sobre quem são esses sujeitos, contextualizando-os social e historicamente;
- VI. Proporcionar a aprendizagem significativa dos sujeitos da EJA, considerando como produzem/produziram os conhecimentos que trazem e como constroem suas lógicas e estratégias para resolver situações e enfrentar desafios ao longo da vida;
- VII. Proporcionar práticas didático-pedagógicas, considerando os processos de desenvolvimento de aprendizagem dos sujeitos da EJA;
- VIII. Assumir a educação de jovens e adultos, como processo de formação ao longo da vida.

Art. 4º. Os cursos técnicos da EJA integrados ao Ensino Médio devem ser organizados de modo a respeitar o número mínimo de carga horária e dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases de Educação.

Art. 5º. A obtenção do certificado de técnico de nível médio far-se-á mediante:

- I. A integralização de todas as disciplinas exigidas na matriz curricular de cada curso;
- II. A realização de práticas profissionais e/ou estágio curricular supervisionado, com carga horária definida em cada projeto de curso, quando previsto;
- III. O cumprimento das horas de Atividades Complementares, quando o regulamento institucional requerer.

CAPÍTULO II DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Art. 6º. O Projeto Pedagógico de Curso - PPC obedecerá à legislação educacional vigente, o Projeto Político Pedagógico Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional e os demais regulamentos institucionais.

Art. 7º. O PPC deve contemplar as seguintes dimensões:

- I. Formação integral pautada na concepção de omnilateralidade, ou seja, de formação humana, com base na integração de todas as dimensões no processo formativo;
- II. Integração entre os conhecimentos da formação geral e da formação profissional, entre teoria e prática bem como os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos;
- III. Recursos para exercício da profissão no mundo do trabalho e nas relações sociais que privilegiam conteúdos demandados no campo da ética e da cidadania;
- IV. Integração de conteúdos e métodos adequados ao público jovem e adulto no respeito aos saberes já adquiridos, de modo a contemplar o conhecimento a ser apropriado e construído;
- V. A construção coletiva do currículo com a participação de professores, equipes pedagógicas, especialistas na área pedagógica e profissional, dentre outros.

Parágrafo Único: O desenvolvimento do PPC deve ser avaliado periodicamente por todos os envolvidos no processo: docentes, estudantes e técnicos administrativos em educação.

Art. 8º. O PPC deve conter obrigatoriamente, no mínimo:

- I. Identificação do Curso;
- II. Justificativa e Objetivos;
- III. Requisitos e Formas de Acesso;
- IV. Perfil Profissional de Conclusão;
- V. Organização Curricular;
- VI. Critérios de Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores;
- VII. Critérios e Procedimentos de Avaliação;
- VIII. Biblioteca, Instalações e Equipamentos;
- IX. Perfil do Pessoal Docente e Técnico;
- X. Certificação;
- XI. Estratégias de Permanência e Êxito;
- XII. Estratégias de Acessibilidades.

Parágrafo Único: Demais orientações de elaboração, estrutura e formatação serão detalhadas por meio de Instrução Normativa expedida pela Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 9º. Os cursos podem contar com até 20% da carga horária diária das atividades
Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.858, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

desenvolvidas por meio de metodologias semipresenciais, desde que previsto no respectivo PPC e conforme regulamentado pela instituição.

Art. 10. O PPC pode ser atualizado em razão de adequação a novas legislações e avaliação do curso, devendo considerar:

- I. Instrução normativa, elaborada pela PROEN, após consulta a Câmara de Ensino, para discriminar os itens do PPC que podem ser alterados pelo Colegiado de curso, sem que haja necessidade de serem submetidos às instâncias colegiadas responsáveis, observadas as demais normas institucionais vigentes;
- II. Que sejam asseguradas ao estudante em situação acadêmica regular as condições de adaptação para a integralização do curso.

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 11. Os cursos técnicos da EJA integrados ao Ensino Médio terão organização curricular anual ou semestral, atendendo o Calendário Acadêmico e os horários de início e término dos turnos de funcionamento da Instituição.

Parágrafo Único: Os cursos técnicos da EJA integrados ao Ensino Médio têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, ressalvadas as alterações previstas na legislação.

