

EJA

em debate

L
u
t
a

100
Anos



INSTITUTO
FEDERAL
Santa Catarina

Organização deste número

Ano 10, nº 18 Jul/Dez, 2021
Ivelã Pereira – Editora-Gerente

Revisão textual e gramatical

Fabricio Alexandre Gadotti – língua espanhola
Fernanda Ramos Machado – língua inglesa
Marco Marco Quirino Pessoa – resumos em língua portuguesa
Ivelã Pereira – língua portuguesa

Revisão final

Ivelã Pereira

Projeto gráfico

Glauco Borges

Editor de Layout

Luciano Adorno

Capa

Renan Racinoski

Catálogo na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EJA em debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 10, n. 18 (jul-dez/2021) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2021.

100p. ; 29,7 cm.

Semestral

Inclui bibliografias

ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada por: Paula Oliveira Camargo – CRB 14/1375

Sumário

Editorial 04

Seção: Teorias e Práticas Pedagógicas

A educação de jovens e adultos na modalidade técnica integrada ao ensino médio (PROEJA) em Meio Ambiente: conquistas e desafios em aprendizagens significativas **10**

Seção: Formação de professores

Subjetividades do vir a ser docente em uma prática enquanto componente curricular (PECC) do IFFAR: a docência na EJA-EPT (PROEJA) **26**

EJA – EPT: a pandemia COVID-19 e o agravamento da crise capitalista **40**

Seção: Políticas Públicas

Implementação e a expansão do PROEJA no Distrito Federal: uma revisão bibliográfica **52**

Retrato, memória e história: a transformação da vida após a EJA – EPT **71**

A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal **85**

Editorial

Centenário de nascimento de Paulo Freire: mola propulsora de transformação da EJA em tempos de crise

Esta edição de número 18, respectiva ao segundo semestre de 2021, traz em sua capa a imagem do educador que transformou a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, marcando nossa história de maneira tão significativa que, ao se falar de EJA, é impreterível se falar de Paulo Freire. Como já destacara Dantas Júnior (2021), Freire, nos tempos atuais, é “mais do que nunca, incontornável e imprescindível”.

A proposta da nossa revista está voltada à EJA, em suas múltiplas dimensões, de modo que, neste segundo semestre de 2021, não poderíamos deixar de homenagear o centenário de nascimento de Paulo Freire, que se deu em 19 de setembro de 2021. São 100 anos do nascimento do educador que se tornou um divisor de águas nessa modalidade de ensino no Brasil (assim como se constitui referência internacional na área de educação).

Assim, queremos permear nossa elucubração reflexiva do editorial deste número com as palavras sábias do exímio e exemplar professor em entrevista feita no ano de 1993, pela Professora Nilcéa Lemos Pelandré, a qual foi republicada na nossa revista “EJA em Debate” em 2014. Naquela ocasião, foi lançado um número especial sobre Paulo Freire, contando com artigos diversos que focalizavam a educação freiriana. Na entrevista, Freire fez críticas à educação reacionária imposta por algumas figuras políticas da época e argumentava em defesa de uma alfabetização de caráter progressista, ressaltando sua proposta enquanto Secretário da Educação na cidade de São Paulo no final da década de 1980 a início da década de 1990.

Não apenas nesta entrevista, mas em toda a obra de Paulo Freire, é possível perceber o compromisso com a criticidade e a denúncia em situações de opressão (FREIRE, 1987), em prol de uma educação libertária (FREIRE, 1987). Não à toa, seu ímpeto de “tocar nas feridas” purulentas de nosso Brasil, incomodou os poderosos, que o prenderam e o exilaram na época da ditadura. Ainda hoje, apesar de seus títulos de *honoris causa*, de seu reconhecimento internacional e de sua nítida contribuição para a educação de jovens e adultos, vertentes reacionárias insistem em difamar seu nome, tentando, a todo custo, retirar seu título de Patrono da educação no Brasil – honra promulgada pela ex-presidenta Dilma Rousseff em 13 de abril de 2012, mediante a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

O que incomoda os sujeitos que tentam apagar a história de Paulo Freire é justamente a sua visão (com olhos muito abertos) do viés político inescapável da educação (sobretudo no que se refere à EJA). Conforme Freire, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996). Nesse mesmo viés, ele aponta que:

[...] a curiosidade não é gratuita, a curiosidade não é neutra. O conhecimento a que esta curiosidade nos leva compromete a base de uma opção, de um sonho, de uma utopia que são políticos. **Então nunca houve uma educação neutra. A educação é uma prática política.** (FREIRE, 2014 [1993], p. 13, grifos nossos).

Nesse sentido, a consciência política que o educador essencialmente freiriano deve apresentar é pautada numa criticidade inexorável, e isso se estende não somente ao contexto social no qual se insere, mas também em relação a si mesmo e à sua prática educativa.

Levando em consideração esse preceito básico freiriano, bem como as obras do referido educador, que teceu críticas constantes à educação bancária e à política (neo)liberal, circunscrevemos os seguintes questionamentos:

(i) Como Paulo Freire se posicionaria diante de um cenário de crise como estamos vivendo hoje, em decorrência da pandemia de COVID-19?

(ii) O que diria Paulo Freire sobre o modo como nossos representantes políticos implantaram a educação remota nos mais diversos cantos do Brasil?

(iii) Como pensar e repensar nossas práticas pedagógicas na EJA em tempos de crise?

Acreditamos que essas questões não podem passar despercebidas ao professor que se propõe uma educação reflexiva, ou, como o próprio Paulo Freire cunhou, uma “dodiscência” (FREIRE, 1996), isto é, a docência que se propõe também a ser discência, em constante aprendizado. Neste segundo semestre de 2021, nossa revista honradamente traz textos que contribuem (em peso) aos dodiscentes-leitores desta publicação periódica voltada à Educação de Jovens e Adultos.

Este já é o terceiro número da revista marcado pela pandemia da COVID-19, mas é a primeira edição na qual temos frutos de pesquisas respectivas ao período de pandemia, momento que foi classificado por alguns autores como um “tempo de crise”, expressão à qual aderimos (inclusive no título deste editorial), porque concordamos com tal definição. Enfim, esta edição da “EJA em Debate” está composta por textos que temos o prazer de apresentar.

Abrindo a revista, a seção de “Teorias e Práticas Pedagógicas” conta com o relato de experiência dos autores João Carlos de Oliveira (UFU) e Nubia Aparecida

Martins Soares (EEU/MUSEU), intitulado "A educação de jovens e adultos na modalidade técnica integrada ao ensino médio (PROEJA) em Meio Ambiente: conquistas e desafios em aprendizagens significativas". Neste texto, são apresentadas práticas educativas com estudantes do Ensino Médio do Curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que estudam na Escola Estadual de Uberlândia – MG, na modalidade Educação Profissional Integrada à Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – Meio Ambiente). Baseada no Modelo Andragógico, a metodologia de pesquisa evidenciou que os procedimentos de ensino-aprendizagem podem adestrar e/ou libertar os educandos dentro ou fora das escolas. Assim, os autores concluem que não se pode ignorar o grau de dificuldades de aprendizagens e o caráter ideológico dos conteúdos, de modo a ressignificar a educação de modo a "diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz", (FREIRE, 2003, p. 61).

Já a seção de "Formação de professores", apresenta, nesta ordem, um artigo original e um ensaio dissertativo. O artigo "Subjetividades do vir a ser docente em uma prática enquanto componente curricular (PECC) do IFFAR: a docência na EJA – EPT (PROEJA)", das autoras Maria Cristina Pansera-de-Araújo (UNIJUÍ), Cátia Keske (IFFar) e Daniela Carolina Ernst (USP), aborda uma das práticas profissionais dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química do Instituto Federal Farroupilha, mapeando, por meio de Cartografia, diferentes movimentos de compreensões em escritas de sujeitos em vir a ser docente sobre ou a partir de sua experiência em uma Prática enquanto Componente Curricular (PeCC), voltada à EJA – EPT. Baseadas em Freire (2009), tratam do "puro ativismo", da prática pela prática, que desconsidera as vivências constitutivas do público jovem e adulto, questão que é destacada pelos sujeitos que constituem esta pesquisa. Ao final do estudo, as autoras identificam três linhas cartográficas: (i) postura de recusa à concepção tradicional de currículo; (ii) reconhecimento de especificidades dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos no contexto da educação profissional; e (iii) dificuldade de reconhecer e anunciar a teoria que subsidia o pensar uma proposta pedagógica. Trata-se de um estudo que aborda a formação de professores, mas também abarca aspectos curriculares, de modo crítico e reflexivo.

O ensaio dissertativo, por sua vez, com o título "EJA – EPT: a pandemia COVID-19 e o agravamento da crise capitalista", das autoras Shirley Bernardes Winter (UFSM) e Mariglei Severo Maraschin (UFSM), objetiva contextualizar a influência da pandemia no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA – EPT), na relação trabalho e educação, considerando o contexto de crise capitalista acentuada, neste momento em pandemia da COVID-19, quando ocorrem situações que desvelam a desigualdade social que nos cerca. O ensaio dissertativo percorreu obras de estudiosos da relação entre trabalho e educação, com resultados que evidenciaram uma

acentuação das desigualdades sociais por conta da pandemia, sobretudo no que diz respeito aos que já eram desfavorecidos pelo sistema, como o público da EJA – EPT. As reflexões traçadas pelas autoras convergem com as ideias freirianas de crítica ao modelo (neo)liberal e sua repercussão na educação, problematizando o agravamento da crise capitalista como algo a ser considerado pelos docentes de EJA.

Na sequência, na seção de “Políticas Públicas”, apresentamos o artigo de revisão “A implementação e a expansão do PROEJA no Distrito Federal: uma revisão bibliográfica”, da autora Eliene do Carmo Santos Nunes (IFB), o qual tem por objetivo geral apresentar considerações sobre a implementação do PROEJA no Distrito Federal e a sua expansão com a institucionalização do Instituto Federal de Brasília (IFB). Consiste em uma pesquisa bibliográfica, com buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, bem como no Repositório Institucional da Universidade de Brasília. Para a seleção dos estudos, foi utilizada a estratégia de leitura dos resumos por “scanning”, e a síntese narrativa foi usada para descrição dos achados. A autora verificou, a partir dos textos pesquisados, o pioneirismo do Projeto PROEJA – Transarte no desenvolvimento de pesquisas contemplando a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional. Ao final, Nunes conclui que a complexidade e os inúmeros desafios políticos e pedagógicos que envolvem a oferta e a execução do Programa torna necessária a realização de mais pesquisas sobre a temática, visando a fomentar a construção de itinerários formativos que contemplem os objetivos e as finalidades do Programa e mitiguem a lógica da exclusão social e do silenciamento tão presentes na realidade dos educandos.

Na mesma seção, o artigo original “Retrato, memória e história: a transformação da vida após a EJA – EPT”, das autoras Karin Tyeko Anami (IFC) e Fátima Peres Zago de Oliveira (UFSC/IFC), apresenta uma narrativa que reflete os desafios e as dificuldades do retorno ao estudo de uma egressa da EJA – EPT do câmpus Rio do Sul, do Instituto Federal Catarinense (IFC), partindo da sua história, sua memória e retratos com diálogos e contribuições de Freire (1967), Giddens (2003) e Bourdieu (1993, 1996, 2016). A metodologia usada foi a qualitativa, mediante um texto narrativo, a partir de uma entrevista com uma aluna egressa do PROEJA/EJA – EPT – câmpus Rio do Sul, do ano de 2006. Elas concluem que tal modalidade de ensino exige políticas públicas bem distribuídas e um currículo diferenciado, pela pluralidade de identidades, a fim de se oportunizar a conclusão da educação básica em conjunto com uma qualificação e/ou formação profissional para todos e todas que não seguiram os estudos na linearidade, ou seja, para aqueles que desistiram ou não tiveram acesso à escola. A pesquisa revela uma entusiasmante e esperançosa narrativa sobre transformação social de uma educanda, algo que foi propiciado pela EJA – EPT.

Por fim, ainda na seção de “Políticas Públicas”, o relato de experiência intitulado “A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e

o fracasso da política neoliberal”, dos professores *dodiscentes* Jacqueline Vaccaro Teer (UFRGS), Jonas Tarcísio Reis (UNISINOS) e Jorge Luiz Ayres Gonzaga (Universidade La Salle) trata da educação remota para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem por objetivo discutir a sua oferta diante da pandemia do Coronavírus em Porto Alegre. Foram descritas as iniciativas adotadas para o ensino remoto, no período de um ano, em uma escola pública da rede municipal, e são comparadas com a proposta ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. A metodologia utilizada é a análise dialética e a análise do discurso (VOLÒCHINOV, 2017) conforme a documentação orientadora da mantenedora, do contexto social em que a escola está inserida e das práticas pedagógicas realizadas pela escola dentro do contexto do neoliberalismo. A análise apontou haver um aprofundamento da política pública do neoliberalismo educacional e da desigualdade social em relação ao acesso à educação formal, ainda que os professores estivessem comprometidos e sobrecarregados pela demanda de trabalho. O texto, de caráter de denúncia, revela os seguintes problemas enfrentados pela comunidade escolar: escassez de recursos nas escolas públicas, lacunas na universalização do acesso à educação remota, falta de investimento em inclusão digital por parte da gestão da rede e carência dos estudantes no que concerne aos meios (tecnológicos e financeiros) capazes de subsidiá-la. De modo geral, o principal empecilho ressaltado pelos pesquisadores é a falta de inclusão digital dos alunos de EJA (algo que já havíamos sinalizado na capa da edição passada desta revista – ano 10, número 17, 2021). Os três autores, ademais, salientam os inúmeros esforços feitos por eles (e colegas professores) para dirimir as dificuldades ocorridas neste tempo de educação remota, o que destaca a sua postura crítica de intervenção no mundo, tal como Freire (1996), em sua trajetória de destaque, sabiamente salientou ser primordial ao educador de EJA.

A partir desse leque de textos e do momento histórico de 100 anos do nascimento de Paulo Freire, esperamos que nossos leitores possam refletir sobre o contexto social e político em que vivemos, além de repensarem sua prática docente, a partir do legado imenso que Freire nos deixou, certamente, um legado que se constitui uma mola propulsora de transformação nos tempos de crise atuais. Afinal, como Freire (1994) já salientava: ensinar é uma forma de intervenção no mundo, tendo convicção de que a mudança é possível. Então, intervenhamos!

Desejamos a vocês, leitores-*dodiscentes*, profundas reflexões e a convicção de que a transformação é possível!

IVELÃ PEREIRA

Editora-chefe

Doutora em Linguística e professora em EJA-EPT (IFSC, câmpus Chapecó)

E-mail: ivela.pereira@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

DANTAS JUNIOR, H. S. . Paulo Freire, mais do que nunca, incontornável e imprescindível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021009, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8656976. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656976>. Acesso em: 30 out. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. Entrevista com Paulo Freire. [Entrevista concedida a] Nilcéa Lemos Palandré. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 3, n. 4, p. 13-27, julho, 2014 [1993].

Seção: Teoria e Práticas Pedagógicas | Relato de experiência | DOI:
10.35700/eja.2021.ano10n18.p10-25.3298

A educação de jovens e adultos na modalidade técnica integrada ao ensino médio (PROEJA) em Meio Ambiente: conquistas e desafios em aprendizagens significativas

Youth and adults education in the technical modality integrated to high school (PROEJA) in environment: achievements and challenges in meaningful learning

La educación de jóvenes y adultos en la modalidad técnica integrada a la secundaria (PROEJA) en medio ambiente: logros y desafíos en el aprendizaje significativo

João Carlos de Oliveira

Doutor em Geografia – Universidade Federal de Uberlândia

Escola Técnica de Saúde – Universidade Federal de Uberlândia

Professor do Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador

Membro do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB/UFU)

Membro da Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (DIEPAFRO/UFU)

E-mail: oliveirajotaestes@ufu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0570-128Xx>

Nubia Aparecida Martins Soares

Especialização em Língua Portuguesa, Redação e Oratória

Professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Uberlândia (EEU/MUSEU)

E-mail: nubiaamartins@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5917-844X>

RESUMO

Este trabalho trata de práticas educativas significativas com estudantes do Ensino Médio do Curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Técnica de Saúde (ESTES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que estudam na Escola Estadual de Uberlândia – MG, na modalidade Educação Profissional Integrada à

Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – Meio Ambiente). O objetivo desta pesquisa é apresentar as nossas experiências sobre as conquistas e desafios em aprendizagens significativas com os estudantes. A metodologia utilizada está baseada no Modelo Andragógico. Durante as diversas atividades, ficou evidente que os procedimentos de ensino-aprendizagem, dependendo de quem está com os estudantes, aprisionam, adestram e/ou libertam dentro ou fora das escolas. As conquistas e os desafios são sobre o que, por que e como se ensina, o que se deveria ensinar e o que precisa ser ensinado sobre questões ambientais. Conclui-se que não se pode ignorar o caráter ideológico dos conteúdos, o grau de dificuldades de aprendizagens, que podem ser ressignificados por meio do Modelo Andragógico.

Palavras-chave: EJA/PROEJA. Questões Ambientais. Práticas Educativas.

ABSTRACT

This work deals with meaningful educational practices with high school students from the Technical Course in Environment who study at the State School of Uberlândia – MG (ESTES/UFU), in the Professional Education Integrated to Basic Education modality - Youth and Adults Education modality (PROEJA – Environment). The objective of this research is to present our experiences on the achievements and challenges in meaningful learning with students. The methodology used is based on the Andragogical Model. During the various activities it was evident that the teaching-learning procedures could imprison, train and / or release the students inside or outside the school depending on who was with them. Achievements and challenges are about what, why and how one teaches, what one should teach and what needs to be taught about environmental issues. We conclude that the ideological character of the contents and the degree of learning difficulties cannot be ignored, all of which can be re-signified through the Andragogical Model.

Keywords: EJA/PROEJA; Environmental issues; Educational Practices.

RESUMEN

Este trabajo trata de las prácticas educativas significativas con estudiantes del Curso Técnico en Medio Ambiente (ESTES/UFU) que estudian en la Escuela Estatal de Uberlândia - MG, en la modalidad Educación Profesional Integrada a la Educación Básica - Educación para Jóvenes y Adultos (PROEJA – Medio Ambiente). El objetivo de este trabajo es presentar nuestras experiencias sobre los logros y retos en el aprendizaje significativo con los alumnos. La metodología utilizada se basa en el Modelo Andragógico. Durante las diversas actividades quedó evidente que los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, dependiendo de quién esté con los alumnos, los aprisiona, los forma y/o los libera dentro o fuera de las escuelas. Los logros y los retos se refieren a qué, por qué y cómo se enseña, qué debe enseñarse y qué hay que enseñar sobre temas medioambientales. No podemos ignorar el carácter ideológico de los contenidos, el grado de dificultad de aprendizaje, que puede ser ressignificado a través del Modelo Andragógico.

Palabras clave: EJA/PROEJA; Cuestiones medioambientales; Prácticas educativas.

1 OLHANDO NO RETROVISOR: UNS PASSOS ATRÁS E OUTROS A FRENTE

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2003, p. 61).

Nos últimos anos, as condições dos processos de ensino-aprendizagens dos estudantes têm melhorado de forma contínua e sistemática, mas não para todos, em função de vários fatores, maior acesso aos espaços (bancos) escolares, associados aos avanços de metodologias; dos recursos pedagógicos, educativos, técnicos e/ou tecnológicos.

Normalmente, para quem frequenta os bancos escolares, novos saberes estão disponíveis, enquanto aprendizagens, em que Fernández (2001a, p. 34) salienta que:

Em toda aprendizagem, põe-se em jogo certa cota de temor, o qual nem sempre deve estar associado ao medo de mudança, mas aceito como próprio do encontro com a responsabilidade que a autoria supõe. O desafio com o encontro do novo e com o fazer-se responsável por tê-lo procurado é inerente à aprendizagem. Quando o outro dirige meu andar não me perguntará porque escolhi esse caminho. Se escolho e até construo meu próprio caminho ao andar, necessitarei explicar e explicar-me o porquê.

No entanto, ir para a escola não assegura/garante, necessariamente, saberes suficientes para protagonizar autoria e autonomia do pensamento. Isso porque, para Fernández (2001a, p. 92), “a autoria de pensar supõe e produz um sujeito inquieto”, que muitas vezes as Escolas impedem (anulam) a inquietude dos estudantes, por motivos óbvios; de um lado, a Escola, junto com outras Instituições – Igreja, Família, Estado, representam o Aparelho Ideológico do Estado (AIE); do outro, institucionalizam o medo (proibições) nos estudantes e estes fogem das Escolas, mas num determinado ano voltam.

Uma das formas de ampliar as inquietudes se dá a partir do contexto da “comunicação e produção de conhecimento”, aqui pensado na perspectiva da “Educomunicação”, que, de acordo com Nogueira; Tonus (2010), foi um termo empregado pela primeira vez pelo filósofo da educação Mario Kaplun para referir-se à convergência entre as áreas de Comunicação e Educação. Para Nogueira; Tonus (2010, p. 2),

As atividades de educomunicação têm grande potencial na aprendizagem dos alunos e fortalecer a realização de tais atividades é uma contribuição para a sociedade, à medida que pode facilitar a preparação de crianças e jovens para os desafios ambientais que terão de enfrentar na vida adulta

Ainda de acordo com Nogueira; Tonus (2010, p. 5-6),

A antiga concepção de educação, baseada na transferência dos saberes aos alunos, encarando-os como receptores passivos, constitui um obstáculo para o educador que quiser usar a educomunicação, já que sua tarefa é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de

estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

Estes contextos passaram a ser foco de diversos estudos e pesquisas em relação aos processos de ensino aprendizagem para determinados grupos sociais que vivem em condições de vulnerabilidades socioambientais, em função das determinações e iniquidades sociais, impossibilitando a construção de aprendizagens significativas dentro e fora das escolas. Diante destas condições, de acordo com Stutz (2009, p. 4-5),

A história da ESTES é marcada por mudanças políticas, sociais no contexto regional do Triângulo Mineiro. Mas em 1973, no final do período conhecido como “Milagre Econômico”, Uberlândia já tinha inaugurado três anos antes, o Hospital das Clínicas de Uberlândia (HCU), importante marco para a saúde da região. Foi neste contexto e visando suprir a necessidade de profissionais para o hospital (HCU), que médicos ligados à Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, hoje Faculdade de Medicina da UFU, criaram a Escola Auxiliar de Enfermagem, posteriormente Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas (ETECC), cujo nome homenageava o médico sanitário brasileiro que descreveu pela primeira vez a Doença de Chagas, desde seu agente biológico até os sintomas manifestados nos pacientes. Em 1981, a escola passa a fazer parte da UFU. Na década de 1980, se consolidou como centro formador na área da saúde, ganhando cursos técnicos relacionados à Odontologia. Apenas em 1991 passou a ser denominada Escola Técnica de Saúde da UFU.

Os cursos ofertados na ESTES/UFU¹ são sete, sendo que seis deles são na Modalidade Pós-Médio (*Análises Clínicas* – noturno; *Controle Ambiental* – noturno; *Enfermagem Integral*; *Prótese* – noturno; *Saúde Bucal* – noturno; e *Segurança do Trabalho* – vespertino e noturno); e um deles, o Curso Técnico em *Meio Ambiente* – noturno, na Modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Trata-se, este último, do único em Minas Gerais desde 2011, por meio de convênio da UFU com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), coordenado pela ESTES, em parceria com a Escola Estadual de Uberlândia (carinhosamente chamado de “MUSEU”, em função de ser uma das escolas e uma das edificações mais antigas de Uberlândia-MG).

Os Componentes Curriculares do Ensino Médio são ofertados pela SEE, enquanto a ESTES oferece os Componentes Técnicos. O curso é realizado nas dependências do “MUSEU”, mas também em diferentes lugares e situações pertinentes à formação dos estudantes e dos professores (estudo de meio, trabalho de campo, visitas técnicas, atividades culturais).

O Curso Técnico em Meio Ambiente (PROEJA), de acordo com Brasil (2004, np), atende aos

Decretos Presidenciais 5.154/2004, Decreto 2.208/1997, Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (que revogou o Decreto Nº 5.478, de 24 de Junho de 2005), do Ministério da Educação, no Art. 1º., fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da

¹ Para maiores informações sobre os Cursos Técnicos da Escola Técnica de Saúde, acessar o seguinte endereço eletrônico: <<http://www.estes.ufu.br/>>.

Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto, que o PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio.

O curso tem uma duração de três anos, apresentando uma carga horária total de 2.550 horas, com aulas presenciais na Escola Estadual de Uberlândia – MUSEU, de segunda a sexta-feira, no período noturno das 18h15min às 22h35min, mas, em alguns momentos do ano letivo, os estudantes são convidados a participar de eventos científicos e acadêmicos, culturais na Universidade Federal de Uberlândia.

Após inúmeras discussões sobre os processos de “inclusões”, ou seja, a forma de ingresso no curso foi definida por meio das inscrições, com 40 vagas e lista de espera. A média de permanência dos estudantes até o final de cada ano está em torno de 80%. Ainda não foi feita uma pesquisa oficial em relação à raça cor/etnia dos discentes, não sendo solicitado, seja no ato das matrículas cada estudante, seja noutras modalidades das suas opções preferidas. Mas, em convivências com as turmas, percebe-se que há uma predominância de, aproximadamente, 90% para a raça cor parda/negra. Já em relação à faixa etária, está entre os 20 aos 50 anos, quanto ao gênero predomina 80% feminino e 20% masculino, também com representações de LGBTQI+.

A distribuição das aulas ao longo da semana foi e está pensada numa forma em que, na medida do possível, na maioria dos dias da semana, os Componentes Curriculares do Ensino Médio estejam misturados com os Técnicos, como forma de “não priorizar” este ou aquele componente.

Apesar de ser um curso em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, não ocorre um processo seletivo dos estudantes, pois a Secretaria Estadual de Educação foi contra tal processo. Já a Universidade, nos princípios da formalização das parcerias, no início insistia em ter processo seletivo nos formatos de “concursos”, e, apesar dos conflitos legais, essa questão foi resolvida, de tal forma que a parceria já completou mais de dez anos.

Para se matricular neste Curso, os estudantes precisam ter acima de 18 anos, ter concluído o Ensino Fundamental II, protocolar as suas documentações pessoais e frequentar as aulas. São trabalhadores-estudantes, que não concluíram a sua escolarização na idade certa, por diversos motivos que interferiram ou determinaram a ausência temporária nos espaços escolares.

Quando retornam aos estudos, alguns estudantes apresentam enormes dificuldades de acompanhar os ritmos de aprendizagens, em especial em algumas áreas do conhecimento, por exemplo, da Língua Portuguesa e Ciências da Natureza (Biologia e Química) e Matemática, mas também com dificuldades noutras áreas do conhecimento, exatamente da importância que se dá ao “raciocínio lógico-matemático”, fato que, muitas vezes, ocasiona novamente novas saídas das suas escolarização, desmotivando-os a continuar, mas, quando voltam, percebem-se as continuidades das enormes dificuldades de entenderem os contextos escolares.

Os estudantes/profissionais estão sendo formados/capacitados por meio de aulas teóricas e práticas, tanto em sala de aula, ou em laboratórios (estudos de meios, trabalhos de campos, visitas técnicas), em diferentes realidades, desde as escalas mais locais, até o âmbito nacional.

Em consideração a toda contextualização apresentada, este trabalho é fruto da análise da proposta entre a Universidade Federal de Uberlândia, bem como da Secretaria Estadual de Educação no âmbito estrutural no que diz respeito à valorização dos estudantes dentro e fora das salas de aulas.

Reconhecemos que as nossas trajetórias, enquanto fazeres com o PROEJA, não apresentam soluções diante dos cenários da/na escolarização e profissionalização, nem temos respostas prontas para as inúmeras inquietações que surgiram (e ainda permanecem) ao longo do processo, sejam pelas “integrações” curriculares, bem como no cotidiano e convivências entre e com as pessoas, mas, em nossas experiências e vivências, reconhecemos a importância da parceria, com desafios ainda a vencer e conquistas alcançadas quando uma aprendizagem se torna significativa.

Sempre propomos ações mais proativas e efetivas junto ao Curso – quiçá aos demais Cursos da/na ESTES/UFU –, enquanto nossas práxis, mesmo com conquistas e desafios, por isso comungamos com o que disse Fernández (2001b, p. 35): “intervir (vir entre). Interferir (ferir entre), ‘ferir’, herir em castelhano antigo e em português. Mesmo que, às vezes, necessitamos interferir, tenderemos a que nossa intervenção seja da ordem de uma ‘inter-versão’ (incluir outra versão), sem anular as outras possibilidades”.

Como ponto de partida, sempre pensando nas ideias de “nossa intervenção”, iniciamos as aulas com apresentações (escritas/falas), levando em consideração (nome, idade, religião, onde mora/reside, o que faz, o que gosta de fazer, como ficou sabendo do curso e por que veio fazer o curso), com diferentes reflexões das falas e escritas, lembrando que são estudantes de EJA/PROEJA e que apresentam algumas limitações nas oralidades e escritas.

Posteriormente, há algumas reflexões com os estudantes em relação ao termo “disciplina”. Partimos de sua etimologia latina e das análises para mostrar os dispositivos que regulam a produção do saber, as relações de poder e a constituição das subjetividades nas instituições modernas, entre elas e a escola. A escola, muitas vezes, reflete uma sociedade na qual a disciplina constitui o eixo na formação do indivíduo, muitas vezes segregador e ou excludente. Uma (total) mudança exige outro modelo de pensar uma (ou numa) educação não-disciplinar, num contexto atual caracterizado pela transição – senão transgressão – das sociedades disciplinares às sociedades pelo empoderamento e/ou emancipação dos sujeitos.

Para tal, este texto propõe expor e dialogar sobre algumas experiências e vivências sobre leituras e/ou escritas sobre as questões ambientais, enquanto conquistas e desafios em ensino-aprendizagens, já ou não estabelecidas no contexto da formação profissional.

2 OLHANDO PARA O HOJE: UM POUCO DAS CAMINHADAS

Sempre partimos do que disse Minayo (1994, p. 18): “Toda investigação se inicia por um problema, com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podemos buscar novos referenciais.” Ademais, para Minayo (1994, p. 15), “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.”

Em consideração a isso, as apresentações e realizações das atividades com os estudantes, sempre existiram sugestões e propostas de que os próprios educandos encontrassem algumas soluções para as questões ambientais sugeridas e discutidas, possibilitando, na medida do possível, que encontrassem significados de aprendizagens, permitindo descobrir outras perspectivas e possibilidades sobre a prática profissional, dentro e fora da sala de aula, no sentido de reconhecer autorias no processo de aprendizagens significativas.

3 OLHANDO O HOJE E O HORIZONTE: UM POUCO DOS ACONTECIMENTOS E UM PASSO MAIS ADIANTE

Concordamos e ampliamos a ideia de que é preciso ter uma maior conexão entre os conteúdos dos Componentes Curriculares (algumas vezes denominados por “disciplinas”), que preferimos a denominação anterior, em particular, não só, sobre as questões ambientais.

Dessa forma, partimos do que a legislação brasileira, em especial na Lei 9795/1999, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental, com destaques para os Artigos 4º e 8º, os quais abordam o seguinte:

Art. 4º - São princípios básicos da educação ambiental: I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII – reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. E o **Art. 8º** – As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas: I – capacitação de recursos humanos; II – desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III - produção e divulgação de material educativo; IV – acompanhamento e avaliação. (BRASIL, 1999, np).

Estas proposições, sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, devem-se aos destaques no inciso “[...] III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade [...]”, que apoiamos, levando em consideração à categoria “rizoma”, proposta por Gallo (1999), como princípio regulador das relações de poder-saber, numa educação não-disciplinar, com possibilidades de “[...] II – desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III - produção e divulgação de material educativo [...]”.

Gallo (1999) propôs ideias interessantes para se pensar uma educação transversal, não-disciplinar, a partir da categoria de “rizoma”, cunhada por Deleuze e Guattari, no conjunto de obras “Mil Platôs” (1995). Nesse sentido, para Gallo (1999) a transversalidade aparece nessa proposta como princípio regulador do poder-saber. No caso do poder, afirma relações coletivas e não hierárquicas.

Em relação ao saber, é a matriz de um paradigma rizomático, sem hierarquias, com fluxos contínuos e múltiplos.

Nesse paradigma, Gallo (1999) apresenta seis princípios: 1) *conexão* (qualquer ponto do rizoma pode estar conectado com qualquer outro); 2) *heterogeneidade* (as conexões são sempre “outras”); 3) *multiplicidade* (o rizoma é irredutivelmente múltiplo; não pode ser reduzido a uma unidade); 4) *ruptura a-significante* (o rizoma é um *território* sempre sujeito a linhas de fuga, é uma cartografia a ser sempre traçada, toda vez); 5) *cartografia* (um rizoma pode ser acessado de infinitos pontos e remeter a vários outros no seu interior); 6) *decalcomania* (a novidade não é decalcar o mapa, mas colocar o mapa sobre suas cópias, possibilitando construir novos territórios).

Por isso, concordamos com o que assevera Brügger (1994, p. 78):

O primeiro aspecto que gostaria de destacar é que a “educação ambiental” é encarada na maioria das vezes como dimensão ou modalidade de educação, princípio do qual não compartilho em absoluto. [...], o surgimento de uma educação ambiental pressupõe o reconhecimento de que a educação tradicional não tem sido ambiental. Conseqüentemente, o “ambiental” deveria ser parte intrínseca da educação como um todo e não modalidade ou uma de suas dimensões, pois nessa visão reaparece a reificação da questão ambiental e conseqüentemente da própria educação. A compartimentalização do “ambiental” ou, a inserção de uma dimensão ambiental, levam o meio ambiente a uma perspectiva instrumental e o elenco de “problemas ambientais” se reduz à poluição, escassez de recursos naturais, diminuição da biodiversidade etc. A educação ambiental vista desta forma não ultrapassa as fronteiras da velha educação conservacionista e não faz jus, portanto ao adjetivo a que se propõe.

Assim, ao tratar das e sobre as questões ambientais, é preciso tomar muito cuidado com o uso de palavras para as pessoas, isto porque, para Brügger (1994, p. 78-79),

As palavras são muito mais do que mera forma de expressão e essa é sem dúvida um aspecto de suma importância que não pode passar despercebido. A escolha de determinadas palavras e a exclusão de outras nos remete à própria essência do pensamento que originou o discurso, pois as palavras são “prisioneiras” deste pensamento.

Dessa forma, é o que sempre temos evitado no uso de determinadas palavras. Perseguimos a ideia das leituras e/ou das escritas ambientais, na tentativa de romper com aquelas, mais comuns, que consolidam um modelo de aprendizagem “aprisionada”, pois, de acordo com as reflexões de Fernández (2001a,b, p. 105) “A autoria de pensamento supõe diferenciação, agressividade saudável, ‘revolta íntima’, a partir da qual há a possibilidade de reencontro com o outro. Acesso a nós mesmos.”

Como procedimento metodológico comungamos com os princípios da Andragogia, que de acordo com (Martins, 2013, p. 143-153), são eles:

1. Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir.
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que

aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes. 4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia. 5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.

Na “consolidação” dos princípios, em sala de aula, realizamos as leituras, de forma silenciosa, de alguns textos. Um deles consiste na letra da música “A Caneta e a Enxada²”:

A CANETA E A ENXADA

Composição: Capitão Barduíno e Teddy Vieira)

Interpretação: Zico e Zeca

Certa vez uma caneta foi passeá lá no sertão.
Encontrou-se com uma enxada, fazendo a prantação.
A enxada muito humirde, foi logo fazer uma saudação.
Mas a caneta soberba não quis pegar sua mão.
E ainda por desaforo lhe passou uma repreensão.
Disse a caneta pra enxada, não vem perto de mim, não.
Você está suja de terra, de terra suja do chão
Sabe com quem tá falando, veja sua posição.
E não esqueça a distância da nossa separação.
Eu sou a caneta dourada (soberba) que escreve nos tabelião
Eu escrevo pros governos as leis da constituição
Escrevi em papel de linho, pros ricaços e pros barão.
Só ando na mão dos mestres, dos homens de posição.
E a enxada respondeu: que de fato eu vivo no chão,
Pra poder dar o que comer e vestir o seu patrão
Eu vim no mundo primeiro quase no tempo de adão
Se não fosse o meu sustento ninguém tinha instrução.
Vai-te caneta orgulhosa, vergonha da geração
E a tua alta nobreza não passa de pretensão.
Você diz que escreve tudo, tem uma coisa que não:
É a palavra bonita que se chama.... educação!”.

Num segundo momento, trabalhamos com o texto “Carta do Zé Agricultor³”.

² Disponível em: <http://letras.mus.br/zico-e-zeca/235558/>. Acesso: 10 mar. 2011.

³ Disponível em: <http://noticias.ambientebrasil.com.br/exclusivas/2008/11/18/41996-carta-do-ze-agricultor-para-luis-da-cidade.html>. Acesso: 10 março de 2011.

Carta do Zé agricultor (Por Luciano Pizzato⁴)

Luís,

Quanto tempo. Sou o Zé, seu colega de ginásio, que chegava sempre atrasado, pois a Kombi que eu pegava no ponto perto do sítio atrasava um pouco. Lembra, né? O Zé do sapato sujo. A professora nunca entendeu que eu tinha de caminhar 4 km até o ponto da Kombi, na ida e na volta, e o sapato sujava.

Lembra? Se não, sou o Zé com sono... hehe. A Kombi parava às onze da noite no ponto de volta, e com a caminhada, eu ia dormir lá pela uma, e o pai precisava de ajuda para ordenhar as vacas às 5h30, toda manhã. Dava um sono. Agora lembra, né, Luís?

Pois é. Tô pensando em mudar aí com você.

Não que seja ruim o sítio, aqui é uma maravilha. Muito mato, passarinho, ar bom. Só que acho que tô estragando a vida de você, Luís, e de teus amigos aí na cidade. Tô vendo todo mundo falar que nós, da agricultura, estamos destruindo o meio ambiente.

Veja só. O sítio do pai, que agora é meu (não te contei, ele morreu e tive que parar de estudar) fica só a meia hora aí da Capital, e, depois dos 4 km a pé, só 10 minutos da sede do município. Mas, continuo sem luz porque os postes não podem passar por uma tal de APPA que criaram aqui. A água vem do poço, uma maravilha, mas um homem veio e falou que tenho que fazer uma outorga e pagar uma taxa de uso, porque a água vai acabar. Se falou, deve ser verdade.

Pra ajudar com as 12 vacas de leite (o pai foi, né ...), contratei o Juca, filho do vizinho, carteira assinada, salário mínimo, morava no fundo de casa, comia com a gente, tudo de bão. Mas, também veio outro homem aqui, e falou que se o Juca fosse ordenhar as 5:30 tinha que receber mais, e não podia trabalhar sábado e domingo (mas, as vacas não param de fazer leite no fim de semana). Também visitou a casinha dele, e disse que o beliche tava 2 cm menor do que devia, e a lâmpada (tenho gerador, não te contei !) que estava em cima do fogão era do tipo que se esquentasse podia explodir (não entendi... ?). A comida que nós fazíamos juntos, tinha que fazer parte do salário dele. Bom, Luís, tive que pedir pro Juca voltar pra casa, desempregado, mas protegido agora pelo tal homem. Só que acho que não deu certo, soube que foi preso na cidade roubando comida. Do tal homem que veio proteger ele, não sei se tava junto.

Na Capital também é assim, né, Luís? Tua empregada vai pra uma casa boa toda noite, de carro, tranquila. Você não deixa ela morar na tal favela,

⁴ Luciano Pizzato é engenheiro florestal, especialista em direito socioambiental e empresário, diretor de Parques Nacionais e Reservas do IBDF/IBAMA 88/89, deputado desde 1989, detentor do 1º Prêmio Nacional de Ecologia.

ou beira de rio, porque senão te multam ou o homem vai aí mandar você dar casa boa, e um montão de outras coisas. É tudo igual aí, né? Mas agora, eu e a Maria (lembra dela? casei) fazemos a ordenha as 5:30, levamos o leite de carroça até onde era o ponto da Kombi, e a cooperativa pega todo dia, se não chove. Se chove, perco o leite e dou pros porcos. Até que o Juca fez economia pra nós, pois antes me sobrava só um salário por mês, e agora, eu e Maria temos de sobra dois salários por mês. Melhorou. Os porcos, não. Pois também veio outro homem e disse que a distância da pocilga até o Rio não podia ser 20 metros e tinha que derrubar tudo e fazer a 30 metros. Também tinha que colocar umas coisas pra proteger o Rio. Achei que ele tava certo e disse que ia fazer, e, sozinho, ia demorar uns trinta dias, só que, mesmo assim, ele me multou, e pra pagar, vendi os porcos e a pocilga, fiquei só com as vacas. O promotor disse que, desta vez, por este crime, não vai me prender, e fez eu dar cesta básica pro orfanato.

Ô, Luís, aí, quando vocês sujam o Rio, também pagam multa, né?

Agora, a água do poço posso pagar, mas tô preocupado com a água do Rio. Todo ele aqui deve ser como na tua cidade, Luís, protegido, tem mato dos dois lados, as vacas não chegam nele, não tem erosão, a pocilga acabou.... Só que algo tá errado, pois ele fede e a água é preta e já subi o Rio até a divisa da Capital, e ele vem todo sujo e fedendo aí da tua terra. Mas, vocês não fazem isto, né, Luís? Pois, aqui, a multa é grande e dá prisão.

Cortar árvores, então, vige. Tinha uma árvore grande que murchou e ia morrer, então, pedi pra eu tirar, aproveitar a madeira, pois até podia cair em cima da casa. Como ninguém respondeu aí do escritório que fui, pedi na Capital (não tem aqui não), depois de uns 8 meses, quando a árvore morreu e tava apodrecendo, resolvi tirar, e veja, Luís, no outro dia já tinha um fiscal aqui e levei uma multa. Acho que desta vez me prendem.

Tô preocupado, Luís, pois no rádio deu que a nova Lei vai dar multa de R\$ 500,00 a R\$ 20.000,00, por hectare e por dia!, da propriedade que tenha algo errado por aqui. Calculei por R\$ 500,00 e vi que perco o sítio em uma semana. Então, é melhor vender, e ir morar onde todo mundo cuida da ecologia, pois não tem multa aí. Tem luz, carro, comida, rio limpo. Olha, não quero fazer nada errado, só falei das coisas por ter certeza que a Lei é pra todos nós.

E vou morar com você, Luís. Mas, fique tranquilo, vou usar o dinheiro primeiro pra comprar aquela coisa branca, a geladeira, que aqui no sítio eu encho com tudo que produzo na roça, no pomar, com as vaquinhas, e aí na cidade, diz que é fácil, é só abrir e a comida tá lá, prontinha, fresquinha, sem precisar de nós, os criminosos aqui da roça.

Até, Luís.

Ah, desculpe, Luís, não pude mandar a carta com papel reciclado pois não existe por aqui, mas não conte pra ninguém até eu vender o sítio.

Nota: todos os fatos e situações de multas e exigências são baseados em dados verdadeiros. A sátira não visa atenuar responsabilidades, mas alertar o quanto o tratamento ambiental é desigual e discricionário entre o meio rural e o meio urbano.

Aqui, cabe uma breve justificativa e/ou explicação sobre a escolha (acolhimento) destes textos. São textos com diferentes abordagens e reflexões tratando sobre as temáticas de conflitos, estabelecidas entre linguagens; formas de comunicação; campo/cidade; divisão social do trabalho; preconceito; discriminação; exclusão; segregação sócio espacial; as implicações nas aplicações das leis, etc. Consistem em conteúdos dispostos nas ementas nos diferentes Componentes Curriculares, hora abordados (senão abortados) em sala de aula, de forma segmentados e/ou fragmentados.

Depois das leituras dos textos, ouvimos a música, sobre a qual, depois de ser ouvida, há uma breve reflexão para se estabelecer um silêncio do/no seu significado para cada um/a em nosso cotidiano (conhece? Já ouviu? Se sim, de onde?). Logo em seguida, há a leitura coletiva da letra da música, com reflexões sobre algumas palavras escritas e não “comuns” em nosso jeito/cotidiano de viver.

Posteriormente, realizamos reescritas e/ou desenhos, de forma e manifestação espontânea do significado da “Caneta e a Enxada”, estabelecendo relação com o Curso Técnico em Meio Ambiente, com o que sabem sobre os assuntos a serem trabalhados durante o seu percurso no curso, dentro e fora da sala de aula, bem como uma interlocução com o que “precisa” saber.

Evitamos a infantilização quanto aos desenhos, até porque são adultos com outras concepções de mundo, enquanto escritas e/ou leituras das suas/nossas vivências, o que nos tem permitido romper com determinados aprisionamentos nas aprendizagens.

Para as escritas, procuramos nos embasar no que disse Lavelberg (2008, p. 11): “para não estagnar o desenvolvimento desenhista, é necessário que se trabalhe, nos diferentes contextos educativos, de acordo com as investigações da arte e da educação contemporânea”, pois, de acordo com Lavelberg (2008, p. 28),

Hoje sabemos que não se pode generalizar aquilo que se passa nos desenhos infantis em termos de fases. As variáveis culturais geram modos de pensar o desenho, as quais transcendem um único sistema explicativo que dê conta da produção de todas as crianças. Os estudos antropológicos e interculturais apontam diferenças nos desenhos de crianças de países ou regiões diferentes, seja no modo de usar o papel ou nos símbolos eleitos, denotando influência da cultura visual, educacional e do meio ambiente dos desenhistas.

Assim, de certa forma, respeitar a liberdade de expressão nas/das escritas e nos/dos desenhos continua sendo um enorme desafio, pois, conforme disse Lavelberg (2008, p. 28),

A epistemologia de Piaget, relida contemporaneamente, pode ser um leme neste contexto de variâncias, por colaborar na elucidação das tendências das estruturas cognitivas humanas, aquilo que nos faz iguais e diferentes ao mesmo tempo, pelas marcas culturais. Assim sendo, no plano subjacente das gêneses singulares do desenho, age uma base cognitiva. Esta dupla existência guiou nossa investigação sobre o desenho cultivado da criança até aqui.

Noutro momento, as leituras e as discussões voltam-se para o texto “A carta do Zé Agricultor”, nas tentativas de romper com as amarras dos adestramentos ambientais.

Assim, as palavras e/ou desenhos podem (ou não) proporcionar às pessoas o rompimento de uma ideia, há uma (des)construção de uma práxis e de um poder saber fazer nas relações ambientais; que, de certa forma, a educação não deve(ria) assim ser tratada, enquanto “adestramento ambiental”, conforme destaca Brügger (1994, p. 79),

Adestramento ambiental, da qual se inscreve no paradigma racionalista e produtivista-consumista, pois há um conjunto de sujeitos sociais que vêm buscando alternativas a essa sociedade heterônoma, excludente socialmente e irresponsável ecologicamente.

Quanto aos resultados, consideramos que as experiências vividas foram de grande relevância até agora, principalmente nos resultados das aprendizagens, destacando as possíveis conexões de saberes e fazeres, no entrelaçamento das Instituições envolvidas permitindo-nos dizer que as conquistas e os desafios são palavras na ordem do dia.

Hoje, temos um quantitativo de estudantes, mesmo que pequeno, que nos permita dizer e avaliar a contribuição dos que trabalham na área ambiental, com algumas devolutivas orais por parte dos egressos, dizendo que foi um sucesso da parceria, bem como do que aprenderam durante a realização do curso.

Aqui, vale uma breve consideração de que realizamos, durante quatro dias em junho de 2021, a “Semana do Meio Ambiente⁵”, cujo tema central foi “O meio ambiente em tempos de pandemia”, em que tivemos três palestras com especialistas na área ambiental, representantes do Conselho dos Técnicos de Minas Gerais e o 1º Encontro de Egressos. O evento foi aberto para todos, com convite especial aos estudantes do Curso, havendo uma presença diversificada para cada dia.

Para o 1º Encontro de Egressos, alguns se disponibilizaram a falar (depoimentos) sobre “o que significou fazer o curso, quais foram as contribuições na sua vida pessoal e profissional e o que fazem?”. Houve falas de cinco estudantes, sendo que um deles relatou que, durante o curso, realizou estágio no setor de resíduos sólidos do Hospital da Universidade Federal de Uberlândia. Os demais trabalham em diferentes empresas da iniciativa privada, não especificamente na área ambiental, mas disseram que a sua formação permitiu perceber a importância da educação e da formação profissional técnica e tecnológica, como forma de atuação diante de alguns desafios.