Art. 12. A organização curricular é uma construção contínua, processual e coletiva devendo ser entendida como processo de produção de saberes, visão de mundo, habilidades, valores e culturas. Tem como princípios:

- I. Concepção de homem como ser histórico e social;
- II. Trabalho como princípio educativo;
- III. Concepção de currículo integrado;
- IV. Experiência do estudante na construção de conhecimento;
- V. Pesquisa como princípio pedagógico.

Art. 13. A organização curricular dos cursos técnicos da EJA integrados ao Ensino Médio deve contemplar:

- I. Eixo de Formação Geral: agrega as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica e que possuem menor ênfase tecnológica. Constitui-se essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes,



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

capazes de dialogar com os diferentes conceitos;

II. Eixo de Formação Profissional: agrega as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica. Constitui-se basicamente a partir das disciplinas específicas da formação técnica, identificadas a partir do perfil do egresso que instrumentalizam: domínios intelectuais das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso; fundamentos instrumentais de cada habilitação; e fundamentos que contemplam as atribuições funcionais previstas nas legislações específicas referentes à formação profissional;

III. Eixo de Formação Integrada: Agrega metodologias, práticas pedagógicas, instrumentos que promovem e possibilitam a flexibilidade e a integração curricular, a politecnia, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a dinamicidade à organização curricular, possibilitando maior integração do currículo. Podem ser constituídos por diversas formas de integração: Práticas Profissionais Integradas; Disciplinas Temáticas; Projetos Integradores; Projetos de Ensino; Atividades Complementares; Visitas Técnicas; Estudos de Caso; Projetos de Pesquisa; Projetos de Extensão; dentre outras que facilitam a aproximação entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura.

Art. 14. Os Eixos de Formação se articulam de forma integrada, convergindo para os princípios da organização curricular e objetivos do curso.

§1º. Para organizar a constituição de cada eixo é necessário:

- I. Observar o perfil profissional do egresso do curso para identificação dos conhecimentos e habilidades;
- II. Articular a organização dos conhecimentos com outros componentes curriculares;
- III. Definir as formas de integração a serem desenvolvidas no curso.

§2º. As demais orientações da organização curricular em Eixos de Formação podem ser reguladas por Instrução Normativa da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN.

Art. 15. A organização curricular deve explicitar:

- I. Componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;
- II. Orientações metodológicas;
- III. Prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem;
- IV. Estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto no PPC.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

CAPÍTULO IV DO PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Art.16. O Plano de Ensino de cada disciplina deve ser acompanhado pela Coordenação de Curso e ser disponibilizado ao estudante no início de cada período letivo.

Art.17. No Plano de Ensino devem constar, obrigatoriamente, os seguintes itens:

- I. Identificação;
- II. Ementa;
- III. Objetivos;
- IV. Conteúdo Programático;
- V. Metodologias de Ensino;
- VI. Critérios de Avaliação;
- VII. Cronograma de Outras Atividades Acadêmicas (atividades complementares, práticas profissionais, estudos de acompanhamento, dentre outras);
- VIII. Adaptações necessárias para pessoas com necessidades específicas.

Parágrafo Único: Demais orientações de elaboração, estrutura e formatação serão detalhadas por meio de Instrução Normativa expedida pela Pró-Reitoria de Ensino.

CAPÍTULO V DA ADMISSÃO NOS CURSOS

Art. 18. Os cursos técnicos EJA integrados ao Ensino Médio destinam-se a candidatos a partir de 18 anos de idade, com ensino fundamental completo e preferencialmente aqueles que não possuam o ensino médio.

Art. 19. O ingresso em cada curso far-se-á mediante processo de admissão, conforme Edital e/ou Chamada Pública, podendo ocorrer por meio das seguintes formas:

- I. Processo Seletivo
- II. Transferência
- III. Reingresso

Parágrafo Único: Na forma de admissão por processo seletivo e após a avaliação das condições pedagógicas e de infraestrutura pelo Colegiado do curso, admitir-se-á a matrícula de até 20% a mais do total de vagas ofertadas no curso.

Art. 20. A admissão de estudantes por transferência de outra instituição de ensino será permitida nas datas previstas no Calendário Acadêmico, desde que haja vaga no curso



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

pretendido.

§1º. Considera-se transferência, a migração de estudantes regularmente matriculados entre os Câmpus do IFG ou oriundos de outras instituições de ensino.

§2º. Cabe ao Conselho Departamental avaliar a admissão por transferência, nos casos não previstos no caput.

§3º. É responsabilidade do Colegiado do Curso fazer a avaliação de conhecimentos dos estudantes candidatos à admissão, com objetivo de definição do período/semestre de matrícula de cada ingressante por transferência.

§4º. A Coordenação do Curso organizará a análise de aproveitamento de disciplinas do estudante admitido por transferência.

§5º. A admissão de estudantes por transferência para cursos que requeiram aprovação em teste de habilidade específica incluirá a realização de exame de caráter eliminatório.

§6º. Nas solicitações de transferência, quando o número de candidatos for superior ao número de vagas existentes, o preenchimento far-se-á pela seguinte ordem de prioridade:

- I. Pedidos de transferência para cursos de áreas afins dos Câmpus do IFG;
- II. Pedidos de transferência de cursos de áreas afins das demais instituições de ensino.

Art. 21. A admissão por reingresso no curso será permitida mediante a existência de vaga, observância do prazo legal para a conclusão do curso e condicionada às adaptações curriculares decorrentes de alteração na matriz curricular do curso.

§1º. O reingresso será concedido mediante a existência de vagas, e em observância ao edital específico de admissão e ao Calendário Acadêmico da Instituição.

§2º. Cabe a Chefia de Departamento de Áreas Acadêmicas, após parecer da Coordenação de Curso, deliberar sobre as solicitações de reingresso.

CAPÍTULO VI DA MATRÍCULA NOS CURSOS

Art. 22. A matrícula é o ato formal que garante o vínculo acadêmico com a Instituição, devendo ser requerida pelo estudante ou por seu representante legal, efetuando-a de acordo com as normas e prazos estipulados no Calendário Acadêmico da Instituição.

Art. 23. O regime de matrícula deve ser definido no PPC a partir das seguintes formas:

- I. seriada;
- II. por créditos.

Art. 24. A matrícula no primeiro período do curso será efetivada aos candidatos

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste, CEP: 74.130-012, Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

aprovados na forma de ingresso por processo seletivo.

Art. 25. A renovação de matrícula será feita pelo estudante, conforme Calendário Acadêmico do câmpus.

Art. 26. No caso de regime de matrícula na forma seriada, será admitida a aprovação parcial para a série seguinte, com dependência em até três (3) disciplinas.

Parágrafo Único: O estudante que reprovar em mais de três (3) disciplinas ficará retido na série, sendo obrigatória a frequência regular às aulas nas disciplinas em que ficou reprovado e facultativa nas demais disciplinas.

Art. 27. No caso de regime de matrícula na forma por créditos, será admitida a aprovação parcial para o período seguinte, mesmo em caso de reprovação em disciplinas.

Parágrafo Único: Em caso de reprovação em disciplina, o estudante poderá, a partir da deliberação do Conselho de Classe, cursá-la por meio de:

- I. Rematrícula;
- II. Projetos de Ensino;
- III. Dependência.

Art. 28. Nos casos de estudantes reprovados em disciplina(s) a matrícula será automática, tão logo ela(s) seja(m) ofertada(s).

Parágrafo Único: No caso de regime de matrícula por créditos, o Colegiado do Curso poderá autorizar matrícula em disciplina(s) do(s) período(s) subsequente(s), em observância ao PPC e a compatibilidade do horário das disciplinas ofertadas.

Art. 29. Após a matrícula de ingresso no curso, as solicitações dos estudantes referentes à revisão de notas e frequências, justificativas de faltas e solicitação de segunda chamada de avaliações, deverão ser protocoladas ao Departamento de Áreas Acadêmicas responsável pela oferta dos cursos e disciplinas.