⁵ A Semana foi composta com a seguinte programação: “Conferência de abertura: A saúde Ambiental nas cidades em tempos de pandemia; seguidas das palestras: “O meio ambiente em tempos de pandemia”, o “Conselho Regional Técnico (CRT) e a Atuação do Técnico em Meio Ambiente”; e o “1º Encontro de Egressos do Curso”.

Por isso, comungamos com uma educação libertadora baseada nos princípios da Andragogia de acordo com o que foi apresentado por Martins (2013), isso porque, mesmo que neguemos (e não devemos), o adulto tem pré-disposição para aprender, possui suas experiências/vivências que servem como fonte de aprendizagem pessoal e para a sua vida profissional, as quais, de certa forma, são valorizadas pela metodologia adotada para a realização de atividades, solicitando a participação, a iniciativa e a cooperação para a solução de determinados problemas facilitaram, de certa forma, as aprendizagens. É o que temos tentado, com muitas dificuldades, sem desistências, com resistências, (re)existências por um fazer diferenciado.

4 DIALOGANDO, MATUTANDO, AVALIANDO E CONTINUIDADES...

Considera-se que o Curso Técnico em Meio Ambiente na Modalidade PROEJA atende, mesmo que parcialmente, os seus objetivos nos contextos das “conexões de saberes”, porque, nas condições formais, administrativas da parceria e até da academia, em alguns momentos há uma distância do que realmente acontece no cotidiano dentro e fora da sala de aula, o que pode ser normal.

Por isso, em alguns momentos surgem alguns apontamentos, como a visão de que “academia é uma coisa; burocracia é outra”, a qual, em parte, concordamos, em função das devidas articulações, necessárias e importantes, de saberes e de fazeres entre os parceiros e o cotidiano no curso. O grande dilema que ainda vivemos se dá diante do processo de cientificidade atribuído pelo positivismo dado à ciência. Ela se tornou – e é – um instrumento que legitimou – e legitima – processos e arranjos produtivos de racionalidade, bem como a formação técnica, incentivando “falar pouco/menos e fazer mais/muito”, enquanto ideologia de dominação do pensamento e das ações.

Nesse sentido, para romper com essas fragmentações do “falar e do fazer”, há necessidades de diálogos e/ou conexões com o que se pretende e/ou deve ser estudado numa formação profissional na modalidade técnica tecnológica, ainda mais no PROEJA.

Trata-se de compreensões dos conteúdos e das suas correlações entre o “saberes e fazeres”, por exemplo, nas ambientais, perpassam as leis, enquanto “legitimação” de discursos e práticas na/da formação humana, de sujeitos de (e em) formação e constituição históricas.

De certa forma, acreditamos que temos rompido com a ideia de que nada pode ser feito, pois, em termos de resultados, consideramos que as conquistas são e foram de grande valia nas conexões de saberes, tanto internamente à Instituição, quanto relativo às questões externas.

Considerando que o curso tem um anteparo legal entre as Instituições parceiras (UFU/SEE/MG), insistimos em novos rumos de “Conexões de Saberes”, tendo em vista as incertezas e a falta de clareza política, tornando preocupantes os rumos e os desdobramentos do curso.

Trata-se de uma nova mudança de formato, pois, pela falta de clareza política e até acadêmica, os saberes e fazeres poderiam não ter se constituído de forma interinstitucional, transversal e multidisciplinar, não permitindo que os sujeitos fossem autores das suas caminhadas em sinergias e consonâncias com os saberes e fazeres em seus cotidianos. Mas a estrutura proposta permite esse processo de autoria das caminhadas.

Em nossa compreensão, o curso, tal como está posto e proposto, já é um grande feito e feito, merecendo continuar, sendo aperfeiçoado, fortalecido e ampliado. De qualquer forma, como uma Modalidade PROEJA, nosso curso poderá e deverá constituir-se, bem como se instituir, de forma transdisciplinar e multidisciplinar, trabalhando temáticas transversais, desenvolvendo e envolvendo o máximo possível os desejos dos sujeitos, desejanter do seu processo de libertação, isso porque, segundo Freire (1996, p. 23; 2011, p. 95): “quem forma se forma e re-forma ao formar alguém. E quem é formado forma-se (se re-forma) e se forma ao ser formado. Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Ao comungar com essas proposições, defendemos a importância da formação contínua e permanente, para todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em função de se optar por uma educação libertadora dentro de uma práxis dialogada com e para os estudantes, que, de acordo com Carvalho e Pio (2017), citando Freire (2013, p. 100), dizem que “a educação problematizadora implica um constante empenho na desmitificação e no ato de desvelamento da realidade. Ela se faz num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Dessa forma, reconhecemos o direito à educação escolar com ações efetivas, principalmente referente à qualidade, dentro da proposição de Resende (1986, p. 11-14), em seu livro “A geografia do aluno trabalhador”: a importância da escola formal para as classes populares; a necessidade de redefinir o conteúdo de nosso ensino e encontrar formas pedagógicas capazes de socializá-lo e a importância de partir, no ato de ensinar, do saber que o aluno traz consigo, de sua história.

Todos estes contextos representam uma luta para romper com as amarras de uma (des)educação que adentra, aliena e corrompe com alguns valores sociais de uma educação propositiva e libertadora, baseada nos princípios do direito de ser educado para além das salas de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei N° 9.795 de 27 de Abril de 1999. Estabelece as diretrizes e bases da Política Nacional de Educação Ambiental.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília (DF): Ministério do Meio Ambiente, 1999. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso: 15 mar. 2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, DOCUMENTO BASE.** Brasília: Ministério da Educação. 2004. Disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf> Acesso: 14 nov. 2011.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, 2017. Disponível
<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/?lang=pt>> Acesso: 17 dez. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sívio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCÍA, Regina (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, 1999, p. 17-41.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança prática e formação docente**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 2013, p. 143-153.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orga.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, 1994.

NOGUEIRA, Dayane; TONUS, Mirna. Fortalecendo as bases teóricas para uma pesquisa sobre educomunicação e meio ambiente. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, RS, 2-6 set. 2010. Disponível
<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0571-1.pdf>>. Acesso: 25 fev. 2011.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**. SP: Loyola, 1986.

STUTZ, Beatriz Lemos. **Técnico em enfermagem no município de Uberlândia**: a construção histórica de uma profissão e a primeira instituição escolar. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

Seção: Formação de Professores | Artigo original | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n18.p26-39.3273

Subjetividades do vir a ser docente em uma prática enquanto componente curricular (PeCC) do IFFar: a docência na EJA – EPT (PROEJA)

Subjectivities of becoming a teacher during a practice as a curricular component (PeCC) of the IFFar: teaching at EJA – EPT (PROEJA)

Subjetividades de ser profesor en una práctica como componente curricular (PeCC) de la IFFar: docencia en EJA – EPT (PROEJA)

Cátia Keske

*Doutoranda em Educação nas Ciências
Instituto Federal Farroupilha – IFFar
E-mail: catia.keske@iffarroupilha.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3700-8634>*

Daniela Carolina Ernst

*Doutorado em Humanidades Direitos e Outras Legitimidades
Universidade Estadual de São Paulo – USP/SP
E-mail: daniela.ernst@usp.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6462-2867>*

Maria Cristina Pansera-de-Araújo

*Doutora em Genética e Biologia Molecular
Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI
E-mail: pansera@unijui.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2380-6934>*

RESUMO

Neste texto, abordamos uma das práticas profissionais dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química de um Instituto Federal. O objetivo é mapear, por meio de Cartografia, diferentes movimentos de compreensões em escritas de sujeitos em vir a ser docente sobre ou a partir de sua experiência em uma Prática enquanto Componente Curricular (PeCC), voltada à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Entendendo a experiência enquanto experimentação, três linhas cartográficas foram identificadas: postura de recusa à concepção tradicional de currículo; reconhecimento de especificidades

dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos no contexto da educação profissional; e dificuldade de reconhecer e anunciar a teoria que subsidia o pensar uma proposta pedagógica. Subjetivamente, em cada uma das escritas, desvelamos ditos que mostram o desejo de lidar diferentemente com as formas já conhecidas de docência na EJA – EPT (PROEJA).

Palavras-chaves: Licenciatura. Formação Inicial de Professores. Práticas Profissionais.

ABSTRACT

In this text, we present one of the professional practices of the Licenciature Degree Courses in Biological Sciences and Chemistry at a Federal Institute. The objective is to map, through Cartography, different movements of comprehension in the writings of subjects in becoming a teacher about or from their experience in a Practice as a Curricular Component (PeCC) aimed at Professional Education in the Youth and Adult Education modality. Understanding the experience as experimentation, three cartographic lines were identified: posture of refusal to the traditional conception of curriculum; recognition of specificities of the teaching and learning processes of young people and adults in the context of professional education; and difficulty in recognizing and announcing the theory that subsidizes the thinking about a pedagogical proposal. Subjectively, in each of the writings, we unveil sayings that show the desire to deal differently with the already known forms of teaching in EJA – EPT (PROEJA).

Keywords: Graduation. Initial Teacher Education. Professional Practices.

RESUMEN

En este texto, traemos una de las prácticas profesionales de las carreras de Ciencias Biológicas y Química de un Instituto Federal. El objetivo es mapear, por medio de Cartografía, diferentes movimientos de comprensiones en escritos de asignaturas en el devenir docente sobre o a partir de su experiencia en una Práctica como Componente Curricular (PeCC) enfocada a la Formación Profesional en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Entendiendo la experiencia como experimentación, se identificaron tres líneas cartográficas: actitud de rechazo a la concepción tradicional de currículo; reconocimiento de las especificidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje de jóvenes y adultos en el contexto de la formación profesional; y dificultad para reconocer y anunciar la teoría que subsidia el pensamiento de una propuesta pedagógica. Subjetivamente, en cada uno de los escritos, desvelamos dichos que muestran la voluntad de tratar de forma diferente las formas de enseñanza ya conocidas en la EJA – EPT (PROEJA).

Palabras clave: Graduación. Formación inicial del profesorado. Prácticas profesionales.

1 INTRODUÇÃO

Partimos da premissa de que, em um curso de formação inicial de professores, todo e qualquer componente curricular se constitui pedagógico e, como tal, é fundante do processo vivenciado pelos sujeitos em processo de vir a ser docente, em devir-docente, movimento que se

recusa ao estanque e ao aprisionamento.¹ Contudo, embora nossas compreensões estejam ao encontro da concepção de que todos os espaços de um currículo precisam ser entendidos como pedagógicos, temos ciência de que o modelo, que separa e fragmenta os conteúdos em “pedagógicos”, é reproduzido pelas IES para contemplar as normatizações de textos legais.

No caso do Brasil, trata-se de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Formação de Professores, desde a Resolução CNE/CP 01/2002 até a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2002, 2019). A primeira delas, no início dos anos 2000, instituiu carga horária para práticas profissionais (400h), para além dos estágios supervisionados (400h), como componentes curriculares obrigatórios em cursos de licenciatura, em formatos distintos, ao encontro de concepções e organizações curriculares diversas entre as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

No Instituto Federal Farroupilha (IFFar), câmpus Panambi, essa carga horária é ofertada em disciplinas do primeiro ao oitavo e último semestre dos cursos, intituladas de Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) I à VIII. “[...] No decorrer dos semestres cabe à PeCC ser um espaço-tempo diferente das demais atividades práticas desenvolvidas no Curso, não podendo restringir-se à aplicação dos conhecimentos científicos” (NONENMACHER, KESKE, ANDRADE, 2016, p. 29). Cada uma delas tematiza especificidades do contexto educativo brasileiro, problematizando elementos da prática docente que perpassam desde as etapas e modalidades da educação básica até a não-formal.

Neste artigo, trazemos o recorte temporal de uma das PeCCs dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química do IFFar. Trata-se da PeCC– VII, voltada à educação básica integrada à educação profissional, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja oferta ocorre no sétimo semestre, na forma de disciplina de 36h/a. Voltamo-nos para a análise crítico-reflexiva de textos publicados em eventos e periódicos acadêmico-científicos quanto aos aspectos relacionados ao ensino de Química e de Biologia para jovens e adultos, buscando acompanhar compreensões desses sujeitos sobre a contribuição da PeCC – VII para o movimento devir-docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Silva (2013), o currículo nos produz, a partir de conjuntos de arranjos e práticas no interior dos quais várias formas de texto e fala são construídos e apresentados e com as quais interagimos. Nisso, implicamo-nos em produzir significados e temos ideia de quem somos e de quais serão nossos futuros. Nesse encontro, entendemos que as práticas institucionais de formação docente, inicial e/ou continuada, são marcadas por desejos e subjetividades, e, nos cursos de formação inicial de professores, é produzida a condição de devir-docente.

Em uma tessitura de movimentos de idas e vindas entre a teoria e prática, as subjetivações dos sujeitos, em constituição docente sobre si e sobre as concepções que subsidiam seus

¹ A palavra devir, presente nesta escrita, assume significado a partir de Deleuze e Guattari, na explicação realizada por Zourabichvili (1997), ou seja, “devir” é, em primeiro lugar, não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações. Aqui, entendemos que os sujeitos, em constituição docente, permanecem toda a vida em um estado de devir. Os dados e as informações mudam de sentido constantemente, ou nós, sujeitos em devir-docente, não mantemos mais as relações com os elementos costumeiros da prática da docência. O todo é repetido de outro modo.

pensamentos, estão, embora não determinadas, condicionadas aos princípios pedagógicos e filosóficos, que sustentam as práticas curriculares das IES, que se propõem à oferta de licenciatura. Conforme Gatti (2017, p. 723), “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais.”

Em se tratando da etapa graduação/licenciatura do ensino superior, nos Institutos Federais (IFs), esse processo inclui a formação para atuação docente na Educação Básica (EB) e na Educação Profissional (EP), razão pela qual o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico são centrais. Mas qual/quais seria(m) o(s) espaço(s)-tempo(s) para a vivência desses dois princípios por parte dos sujeitos em processo de vir a ser docente? Ou melhor, é possível e necessário delimitar espaço-tempo para tal movimento, dada a premissa de que todo componente curricular de um curso de licenciatura é, por natureza, pedagógico?

Essa é uma questão complexa e que desafia a tomada dos dois como balizadores das diferentes práticas pedagógicas dos professores “formadores”. Tomar o trabalho como princípio educativo, em um curso de licenciatura, corresponde a considerar o exercício da docência como princípio que educa, sem legitimar os ensaios de prática como únicos elementos dela constitutivos. Em paráfrase a Freire (2009), nem por meio de *mero bla bla bla*, nem por meio de *puro ativismo* e, sim, o conjunto de saberes, que constituem os conhecimentos da profissão docente. Independentemente da categorização, são naturezas distintas que dialogam: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação – da tradição pedagógica – da formação profissional; e saberes experienciais (GAUTHIER *et al*, 2013; TARDIF, 2014). O que seria uma PeCC neste emaranhado de conhecimentos? Nem pura teoria, tampouco mera prática, responderia a essa questão? Na esteira de Tardif (2014), compreendemos que, em movimentos de idas e vindas, de processos de teorizações e de subjetivações, os sujeitos – num processo de devir – constituem-se docentes.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores re-traduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma ou de outra maneira. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53).

Nesse processo de retroalimentação, a pesquisa configura um movimento articulador e criador de entendimentos, que levam a outros, quando socializados, confrontados e reorganizados. Como destaca Demo (2002, p. 360), “a influência que a/o professora/professor exerce deve poder libertar, não apequenar. Para tanto, atividades como pesquisa e elaboração própria parecem ser decisivas”. A esse encontro, o autor elabora a ideia de “cuidado metodológico”, postura pela qual

o aluno é levado a ‘fazer’ conhecimento, saindo da posição de quem apenas adquire, recebe pela via da reprodução, aprende a preocupar-se com metodologia científica. Resultado mais fundamental disso pode ser que comece a diferenciar níveis distintos de qualidade do conhecimento disponível, teorias mais e menos consistentes, táticas mais e menos sustentáveis de produção e tratamento de dados, elaborações mais e menos originais dentro das polêmicas vigentes. (DEMO, 2002, p. 360).

Galiazzi e Moraes (2002) defendem o educar pela pesquisa como modo, tempo e espaço de formação docente, em que fazer pesquisa é um expediente pedagógico. Para eles, a qualidade da formação inicial de professores pode ser melhorada com a integração da pesquisa no processo dessa formação, dada sua potencialidade para a superação das aulas caracterizadas pela simples cópia. O uso da pesquisa como atitude cotidiana, na sala de aula, implica, como propõem os autores, uma postura de reconhecimento dos licenciandos como sujeitos e não objetos de relações pedagógicas por parte dos professores formadores. Trata-se de desafiar o sujeito, em processo de vir a ser docente, a assumir: a autoria de sua formação em um processo de aprender a aprender com autonomia e criatividade; um papel essencial no exercício do escrever, por meio de interlocuções com teóricos e a realidade, e expressar suas aprendizagens, sempre as submetendo a críticas rigorosas e qualificadas (GALIAZZI; MORAES, 2002)².

No cenário da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa como princípio pedagógico e o cuidado metodológico são elementos potencializadores e caminhos para uma possível formação integral do estudante-sujeito em devir-docente? Se a definição de formação integral é complexa, nesse contexto, o questionamento passível de responder é: podem as PeCCs constituírem movimentos de teorizações, de exercício da pesquisa, para além de (mero) espaço para exercício da “prática”?

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como componente curricular, a PeCC – VII articula as disciplinas de *Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos* e *Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio*. Sob a intencionalidade de provocar o reconhecimento de especificidades teórico-metodológicas da Educação Profissional e da EJA, o espaço-tempo PeCC – VII desafia o estudante a problematizar, planejar, desenvolver, avaliar, refletir sobre e sistematizar uma prática pedagógica de Ciências Naturais, em uma turma de Curso Técnico Integrado EJA – EPT (PROEJA), ofertado pelo IFFar³.

Na ação de planejar, o desafio inicial é (re)conhecer os sujeitos jovens e adultos da EJA – EPT (PROEJA), quanto as suas singularidades socioculturais, cognitivas e socioafetivas, *pari passu* à compreensão do currículo organizado por áreas do conhecimento. Para tanto, além de leituras e teorizações quanto às temáticas, o grupo de licenciandos(as) é orientado a elaborar e submeter um questionário ou entrevista semiestruturada para a turma na qual desenvolverá a atividade prática, bem como interagir com professores que atuam no referido curso de EJA – EPT (PROEJA). Este momento é significativo dada a possibilidade de diálogo entre docentes da educação básica (professores do Técnico em Edificações, da Física, das Ciências Biológicas e da Química), em formação inicial (licenciando(as) em Química) e formadores (professores das disciplinas envolvidas).

² Para além destes dois elementos (autonomia para aprender a aprender e o exercício da escrita para pensar), Galiazzi e Moraes (2002, p. 238) sugerem também a avaliação pela produção dos alunos.

³ No IFFar, cada um dos *campi* que compõem a instituição faz oferta de um curso integrado na modalidade EJA – EPT, de PROEJA, buscando cumprir o percentual mínimo de vagas destinadas ao formato, conforme definido pela Lei de Criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Lei nº 11.892/08.

A partir dessa experiência, alguns estudantes se desafiaram – e vem desafiando-se – a compartilhar suas aprendizagens e vivências, sendo de nosso interesse identificar coeficientes relacionados com sorte e perigo, desejos e subjetivações, compreensões acerca da docência na EJA – EPT (PROEJA) de sujeitos em formação inicial, em processo de vir a ser docente. A esse encontro, recorreremos à cartografia, enquanto possibilidade de operacionalização metodológica desta escrita, acompanhando e mapeamento essas subjetividades transcritas e observadas a partir dos textos produzidos por estes sujeitos (ERNST, 2021), contando com coeficientes que se relacionam com sorte e perigo, desejos e subjetivações. Marcamos caminhos e possíveis movimentos dentro de um mapa, ou seja, seguimos o fluxo da esquizoanálise, porque flui por linhas⁴, espaços, devires (DELEUZE, 1992, p. 48), “em velocidades variadas” (1992, p. 47).

Sob a intenção de elaborar um mapa e reconhecermos caminhos e possíveis movimentos de relações entre compreensões dos sujeitos em vir a ser docente, na Tabela 1, identificamos as publicações das turmas ingressantes, nos anos de 2015 e 2016⁵ nos dois cursos de formação inicial de professores do IFFar⁶. Identificamos, assim, seis trabalhos: quatro deles de egressos da Licenciatura em *Química* (três em evento acadêmico-científico e um como capítulo de livro) e dois da Licenciatura em *Ciências Biológicas* (um publicado em revista e outro como capítulo de livro). Destacamos o título, o curso ao qual está vinculado (Bio ou Quí), a natureza (se prático ou teórico – P/T –, no sentido de aplicação de uma atividade prática e sua teorização em modelo de escrita, ou de uma teorização a respeito da EJA – EPT (PROEJA)) e o espaço-tempo de publicação. Nomeamos os trabalhos de A, B, C, D, E e F. Contudo, pelos títulos e indicativos quanto ao espaço e tempo da publicação, é possível localizá-los, caso assim o(a) leitor(a) queira.

⁴ As linhas cartográficas, por elas mesmas, “são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE, 1992, p. 22). Assim, acompanhar cartograficamente, mapeando os trabalhos realizados a partir das experiências da PeCC – VII, constitui esse movimento que segue por diferentes segmentos, entre eles, as relações de saber-poder e o envolvimento de diferentes territórios e linhas de composição e desterritorialização, por porosidades e entremeios, por onde um currículo foge e faz fugir (PARAÍSO, 2010).

⁵ Considerando que a PeCC foco desse exercício de cartografia ocorre no sétimo semestre, as turmas ingressantes no ano de 2017 realizaram-na, porém não são aqui consideradas por terem sido propostas ao encontro do Ensino Remoto adotado pelo IFFar no período pandemia e abordando as temáticas Ensino Híbrido e Educação Ambiental, o que exigiria a devida atenção teórica. Sobre essa temática, vale destacar que, em disciplina que não de prática profissional, mas que, ao encontro da natureza pedagógica dos componentes curriculares de um curso de licenciatura, foi desenvolvida de forma referenciada no contexto educativo e em movimento entre a teoria e a prática, sujeitos em devir-docente da turma ingressante em 2017 elaboraram e publicaram propostas de Ensino Híbrido em formato E-Book. Trata-se de: LEHN, C. R.; HERMANN, A. A.; COSTA, C. F. **De olho no passado para definir o nosso futuro**: a Educação Ambiental a partir de uma visão interdisciplinar. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021.

⁶ Até o ano de 2014, as quatrocentas horas de práticas profissionais foram operacionalizadas em organização curricular distinta da PeCC. Embora ocorresse também do início ao final do curso, as Práticas Profissionais Integradas (PPIs) – nomenclatura usada para o espaço-tempo das práticas profissionais (para além do estágio supervisionado) – aconteciam com carga horária dissolvida entre diferentes disciplinas que, articuladas, desenvolviam semestralmente projeto/proposta pedagógica semelhante ao das PeCCs, não tendo, porém, o caráter “disciplina”.

Tabela 1 – Publicações sobre a PeCC – VII de sujeitos em devir-docente

Trabalho	ID ⁷	Bio/Qui	P/T	Evento / Publicação
O trabalho prático no ensino de Química contextualizado	A	Qui	P	Trabalho completo publicado em anais: 38o Encontro de Debates sobre o Ensino de Química: Os saberes docentes na contemporaneidade - perspectivas e desafios na/pela profissão. Canoas, 2018.
Educação Ambiental e Mineralogia: uma abordagem lúdica para o PROEJA	B	Qui	P	Trabalho completo publicado em anais: 38o Encontro de Debates sobre o Ensino de Química: Os saberes docentes na contemporaneidade - perspectivas e desafios na/pela profissão. Canoas, 2018.
O trabalho prático com os diferentes perfis dos alunos do PROEJA	C	Qui	P	Trabalho completo publicado em anais: Salão do Conhecimento Unijuí: Ciência para redução das desigualdades. XXVI Seminário de Iniciação Científica. Ijuí, RS, 2018.
A fermentação alcoólica no processo de fabricação de pães: uma prática pedagógica com turmas de PROEJA	D	Qui	P	Capítulo de livro: In: MASSENA, Elisa Prestes; RODRÍGUEZ, Andrei Steveen Moreno (Orgs.). Reconfiguração curricular no ensino de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021. p. 125-137.
O Currículo Integrado na modalidade PROEJA no Instituto Federal Farroupilha sob a perspectiva dos professores de Ciências da Natureza	E	Bio	T	Capítulo de livro. In: CAMBRAIA, A. C.; KESKE, C.; NONENMACHER, S. E. B. (Org.). Comunidade Aprendente na Formação dos Professores. Curitiba: CRV, 2019, p. 151-162. (Coleção Formação Professores e Tecnologias).
O PROEJA no Instituto Federal Farroupilha: Um olhar a partir dos docentes	F	Bio	T	Artigo em periódico. Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama, Eunápolis (BA), [S.l.], v. 12, n. 1, p. 182-200, maio de 2021.

Fonte: Autoras, 2021. Legenda: ID – identificação do trabalho; P – Prático; T – Teórico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao buscar pelos elementos constitutivos do acontecimento “vir a ser docente” presentes na experiência da PeCC VII, três linhas cartográficas foram identificadas. Uma trata (i) da fuga da reprodução e/ou imitação de modelos pedagógicos, em postura de recusa à concepção tradicional de currículo; outra (ii) do reconhecimento de especificidades dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, no contexto da educação profissional; e, por fim (iii), de uma dificuldade de reconhecer e anunciar a(s) teoria(s) que subsidia(m) o pensar uma proposta pedagógica e a reflexão sobre ela. E, nisso, distinguir as aprendizagens quanto ao se constituir docente, ao ensinar Ciências e à docência na EJA – EPT (PROEJA).

Em um primeiro movimento, identificamos o denotado nos ditos dos trabalhos quanto à recusa por reproduzir em seu exercício de docência, na EJA – EPT (PROEJA), práticas tradicionais. A

⁷ Nomeamos os trabalhos que compõem o nosso mapa cartográfico de A, B, C, D, E e F. Contudo, pelos títulos e indicativos quanto ao espaço e tempo da publicação, é possível localizá-los, caso assim o(a) leitor(a) queira.

opção foi “sair do método expositivo dialogado” (TRABALHO B, 2018). Nas palavras dos autores do Trabalho D (2021): “criar situações de aprendizagens abertas à dinâmica e à troca de conhecimentos no contexto do PROEJA, articulando elementos teóricos e práticos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional”. Há, entretanto, outros elementos que conotam essa fuga: conhecer algumas questões sobre os sujeitos jovens e adultos com os quais interagiriam, considerar tais conhecimentos no planejamento, trabalhar conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão (Ciências Naturais) articulados ao mundo do trabalho e de forma contextualizada.

Elementos dessa natureza, embora não possam ser classificados em perspectiva crítica ou pós-crítica, estão para além das teorias tradicionais do currículo, se tomarmos como referência a concepção de Silva (2013), em “Documentos de Identidade”. Ao desafiarem-se a planejar e desenvolver uma atividade prática ao encontro de concepções como sustentabilidade e relações custo-benefício para além de mera perspectiva do capital, os sujeitos, em devir-docente, autores das escritas socializadas nos Trabalho B, C e D, evidenciam aspectos das teorias críticas do currículo, como conscientização, relações sociais de produção, emancipação e currículo oculto. De forma singular, o desejo comum entre eles, conotado pelo cuidado com o meio ambiente como pauta de seus pensares durante o planejamento, a reflexão sobre a ação e na reflexão sobre a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000), parece-nos ser o desejo pela assunção de uma postura “atravessada” pelas exigências éticas e sociais da Educação Ambiental no processo de vir a ser docente.

Ao (pre)ocuparem-se (com e) dos sujeitos jovens e adultos, acontece o encontro de um exercício de alteridade, de um movimento inicial, que pressupõe diferenças entre eles e elementos de teorizações pós-críticas do currículo. Como destacado no Trabalho D: “Os estudantes da [...] (EJA) e do [...] (PROEJA) formam um grupo heterogêneo de pessoas com diferentes idades, histórias de vida e trajetórias”. Esse mesmo grupo evidencia ainda outra compreensão sobre a singularidade de questões relativas aos tempos e modos de aprender, quando reconhecem que se importaram, deixaram-se afetar, pela necessidade de retomar conceitos, repensando caminhos metodológicos, situação que, segundo eles, “evidenciou quão importante é o docente identificar as principais dificuldades dos(as) alunos(as), pois assim amplia e aprimora a capacidade de avaliar e refletir quanto às estratégias pedagógicas a serem utilizadas”. A subjetividade que pode ser reconhecida em fala como essa, faz emergir relações de si consigo mesmos, como permite indicar o sentido dado pela continuidade da escrita deles:

Na EJA, isso é fundamental, considerando que o principal objetivo da modalidade é promover as condições aos(às) estudantes para permanência no contexto educativo, dado que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou sucesso em etapa anterior de suas vidas. Premissas como essa resultaram de relações que estabelecemos entre teoria e prática, nos conceitos articulados das disciplinas que estávamos cursando. Relações entre conhecimentos pedagógicos e químicos abordados nos permitiram – ao identificarmos que, apesar da disposição para participar, muitos(as) apresentavam dificuldades para sistematizar oralmente suas aprendizagens quanto aos conteúdos – identificar o quanto a retomada de conceitos era importante ao processo de aprendizagem. E assim fizemos, tanto no primeiro quanto no segundo encontro. (TRABALHO D, 2021).

A ideia “e assim fizemos” corrobora nossa afirmação de que esse grupo de sujeitos em vir a ser docente deixou-se afetar por aquilo que estavam experienciando. Nessa mesma linha de (pre)ocupação, no Trabalho C (2018) destaca-se a importância de “levar em conta que o sujeito jovem e adulto possui vivências constitutivas das suas concepções pessoais e profissionais e desconsiderar isso poderia nos levar a realizar uma prática pela prática, sem que houvesse construção de novos significados”, o que seria, para Freire (2009), o puro ativismo. Também justificaram o planejamento de um momento para conhecer, interagir com o grupo de jovens e adultos com os quais desenvolveriam uma prática pedagógica:

Conhecer melhor a realidade dos alunos, os motivos pelos quais estavam frequentando o curso e o porquê retornaram aos estudos e escolheram cursar Ensino Médio articulado à Educação Profissional. Isso porque, como é trazido por Silva e Jorge (2018) e Oliveira (2004), o fator primário para elaborar qualquer atividade de ensino com sujeitos jovens e adultos é saber quem eles são, qual a realidade socioeconômica deles, que fatores os levaram a não poder concluir os estudos na idade tida como adequada e que os levaram a voltar a estudar na idade adulta, a faixa etária em que eles se encontram e que pode ser muito mais ampla do que a vista em modalidades de ensino regular. (TRABALHO C, 2018).

Uma segunda linha entre as escritas, o reconhecimento de especificidades dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos no contexto da educação profissional, é anunciado em perspectiva crítico-reflexiva emergida da prática e, também teoricamente, como exercício de teorização da experiência e em movimento de reelaboração de concepções teóricas. Em um mesmo trabalho, podemos identificar compreensões dessas três naturezas, independentemente se de origem prática ou teórica. A exemplo disso, no Trabalho C, os sujeitos em devir-docente se lançam à compreensão sobre a potencialidade para significação de conceitos das atividades propostas a jovens e adultos estudantes de EJA – EPT (PROEJA):

Os alunos realmente fizeram proveito da prática e tomaram os conteúdos trabalhados para si. Sobre isso, vale destacar o que Smolka (2004, apud OLIVEIRA, 2004) diz quanto ao fato de que “não é propriamente a atividade prática, em si, que traz novidade, mas aquilo que o signo, produzido necessariamente na e pela atividade conjunta, faz com ela”. Segundo a autora, “a novidade está no efeito do signo, ou naquilo que ele produz - como acontecimento que se tornou possível pela atividade - na própria atividade”. Procuramos, assim, evidenciar o que a prática produziu. (TRABALHO C, 2018).

No Trabalho D, a assunção e o desejo pela docência sensível aos diferentes contextos educativos são anunciados: “Como estudantes de licenciatura, precisamos (re)conhecer e vivenciar a realidade da docência em turmas de EJA.” Os sujeitos em devir-docente autores do trabalho ainda buscam compreender os pressupostos do currículo integrado:

O Projeto Pedagógico do Curso aponta que seu currículo tem como diretriz a formação humana e a formação profissional, pois acredita-se que estas contribuem para o combate “às ações que venham reforçar a opressão de uns sobre outros ou degradar a relação do ser humano com a natureza” (SANTA MARIA, 2014). A formação integral é respaldada pela organização curricular que “não desconsidera

que a grande maioria do público é formada por adultos” (SANTA MARIA, 2014). Preocupação institucional ao encontro da defesa que Araújo e Frigotto (2015) [...]. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (TRABALHO D, 2021).

A desconstrução dos ditos, nos seis trabalhos, permite articulação, correlação de dados e diálogos. Em conversa com o dito no Trabalho D, as autoras do Trabalho E elaboram que a sala de aula é o espaço-tempo no qual o docente pode “diagnosticar as fragilidades sociais e educacionais e se preparar para adaptar, aproximar a teoria da prática, essa constante atividade de pensar a atividade docente e de se autoavaliar, de identificar as suas próprias lacunas e fragilidades e de pensar em como remediar essa situação” (TRABALHO E, 2019).

A maior parte dos trabalhos ocorre em uma perspectiva descritiva da prática profissional desenvolvida na PeCC – VII. Alguns não chegam a teorizar a prática docente desenvolvida, deixando de identificar e anunciar a teoria que subsidiou seus pensares sobre a experiência PeCC – VII e a reflexão sobre ela, o que não invalida a iniciativa da escrita e da publicização, tampouco altera o fato de que o descrito fez pensar sobre desejos no e do devir-docente. Exemplo disso é a escrita: “avaliamos que realizamos uma intervenção trazendo um conhecimento a mais para os alunos de forma prática, proporcionando um momento de descontração e aprendizagem. Por essa razão, vimos nessa PeCC – VII, uma oportunidade de relacionar os conhecimentos aprendidos até o momento” (TRABALHO C, 2018).

Alguns eventos descritos, porém, ultrapassam os contornos de uma descrição reflexiva, constituindo-se em descrição analítica, imbuída de teorização e em movimento de teorização. Assim, afirmamos a partir dos encontros entre os ditos nos escritos dos trabalhos, em especial nas compreensões sobre o devir-docente nas conclusões e/ou nas discussões dos trabalhos. Dentre os ditos, destacamos alguns, iniciando pelo escrito no Trabalho D:

Fruto de uma articulação prevista em lei, o PROEJA é um espaço-tempo singular para a constituição docente no curso de Licenciatura em Química. A prática desenvolvida, assim como as experiências anteriores ao longo desses sete semestres de curso, possibilitou para além da observação, o (re)conhecimento quanto premissa teórica de que cada sala de aula tem suas próprias características e o quanto é heterogênea, pois cada um dos sujeitos que a compõem tem suas particularidades cognitivas e socioculturais. Tudo isso contribui para a constituição docente nesse processo de formação inicial, cujos espaços-tempos de aprendizagens e reflexões coletivas, como as PeCCs, nos permitem relacionar a teoria e a prática. (TRABALHO D, 2021).

Embora em um dito não teorizado, a EJA – EPT (PROEJA) é reconhecida como política pública em sua potencialidade junto a jovens e adultos. Da mesma forma, a interação com a modalidade no espaço-tempo da formação inicial é reconhecida em sua potencialidade na/para constituição docente, permitindo diferentes subjetivações aos sujeitos em devir-docente. Como destacam os sujeitos em devir-docente no Trabalho D, “é fundamental que sejam propostas situações pedagógicas pautadas pelo princípio da integração do estudante de EJA – EPT (PROEJA) em um contexto socioeconômico de

constantes mudanças tecnológicas, que incidem sobre o mundo do trabalho”. Nessa compreensão, eles reconhecem que “o desafio é assumir a função formativa e social do programa, de forma a subsidiar a constituição de um cidadão autônomo, crítico e que se reconheça como sujeito de conhecimentos teórico-práticos”.

Nessas compreensões, parece-nos que a subjetividade está na concepção da EJA – EPT (PROEJA) como espaço-tempo potencialmente de direitos, uma vez que o anunciado é: “Tais premissas tornam as instituições que ofertam o programa uma grande ‘porta de acesso’, não só ao direito à educação, mas à profissionalização, de forma integrada e humana.” (TRABALHO D, 2021).

Há outras duas subjetividades que identificamos nesta última linha cartográfica. A primeira refere-se à pesquisa como princípio pedagógico do processo de aprender sobre a docência e sobre o ensino de Ciências. No Trabalho C, o dito é: “A intervenção foi de fundamental importância para nossa formação, pois nos tirou da zona de conforto, uma vez que passamos dias pesquisando como poderíamos ministrar esses conteúdos àqueles alunos”. Tirar da zona de conforto evidencia a condição para um processo de subjetivação: esse sujeito em devir-docente pensou sobre algumas de suas concepções, podendo tê-las transformado.

A segunda pode ser relacionada ao currículo integrado como caminho para a assunção do trabalho como princípio educativo no contexto da EJA – EPT (PROEJA), em especial no Trabalho F, no qual os autores teorizam a respeito da construção de um currículo integrado para o curso ofertado na modalidade pelo Instituto Federal Farroupilha. Ao lançar o olhar para os documentos oficiais, relacionando as informações neles identificadas com a realidade da Instituição, elas buscaram compreender aspectos a respeito da recuperação do histórico da instituição na oferta dessa modalidade de ensino e da perspectiva dos docentes de ciências da natureza, sua participação nessa construção, além de suas impressões sobre sua constituição docente nessa modalidade de ensino.

Deste último trabalho, outro fator que merece destaque é o que fica transparente na preocupação dos autores em entenderem como as diferentes áreas que compõem as Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) estavam organizadas, se existia empenho dos docentes em desenvolver suas práticas profissionais docentes em perspectiva interdisciplinar e como ela acontecia. Essa análise se deu sobre uma organização curricular cujos conhecimentos da área propedêutica eram trabalhados por áreas de conhecimento, opção feita exclusiva e unicamente pelo câmpus no período 2014 a 2019, no contexto do Instituto Federal Farroupilha.

Contudo, no final de 2019, o grupo de professores como um todo optou por retornar ao trabalho disciplinarizado, mesmo representando um “retrocesso” no ponto de vista de muitos dos docentes do curso, sendo as dificuldades de planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas docentes de forma articulada, a “justificativa” para tal retorno (KESKE; FONSECA; WISNIEWSKI, 2020).

Apesar de a parte propedêutica não ser mais organizada por áreas de conhecimento, ao lançarem-se à compreensão das singularidades dessa organização curricular, os autores do Trabalho F elaboram:

É também importante lançar um novo olhar sobre as propostas político-pedagógicas das escolas e que estas estejam muito bem alicerçadas sobre uma proposta pedagógica crítica e que desafie os docentes a pensar criticamente a realidade social dos sujeitos, que são o público desse tipo de modalidade educacional, trabalhar

Currículo Integrado é entender que a efetivação do mesmo precisa de investimento na formação e capacitação dos docentes e que constantemente os tirem da zona de conforto e os convida a repensar os processos e os conteúdos, uma escola e um ensino que seja fluido, que não contemple a estagnar e portanto compreende educadores progressistas e não conformistas com a realidade. (TRABALHO F, 2021).

Ao buscar pela compreensão e pela percepção dos docentes em relação ao Currículo Integrado na EJA – EPT (PROEJA), os autores defenderam que a escrita a partir de movimentos de reflexão docente tem o potencial para constituir-se em movimento de “extração, enxerto, extensão” (DERRIDA, 2001). Embora nem todas as escritas dos trabalhos cartografados tenham movimentos de teorizações articulados e anunciados como o delas, o desafio em comum parece ser justamente o de pensar sobre si, sobre o devir-docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de uma PeCC, para esse exercício reflexivo, diz um pouco sobre nossa (in)compreensão das práticas profissionais como espaços-tempos, em que os sujeitos em vir a ser docente entram em contato com os diferentes discursos pedagógicos do Ensino de Ciências. Nessa escrita, acompanhamos trabalhos publicados acerca da PeCC – VII do IFFar, discutindo modos de subjetivações que perpassam o espaço-tempo na formação de professores de Ciências Naturais.

Reconhecendo nossos dados correlacionados como contingenciais e que nos afetam como pesquisadoras, dada a natureza das compreensões dos sujeitos em devir-docente serem passíveis de distintas interpretações, o exercício, neste texto, foi de evidenciar diferentes modos de subjetivações que perpassam as práticas profissionais do IFFar, em especial “a voltada à EJA e à EPT”. Ao escrever sobre, provocados ou a partir delas, os sujeitos em vir a ser docente pensaram na potencialidade da PeCC no processo de formação inicial de professores de Ciências Naturais, lançaram-se a um exercício de “relação consigo mesmo” como Deleuze (1992) provoca pensar como possível pelos processos de subjetivação.

Importou saber sobre os atravessamentos entre esses movimentos de construção da identidade docente, dos saberes docentes, tendo em vista que a linguagem científica – assim como a docência – não é neutra. A escrita desses sujeitos passa por recortes e escolhas e, ao fazê-los, assumem recursos semióticos que se combinam para produzir discursos, buscando quebrar o engessamento produzido pelo peso das tarefas e das realidades de sujeitos em devir-docente. Em cada uma das escritas, ditos que mostram o desejo de lidar diferentemente sobre e com as formas já conhecidas, entendendo a experiência enquanto experimentação, em processos subjetivos que podem despertar o desejo nos outros e, subjetivamente, a construção docente em relação ao outro.

Os textos que compuseram nosso mapa, cada um à sua maneira e com sua própria ressonância, possibilitam questionamentos, muitos dos quais em relação a nossa própria prática docente. Apesar da construção inicial do sujeito em devir-docente sobre os processos de subjetivação dos saberes docentes, todos esses fluxos e movimentos dão pistas sobre o quanto os sujeitos aprendentes não são sujeitos vazios. Pelo contrário, buscam pela renovação dos desejos, de estar neste lugar que é a sala de aula. Buscam pensar e sentirem-se sobre esse território onde se

estabelecem e se constituem relações que são deles e dos outros, apesar dos fluxos que lidam com modelos estabelecidos, em lugares que não são pensados a partir de problemas, mas de repetições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.795 de 27 de Abril de 1999. Estabelece as diretrizes e bases da Política Nacional de Educação Ambiental.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília (DF): Ministério do Meio Ambiente, 1999. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso: 15 mar. 2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, DOCUMENTO BASE.** Brasília: Ministério da Educação. 2004. Disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf> Acesso: 14 nov. 2011.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2017. Disponível <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/?lang=pt>> Acesso: 17 dez. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação.** Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** RJ: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCÍA, Regina (Orgs.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro, 1999, p. 17-41.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança prática e formação docente**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 2013, p. 143-153.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orga.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, 1994.

NOGUEIRA, Dayane; TONUS, Mirna. Fortalecendo as bases teóricas para uma pesquisa sobre educomunicação e meio ambiente. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, RS, 2-6 set. 2010. Disponível <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0571-1.pdf>>. Acesso: 25 fev. 2011.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**. SP: Loyola, 1986.

STUTZ, Beatriz Lemos. **Técnico em enfermagem no município de Uberlândia: a construção histórica de uma profissão e a primeira instituição escolar**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

Seção: Formação de Professores | Ensaio dissertativo | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n18.p40-51.3311

EJA – EPT: a pandemia do COVID-19 e o agravamento da crise capitalista

Youth and adult education integrated to the technological and professional education: the COVID-19 pandemic and the escalation of the capitalist crisis

EJA – EPT: la pandemia del COVID-19 y la agravante crisis capitalista

Shirley Bernardes Winter

Doutoranda em Educação – UFSM

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

E-mail: shirleybwinter@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8782-1132>

Mariglei Severo Maraschin

Doutora em Educação – UFSM

Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM – UFSM

E-mail: mariglei@ctism.ufsm.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9705-1896>

RESUMO

A crise capitalista se reestrutura continuamente, bem como o faz os meios de produção e de exploração de mão de obra; como exemplo, temos a inserção da tecnologia que supostamente atribui empreendedorismo ao trabalhador. A crise é acentuada quando ocorrem situações que desvelam a desigualdade social que nos cerca, como ocorre com a pandemia da COVID-19. Isso posto, nosso objetivo é contextualizar a influência da pandemia no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA – EPT), na relação trabalho e educação. Este ensaio dissertativo foi organizado metodologicamente percorrendo obras de estudiosos da relação entre trabalho e educação, e os resultados evidenciam que a crise gerada pela pandemia acentua ainda mais as desigualdades sociais, principalmente para aqueles que já eram desfavorecidos pelo sistema, como o público da EJA – EPT.

Palavras-chave: EJA – EPT. Pandemia. Crise capitalista.

ABSTRACT

The capitalist crisis is continually restructured as it is the means of production and exploitation of labor. As a matter of example, we have the insertion of technology that supposedly attributes entrepreneurship to the worker. The crisis is accentuated when situations occur that reveal the social inequality that surrounds us, such as the covid-19 pandemic. That said, the objective of this article is to contextualize the influence of the pandemic in the context of Youth and Adult Education integrated to the Technological and Professional Education (YAE – TPE) to what concerns the relationship between work and education. This essay was methodologically organized covering works by scholars who study the relationship between work and education and results show that the crisis generated by the pandemic further accentuates social inequalities, especially for those who were already disadvantaged by the system, such as the YAE – TPE audience.

Keywords: YAE – TPE. Pandemic. Capitalist Crisis.

RESUMEN

La crisis capitalista se reestructura continuamente al igual que los medios de producción y explotación del trabajo, por ejemplo, tenemos la inserción de tecnología que supuestamente atribuye emprendedorismo al trabajador. La crisis se acentúa cuando ocurren situaciones que revelan la desigualdad social que nos rodea, como la pandemia del covid-19. Dicho esto, nuestro objetivo es contextualizar la influencia de la pandemia en el contexto de la EJA – EPT, en la relación entre trabajo y educación. Este ensayo fue organizado metodológicamente cubriendo trabajos de estudiosos de la relación entre trabajo y educación y los resultados muestran que la crisis generada por la pandemia acentúa aún más las desigualdades sociales, especialmente para aquellos que ya estaban en desventaja por el sistema, como el público de la EJA – EPT.

Palabras-clave: EJA – PT. Pandemia. Crisis capitalista.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado por grandes mudanças que trazem consigo um enorme apelo tecnológico, influenciando diretamente o mundo do trabalho em função dos avanços e retrocessos da sociedade capitalista em que vivemos. Entender a tecnologia como um elemento cada vez mais presente na relação “trabalho e educação” é fundamental para o entendimento sobre as alterações nas formas de trabalho e suas implicações na sociedade. As transformações sociais e econômicas em sua totalidade afetam diretamente o mundo do trabalho, exigindo sujeitos com grau cada vez mais elevado de escolarização, bem como de qualificação profissional. O conceito de “trabalho” aqui é entendido conforme a concepção sociológica de Marx, em que é “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120), no contexto da sociedade capitalista, na qual o homem precisa estar inserido no mundo do trabalho e dar conta das exigências cada vez mais competitivas.

Para entender a relação do homem com o trabalho, faz-se necessário compreender como as transformações no mundo do trabalho afetam positiva e negativamente sua atividade laboral. Seguindo o viés marxista, o trabalho humano tem sua fundamentação na razão, consistindo na maneira que o sujeito se exterioriza, criando sua significação no mundo que o caracteriza. Para Saviani (2007):

Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Desse modo, compreendemos o trabalho como condição para humanização, apesar dos fatores de precarização e alienação que perpassam o mundo do trabalho através do tempo e espaço. A educação, sobretudo, para o público da EJA – EPT, representa uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Acreditamos que a escolarização contribua para que esses sujeitos tenham acesso ao saber historicamente acumulado e por meio desse saber, tenham melhores condições de ler o mundo, muito embora, no sistema capitalista, necessitem vender sua força de trabalho por um salário que possibilite sua subsistência.