Parágrafo Único. Para o encaminhamento das demais solicitações e procedimentos, o estudante deverá protocolar em formulário próprio endereçado à Gerência/Coordenação de Apoio ao Ensino do respectivo Câmpus, que avaliará a regularidade acadêmica do estudante e o atendimento às normas acadêmicas institucionais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

CAPÍTULO VII DO TRANCAMENTO E DA REABERTURA DE MATRÍCULA

Art. 30. O Trancamento de Matrícula é um direito do estudante em suspender temporariamente suas atividades escolares e poderá ser efetuado dentro dos prazos estipulados no calendário acadêmico, através de requerimento, junto a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares, mediante apresentação de nada consta da Biblioteca e de outros setores.

§1º. No período letivo, o estudante poderá solicitar trancamento de matrícula por um prazo de até um ano, respeitando-se o regime de matrícula do seu curso.

§2º. O prazo máximo de trancamento de matrícula será de dois anos. O estudante que usar os dois anos de uma só vez, não poderá mais solicitar novo trancamento.

§3º. O estudante não terá direito ao trancamento de matrícula sem ter concluído o primeiro período de ingresso no curso, salvo nos casos previstos em lei.

§4º. O estudante que solicitar reabertura de matrícula estará sujeito às eventuais alterações curriculares. §5º. A reabertura da matrícula de estudantes que efetuaram o trancamento deve adaptar-se à matriz curricular vigente e adequar-se ao horário estipulado pela Instituição.

§6º. Os períodos de trancamento de matrícula não serão computados para efeito de contagem do tempo de integralização curricular.

Art. 31. O trancamento da matrícula será concedido, a qualquer tempo, nos seguintes casos, devidamente comprovados:

- I. Estudante convocado para o serviço militar;
- II. Estudante em tratamento prolongado de saúde;
- III. Estudante em estado de gravidez;
- IV. Estudante que obtiver emprego ou mudar de turno trabalho cujo horário esteja em conflito com o turno de estudo.
- V. Outros motivos, desde que o estudante obtiver deferimento após justificava junto ao Departamento de Áreas Acadêmicas.

§1º. É responsabilidade da Coordenação de Registros Acadêmicos e Estudantis - CORAE comunicar o Departamento de Áreas Acadêmicas os casos de trancamento de matrícula.

CAPÍTULO VIII DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Art. 32. O processo de avaliação da aprendizagem deve ser amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, assumindo, de forma integrada, no processo de ensino e

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Parágrafo Único. Na avaliação do processo de ensino-aprendizagem e no acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes serão considerados aspectos quali e quantitativos na:

- I. Observação diária do desenvolvimento dos estudantes nas diversas dimensões (afetiva, cognitiva, física, motora, intelectual e de sociabilidade);
- II. Realização de autoavaliação de professores e estudantes.

Art. 33. O processo de avaliação do rendimento escolar deve observar as seguintes diretrizes:

- I. Estar de acordo com o PPC e respectivos Planos de Ensino da(s) disciplina(s);
- II. Os resultados de cada atividade avaliativa deverão ser dialogados com os estudantes, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem;
- III. Os resultados das avaliações deverão ser registrados no diário da disciplina no Sistema de Gestão Acadêmica, e divulgados, observando-se os períodos estabelecidos no Calendário Acadêmico;
- IV. A frequência dos estudantes deve ser registrada semanalmente no Sistema de Gestão Acadêmica;
- V. Apreensão da capacidade de integração entre teoria e prática, conhecimentos gerais e específicos, saberes historicamente construídos e saber escolar, demonstrada nos debates e arguições orais, exercícios em classe e extraclasse, individuais ou coletivos;
- VI. Utilização de instrumentos diversificados para avaliação do desempenho dos estudantes.

Parágrafo Único: No processo de avaliação da aprendizagem, poderão ser considerada(o)s: Práticas Profissionais Integradas; Disciplinas Temáticas; Projetos Integradores; Projetos de Ensino; Atividades Complementares; Visitas Técnicas; Estudos de Caso; Projetos de Pesquisa; Projetos de Extensão; dentre outras.

Art. 35. Na avaliação do rendimento escolar dos estudantes, adotar-se-á a forma de média semestral ou anual, de acordo com a organização curricular prevista no PPC.