Como já citado anteriormente, a humanidade vivencia estas constantes transformações no mundo do trabalho decorrentes da forma de organização social que se originou sob o modo de produção capitalista. Da mudança do sistema feudal para o processo de industrialização, da era do trabalho manual à era da informatização, cada momento representa importantes transformações na vida dos trabalhadores e nas formas ocupadas pela exploração e acumulação no modo de produção capitalista.

Neste contexto, o ano de 2020 foi marcado por mais uma grande mudança em escala mundial: um vírus totalmente desconhecido, de rápida e assustadora disseminação, o novo coronavírus (Covid-19)¹ surge e, com ele, irrompem inúmeras transformações no cenário global, afetando diretamente as classes menos favorecidas. O novo coronavírus ultrapassa todas as fronteiras, e a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara uma pandemia. O isolamento e o distanciamento social passam a fazer parte do cotidiano global, impossibilitando que muitos busquem sua subsistência. O número de mortes se torna crescente a cada dia, a saúde entra em colapso, a economia e a classe trabalhadora são diretamente atingidas e as relações sociais são completamente modificadas.

Assim como a pandemia trouxe mudanças em vários segmentos, a educação também vivencia uma mudança que determinará os novos rumos do processo de ensino e aprendizagem. Os educadores precisaram se adaptar rapidamente às novas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias, de modo a darem conta de levar o conteúdo pedagógico aos estudantes. Trata-se de uma tarefa nada fácil, para ser colocada em prática da noite para o dia, principalmente, quando estamos

¹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 16 fev. 2021.

falando da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e todas as especificidades que acompanham esses sujeitos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída a partir de 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino, integrante da Educação Básica (BRASIL, 1996). É destinada a atender estudantes que não tiveram, na idade regular, acesso à escolarização ou possibilidade de seguir nos estudos. Essa modalidade apresenta, desde quando fora institucionalizada, características de ter sua essência aligeirada, precarizada, compensatória e insuficiente diante da reprodução social dos trabalhadores, o que representa atualmente, um trágico cenário de desmonte mesmo sendo uma importante modalidade de ensino.

Nove anos após ser instituída a EJA, em 2005, o Governo Federal cria o “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (PROEJA), e, por meio dele, passam a ser ofertados cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA (Decreto n. 5.478, de 24/06/2005). Já no ano seguinte, em 2006, o decreto de criação do PROEJA é revogado pelo decreto 5.840/2006, que o amplia em termos de abrangência e princípios pedagógicos (BRASIL, 2005; 2006a).

Em 2018, durante o 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, que se realizou de 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás, convencionou-se que o PROEJA passasse a ser chamado de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (EJA – EPT). Dada suas especificidades, a modalidade da EJA, e principalmente da EJA – EPT, carrega consigo a indissociabilidade entre trabalho e educação, posta em relevo em tempos de pandemia.

Nesse contexto, esta pesquisa busca provocar reflexões e percepções, pensar criticamente a pandemia do coronavírus associada à crise estrutural do capital no contexto da EJA – EPT, na tentativa de compreender como as relações de trabalho foram sendo construídas e desconstruídas ao longo do tempo, no que diz respeito às especificidades da relação trabalho e educação em consonância com a sociedade capitalista. Mais especificamente, partindo do todo para o lócus de pesquisa, a investigação tem como foco a EJA – EPT, como política pública de importante relevância em termos de inclusão social e a sua relação com o mundo do trabalho.

Este ensaio teórico tem o objetivo de contextualizar a influência da pandemia no contexto da EJA – EPT, foi organizado metodologicamente percorrendo obras de estudiosos da relação entre trabalho e educação. A análise foi construída, ao longo do texto, com base nos fenômenos existentes no meio social tanto na relação do homem com a natureza, do homem com a sociedade, como do homem em relação à economia, insere-se em uma perspectiva dialética, perpassando as concepções, fundamentos e às contradições da política de EJA – EPT a partir dos referenciais que versam sobre a educação profissional, a relação trabalho e educação e a pandemia em curso, e assim provocar reflexões e percepções acerca do tema.

Após a organização dos dados, optou-se por apresentá-los em duas seções, intituladas “EJA – EPT: Concepções e Fundamentos” e “Pandemia e o agravamento da crise estrutural do capital.

2 EJA – EPT: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

Para melhor entendimento sobre a política direcionada ao público da EJA, faz-se necessário

destacar o papel do Estado na sociedade, visto que, neste contexto, é imprescindível para interpretar a criação e implementação de uma política pública. Consideramos necessário destacar que as reflexões apresentadas, neste estudo, inserem-se no contexto de Estado capitalista. Na concepção de Ramos (2012), o Estado é uma instituição com vínculo de classe, uma forma de organização que a burguesia necessariamente adota para fins internos e externos, para a garantia mútua de sua propriedade e de seus interesses.

O Estado cria e implementa uma política pública² que subordina a classe trabalhadora a uma escolarização engendrada nas necessidades de produção, com objetivo de atender aos interesses do capital e, em contrapartida, promove um ensino embasado no trabalho intelectual, reforçando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nesse sentido, Ramos (2012), argumenta que, no Brasil, o dualismo das classes sociais se enraíza no tecido social no decorrer de séculos de escravidão e de discriminação do trabalho manual.

Ao pesquisar a educação brasileira através dos séculos, observamos a inerente relação existente entre a escola e as exigências postas pelo sistema capitalista. Na história da educação brasileira, uma questão que se destaca nas discussões se refere à formação acadêmica versus formação para o trabalho. A primeira é representada pelos estudos tradicionais, a formação básica; e a segunda é representada pelo ensino destinado a formar para o trabalho a formação profissional. Uma das principais particularidades da educação no Brasil é a eminente distinção entre a educação destinada à classe trabalhadora e àquela voltada para a burguesia: o que se denomina dualidade estrutural (KUENZER, 2007).

Neste sentido, 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 as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho (KUENZER, 2007, p. 27).

O contexto da EJA exige uma articulação que busca a integração curricular e o trabalho como princípio educativo, para assim promover a emancipação desses estudantes que, muitas vezes, já estão inseridos no mundo do trabalho e necessitam de uma formação autônoma capaz de desenvolver sua cidadania. Na concepção de Manfredi (2002), o ensino profissionalizante, como política pública, pode ser parte de um projeto nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico, que se alia a outras políticas de emprego e geração de renda.

Nesse sentido, que o PROEJA (Decreto 5478/2005) foi instituído em um contexto político-social de promoção de políticas, envolvendo o Ensino Médio Integrado e a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, junto à revogação do Decreto 2208/97 e criação do Decreto 5154/2004 (MARASCHIN, 2015). Nesse sentido, foi ampliado em abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos pelo Decreto Federal 5.840/2006, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento

² Entendemos “política pública” como uma mudança social. Secchi (2015, p. 2), de forma bastante objetiva, apresenta a política pública como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”.

científico, cultural, político e profissional, como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2006a).

Após o decreto de sua criação, o processo de construção e implementação do PROEJA foi elaborado por um grupo de trabalho que tinha por objetivo principal construir um documento base norteador para o projeto. O documento-base é considerado o principal registro que apresenta importantes orientações acerca da implantação do programa no Brasil. Ao longo do documento, é possível verificar a importância de que não seja uma proposta somente teórica, mas sim que acompanhe a contemporaneidade dos fatos sociais, principalmente, que perpassasse os programas de governo, que se constitua como uma política de Estado e não apenas como uma política de governo. O fracasso, nas campanhas no âmbito da educação, acontece, pois, de acordo com Machado (1998, p. 29):

[...] estas iniciativas governamentais possuem, entre suas características principais, a marca da descontinuidade. À medida que há alterações nos quadros do governo, novos rumos são propostos para a Educação como um todo e, conseqüentemente, para Educação de Adultos.

A proposta do PROEJA, ao menos no documento base de sua criação, considera a educação não apenas no sentido do emprego, ou da qualificação profissional para o mercado de trabalho, mas na possibilidade de uma educação mais abrangente, que perpassasse os saberes produzidos historicamente pela humanidade, integrados a formação dos trabalhadores. Vejamos o que o documento base do PROEJA sinaliza a respeito dessa questão:

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atua na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2006b, p. 10).

As dimensões “trabalho” e “educação” precisam estar constantemente articuladas. As transformações observadas e vivenciadas no mundo do trabalho refletem diretamente a estrutura capitalista na qual estamos inseridos, estrutura que tem como ideologia dominante a acumulação. Corroborando essa afirmação, David Harvey (1992) afirma que uma das características centrais do capitalismo é sua orientação para o crescimento, no entanto, esse crescimento em valores reais está ancorado na exploração da força de trabalho.

3 PANDEMIA E O AGRAVAMENTO DA CRISE CAPITALISTA

A política econômica nacional opera sob o bojo do capitalismo mundial, sendo que uma grande característica do sistema capitalista de produção é a acumulação. Desde a inserção da industrialização na sociedade até os dias atuais, muitas foram as transformações na relação capital-

No contexto das contradições entre trabalho e educação, trazer uma concepção de escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social é um processo que exige refletir sobre várias dimensões. Kuenzer (1985), em sua obra “Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador”, buscou compreender, no âmbito da própria fábrica, organizada sob a égide do capital, de que maneira acontecem as relações de trabalho e educação, de que forma a empresa capitalista educa o trabalhador. De acordo com a autora, o trabalhador é educado para um tipo de trabalho alienado, de maneira a produzir o maior valor possível. A questão principal, em sua análise então, é entender como o trabalhador, por meio das relações de trabalho, pode se educar para superar as relações de exploração do capitalismo (cf. KUENZER, 1985).

A história da educação é marcada por movimentos contraditórios entre escola e trabalho, pois a tecnologia evolui, mas, em contrapartida, o aumento do desemprego também é crescente. Dessa forma, possibilidades como empregos informais, terceirizados e precarizados tornam-se a única forma de subsistência. Novas formas e significados construídos, ao longo do tempo, impactam diretamente o mundo do trabalho. Trata-se de novas formas com velhos sentidos, como mostra a Figura 2, isto é, o trabalho precarizado/explorado existe desde o surgimento do capitalismo; ele apenas segue recebendo novas reatualizações.

Figura 2 – Sentido figurado para o trabalho precarizado



Fonte: autoria própria, com base em dados da internet, 2021.

O tema da precarização do trabalho é de extrema importância em nosso contexto social, especialmente nos dias atuais, em que emerge uma nova configuração do capitalismo. Antunes (2018), na recente obra “O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital” resgata importantes contextos sobre os sistemas produtivos que perpassaram o tempo. Nesse sentido, Antunes (2018, p. 30) afirma que “há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm

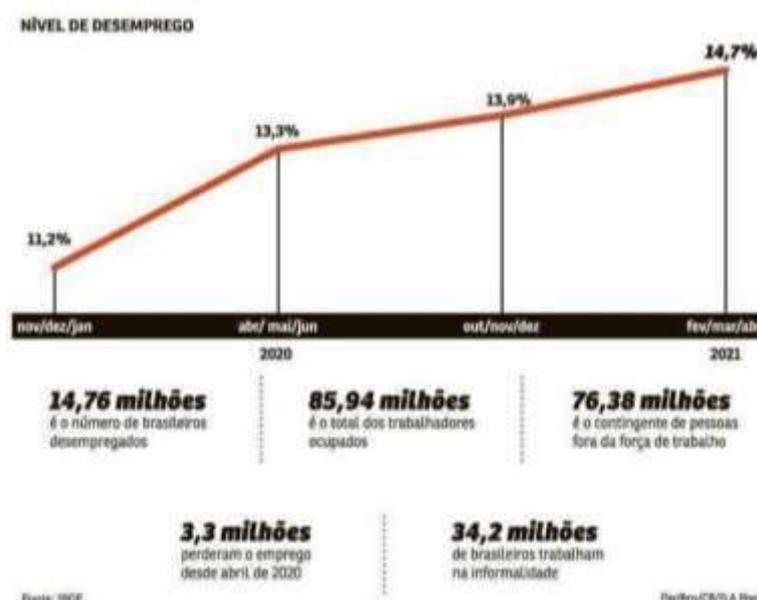
empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais”. No dia a dia da escola de EJA, vemos na prática a importância que o emprego tem na vida desses trabalhadores-estudantes, mesmo que, muitas vezes, empregos precários, mas que proporcionam o sustento de suas famílias e o acesso a questões básicas como alimentação, por exemplo.

A relação do trabalho com o tempo, assim como a fragmentação do trabalho, propostas desde o taylorismo se manifesta fortemente nos dias de hoje. A terceirização vem se tornando a modalidade de gestão cada vez mais em relevo no mundo do trabalho, visto que minimiza os custos para as grandes empresas, criando “parcerias” entre as grandes empresas e as pequenas terceirizadas.

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho (ANTUNES 2018, p. 37).

Anteriormente ao inimigo invisível – a Covid-19 –, já tínhamos os inimigos visíveis como um sistema que valoriza a exploração da mão de obra barata e o acúmulo de renda. Segundo os dados da Oxfam⁴, um exemplo da desigualdade vivenciada é como a pandemia afetou diretamente as pequenas empresas no Brasil. Cerca de 10 milhões de pequenas empresas tiveram que interromper suas atividades temporariamente, impactando diretamente no nível de desemprego, que, de acordo com a Figura 3, atingiu em 2021 a marca de mais de 14 milhões de brasileiros, de acordo com dados do IBGE, e o índice ainda pode piorar, visto que a pandemia ainda não acabou.

Figura 3 – Nível de desemprego no Brasil



Fonte: IBGE, 2021.

⁴ A Oxfam Brasil é uma organização da sociedade civil brasileira criada em 2014 para a construção de um Brasil mais justo, sustentável e solidário, eliminando as causas da pobreza, as injustiças sociais e as desigualdades.

Em tempos de pandemia da COVID-19, em que as medidas de isolamento e distanciamento social impedem a busca por empregos e dificultam o trabalho dos informais, quase 50% da força de trabalho brasileira estão bastante fragilizadas pela ausência de renda mínima para subsistência (IBGE, 2021). A pandemia fomenta ainda mais a exclusão social, pois amplia o desemprego. Santos (2020), em sua recente obra “A Cruel Pedagogia do Vírus”, destaca que:

As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga. É evidente que são menos discriminatórias que outras violências cometidas na nossa sociedade contra trabalhadores empobrecidos, mulheres, trabalhadores precários, negros, indígenas, imigrantes, refugiados, sem abrigo, camponeses, idosos, etc. Mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação. Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco. (SANTOS 2020, p. 23).

Esse período de pandemia tem desvelado problemas já existentes tanto no âmbito econômico como o desemprego, quanto no âmbito da escolarização como a falta de Trabalho Pedagógico Crítico. O primeiro olhar para o Trabalho Pedagógico crítico é conhecer os estudantes, quem são esses trabalhadores e trabalhadoras é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, Miguel Arroyo (2017), em seu livro “Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa”, propõe alguns questionamentos importantes para pensar o pedagógico: quem são os educandos, de onde vêm, para onde voltam, de que percursos humanos-desumanos, sociais, raciais, de gênero e de trabalho? São questões importantíssimas para se pensar as especificidades do público da EJA e EJA – EPT.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve como objetivo contextualizar a influência da pandemia no contexto da EJA – EPT, na relação “trabalho e educação” visando à construção de breves reflexões e percepções acerca do tema, a partir dos fenômenos existentes no meio social. Considerando o objetivo apresentado, procuramos, ao longo do texto, encontrar elementos capazes de fomentar a reflexão acerca da temática proposta, visto que a política de EJA nos últimos anos está silenciada⁵, evidenciando um cenário de retrocessos e de seu desmanche.

Consideramos que a construção do conhecimento implica o processo de conhecer o todo e suas partes. Para dar suporte a tal afirmação, ancoramo-nos na categoria da Totalidade, em que o tema precisa ser analisado tendo como parâmetro principal o ponto de partida e ponto de chegada no capitalismo na acumulação flexível. De acordo com Kuenzer (1998, p. 57), a totalidade, pressupõe o entendimento da realidade como um todo, “do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice versa, da totalidade para a contradição.”

⁵ Conceito utilizado por Maraschin (2015) para definir o descaso com a política da EJA.

As notáveis transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no contexto global vêm deixando consideráveis marcas desde o final do século XX. A globalização da economia, a competitividade, a tecnologia avançando a passos largos, a flexibilização do trabalho, e, por conseguinte, o trabalho precarizado, vêm refletindo na sociedade, no mundo do trabalho e nos trabalhadores. Além disso, a pandemia em curso amplia os problemas já anunciados, traz à tona o aumento da pobreza e, mais ainda, denuncia a falta de acesso as tecnologias digitais, ao emprego e renda, excluindo mais uma vez os trabalhadores estudantes da EJA e EJA – EPT.

Partindo da realidade inescapável de que a pandemia fomenta ainda mais a exclusão social, pois amplia o desemprego, acreditamos que a escolarização contribua para que os trabalhadores-estudantes tenham acesso ao saber historicamente acumulado e carreguem melhores condições de ler o mundo, ainda que, mesmo assim, no sistema capitalista, necessitem vender sua força de trabalho, talvez por um salário precarizado, mas necessário para a sua subsistência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletário de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

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

BRASIL. **Lei 9394/96 de 20.12.96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Diário Oficial da União. nº 248 de 23.12.96

BRASIL. **Decreto no 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto no 5.840**, de 13 de julho de 2006a. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

BRASIL. **Documento Base PROEJA**, Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2006b.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992

IBGE, **Taxa de desemprego no Brasil 2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 25 jul. 2021.

KUENZER, Acacia Z. **Pedagogia da Fábrica**.4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acacia Z. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90**: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, set. 1998.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação tecnológica como política de Estado**. In: OLIVEIRA, Ramonde (org). Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A. Coimbra, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

Seção: Políticas Públicas | Artigo de revisão | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n18.p52-70.3196

Implementação e a expansão do PROEJA no Distrito Federal: uma revisão bibliográfica

Implementation and expansion of PROEJA in the Federal District: a bibliographic review

Implementación y expansión del PROEJA en el Distrito Federal: una revisión bibliográfica

Eliene do Carmo Santos Nunes

Mestra em Ensino pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em

Rede Nacional (ProfEPT) – IFB

Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Brasília (IFB)

E-mail: eliene.nunes@ifb.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7226-0827>

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) rompeu com a dualidade histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, concebendo o trabalho como princípio educativo, e, como resultado, pôde-se observar a formação humana e integral de sujeitos sociais. Este artigo de revisão teve por objetivo geral apresentar considerações sobre a implementação do PROEJA no Distrito Federal e a sua expansão com a institucionalização do Instituto Federal de Brasília (IFB). Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, bem como no Repositório Institucional da Universidade de Brasília, com os descritores PROEJA e Distrito Federal. Para a seleção dos estudos, foi utilizada a estratégia de leitura dos resumos por "scanning". A síntese narrativa foi usada para descrição dos achados. Foram encontrados 51 títulos ao todo, sendo selecionados os 7 que abordavam aspectos relacionados ao PROEJA no Distrito Federal. Verificou-se o pioneirismo do Projeto PROEJA – Transiarte no desenvolvimento de pesquisas contemplando a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional. Diante da complexidade e dos inúmeros desafios políticos e pedagógicos que envolvem a oferta e a execução do Programa, torna-se necessária a realização de mais pesquisas sobre a temática, visando a fomentar a construção de itinerários formativos que contemplem os objetivos e as finalidades do Programa e mitiguem a lógica da exclusão social e do silenciamento tão presentes na realidade dos educandos.

Palavras-chave: PROEJA. Distrito Federal. Transiarte. Instituto Federal de Brasília. Integração.

ABSTRACT

The National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adults Education (PROEJA) broke with the historical duality between manual and intellectual work, conceiving work as an educational principle and, as a result, it could observe the human and integral formation of social subjects. This review article aimed to present considerations on the implementation of PROEJA in the Federal District and its expansion with the institutionalization of the Federal Institute of Brasília. A bibliographic research was carried out, searching the Digital Library of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology, and the Institutional Repository of the University of Brasília, using the descriptors PROEJA and Distrito Federal. For the selection of studies, the reading strategy scanning was used to read the abstracts and narrative synthesis was used to describe the findings. A total of 51 titles were found, being selected the 7 that addressed aspects related to PROEJA in the Federal District. The PROEJA – Transarte Project pioneered the development of research involving the integration of Youth and Adult Education with Professional Education. In face of the complexity and the numerous political and pedagogical challenges that involve the offer and execution of the Program, it is necessary that more research on the theme be carried out. Future research should aim at promoting the construction of formative itineraries that contemplate the objectives and purposes of the Program and mitigate the logic of social exclusion and silencing so present in the reality of students.

Keywords: PROEJA. Federal District. Transarte. Federal Institute of Brasilia. Integration.

RESUMEN

El Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) rompió con la dualidad histórica entre el trabajo manual e intelectual, concibiendo el trabajo como un principio educativo y, como resultado, puede observar la formación humana e integral de los sujetos sociales. Este artículo de revisión general tuvo como objetivo presentar consideraciones sobre la implementación del PROEJA en el Distrito Federal y su expansión con la institucionalización del Instituto Federal de Brasilia (IFB). Se realizó una búsqueda bibliográfica, con búsquedas en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones, del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología, y en el Repositorio Institucional de la Universidad de Brasilia, con los descriptores PROEJA y Distrito Federal. Para la selección de estudios se utilizó la estrategia de lectura de resúmenes mediante "scanning". La síntesis narrativa se utilizó para describir los hallazgos. Se encontraron un total de 51 títulos, de los cuales 7 fueron seleccionados después de los pasos de selección. El Proyecto "PROEJA-Transarte" fue pionero en el desarrollo de investigaciones sobre la integración de la Educación de Jóvenes y Adultos con la Educación Profesional. Ante la complejidad y los numerosos desafíos políticos y pedagógicos que implican la oferta y ejecución del Programa, es necesario profundizar en la investigación sobre el tema, con el objetivo de promover la construcción de itinerarios formativos que contemplen los objetivos y propósitos del Programa y mitigar la lógica de la exclusión social y el silenciamiento tan presente en la realidad de los estudiantes.

Palabras clave: PROEJA. Distrito Federal. Transarte. Instituto Federal de Brasilia. Integración.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como parte integrante da educação básica, com garantia de oferta pública e gratuita sob a responsabilidade do Estado se deu após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em consonância com as disposições constitucionais sobre esta modalidade de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN/96) assevera a destinação da EJA àqueles que não concluíram a educação básica no tempo próprio. Conforme alteração recente da referida lei, além de possibilitar o retorno deste público à sala de aula, a EJA também se “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2018, np).

No ano de 2008, foi acrescentado ao artigo 37 da LDB, que trata sobre a educação de jovens e adultos, o §3º estabelecendo que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...]” (BRASIL, 2008, np). Esta mudança trouxe consigo a necessidade da elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para a integração da formação básica com a Educação Profissional (EP). Nesse contexto, no ano de 2005, foi instituído por meio do Decreto 5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que futuramente passou a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Programa tem abrangência nacional e, de acordo com o seu documento-base (2007), pensar na sua permanência como política

pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida [...]. Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca da melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2017, p. 13).

No intuito de fomentar a integração da EP com a EJA no país, o Governo Federal lançou o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC no ano de 2006. Dentre os diversos projetos apresentados por pesquisadores e educadores, no âmbito da região Centro-Oeste, destacou-se a iniciativa denominada “O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades do PROEJA”, que conferia às Instituições Acadêmicas autonomia

para o desenvolvimento de seus projetos. No Distrito Federal (DF), foi contemplado o subprojeto 3, intitulado "Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, PROEJA – Transiarte", coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e desenvolvido a partir do ano de 2007 na Região Administrativa de Ceilândia, em escolas públicas que trabalham com EJA e EP.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no ano de 2008 e a institucionalização do Instituto Federal de Brasília (IFB), iniciou-se a expansão da educação de jovens e adultos no DF por meio do desenvolvimento de ações direcionadas para a implementação do PROEJA nos diversos campi do Instituto.

Neste contexto, este trabalho objetiva apresentar um breve histórico da implementação do PROEJA no Distrito Federal, a sua expansão e os desdobramentos desse processo para a integração da EJA à EP na capital do país. Para tanto, apresenta-se inicialmente um relato da instituição do PROEJA em âmbito federal. Na sequência, expõe-se um mapeamento das pesquisas científicas sobre o PROEJA no DF, indicando dissertações e teses que tratam acerca da temática. Posteriormente, analisam-se o Projeto PROEJA – Transiarte e o seu contexto de trabalho junto aos estudantes da EJA. Por fim, abordam-se as novas perspectivas para esta modalidade de ensino a partir da institucionalização do Instituto Federal de Brasília.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em junho de 2005, o Governo Federal instituiu, por meio do Decreto nº 5.478, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 apud LEMES, 2012, p. 59) destacam que este normativo foi avaliado de forma negativa, observando a existência de "algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que [...] incorrem em deslizamentos éticos, políticos e pedagógicos". Além da carga horária, as críticas também diziam respeito à obrigatoriedade, estabelecida no artigo 2º do Decreto 5.478/2005, de os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, no âmbito do PROEJA, serem ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso (BRASIL, 2005).

Moura e Pinheiro (2009, p. 96) destacam a falta de razoabilidade de tal exigência, visto que "[...] não havia (e ainda não há) na rede federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA sequer no ensino médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à EP". As críticas e questionamentos ao Decreto nº 5.478/2005 e ainda o conteúdo do documento-base do PROEJA, elaborado na vigência deste normativo,

impulsionaram a publicação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que trouxe várias mudanças para o programa e alterou a sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007).

Nesta perspectiva, tem-se uma proposta de PROEJA que objetiva romper com políticas para a educação de jovens e adultos restritas “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais, etc.” (BRASIL, 2007, p. 18).

O Programa trouxe novos horizontes para a EJA no Brasil, ao integrar a educação profissional com a educação básica por meio de uma formação que “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2012, p. 85), ou seja, superar a dualidade histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, concebendo o trabalho como princípio educativo e focando na formação humana e integral do sujeito, rompendo, assim, com a lógica da formação capitalista voltada para a exploração de mão de obra e objetificação dos indivíduos.

Neste sentido, é preciso considerar que

[...] o programa traz novos desafios para a construção e a consolidação de uma proposta educacional de inclusão social emancipatória [...] e aspira uma formação continuada que permite a mudança de perspectiva de vida dos jovens e adultos; [...]; a ampliação de leitura de mundo e participação efetiva e crítica nos processos sociais. (RODRIGUES, 2010, p. 40).

Dada essa contextualização acerca da instituição do PROEJA em âmbito federal, passamos ao item seguinte que diz respeito às pesquisas sobre o PROEJA, mais especificamente no Distrito Federal.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão documental, com enfoque na bibliografia especializada sobre os temas que têm sido abordados, as estratégias metodológicas empregadas e quais as contribuições e pertinência dessas publicações para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica no Distrito Federal.

Foi realizada uma pesquisa virtual na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sendo que o mapeamento dos trabalhos nesta plataforma se deu pelos descritores PROEJA + Distrito

Federal. Com o intuito de localizar mais trabalhos sobre a temática, uma nova busca foi realizada no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB), utilizando o mesmo descritor citado anteriormente, acrescentando o filtro “ensino profissional”.

Assim sendo, utilizamos a estratégia de leitura dos resumos por scanning para verificar se os trabalhos localizados de fato se tratavam de pesquisas relacionadas à educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica no Distrito Federal. A adoção da metodologia de leitura dos resumos por scanning justifica-se por ela ser uma:

[...] estratégia de leitura que consiste na obtenção dinâmica de uma ou mais informações do texto, sem a necessidade de leitura linear e/ou de todas as palavras. É uma leitura de visualização rápida do texto, onde o objetivo é encontrar algo específico, sendo que o leitor sabe o que está procurando (GOMES et al., 2012, p. 159).

A abordagem de síntese narrativa foi utilizada para resumir e apresentar os achados disponíveis na literatura. Considerando que a abordagem e coleta de dados utilizaram apenas dados secundários de pesquisas já aprovadas e indexadas em bases de dados, este estudo não foi submetido a um Comitê de Ética.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Após a leitura dos resumos, um total de oito registros foram recuperados na primeira busca, dentre os quais quatro se referem a trabalhos sobre o PROEJA no Distrito Federal desenvolvidos pela Universidade de Brasília (UnB) e os demais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Para este estudo, foram considerados apenas os trabalhos relacionados ao PROEJA no DF, elencados na Tabela 1.

Tabela 1 – Apresentação dos resultados dos trabalhos envolvendo o descritor “PROEJA + Distrito Federal” a partir de mapeamento via site BDTD.

Autor(a)/Ano	Título do trabalho de pesquisa	Nível da pesquisa/Instituição	Objetivo
RODRIGUES, Dorisdei Valente (2010)	O Projeto PROEJA – Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte	Mestrado em Educação, área de concentração: Educação e Comunicação	Investigar o PROEJA – Transiarte e os principais efeitos do desencadeamento da pesquisa-ação no processo de criação e na produção ciberartística, além das possibilidades da Transiarte como linguagem no ambiente escolar.
ZIM, Aline Stefania (2010)	Arte, educação e narrativa no PROEJA – Transiarte: ensaios e fragmentos	UnB	Contar com palavras e imagens a experiência significativa da pesquisadora no contexto do PROEJA –Transiarte, uma pesquisa-ação com estudantes de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Centro de Ensino Médio 03, na cidade de Ceilândia, Distrito Federal.
COSTA, Germano Augusto Caracol (2016)	A construção identitária nas produções PROEJA – Transiarte		Investigar a construção de uma outra configuração identitária, a da coletividade, revelada na relação entre os sujeitos-alunos e sujeitos-professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Ensino Médio 9 de Ceilândia (CEM 9), no Distrito Federal, na ambiência das oficinas Transiarte.
SALES, Márcia Castilho de (2018)	O movimento constitutivo do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos: uma proposta emancipatória no IFB Campus Gama.	Doutorado em Educação UnB	Compreender e analisar a constituição/implantação de uma proposta de currículo integrado no Instituto Federal de Brasília – câmpus Gama, incorporando os sujeitos da pesquisa a partir do movimento de pesquisa-ação marxista, no período de 2016/2018.

Fonte: Própria autoria (2019).

Foram encontrados 43 registros com a busca realizada no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB). Destes, quatro eram duplicatas e referiam-se aos trabalhos já listados na Tabela 1. Dessa forma, elencamos, na Tabela 2, os trabalhos considerados alinhados ao objetivo deste estudo:

Tabela 2 – Apresentação dos resultados dos trabalhos envolvendo o descritor “PROEJA + Distrito Federal” a partir de mapeamento realizado no site do Repositório Institucional da UnB

Autor(a)/Ano	Título do trabalho de pesquisa	Nível da pesquisa/Instituição	Objetivo
LEMES, Julieta Borges (2012)	O PROEJA – TransiarTE na educação de jovens e adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na educação profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo	Mestrado em Educação, área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação	Investigar as significações e indicações de estudantes que vivenciam o Projeto de Pesquisa TransiarTE, Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Projeto PROEJA TransiarTE) do Centro de Ensino Médio 03 e do Centro de Educação Profissional de Ceilândia à possível construção de um itinerário formativo entre EJA e EP.
KRAUSE, Frederico Coelho (2012)	Modelos tridimensionais em biologia e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio	Mestrado em Educação, área de concentração: Educação e Comunicação UnB	Investigar quais características de modelos tridimensionais reais (3DR) e virtuais (3DV) e de seu uso concomitante permitem ou não a alunos de ensino médio na modalidade EJA do Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia construir representações mentais mais consistentes com os modelos científicos.
REIS, Tania Cristina Braga (2016)	As sete dimensões da aprendizagem colaborativa no PROEJA – TransiarTE: experiências na educação de jovens e adultos		Relacionar as etapas do PROEJA – TransiarTE com as dimensões colaborativas, analisando se nas oficinas de produção artística se desenvolvem o processo colaborativo e as aprendizagens colaborativas.

Fonte: Própria autoria (2019).

O mapeamento¹ realizado via Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia – IBICT e Repositório da UnB possibilitaram tecer algumas considerações a respeito dos trabalhos levantados cujos focos investigativos recaem na perspectiva da temática deste estudo.

Primeiramente, foi possível observar que a maioria das pesquisas que envolvem investigações relativas ao PROEJA no DF são em nível de Mestrado, apresentando seis dissertações, sendo mapeada apenas uma tese de Doutorado. Essas pesquisas estão concentradas no âmbito do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, destacando-se a área de concentração relativa à Educação e Comunicação. Destaca-se, também, que, das sete pesquisas mapeadas, cinco foram orientadas pelo professor

¹ Mapeamento realizado em outubro de 2019.

doutor Lúcio França Teles², a saber: Rodrigues (2010); Zim (2010); Costa (2016); Krause (2012); e Reis (2016).

Um segundo aspecto relevante diz respeito ao fato de que a maioria das pesquisas utilizaram metodologia de cunho qualitativo com base na pesquisa-ação. A adoção de tal metodologia se mostra bastante coerente com os objetivos de investigação das pesquisas, visto que o uso da pesquisa-ação na área educacional, especificamente no contexto da educação de jovens e adultos, estimula a autonomia dos sujeitos “por meio da construção dialógica de saberes, o desenvolvimento de práticas cidadãs e a busca de soluções para os problemas de forma participativa” (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 169). Nesta perspectiva, Reis e Castioni (2009 apud RODRIGUES, 2010) destacam que

A Pesquisa-ação proposta no âmbito do PROEJA, em Brasília, surge como opção do Grupo por entender que o método implica a finalidade da ciência e os procedimentos metodológicos (Reis, 2000). [...] O fazer ciência não pode se restringir ao diagnosticar os problemas, mas, sobretudo, produzir um conhecimento, que inerentemente esteja transformando a realidade em que o pesquisador esteja inserido (REIS; CASTIONI, 2009 apud RODRIGUES, 2010, p. 47).

O terceiro ponto a ser destacado refere-se ao fato de que a maioria das pesquisas mapeadas estão relacionadas ao Projeto PROEJA – Transiarte. Nesse sentido, apresentamos a seguir breves considerações sobre tal projeto e seu impacto na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional no Distrito Federal.

4.1 Projeto PROEJA – Transiarte

Em outubro de 2006, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em parceria com o Ministério da Educação, lançou, em âmbito nacional, por meio do edital 03/2006, o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – CAPES/SETEC), cujo objetivo era “estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa [...] possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2006, p. 1).

Ao analisar o processo de constituição do Projeto PROEJA – Transiarte, Lemes (2012) esclarece que a região Centro-Oeste foi selecionada pelo edital, tendo sido criado

² Lúcio Teles é Professor Associado da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Suas áreas de interesse são a aprendizagem colaborativa online, educação a distância, e a estética de interfaces educacionais. Seu eixo de pesquisa é a Aprendizagem Colaborativa Online. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4781397D5>>. Acesso em 24 nov 2019.

um consórcio composto pela Universidade Federal de Goiás (indicada como instituição líder), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)³, a Universidade Católica de Goiás e a Universidade de Brasília com “o objetivo central de investigar os processos de implementação da EJA, nos âmbitos do PROEJA em Goiás e da rede pública de ensino no DF” (LEMES, 2012, p. 74).

As instituições integrantes do consórcio tinham autonomia para desenvolver subprojetos com objetivos e finalidades próprias, cabendo à UnB, sob a coordenação de professores-pesquisadores da pós-graduação e da graduação da Faculdade de Educação, implementar o subprojeto 3 intitulado “Transiarte, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”. O subprojeto foi desenvolvido com alunos da EJA matriculados no Centro de Ensino Médio 03 de Ceilândia e na Escola Técnica de Ceilândia, ambas escolas da rede pública do Distrito Federal que trabalham com EJA e EP (ensino profissional).

Além das duas unidades escolares anteriormente citadas, Rodrigues (2010) aponta que “no ano de 2008, o Instituto Federal de Brasília agregou-se ao projeto [... buscando-se...] por meio de um acordo de cooperação técnica, institucionalizar em Brasília a integração da EJA à Educação Profissional, e a utilização do Transiarte como linguagem para ser utilizada nas disciplinas juntamente com o currículo da EJA [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 41).

Lemes (2012, p. 98) define o PROEJA Transiarte como “um projeto complexo, uma pesquisa-ação constituída desde 2007, com avanços e recuos, por diferentes sujeitos e instituições” tendo “como princípios a integração da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, pela mediação da Transiarte, o diálogo e a construção coletiva”. O projeto era desenvolvido por meio de oficinas de produção artística, já que, na Transiarte, “o trabalho colaborativo é iniciado em encontros presenciais e somente ao final do processo é que se chega ao ciberespaço, onde pode ser acessado, modificado e copiado” (TELES, 2013 apud REIS, 2016, p. 33).

Para Teles (2012 apud RODRIGUES, 2017, p. 103-104), a Transiarte é “uma forma de ciberarte que transita pela cultura do híbrido: do espaço presencial e do ciberespaço, do tempo individual e coletivo, promovendo um elo entre o presente do tempo real, não virtual, e o espaço virtual interativo da Web, em produções de caráter artístico colaborativo.”

Ao apresentar um histórico sobre o Projeto, Reis (2016) relata que, no ano de 2008, o PROEJA – Transiarte realizou oficinas em uma escola pública com a EJA, e que, em 2009, foi realizada a parceria com a Escola Técnica de Ceilândia, iniciando a oferta de

³ Informações extraídas da dissertação de Lemes (2012). Embora o IFG não existisse com esse nome no ano de 2006, é provável que a autora esteja se referindo ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet – GO). A autora ora citada não faz essa observação no seu trabalho.

curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Ciberarte I e de Ciberarte II. No ano de 2010, foi ofertado, para os estudantes da escola pública contemplada pela pesquisa, o curso FIC de Introdução à Arte Digital e de Fotografia Digital, que possibilitou aos estudantes conhecerem e aprenderem “a manusear softwares para criação e produção artística digital, num espaço com computadores e acesso livre à internet” (REIS, 2016, p. 32). Nesta perspectiva, “a Transiarte foi se constituindo primeiro como ‘práxis’ no ambiente escolar e, depois, como eixo temático integrador de ações que convergiram para a implantação do currículo integrado” (REIS, 2016, p. 32).

No ano de 2011, cessou o financiamento da CAPES, tendo o grupo de pesquisa dado continuidade às atividades com o apoio da UnB em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do DF. Em 2013, o PROEJA – Transiarte passou a integrar a rede de pesquisa do programa Observatório da Educação – Edital 049/2012/CAPES/INEP, com um projeto intitulado “Desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”. Nesse contexto, o PROEJA – Transiarte e seus pesquisadores passaram por mudanças, dentre as quais se destacou a “importância de trabalhar com estratégias de integração das atividades desenvolvidas na Transiarte, com a educação profissional” (REIS, 2016, p. 33).

Em consulta ao site do PROEJA – Transiarte⁴ é possível acessar o histórico, as parcerias e visualizar os materiais produzidos pelo Projeto. Embora o site esteja ativo, as últimas publicações datam do 1º semestre de 2017. No Distrito Federal, as atividades do grupo de pesquisa PROEJA Transiarte foram encerradas. Entretanto, a Transiarte, compreendida como uma práxis cujas “estratégias metodológicas pressupõem a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado” (RODRIGUES, 2017, p. 104), continua sendo utilizada na Escola Bilíngue Libras e Português de Taguatinga pela professora-pesquisadora Dorisdei Rodrigues com estudantes surdos. Para a docente, “a práxis da Transiarte tem se efetivado no seu fazer pedagógico, pelo compromisso político com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de perceberem-se como sujeitos históricos e produtores de conhecimento” (RODRIGUES, 2017, p. 106).

O PROEJA – Transiarte se configurou como um projeto de grande importância e relevância para a implantação e o desenvolvimento do PROEJA no Distrito Federal. As pesquisas desenvolvidas ao longo da vigência do projeto demonstram a efetividade da adoção de novas práticas pedagógicas orientadas pela Transiarte “no campo da educação profissional para compreensão e efetivação de integração entre a educação básica e a

⁴ O endereço eletrônico correspondente é: <http://www.PROEJAtransiarte.ifg.edu.br/index.php>.

educação profissional" (RODRIGUES, 2017, p. 105), tendo em vista a possibilidade de se utilizar a tecnologia em todas as disciplinas que compõem o currículo da educação básica e nas disciplinas específicas das áreas técnicas como possibilidades de inovar o processo de ensino e aprendizagem, instigando a postura crítica e reflexiva de docentes e discentes.

4.2 Expansão e novas perspectivas para o PROEJA no Distrito Federal a partir da institucionalização do Instituto Federal de Brasília (IFB)

Além do PROEJA – Transiarte, ação pioneira iniciada em 2007, no período de 2006 a 2010 no DF, existiam apenas três ações do PROEJA: (i) cursos PROEJA a distância nas áreas de Informática e Administração, ofertados pelo Centro de Educação Profissional de Ceilândia; (ii) implantação das primeiras turmas de especialização PROEJA no ano de 2009 com a institucionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB; (iii) seleção do IFB no edital do PROEJA Formação Inicial e Continuada (FIC) para o sistema prisional em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do DF. Lemes (2012, p. 69) destaca que

[...] somente em 2007, por meio do Plano de Expansão da Rede Federal do Governo Federal, consolida-se a presença da Escola Técnica Federal de Brasília, posteriormente, em 2009, transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Com o Instituto ampliam-se as possibilidades de implantação do PROEJA, já que o governo federal pode realizar o repasse de recurso diretamente para essa instituição, independentemente da política vigente no Estado e (ou) Distrito Federal.

Ainda sobre o ingresso do IFB no Projeto, Costa (2016) acrescenta que se buscou “[...] naquele momento histórico-político [...] instaurar nesse território a integração da Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, ocupando-se de agregar a Transiarte na forma de linguagem a ser comunicada nas disciplinas escolares, dialogando com o currículo da EJA.” (COSTA, 2016, p. 43).

Na esfera distrital, no período de 2014 a 2017, as políticas públicas de EJA foram norteadas pelas Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, o Currículo em Movimento na EJA e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o que fortaleceu a integração da EJA com a Educação Profissional (REIS, 2016).

A implantação do IFB no DF trouxe novas perspectivas para o PROEJA, tanto no que tange à expansão da oferta quanto na possibilidade de promover uma educação de jovens e adultos alinhada com os objetivos e as finalidades da educação profissional

visando à formação integral dos sujeitos desta modalidade de ensino. Surgem, assim, discussões relacionadas à perspectiva da integração já que:

[...] além dos cursos do PROEJA na Escola Técnica de Ceilândia, na modalidade de educação a distância – EaD, não existia nenhum curso técnico e de formação inicial e continuada (FIC) aprovados na forma integrada no DF! Nenhuma iniciativa por parte de nenhum gestor ou instituição!" (SALES, 2018, p. 25).

Sales (2018) apresenta em sua tese de doutorado um breve histórico sobre o processo de criação e oferta dos cursos de PROEJA no IFB e a sua participação nesse processo, dada a sua experiência com a oferta de cursos PROEJA na Escola Técnica de Ceilândia. A autora relata que no início da expansão dos campi do IFB, em 2008, era frequentemente convidada para ministrar palestras e outras ações de formação continuada. Destaca que, no ano de 2013, foi convidada pelo IFB – campus Samambaia, para realizar um curso com carga horária de 120 horas para os professores que atuavam no PROEJA, visto que a realização do curso era uma condição para implementar o PROEJA na esfera federal. Relata ter sido essa a sua primeira experiência em construir um currículo integrado e que, apesar das discussões e controvérsias, o campus escolheu o curso Técnico em Edificações, que ao longo dos semestres registrou um grande índice de evasão dos estudantes.

Continuando o seu relato, Sales (2018) destaca que, em 2015, foi convidada pelo IFB para o desenvolvimento da metodologia utilizada para a construção dos cursos integrados da Secretaria de Estado de Educação do DF, "culminando com a construção coletiva do plano de curso técnico integrado à EJA – PROEJA. Essa metodologia consistia em criar de forma coletiva o itinerário formativo do curso, bem como os mecanismos de integração." (SALES, 2018, p. 27).

Atualmente, dos dez campi do Instituto Federal de Brasília, sete ofertam o PROEJA. O ingresso ocorre por meio de sorteio e todos os cursos são ofertados no período noturno. As informações sobre os cursos estão sintetizadas na tabela 3:

Tabela 3 – Cursos do PROEJA ofertados pelo Instituto Federal de Brasília (IFB).

Curso	Campus de oferta	Duração	Perfil	Mercado de trabalho
Técnico em ⁵ Reciclagem	Estrutural	2 anos	Produz e gerencia informações sobre os resíduos recicláveis como alternativa sustentável e socioeconômica. Recebe, seleciona e maneja resíduos recicláveis. Realiza a	Instituições de gestão, tratamento, comercialização, reciclagem e/ou disposição final dos

⁵ <https://www.ifb.edu.br/reitori/18908>. Acesso em 22 nov 2019.

			triagem, o enfardamento, o armazenamento e a comercialização dos resíduos. Organiza e executa projetos de capacitação em reciclagem de resíduos. Identifica tecnologias e as repassa para organizações de catadores. Planeja e executa ações de economia solidária, educação ambiental e políticas ambientais. Realiza a coleta seletiva. Identifica os diversos tipos de materiais recicláveis e os equipamentos necessários ao processo de reciclagem.	resíduos sólidos. Cooperativas e associações de catadores e reciclagem de resíduos sólidos. Estações e usinas de tratamento de resíduos sólidos. Instituições de proteção ambiental.
Técnico em Administração ⁶	Gama	2 anos e meio	Executa operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques. Aplica conceitos e modelos de gestão em funções administrativas. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais.	Empresas e organizações públicas e privadas com atuação em marketing, recursos humanos, logística, finanças e produção.
Produção de Áudio e Vídeo ⁷	Recanto das Emas	2 anos	Capta imagens e sons. Realiza ambientação e operação de equipamentos por intermédio de recursos e linguagens. Investiga a utilização de tecnologias de tratamento acústico, de imagem, luminosidade e animação. Prepara material audiovisual. Elabora fichas técnicas, mapas de programação, distribuição, veiculação de produtos e serviços de comunicação.	Emissoras de televisão e rádios educativas, comunitárias e comerciais. Estúdios, produtoras de vídeo e agências de publicidade
Técnico em Restaurante e Bar ⁸	Riacho Fundo	2 anos	Desempenha atividades de controle e avaliação de processos de organização, higiene e manipulação de alimentos em mesas, depósitos e cozinhas do local de trabalho. Realiza inventários de estoques de bebidas e utensílios de salão e bar. Recepciona clientes. Oferece produtos e serviços. Coordena e supervisiona os serviços de mesa e coquetelaria. Aplica técnicas de harmonização entre alimentos e bebidas.	Bares, restaurantes, lanchonetes, bufês, meios de hospedagem e outros espaços de alimentação.
Técnico em Edificações ⁹	Samambaia	3 anos e meio	Desenvolve e executa projetos de edificações. Planeja a execução e a elaboração de orçamento de obras. Desenvolve projetos e pesquisas	Empresas de construção civil. Escritórios de projetos e de

⁶ <https://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb?id=5913>. Acesso em 22 nov 2019.

⁷ <https://www.ifb.edu.br/reitori/18909>. Acesso em: 22 nov. 2019.

⁸ <https://www.ifb.edu.br/reitori/18910>. Acesso em: 22 nov. 2019.

⁹ <https://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb?id=8022>. Acesso em: 22 nov. 2019.

			tecnológicas na área de edificações. Coordena a execução de serviços de manutenção de equipamentos e de instalações em edificações.	construção civil. Canteiros de obras. Laboratórios de pesquisa e desenvolvimento. Profissional autônomo.
Técnico em Secretariado ¹⁰	São Sebastião	3 anos	Destinado a profissionais que sejam capazes de: atuar de modo operacional perante às demandas organizacionais; utilizar ferramentas específicas de modo a otimizar a sua prática como profissional de secretariado; dominar as habilidades técnicas e operacionais da profissão de secretariado, como organizar a rotina diária e mensal da chefia ou direção, estabelecer os canais de comunicação da chefia ou direção com interlocutores, internos e externos, organizar tarefas relacionadas com o expediente geral do secretariado, controlar e arquivar documentos, preencher e conferir documentação de apoio à gestão organizacional e utilizar aplicativos e a internet na elaboração, organização e pesquisa de informações; portar-se de modo crítico e ativo junto aos problemas e demandas sociais; ser sujeito de mudança local na comunidade que faz parte; atuar de modo polivalente, articulando conhecimentos específicos para uma atuação de excelência; agir e manter uma postura ética.	Diversos sistemas organizacionais que compreendem órgãos públicos e privados, pequenas, médias e grandes empresas, entidades de classe, ONGs, fundações, prestadores de serviços, comércio e indústrias, áreas de saúde e educação, parceiras do setor público, incluindo ainda entidades do terceiro setor
Técnico em Artesanato	Taguatinga	2 anos	Cria e produz trabalhos artesanais de peças decorativas e utilitárias, com materiais diversos e recursos naturais. Explora a riqueza e o repertório cultural existente. Comercializa produtos artesanais no varejo e no atacado. Gerencia negócios na perspectiva do associativismo e cooperativismo. Seleciona técnicas de tratamento, preparação e transformação de matérias primas. Respeita e valoriza o traço e a diversidade cultural da região.	Profissional autônomo. Cooperativas de artesanato. Exposições e feiras de cultura. Lojas e produtoras de artesanato. Instituições culturais. Museus e galerias. Centros culturais.