§1º. Para a aferição do rendimento escolar no semestre considerar-se-á, no mínimo, 03 (três) instrumentos diferentes de avaliação.

§2º. Para fins de registro, as notas deverão variar de 0 (zero) a 10 (dez), resultantes do processo de avaliação da aprendizagem.

Art. 36. Terá direito à reposição de avaliação o estudante que, por motivos legais, devidamente comprovados, perder avaliações programadas.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

§1º. Garantirá direito à reposição de avaliação o estudante que protocolar requerimento junto à Coordenação de Curso em até cinco dias úteis após a realização da avaliação a qual não compareceu, com a devida justificativa para a falta, acompanhada de um dos documentos justificativos listados a seguir:

- I. Atestado médico;
- II. Declaração de corporação militar comprovando que, no horário da realização da avaliação, estava em serviço;
- III. Declaração de firma ou repartição, comprovando que o discente estava em serviço;
- IV. Outra justificativa a ser apreciada pela Coordenação do Curso.

Art. 37. A reposição de avaliação realizar-se-á em data acordada entre o professor e o estudante.

Art. 38. Nos casos de discordância quanto às notas e aos resultados da avaliação da aprendizagem, o estudante deverá buscar mediação junto ao professor da disciplina.

§1º. Caso a discordância persista o estudante poderá, em até 72 horas após a entrega do resultado, protocolar o requerimento de revisão de notas e/ou resultados finais para a Coordenação de Curso.

§2º. A revisão será feita por outros dois professores da área ou áreas afim e pelo Coordenador de Curso.

Art. 39. Com a finalidade de elevar o nível de aprendizagem dos estudantes o professor adotará, obrigatoriamente, ao longo do semestre, a prática de atendimento ao discente, através do reforço escolar e da recuperação paralela.

§1º. A recuperação paralela é um direito dos estudantes.

§2º. O atendimento ao estudante no reforço escolar e nos estudos de recuperação será planejado pelos professores de cada disciplina.

§3º. Os Departamentos de Áreas Acadêmicas assegurarão, quando necessário, horários de atendimento docente aos estudantes.

§4º. A partir das diretrizes, dos critérios e das formas de avaliação previstas no presente regulamento, cada docente deverá prever os instrumentos de avaliação nos estudos de recuperação paralela, mediante comunicação prévia ao estudante.

§5º. A (s) nota (s) dos estudos de recuperação só será(ão) considerada(s) quando elevar a(s) média(s) da(s) disciplina(s).

Art. 40. Com a finalidade de acompanhar e melhorar o desempenho acadêmico das turmas, a Chefia de Departamento de Áreas Acadêmicas deverá convocar o Conselho de Classe, bimestralmente ou sempre que necessário, observando o disposto nos procedimentos administrativos e pedagógicos para os Conselhos de Classe na



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

regulamentação institucional.

Art. 41. Considerar-se-á aprovado em uma disciplina o estudante que alcançar nota final, igual ou superior a 6,0 (seis) e tiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) na disciplina.

CAPÍTULO IX DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Art. 42. A prática profissional deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao estudante enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias de cada habilitação profissional e correspondentes etapas de qualificação.

Parágrafo Único: A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como estágio curricular supervisionado, experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de ensino, projetos de pesquisa e/ou intervenção, projetos de extensão, visitas técnicas, simulações, observações e outras.

Art. 43. O PPC deve, obrigatoriamente, prever atividades que possibilitem contato e vivências com a prática real do mundo do trabalho.

CAPÍTULO X DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Art. 44. O estágio profissional supervisionado é caracterizado como prática profissional em situação real de trabalho e assumido como ato educativo do IFG. Seu cumprimento deve obedecer:

- I. Ao disposto no presente regulamento;
- II. Ao regulamento do estágio curricular vigente na Instituição;
- III. As exigências dos respectivos conselhos profissionais;
- IV. Ao Projeto Pedagógico do Curso;
- V. As respectivas regulamentações educacionais nacionais.

CAPÍTULO XI

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste, CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Art. 45. As atividades acadêmicas, científicas e culturais são complementares e integram o currículo dos cursos técnicos da EJA integrados ao Ensino Médio, da Instituição e deverão constar do PPC.

Parágrafo Único: As Atividades Complementares deverão obedecer ao disposto em regulamento específico aprovado pelo Conselho Superior da Instituição.

CAPÍTULO XII DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS E CONHECIMENTOS

Art. 46. O aproveitamento de estudos e conhecimentos anteriores do estudante, conforme Resolução CNE/CEB nº 06/2012, poderá ser feito, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da habilitação profissional, que tenham sido desenvolvidos:

- I. Em qualificações profissionais, etapas, módulos ou disciplinas realizadas em cursos não concluídos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- II. Em cursos destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional de, no mínimo, 160 horas de duração, mediante avaliação do estudante;
- III. Em outros cursos de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios informais mediante avaliação do estudante;
- IV. Por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional.

CAPÍTULO XIII DAS FALTAS

Art. 47. O abono de faltas poderá ser concedido somente nos casos:

- I. Licença médica, conforme Decreto Lei nº 1.044 de 21.10.69 (afecções e traumatismos) e Lei nº 8202 de 17.04.75 (gestante);
- II. Prestação do serviço militar obrigatório, conforme Lei nº 4375 de 17.08.64;
- III. Representação oficial, conforme Lei nº 9614/98 (competições esportivas internacionais de cunho oficial representando o país) e Lei 10.861/ 2014 (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES).

Art. 48. Para o abono das faltas, o (a) estudante ou representante legal deverá protocolar requerimento anexando os respectivos documentos comprobatórios, dentro

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

do prazo máximo de 03 (três) dias úteis:

- I. Após a sua alta médica;
- II. Antes do afastamento para o serviço militar obrigatório;
- III. Após o retorno da atividade de representação oficial.

Art. 49. Não faz jus ao abono de falta:

- I. Militar profissional, de carreira, a serviço de sua corporação;
- II. Serviço de Júri;
- III. Testemunha convocada a depor em processo judicial;
- IV. Motivo religioso;
- V. Eventos pessoais, tais como casamento, luto, nascimento de filho, alistamento eleitoral, doação voluntária de sangue e outros.

Art. 50. O regime especial de exercício domiciliar, como compensação por ausência às aulas, amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044/69 e pela Lei nº 6.202/75 será concedido:

- I. A estudante em estado de gestação, a partir do oitavo mês ou em período pós-parto;
- II. Ao (à) estudante com incapacidade física, temporária (de ocorrência isolada ou esporádica), incompatível com a frequência às atividades escolares.

Art. 51. Para fazer jus ao benefício de regime especial de exercício domiciliar, o requerente deverá protocolar solicitação de concessão ao Departamento de Áreas Acadêmicas, anexando atestado médico, com a indicação das datas de início e término do período de afastamento.

§1º. A estudante gestante terá direito a 03 (três) meses de regime especial de exercício domiciliar, contados a partir do oitavo mês de gestação ou da data do parto. Em casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.

§2º. Os exercícios domiciliares não desobrigam em hipótese alguma o(a) estudante das avaliações para aferição da aprendizagem.

§3º. As avaliações poderão ser realizadas durante o período de afastamento ou após o retorno do(a) estudante às aulas, de acordo com o cronograma apresentado pelos docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas.

§4º. O estudante em gozo do regime de exercício domiciliar ou seu representante legal deverá estabelecer e manter contato com a Coordenação de Curso com vistas a ciência e encaminhamento do seu processo pedagógico de aprendizagem.