¹⁰ <https://www.ifb.edu.br/reitori/19601>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Fonte: Própria autoria (2019). Elaborado com as informações constantes no site do Instituto Federal de Brasília (www.ifb.edu.br).

O histórico apresentado por Sales (2018) denota a implementação de cursos do PROEJA numa perspectiva de integração curricular entre as disciplinas básicas (propedêuticas) e as disciplinas da área técnica, com vistas a viabilizar a formação integral do educando, contribuindo para a sua integração social, compreendendo o mundo do trabalho, mas sem se restringir a ele (BRASIL, 2007). Neste sentido, o documento base do PROEJA destaca que:

[...] 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, 2007, p. 35).

Os projetos pedagógicos dos cursos preconizam a integração curricular. Entretanto, na prática docente, esta integração é um processo que apresenta inúmeros desafios, dentre os quais podemos citar a falta de formação dos professores para atuar no PROEJA, considerando as especificidades do alunado desta modalidade e a dificuldade em realizar planejamentos coletivos para alinhamento das ações pedagógicas da área propedêutica e da área técnica.

De acordo com o documento base do PROEJA, "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" (BRASIL, 2007, p. 47) é um dos fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento do projeto educativo do Programa.

Nesse sentido, e apesar das dificuldades para a sua concretização, a integração curricular mostra-se como um caminho profícuo para um ensino que atenda às demandas dos estudantes do PROEJA, haja vista que valoriza os conhecimentos gerais e os conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, os próprios estudantes já levam para a sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, observa-se que com o advento do Decreto que instituiu o PROEJA em âmbito nacional, o Distrito Federal precisou desenvolver ações para implementar esta modalidade de ensino nas suas unidades escolares. Entretanto, não são muitos os estudos

que tratam acerca dessa implementação, tampouco dos reflexos desse processo na expansão da oferta da educação de jovens e adultos integradas à educação profissional e tecnológica.

Diante da complexidade e dos inúmeros desafios políticos e pedagógicos que envolvem a oferta e a execução do Programa, as dissertações e a tese elencadas nas tabelas 1 e 2 deste artigo são de grande relevância para a temática, uma vez que apresentam um histórico sobre o PROEJA no Distrito Federal e, ao mesmo tempo, instigam a realização de novos estudos que tratem sobre a realidade atual da educação de jovens adultos tanto no âmbito distrital, por meio das ações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, quanto no âmbito federal, com as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal de Brasília.

Neste sentido, novas pesquisas são necessárias para promover a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre as especificidades da EJA no contexto da EPT, visando à construção de itinerários formativos comprometidos com uma formação cidadã e emancipatória dos sujeitos, rompendo, assim, com a lógica da exclusão social e do silenciamento tão presentes na realidade desses educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.html. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.480, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA**: documento base, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA_medio.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital 03/2006/PROEJA/CAPES/SETEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital_PROEJA_capes_setec07.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, G. A.C. **A construção identitária nas produções PROEJA Transiarte**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

GOMES, A. F; COSTA, A. R; FIALHO, V. R; SANTOS, L. H. Uma análise da produção de teses e dissertações sobre Objetos de Aprendizagem na área de Linguística e Letras. **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 2, p. 150-169, 2012.

KRAUSE, F. C. **Modelos tridimensionais em biologia e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

LEMES, J. B. **O PROEJA Transiarte na educação de jovens e adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na educação profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia**: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

MOURA, D. H; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, p. 91-107, 2009.

REIS, T.C.B. **As sete dimensões da aprendizagem colaborativa no PROEJA – Transiarte:** experiências na educação de jovens e adultos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

RODRIGUES, D. V. **O Projeto PROEJA Transiarte:** uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

RODRIGUES, D. V. A arte de transição: tecnologias digitais na educação de surdo. In: **7º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação e 3º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias**, 2017, Recife, PE. Anais (on-line). Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2017.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SALES, M. C. **O movimento constitutivo do currículo da educação profissional integrado à educação de jovens e adultos:** uma proposta emancipatória no IFB *Campus* Gama. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

TOLEDO, R. F; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

ZIM, A. S. **Arte, educação e narrativa no PROEJA-Transiarte:** Ensaios e fragmentos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

Seção: Políticas Públicas | Artigo original | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n18.p71-84.3262

Retrato, memória e história: a transformação da vida após a EJA – EPT

Portrait, memory and history: the transformation of life after EJA – EPT

Retrato, memoria e historia: la transformación de la vida después del EJA – EPT

Karin Tyeko Anami

*Mestranda do ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
Instituto Federal Catarinense – IFC
E-mail: tyekoanami@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6130-1072>*

Fátima Peres Zago de Oliveira

*Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC)
Professora titular do Instituto Federal Catarinense (IFC)
Professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFC
E-mail: fatima.oliveira@ifc.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9114-8611>*

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), conhecido atualmente por Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA – EPT), tem por finalidade oportunizar a conclusão da educação básica em conjunto com uma qualificação e/ou formação profissional para todos e todas que não seguiram os estudos na linearidade, ou seja, para aqueles que desistiram ou não tiveram acesso à escola. Desse modo, os alunos da educação de jovens e adultos possuem um perfil diferenciado em termos de capital cultural e social, assim como em relação às trajetórias que vivenciaram. Este texto tem como objetivo apresentar uma narrativa que reflete os desafios e as dificuldades do retorno ao estudo de uma egressa da EJA – EPT do câmpus Rio do Sul, do Instituto Federal Catarinense (IFC), partindo da sua história, sua memória e retratos com diálogos e contribuições de autores como Freire (1967), Giddens (2003) e Bourdieu (1993, 1996, 2016). A metodologia usada foi a qualitativa, por meio de um texto narrativo, a partir de uma entrevista com uma aluna egressa do PROEJA/EJA – EPT – câmpus Rio do Sul, do ano de 2006, fruto da pesquisa de dissertação intitulada

"Cenários e bastidores da implantação do PROEJA no Instituto Federal Catarinense". Concluímos que essa modalidade de ensino exige políticas públicas bem distribuídas e um currículo diferenciado, pela pluralidade de identidades.

Palavras-chave: EJA – EPT. Narrativa. Políticas públicas.

ABSTRACT

The National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adults Education (PROEJA) currently known as Youth and Adult Education integrated to Professional and Technological Education (EJA – EPT) aims to provide the conclusion of basic education together with a qualification and/or professional training for all those who could not follow their studies in linearity, that is, for those who gave up or did not have access to school. Thus, students of youth and adults education have a distinctive profile in terms of cultural and social capital as well as the trajectories experienced. This article aims to present a narrative that reflects the challenges and difficulties of an EJA former student from the Federal Institute of Santa Catarina (IFC), Rio do Sul Campus, retaking her studies, based on her history, memory and portraits with dialogues and contributions of authors such as Freire (1987, 1967), Giddens (2003) and Bourdieu (1993, 1996, 2016). For this qualitative research a narrative approach was adopted and an interview was carried out with a student who graduated from PROEJA/EJA – EPT – Campus Rio do Sul, in 2006. We conclude that this type of teaching requires well-distributed public policies as well as a distinctive curriculum considering the plurality of identities.

Keywords: EJA – EPT. Narrative. Public policy.

RESUMEN

El Programa Nacional para la Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (PROEJA) actualmente conocido como Educación de Jóvenes y Adultos integrada a la Educación Profesional y Tecnológica (EJA – EPT) tiene como objetivo proporcionar la conclusión de la educación básica junto con una calificación y/o formación profesional para todas y todos los que no siguieron los estudios en linealidad, es decir, para aquellos que renunciaron o no tuvieron acceso a la escuela. Así, los estudiantes de educación juvenil y de adultos tienen un perfil diferenciado en cuanto al capital cultural y social, así como las trayectorias vividas. Este artículo tiene como objetivo presentar una narrativa que refleja los desafíos y dificultades del regreso al estudio de una egresa de la EJA – EPT del Campus de Rio do Sul del Instituto Federal de Santa Catarina (IFC) a partir de su historia, memoria y retratos con diálogos y contribuciones de autores como Freire (1987, 1967), Giddens (2003) y Bourdieu (1993, 1996, 2016). La metodología utilizada fue cualitativa, a través de un texto narrativo de una entrevista a una alumna egresada del PROEJA / EJA – EPT – Campus Rio do Sul, en 2006, resultado de la investigación de la tesis "Escenarios y backstage de la implementación del PROEJA en el Instituto Federal Catarinense". Concluimos que este tipo de enseñanza requiere políticas públicas bien distribuidas, así como un currículo diferenciado por la pluralidad de identidades.

Palabras clave: EJA – EPT. Narrativa. Política pública.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e dificuldades do retorno ao estudo de uma egressa da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA – EPT) do câmpus Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense (IFC), em diálogo com autores como Freire (1967), Giddens (2003) e Bourdieu (1993, 1996, 2016). Para a execução deste trabalho, foram analisadas narrativas obtidas em uma entrevista realizada em outubro de 2020 com a Sra. EG., egressa da turma de 2006 do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), residente em uma região do Alto Vale do Itajaí.

Tencionamos destacar a trajetória social da educação de jovens e adultos (EJA), a significativa mudança na vida desses sujeitos egressos a partir da retomada de seus estudos e a ampliação dos saberes existentes obtidos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a PROEJA, que faz parte da EJA – EPT.

Dessa forma, o texto que segue foi dividido em cinco partes: iniciamos trazendo aspectos da EJA no Brasil; em seguida, destacamos a origem do câmpus Rio do Sul e sua estrutura; na terceira parte, detalhamos a metodologia utilizada para desenvolver esse estudo; na quarta parte, tecemos os retratos e as memórias da vida de uma egressa após a EJA – EPT e, finalmente, passamos para as considerações finais.

2 SOBRE A EJA – EPT

A EJA é uma alternativa educacional da rede pública e privada no Brasil que possui como prerrogativa desenvolver o ensino fundamental e médio com eficácia para pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola, ou nela permanecer, na infância e/ou juventude. Os alunos da EJA são geralmente trabalhadores, empregados ou desempregados, que não tiveram acesso ou possibilidades de frequentar a escola e sempre estiveram em situações desfavoráveis em relação a outros grupos privilegiados no sentido cultural, social e financeiro. Por meio da EJA, o país busca resgatar os princípios da igualdade e da liberdade desses sujeitos, pois o direito à educação é um direito subjetivo, garantido na Constituição Federal e na LDB.

A realidade que circunda os educandos da EJA, ao longo dos anos, foi pontuada por incertezas e dificuldades. A EJA surgiu para qualificar os trabalhadores e para suprir a crescente demanda do setor industrial. Ressaltamos que, em 1960, Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e de educação popular no país, centrados na ética, com pedagogia progressista e libertadora para a formação de cidadãos críticos, leitores do mundo onde homens e mulheres se sentem “no” e “com” o mundo. Nos seus

argumentos, enfatizou que não existe educação fora da sociedade; os homens somente sobrevivem com o auxílio dos outros. (FREIRE, 1987).

Durante a ditadura militar, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Conforme Menezes (2001, p. 58), “a ideia do Mobraal encontra-se no contexto do regime militar no Brasil, iniciado em 1964, cujo governo passa a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada”. Ou seja, com pedagogia autoritária com roupagem democrática e que, diferentemente de Paulo Freire, a alfabetização no MOBRAL caracterizava-se pelo treinamento, concebendo o mundo como predeterminado em atendimento ao poder hegemônico (elite, burguesia, capital), sendo assim, com o fortalecimento da opressão, em que se percebe os homens e mulheres apenas “no” mundo.

Considerando o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), a EJA possui três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, representando uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura como bens sociais. Esse mesmo parecer institui que a EJA deve ser pensada como modelo pedagógico próprio e criar situações pedagógicas específicas para jovens e adultos.

Apesar desse entendimento, a EJA sempre esteve atrelada a interesses políticos, não obtendo o respaldo do Poder Público no que se refere à qualidade dos projetos propostos. Bourdieu (2016, p. 45) já mencionava “[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”.

Os mecanismos que determinam a eliminação de crianças desfavorecidas continuam sendo uma grande lacuna de políticas públicas específicas para a EJA, que foram, no decorrer de sua história, dependentes de iniciativas de grupos não governamentais, de grupos de intelectuais e, em alguns casos, de ações dos estados e municípios.

Já o PROEJA, agora mencionado como Educação de jovens e adultos com uma educação profissional e tecnológica (EJA – EPT), tem por finalidade oportunizar a conclusão da educação básica em conjunto com uma qualificação e/ou formação profissional para todos e todas que, de certa maneira, não seguiram os estudos na linearidade, ou seja, para aqueles que desistiram ou não tiveram acesso à escola. Inicialmente, o PROEJA foi inserido pelo Decreto 5.478/2005 e, posteriormente, ampliado pelo Decreto 5.840/2006, em termos pedagógicos e de abrangência, para toda a Rede Federal.

Destarte, o programa PROEJA (EJA – EPT) possui uma relevância indiscutível se analisarmos que, na atualidade, muitos jovens e adultos continuam com carências e lacunas em seus percursos escolares, o que representa uma fragilização do direito à educação e das oportunidades de acesso para a escolarização.

3 O CÂMPUS RIO DO SUL – IFC

O êxodo rural na década de 1970 acarretou sérios problemas econômicos e sociais nos municípios agrícolas no estado de Santa Catarina, assim como na Região do Alto Vale do Itajaí. Por meio de reivindicações das comunidades rurais da região, da Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (Fedavi), além do importante apoio “de um grupo de empresários, que inclusive fazem doações para aquisição da área rural onde seria implantada a sede da escola” (MARCONATTO, 2009, p. 50), origina-se, então, a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, amparada pela Lei Federal 8.670 de 30/06/1993 em seu art. 2º:

Ficam criadas as Escolas Agrotécnicas Federais de Ceres – Goiás, Codó – Maranhão, Colorado do Oeste – Rondônia, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim – Bahia, Rio do Sul e Sombrio – Santa Catarina, e São Gabriel da Cachoeira – Amazonas, subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto, como órgãos da administração direta. (BRASIL, 1993).

Desse modo, a recém-criada Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS) adotou um modelo de sistema escola-fazenda, que significa um funcionamento caracterizado por uma área de terra destinada ao desenvolvimento de projetos agropecuários, contando com escola e salas de aula que, para Menezes (2001), dá a oportunidade ao aluno de vivenciar os problemas de sua futura atividade profissional. Ademais, segundo Marconatto (2009), a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul foi:

[..] foi constituída no Sistema Escola Fazenda, desta forma a estrutura foi adequada para atender ao mesmo modelo de educação. A estrutura continua praticamente a mesma, o que leva a certa tendência da manutenção de seu princípio “Aprender a fazer, fazendo”, embora de forma tênue. Assim a EAFRS, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, integrando a teoria à prática, disponibiliza aos alunos, as Unidades de Educação e Produção (UEP’s), em que são desenvolvidos projetos agrícolas, zootécnicos e agroindustriais. Possui área rural que congrega os seguintes laboratórios zootecnia I (animais de pequeno porte); zootecnia II (animais de médio porte); zootecnia III (animais de grande porte); agricultura I (horta e jardins); agricultura II (culturas anuais); agricultura III (culturas perenes e fruticultura); agroindústria (laticínio, abatedouro e processamento de vegetais); mecanização; gestão ambiental; produção florestal e laboratório de sementes. (MARCONATTO, 2009, p. 50).

Com a promulgação da Lei 11.892/2008, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Assim, a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS) passou a ser incorporada ao Instituto

Federal Catarinense (IFC) com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-científica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a análise desta pesquisa, optamos por trabalhar de forma dialógica com a história das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões que os seres humanos fazem de si e do que pensam (MINAYO, 2014). Isso será primordial para aferirmos a influência do curso técnico, na modalidade EJA – EPT, na trajetória de vida da egressa entrevistada.

O relato escolhido se enquadra em uma metodologia qualitativa e faz parte das quatro entrevistas realizadas para a dissertação intitulada “Cenários e bastidores da implantação do PROEJA no Instituto Federal Catarinense”, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Foram realizadas quatro entrevistas com egressos dos cursos PROEJA/EJA – EPT dos câmpus de Rio do Sul e Camboriú, pertencentes ao IFC. O sujeito participante desta pesquisa foi escolhido entre os quatro participantes por ser mulher e por ter cursado a EJA – EPT com 60 anos de idade.

Pontuamos que a entrevista com a egressa da EJA – EPT – câmpus Rio do Sul, do IFC, obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFC, sob o número 3.952.323 e registro nº 1942/11. Da mesma forma, também foi aprovado o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme preconizado pela Resolução 510/16. Dessa maneira, foram assegurados à entrevistada o anonimato e o direito à desistência da participação sem prejuízo ou sanção.

Para o anonimato, usamos a sílaba “EG”, precedida do pronome de tratamento “Sra.”. A aplicação desse instrumento de pesquisa ocorreu no ano de 2020, em meados do mês de outubro, com a entrevista realizada, a princípio, de forma virtual por videochamada do Google Meet, em função do isolamento decorrente da pandemia da Covid-19. Entretanto, pela instabilidade da internet da entrevistada (internet rural), optamos pela realização e continuidade da entrevista via telefone, com a gravação do áudio devidamente autorizada pela participante.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Retratos de uma conversa

A egressa, Sra. EG, nasceu na década de 1950. Atualmente, é casada, mãe e moradora de um município do Alto Vale do Itajaí que possui menos de 3.000 habitantes.

Perdeu seus pais muito cedo e, dessa forma, precisou cuidar sozinha dos quatro irmãos. No que se refere aos seus estudos, revelou-nos: “[...] eu só estudei até a 3ª série, daí meu pai tirou a gente da escola por que a gente já sabia ler e escrever, e isso já era o máximo.” (Sra. EG).

Tal fala traz indícios de uma cultura familiar como construção da identidade exercida também pelo grupo familiar, como mencionado por Bourdieu (1998, p. 231):

A instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce- até então, atribuições exclusivas da palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar- competem hoje igualmente à escola, cujo julgamentos e sanções podem só não confirmar com os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles e contribuem de maneira decisiva para a construção da identidade.

Observa-se, nessa interlocução, que a família ainda detém o controle sobre o processo de socialização e de educação de seus filhos, mesmo que a escola, a partir do século XVIII, tenha se tornado a principal instituição responsável pela formação das crianças. Nesse sentido, Bourdieu (1998, p. 52) esclarece: “as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar reagem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas, e consequentemente, toda a sua atitude com relação à escola”.

Por ser a criança considerada um ser imaturo e incompleto, suas necessidades não são apenas um ambiente seguro e afetuoso, mas consideramos essencial a presença constante de um adulto ao seu redor. Desse modo, quando não estavam sob os olhares dos professores, as crianças deveriam estar sob a tutela de adultos, ou seja, da família. Dando prosseguimento à narrativa, Sra. EG revelou seu desejo de continuar no caminho da aprendizagem:

[...] em Cidade/SC eu fui obrigada a fazer um curso porque eu era cabeleireira, trabalhava na área de estética. Eu tinha que ter um segundo grau. Então eu paguei para uma escola, mas eu não estudei nada. **Eu não aprendi nada, a gente ganhava umas colas eu ia lá e passava...** Eu precisava do segundo grau, no meu caso, não ia para uma faculdade...Davam um jeito para ti passava e pronto. (Sra. EG, grifo nosso).

Nesse excerto, ficou explícito o quão importante era para a Sra. EG, naquele momento, o certificado de conclusão do segundo grau adquirido na forma de uma mercadoria, sem o devido aprendizado. O certificado toma um lugar representativo, porém camufla o direito de acesso ao conhecimento, e isso significa que não garante as aspirações proporcionadas e os retornos materiais e simbólicos.

Para Bourdieu (1993, p. 483), “[...] estudantes de famílias das classes populares, estarão condenados a uma ‘exclusão’, sem dúvida, mais estigmatizante que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’”. O sociólogo ainda rebate: “Os alunos ou estudantes de famílias mais desprovidas culturalmente tem todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 231).

Para a Sra. EG, um diploma desvalorizado não abalou seu desejo de adquirir conhecimentos. Assim, retornar para um recomeço em sua cidade natal poderia ser uma oportunidade com possibilidades de trabalho e melhoria na qualidade de vida:

Toda a minha vida foi muito difícil ... eu fui calçar eu tinha 9 anos de idade...foi aí que coloquei um calçado nos meus pés pela primeira vez, né? Nós éramos muitos simples, mas meu pai sempre falava que não éramos pobres ... nós tínhamos comida, diversão ... fomos para a cidade, e a cidade é uma prisão né? Eu sempre quis voltar para a minha Terra Natal... Quando a gente chegou aqui havia um recomeço para a gente, eu saí muito pequena, com 9 anos. Né? E retornar depois de tantos anos depois.... não sabia como fazer, se ia plantar e tudo mais. (Sra. EG, 2020).

Com o sonho realizado de voltar às origens e de (re)começar, surgiram as dúvidas de como cuidar da terra e do que plantar e esses questionamentos fizeram tanto a Sra. EG como o seu companheiro decidirem na retomada dos estudos.

Frisamos que, tratando-se da EJA, as histórias de vida dos discentes são muito parecidas, repletas de dificuldades, da falta de oportunidades seguida da iniciação precoce no trabalho, ainda na fase pueril. E, inserida neste processo, em meio aos obstáculos, permanece firme a vontade de seguir na escolarização e aprendizado, mesmo que na idade madura. Freire (1967) já afirmava que é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, que se vai dominando a realidade.

Na continuidade do relato, a Sra. EG mencionou a importância do curso na modalidade de jovens e adultos PROEJA (EJA – EPT), exemplificando a perfeição do ciclo da vida, aprendizado que adquiriu no curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, do câmpus Rio do Sul:

Daí eu fui para o proeja e foi muito importante. Uma coisa foi chamando a outra, da cultura local, para saber essas coisas do remédio naturais dos animais para a gente, os cuidados que tem que ter toda a rede da agroecologia para que não se corte o ciclo, que tem que cuidar dos bichos do mato e deixar que vivam, que tem a aranha para comer o mosquito, que tem o gambá para comer as cobras e assim por diante. E como todos são importantes”. (Sra. EG, 2020).

Verificamos, no excerto acima, que, o regresso aos estudos da Sra EG não só ampliou os seus conhecimentos, como também as reflexões referentes ao mundo. Pontuamos que, foi por meio do Decreto nº 5.840/2006, que as Instituições Federais de Educação Profissional iniciaram a implantação de cursos e programas regulares do PROEJA (BRASIL, 2006).

E, para cumprir a legislação, no ano de 2006, o câmpus Rio do Sul – do Instituto Federal Catarinense (IFC) inaugurou o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no PROEJA sob os princípios da Pedagogia da Alternância. Entretanto, segundo Marconatto, o câmpus Rio do Sul iniciou o PROEJA em 2006, com a oferta do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, mas com uma única turma ingressante (MARCONATTO, 2009, p. 52).

Dando continuidade no relato, Sra. EG revelou que as aulas eram “misturadas”, e que não acabava uma aula e começava a outra:

Daí fomos para a escola e não estávamos entendendo nem química, nem física, nem biologia, nem matemática e que isso tudo eu achava horrível. Até uma professora perguntar se eu criava galinha... “crio” “bota para chocar?” “boto” “vira pintinho?” “vira” “vira galinha?” “vira” “É tu que trata?” “sim”, “então tu fazes química, física, biologia e matemática na prática...” “faz bolo?” “eu faço” “Faz pão?” “faço” “então, é a química... junto com a matemática, e tal e tal... daí eu comecei a entender...” gente... é verdade, e tão importante!!!” até chegar esse momento eu não tinha valorizado tanto a escola!!!...”. (Sra. EG, 2020).