§5º. As atividades de estágio, as disciplinas e/ou atividades curriculares de modalidade prática que necessitem de acompanhamento do(a) docente e a presença física do(a) estudante em ambiente próprio para sua execução serão realizadas após o retorno do(a) estudantes às aulas.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

CAPÍTULO XIV DA PERDA DO DIREITO À VAGA

Art. 52. Perderá o direito à vaga o (a) estudante que se encontrar em uma das seguintes situações:

- I. Não comparecer por quinze (15) dias consecutivos após efetivar a matrícula no primeiro mês de aula, sem protocolar justificativa e sem parecer favorável da Coordenação do Curso;
- II. Não protocolar requerimento de regularização de matrícula no caso de não renovar a matrícula no prazo estabelecido pelo Calendário Acadêmico a cada período letivo;
- III. Não integralizar o curso no prazo máximo do dobro do tempo do respectivo curso, a contar da data de ingresso no curso;
- IV. Reprovar duas vezes consecutivas na mesma série, no caso de regime de matrícula seriado.
- V. For desligado por decisão do Reitor, conforme Regulamento do Corpo Discente do IFG;
- VI. For desligado por decisão judicial.

§1º. Somente a situação descrita no item II do caput do artigo resguarda o direito de solicitação de reingresso do estudante.

§2º. Em caso de perda de prazo para solicitar renovação de matrícula e após análise de justificativa de requerimento protocolado pelo estudante, o Departamento de Áreas Acadêmicas poderá autorizar a renovação de matrícula extemporânea.

CAPÍTULO XV DAS CERTIFICAÇÕES

Art. 53. O IFG conferirá certificação de técnico de nível médio nos termos da legislação vigente, conforme orientação da Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 54. A certificação dar-se-á somente após a integralização de todos os componentes curriculares estabelecidos no PPC.

Art. 55. Não haverá certificação do Ensino Médio dissociada da conclusão do curso técnico.

Art. 56. Será conferida a certificação intermediária ao estudante que concluir etapa (s) com terminalidade, quando o PPC assim estiver estruturado e organizado em itinerário

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.858, Setor Oeste. CEP: 74.130-012, Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

formativo.

§ 1º. Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria, conforme Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

§ 2º. As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

§ 3º. Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º. O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

Art. 57. O IFG pode conferir Certificado de Terminalidade Específica ao estudante que, em função de deficiência intelectual grave ou deficiência múltipla, não atingir as competências requeridas para obtenção de Certificado de Técnico.

§ 1º. A Certificação por Terminalidade específica de conclusão de escolaridade deverá ser acompanhada com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando;

§ 2º. A Certificação por Terminalidade Específica será conferida conforme regulamento próprio da Instituição.

CAPÍTULO XVI DAS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO

Art. 58. Considerando os fatores individuais dos estudantes, fatores internos ao câmpus /Departamentos de Áreas Acadêmicas bem como fatores externos à instituição, cada câmpus deverá planejar, desenvolver, acompanhar e avaliar ações e estratégias de permanência e êxito dos estudantes, tais como:

- I. Estudo da realidade socioeconômica e cultural dos jovens e adultos;
- II. Acolhimento dos estudantes ingressantes, na interface entre vivência acadêmica, formação profissional e construção da cidadania;
- III. Atendimento individual e coletivo aos estudantes;
- IV. Avaliação contínua do PPC e das práticas pedagógicas;
- V. Participação dos estudantes nas instâncias colegiadas do Câmpus;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

- VI. Acompanhamento e orientação de equipe multiprofissional quanto aos aspectos pedagógicos e sociais;
- VII. Aproveitamento de estudo e conhecimentos dos estudantes;
- VIII. Reagrupamento de turmas;
- IX. Formação continuada de profissionais da educação (docente e técnicos administrativos);
- X. Desenvolvimento de ações que possibilitem a realização de atividades acadêmico-culturais com temáticas voltadas para o atendimento de estudantes da EJA;
- XI. Participação dos estudantes em reuniões de Planejamento Acadêmico;
- XII. Efetividade da Política de Assistência Estudantil do IFG.

Parágrafo Único: Os Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs devem incluir a previsão das estratégias de permanência e êxito dos estudantes nos cursos.

CAPÍTULO XVII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 59. O presente regulamento terá vigência a partir da data de sua aprovação pelo Conselho Superior, aplicando-se a todos os estudantes matriculados, os ingressantes e os reingressantes a partir de sua publicação.

Art. 60. Os casos não previstos neste regulamento serão dirimidos pela Pró-Reitoria de Ensino e levados a apreciação e deliberação da Câmara de Ensino, quando necessário.

Goiânia, 30 de março de 2017.


JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA
 Presidente do Conselho Superior