Percebemos, nas palavras da Sra. EG, uma mudança significativa no comportamento, após entender que já possuía noção e um saber prático das disciplinas que a intimidavam na infância e adolescência e que o curso do PROEJA, com seu currículo diferenciado, agregou mais robustez ao seu conhecimento. Freire nos ensinou que o ser humano precisa se sentir no e com o mundo, e isso significa também que o aluno precisa se sentir na e com a instituição de ensino em que se encontra. Para Giddens (2003), todos os seres humanos são altamente “instruídos” em relação aos conhecimentos que já possuem, e esses são, em sua maioria, de caráter mais prático que teórico. Assim, aplicam esses mesmos conhecimentos na produção e reprodução de encontros sociais cotidianos.

Logo após o ingresso no curso PROEJA, a Sra. EG e seu companheiro se depararam com diversas dificuldades para seguir no curso, assim como a estadia para frequentar as aulas durante a semana da alternância e a lida diária na propriedade. Porém, por indicação de um professor do PROEJA, a Sra. EG e seu companheiro foram procurados por um jornalista do MEC, e aproveitaram para mencionar as dificuldades financeiras para dar seguimento ao curso:

Daí a gente deu uma entrevista para um jornalista do MEC e foi por telefone. E daí veio alguém tirar foto aqui da gente e do sítio, saíram fotos e entrevista em uma página da revista lá do MEC, jornal do MEC. Era um jornal que circulava em todo país tal. Aí depois disso a gente foi levado em Brasília, daí a gente não sabia o que que ia fazer lá. No meio desse caminho todo né, desse movimento todo...a gente foi levado à Brasília. (Sra. EG, 2020).

A Sra. EG., em nossa conversa, não lembrou a data específica da entrevista e nem o jornal. Mas relatou que o convite para ir a Brasília tinha por objetivo relatar o programa PROEJA: “[...] e no outro dia fomos convidados para ficar junto com os diretores com uma palestra [...]” (Sra. EG, 2020). Na palestra discorreram sobre muitos assuntos, inclusive sobre a falta de recursos para os alunos do programa:

Mas no caso de nós agricultores e a pequena agricultura, eu pergunto: Como seria? Como um pobre vai tirar de um miserável? Como de que formas? Entende? E nem tô só falando de pobre e de dinheiro tô falando do saber também, do entender do saber. E eles falaram que iam mudar isso...e mudaram realmente. [...] Eles não cobraram mais a estadia na escola [...]os que estavam no proeja ganharam um dinheirinho para ir e vir. Uma ajuda de custo para combustível. (Sra. EG, 2020).

Entendemos, na narrativa da Sra. EG, que o recurso do governo ajudou os alunos do PROEJA do câmpus Rio do Sul a seguirem no curso, entretanto, verificando os documentos não visualizamos a data específica e os valores do recurso repassado aos discentes.

Os relatos da Sra. EG são repletos de aspectos de superação em relação ao que era senso comum e que, após um processo de crítica, tornou-se conhecimento científico. Segundo Freire (1967), o homem é da integração e a sua luta é superar os fatores que o fazem acomodado. “É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita- e isso é o mais doloroso em nome de sua libertação” (FREIRE, 1967, p. 42). Na escola, essa é uma luta que precisa ocorrer com todos os sujeitos: professores, estudantes e famílias.

Ficou evidente, na fala da Sra. EG, a importância das políticas públicas direcionadas àqueles que foram, de certa forma, excluídos da escola, assim como a participação e atuação contínua da Sra. EG e de seu companheiro nas ações sociais da comunidade onde residem. Isso, para o sociólogo Pierre Bourdieu, se traduz como a incorporação de capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos) como também do capital social (relações sociais capitalizadas):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações...” e continua: “a rede de

relações não é um dado natural, nem mesmo um "dado social" [...], mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos (BOURDIEU, 1998, p. 68).

Assim, para Bourdieu (1998), essa rede de ligações é um investimento social, consciente ou não, que transforma as relações de vizinhança, de trabalho ou até mesmo de parentesco, relações essas que são necessárias e que implicam obrigações duráveis subjetivas, assim como sentimentos de reconhecimento, de respeito e amizade ou de obrigações garantidas (direitos). Assim como narrou a Sra. EG:

E fiquei corajosa e fui atrás de uma lei 16.971 de 26 de junho de 2016. Ela é a lei do micro produtor primário porque a gente queria poder fazer a nota de agricultor sem contra nota. Então a gente foi várias vezes e nada. Nesse meio tempo, veio o globo repórter aqui. Por que o globo repórter veio aqui? Porque a gente já tinha feito um trabalho de resgate da cultura local feito um pequeno trabalho já e andado aí em 16 municípios...e o que que aconteceu...e a gente descobriu muitas coisas e junto dela as receitas: uma do pão de fubá, cará e batata doce que é o pão da minha infância que não ia fermento, não ia açúcar, não ia sal... fazemos esses pães aqui. O fubá também a gente mói aqui, produz o nosso próprio fubá e aí o "Kochkase", né? Minha mãe era índia, mas foi adotada por alemães. Então a comida alemã fez parte da nossa vida. E meu pai era de origem polonesa, os pais dele tinham vindo da Polônia quando crianças. Então a gente queria da nota sem dar a contranota..., mas não era possível até então que veio o globo repórter por causa do "Kochkase" e das receitas, e também por causa de um documentário que foi feito pela assembleia legislativa (Sra. EG, 2020).

Repleta de muito orgulho, a Sra. EG relatou o resgate das receitas de família e como isso foi inserido no turismo rural local. Em nossa conversa, relatou e descreveu as melhorias adquiridas para a comunidade em que reside no Alto Vale do Itajaí:

Hoje, essa lei beneficia mais de 260.000 famílias do Estado de Santa Catarina, dos negros, dos quilombolas, dos índios, das ribeirinhas, dos pequenos pescadores e dos pequenos agricultores...Quem foi nosso parceiro na lei também foi o pessoal da secretaria de estado da fazenda. Foi descrita a lei e eles chamavam a gente para ir mais o secretário regional da fazenda e o secretário da fazenda, nós pedimos 60% de isenção de imposto e acabamos ganhando 120.000 por ano de isenção, uma parte bem importante... tá ajudando no turismo rural, na agricultura familiar, que é o que fizemos hoje... A acolhida na colônia é um projeto francês que está no Brasil há 20 anos. Foi lançado um livro da acolhida aqui no Brasil e foi através desse projeto que a gente também foi à França conhecer e receber os franceses aqui muitas vezes. Sempre recebemos estrangeiros e temos contato e divulgação em 32 países" (Sra. EG, 2020).

Percebemos, na fala da egressa, muita coragem e persistência em buscar legislações que amparassem o turismo local, beneficiando quilombolas, indígenas, pequenos pescadores e a agricultura familiar, gerando renda e qualidade de vida para toda a sua comunidade. Assim como afirmava Freire (1987), o mais importante ao ajudar o homem é ajudá-lo a ajudar-se, a tonar-se crítico. “É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1987, p. 56).

Ainda te digo mais, aquela velha história, você pega um ignorante velho e ensina ele a ler e diz que o mundo, por aquela porta, ele pode passar ... vou me emocionar... foi o que aconteceu comigo... foi uma parte difícil? Foi! Mas eu vi uma porta aberta... Então assim, essas coisas foram acontecendo e que o universo conspirou muito a nosso favor né? a gente tem seguidores da gente, tem aqueles que nos aplaudiram, tem aqueles que nos seguiram, tem aqueles que hoje se espelham em alguma coisa, outras mulheres que foram estudar, se a “fulana” [nome da entrevistada ocultado] foi depois de velha eu também posso ir... já se formou, já é professora, e não vai parar de estudar nunca... a gente ficou um pouco mais corajoso, mais audacioso... (Sra. EG, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as narrativas da Sra. EG sobre sua trajetória de vida, podemos concluir que a aplicabilidade das políticas públicas voltadas para todos e todas que foram excluídos do sistema escolar são de extrema importância. Além disso, a retomada dos estudos na fase madura dos estudantes da educação de jovens e adultos proporciona a retomada de sonhos que foram guardados e esquecidos por anos.

Em contrapartida, também se faz necessária uma formação docente para atuar na EJA – EPT, assim como defendeu Moura (2006, p. 64): “não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos”.

Inserido nesse contexto, vale ressaltar que os saberes existentes no aluno jovem e no adulto necessitam de estímulos dos docentes para o efetivo aprendizado. Freire (1987) mencionava que toda a compreensão de algo corresponde a uma ação, à natureza da ação corresponde a natureza da compreensão e, se a compreensão é crítica, a ação também será.

Evidenciamos, por meio do relato da egressa, a Sra. EG, que o curso na modalidade da EJA – EPT foi essencial para a mudança na trajetória de sua vida, assim como ela mencionou: “Mas eu vi uma porta aberta ...” (Sra. EG., 2020). Ao mesmo tempo, entristece-

nos o fato de que o curso ofertado pelo câmpus Rio do Sul do IFC não teve uma continuidade, tendo havido uma única turma do curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, sob os princípios da Pedagogia da Alternância.

Finalizamos corroborando com Moura (2006), ao afirmar que os cursos da EJA – EPT precisam ser criados, ampliados e dirigidos para o público jovem e adulto, a fim de formar cidadãos aptos a compreender tanto a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho quanto para nela se inserir, atuando de forma ética, competente e politicamente, contribuindo para a transformação da sociedade e do coletivo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Tradução: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Tradução: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOURDIEU, P. **Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1993.

BRASIL. **Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993**. Dispõe sobre a criação de escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8670.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-norma-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Brasília, DF: CNE, 2000. Acesso em: 16 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Campus Rio do Sul*. **Histórico do Campus**. Disponível em: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/site/historico-do-campus/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MARCONATTO, Lauri João. **Evasão escolar no curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul-SC**. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Escola Fazenda. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/escola-fazenda/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Dante. Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *In*: BRASIL. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 3-23. (Boletim - Salto para o futuro, n. 16).

Seção: Políticas Públicas | Relato de experiência | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n18.p85-100.3281

A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal

Youth and Adult Education (EJA) in the pandemic: distance education practices in public school and the failure of neoliberal policy

La EJA en la pandemia: iniciativas de educación remota en la escuela pública y el fracaso de la política neoliberal

Jacqueline Vaccaro Teer

Mestra em Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

E-mail: jacquelineteer@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7127-6886>

Jonas Tarcísio Reis

Doutor em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

E-mail: jtaonas@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6748-2225>

Jorge Luiz Ayres Gonzaga

Doutor em Educação – Universidade La Salle

Licenciado em História – Centro Universitário Metodista – IPA

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

E-mail: jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8511-7221>

RESUMO

Este trabalho trata da educação remota para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem por objetivo discutir a sua oferta diante da pandemia do Coronavírus em Porto Alegre. Para isso, descrevemos as iniciativas adotadas com esta finalidade, no período de um ano, por uma escola pública da rede municipal, e as comparamos com a proposta ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. A metodologia utilizada é a análise dialética e a análise do discurso (VOLÒCHINOV, 2017) contida na documentação orientadora da mantenedora, do contexto social em que a escola está inserida e das práticas pedagógicas realizadas pela

escola dentro do contexto do neoliberalismo. A análise de tal situação, tendo como base o retorno dos alunos da EJA da escola observada, aponta para o aprofundamento da política pública do neoliberalismo educacional e da desigualdade social em relação ao acesso à educação formal, ainda que os professores estejam comprometidos e sobrecarregados pela demanda de trabalho. Os motivos estão relacionados à escassez de recursos nas escolas públicas que garantam a universalização do acesso à educação remota, à falta de investimento em inclusão digital por parte da gestão da rede e à carência dos seus estudantes no que concerne aos meios (tecnológicos e financeiros) capazes de subsidiá-la.

Palavras-chave: Educação na pandemia. Desigualdade social. Neoliberalismo educacional. Ensino remoto. EJA.

ABSTRACT

This article discusses the offer of distance education for Youth and Adult Education (EJA) in face of the Coronavirus pandemic in Porto Alegre - RS, Brazil. To do so, we describe the initiatives adopted for this purpose by a public school in the Municipal Education Network of Porto Alegre over a period of a year and compare them with the proposal offered by the Municipal Education Department in the same city. The methodology used is dialectical analysis and discourse analysis (VOLÒCHINOV, 2017) contained in the sponsor's guiding documentation, the social context in which the school is inserted and the pedagogical practices carried out by the school within the context of neoliberalism. The analysis of this situation, considering the return of EJA students from the observed school, points to the deepening of public policy of educational neoliberalism and social inequality in relation to access to formal education, even though teachers are compromised and overloaded with work. The reasons are related to the scarcity of resources in public schools that allow universal access to remote education, the lack of investment in digital inclusion by the management of the Municipal Education Network and students' lack of access to the means (both technological and financial) capable of subsidizing it.

Keywords: Education in the Pandemic. Social inequality. Educational neoliberalism. Remote teaching. EJA.

RESUMEN

Este trabajo trata de la educación remota para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Tiene como objetivo discutir su oferta ante la pandemia del Coronavirus en Porto Alegre. Para ello, describimos las iniciativas adoptadas con esta finalidad, en el período de un año, por una escuela pública de la red municipal y las comparamos con la propuesta ofrecida por la Secretaría Municipal de Educación. La metodología utilizada es el análisis dialéctico y el análisis del discurso (VOLÒCHINOV, 2017) contenidos en la documentación rectora de la Secretaría, del contexto social en el que se inserta la escuela y de las prácticas pedagógicas que realiza en el contexto del neoliberalismo. El análisis de dicha situación, teniendo en cuenta la entrega de trabajos de los alumnos de la EJA de la escuela observada, apunta a la profundización de la desigualdad social en relación con el acceso a la educación formal, a pesar de que los docentes estén comprometidos y sobrecargados por la demanda de trabajo. Las razones están relacionadas con la escasez de recursos en las escuelas públicas que garanticen el acceso universal a la educación remota, la falta de inversión en inclusión digital por parte de la gestión de la red y a la carencia de sus estudiantes en lo que concierne a los medios (tecnológicos y financieros) capaces de subsidiarla.

Palabras-clave: Educación en la Pandemia. Desigualdad social. Neoliberalismo educativo. Enseñanza remota. EJA.

1 INTRODUÇÃO

Este texto objetiva discutir a oferta da educação remota para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME – POA) no período de doze meses, com início em março de 2020, durante a pandemia da COVID-19. Para isso, apresentamos as iniciativas adotadas por uma escola localizada no extremo-sul da cidade, visando ao êxito dessa modalidade emergencial de ensino, e as comparamos com aquelas propostas pela sua mantenedora. Além disso, consideramos o contexto neoliberal que assola a educação brasileira para a análise dos dados sobre a escola e seus alunos, as orientações da Secretaria de Educação e o contexto social.

Destacamos que dois dos pesquisadores exerceram a atividade docente nos anos de 2020 e 2021, enquanto outro pesquisador exerceu a docência no ano de 2020. Nesse sentido, o conceito de “práxis” se enquadra no exercício da atividade de docente como instrumento que possibilita a prática da relação epistemológica e pedagógica entre reflexão-ação-reflexão e ação-reflexão-ação como instrumento metodológico de compreensão da realidade e da construção de possibilidades de mudanças sociais.

As reflexões sobre as condições concretas do desenvolvimento da aprendizagem, dos processos didáticos e pedagógicos elaborados nas escolas de uma determinada rede, refletem, em grande fração, as concepções, princípios, orientações e extratos legais da política enunciada pelo governo que ocupa o poder. Este, sem dúvida alguma, é um dos entraves centrais que o Brasil apresenta em suas políticas educacionais e, de maneira geral, nas políticas públicas. Nossas políticas de Estado navegam sobre os mares das ideologias liberais e neoliberais que ofertam às classes populares uma educação de caráter sazonal dependente das políticas imediatistas no nosso capitalismo dependente (SINGER, 2018; LAVAL, 2004).

As políticas neoliberais aplicadas ao sistema educacional da União, estados ou municípios não poderiam desaguar em condições favoráveis ao desenvolvimento de um modelo de educação que se fundamenta na construção de autonomia dos estudantes. Ao contrário, as políticas públicas liberais objetivam desenvolver os processos educativos atrelados às necessidades sazonais e imediatas do capitalismo. A educação fundamentada pelas concepções liberais se orienta à formação de mão de obra qualificada e de mão de obra não qualificada conforme as necessidades do mercado de trabalho e não da construção de instrumentos educacionais que culminem na formação de cidadãos solidários, cooperativos, alicerçados no bem comum e na autonomia intelectual.

As políticas liberais de Estado Mínimo não podem concorrer pela qualificação da educação pública em tempos de normalidade e muito menos em tempos de crise como nos demonstraram as crises históricas do sistema capitalista. As políticas capitalistas estruturadas ideologicamente no liberalismo e, a partir da década de 1970, no neoliberalismo representam não mais as ideologias do Iluminismo burguês. As concepções liberais e neoliberais representam um modo de produção organizado a partir da propriedade privada, do acúmulo de riquezas, da exploração do capital sobre o trabalho e do estímulo infundável da competição a qualquer preço ou custo entre os seres humanos. Em períodos de crises, sejam econômicas, sejam de outra natureza como o da pandemia da COVID-19, deixam amostra essas fraturas do sistema capitalista neoliberal e toda sua possibilidade de intervenção positiva na sociedade. A discussão entre o isolamento social e o não isolamento social é a prova tácita

desse antagonismo entre o bem-estar coletivo e o bem-estar individual e de poucos indivíduos da sociedade moderna.

2 O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DA EJA

Contextualizando, a RME – POA conta com 99 escolas de educação básica, sendo que 46 delas atendem a educação infantil, e o restante atende principalmente o ensino fundamental. Existem apenas duas escolas de ensino médio. Algumas das escolas de ensino fundamental possuem EJA. Entre elas, está a escola a que nos detemos, onde atuamos, localizada no extremo-sul da cidade. A comunidade onde se situa se caracteriza pelo baixo poder aquisitivo e pela convivência com a violência e pontos de tráfico de drogas. Equipamentos públicos de lazer e recreação são escassos na região, fixando a escola como centro cultural e esportivo referência da comunidade. Também cabe destacar que, por se situar em um bairro afastado¹ da zona central, a quantidade de empregos é insuficiente para a demanda, tratando-se de uma região com baixa renda per capita e fenômenos de desigualdade.

A EJA mencionada tem longa história com a comunidade escolar, formando entre 20 e 25 alunos por semestre, e oferece o ensino fundamental completo. A estrutura do ensino fundamental apresentada na modalidade da EJA se compõe de seis totalidades do conhecimento, divididas em seis semestres, em que todas as disciplinas têm o mesmo valor e carga horária na grade curricular. As três primeiras totalidades (T1, T2 e T3) se referem ao período de alfabetização; as demais, aos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, o aluno não-alfabetizado, ingressante na primeira totalidade, precisaria de três anos para conclusão, considerando a construção de conhecimento prevista para cada totalidade semestral.

Na nossa escola, nas totalidades iniciais (as primeiras três, como explicado anteriormente), o perfil dos alunos é predominantemente feminino e de adultos mais velhos (com mais de 40 anos), ainda que, conforme legislação específica, no ensino fundamental, a EJA possa atender a alunos a partir de 15 anos completos. Relaciona-se a um público que não teve acesso à educação na infância e construiu seu conhecimento na educação não-formal. Muitos dos alunos são senhoras, com filhos e netos, que buscam a escola pelo desejo de alfabetização, crescimento pessoal e profissional, e/ou pela socialização que o convívio escolar proporciona. Nas totalidades finais, nas quais as mulheres também são maioria, aumenta a presença masculina e ocorre uma maior heterogeneidade etária. Assim, além dos alunos oriundos das totalidades iniciais, mais velhos, há também um grupo de alunos jovens provenientes do ensino fundamental regular. Tal fenômeno vai ao encontro do processo da juvenilização da EJA que se dá, segundo Basegio e Borges (2013), pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho para contribuir com o sustento familiar (optando, assim, por estudar à noite, na EJA) e/ou por um histórico de fracasso escolar representado pela reprovação e abandono ou problemas disciplinares recorrentes no ensino regular. A escola diurna regular, por vezes, por fatores

¹ A oferta da EJA ocorre majoritariamente na periferia da cidade. Na atualidade, existe somente uma instituição municipal desta modalidade de ensino na área central que é o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire.

curriculares e baixos investimentos na educação pública, é geradora de processos de exclusão escolar e meritocracia excessiva, procedendo a movimentos de seleção educacional.

A EJA oferece, diariamente, uma refeição completa durante o intervalo entre as aulas. Praticamente todos os alunos jantam. Alguns, inclusive, pedem para levar “quentinhas” para casa ou trazem filhos para a escola que acabam por acompanhar os pais ou avós no jantar servido na escola. A política de alimentação escolar foi uma grande conquista da educação pública brasileira. Podemos destacar que, até bem pouco tempo, as escolas ofertavam a seus estudantes somente o “lanche” ou “merenda”. Além disso, durante as décadas de 1980 e início dos anos de 1990, existiam nas escolas as chamadas “cantinas” ou “bares” em que os estudantes pagavam pelo seu consumo. A alimentação escolar concebida como refeição é uma conquista recente nos sistemas públicos de educação.

A instituição também conta com um laboratório de informática que possui por volta de quinze computadores com internet. Em algumas oportunidades no ensino presencial, trabalhamos no laboratório de informática com os alunos, com projetos interdisciplinares ou em nossas aulas individuais, com o objetivo de desenvolver suas habilidades tecnológicas, incluindo-os digitalmente. Devido à heterogeneidade entre os alunos, suas necessidades são bem individuais, não sendo possível dar explicações coletivas quanto ao manejo do computador. Dessa forma, costumamos, sempre que possível, agrupá-los formando duplas entre alunos que já sabem usar o computador de mesa e aqueles que não sabem para formar uma colaboração. Nessa sistemática, muitos alunos da EJA aprenderam a usar o mouse, relacionando seu uso com o cursor na tela, a digitar e a acessar buscadores na internet. Assim sendo, adquirem conhecimentos em informática ainda que muito básicos e elementares, aspecto que influencia muito na problemática do ensino remoto.

Em Porto Alegre, o ensino presencial foi interrompido no dia 18 de março de 2020, quando, devido à pandemia da COVID-19, as aulas foram suspensas e as escolas fechadas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) em consonância com um decreto municipal. Tratou-se de uma decisão necessária e acertada; porém, ocorreu sem que a SMED apresentasse qualquer tipo de alternativa ou proposta na esfera epistemológica e, sobretudo, pedagógica e estrutural para que o ensino remoto pudesse contemplar com qualidade e garantir o direito à educação, previsto na Constituição (BRASIL, 1988). Tampouco, houve diálogo ou resposta aos questionamentos das comunidades escolares da sua rede até dois de junho de 2020. Diante desse cenário, as escolas da rede, considerando as comunidades que atendem, de forma autônoma, adotaram medidas para a manutenção de vínculo com seus alunos e suas famílias, além de ações de assistência social – como a arrecadação de alimentos.

3 A DESESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL LIBERAL MOSTRA SUA FACE

O medo e a insegurança sanitária marcaram o início da pandemia no Brasil. Eram muitas as perguntas sobre a velocidade do contágio e as medidas seguras para se adotar no que concerne ao ambiente escolar. A nossa EJA possuía um planejamento semestral presencial, não tínhamos nenhum tipo de preparo para o fechamento físico da escola. Com a nova realidade, foi preciso repensar o planejamento e o currículo. A SMED não apresentou alternativa à situação; a primeira medida adotada

pelos professores, dessa forma, foi determinar reuniões virtuais de docentes e, também, com a comunidade escolar. Para que isso fosse possível, todos tiveram que aprender a usar aplicativos de reuniões por videoconferência, como Google Meet ou Zoom, Whatsapp, isso mencionando apenas as habilidades digitais, desconsiderando que muitos professores tiveram que investir financeiramente para poder trabalhar em casa. Ou seja, adquirir notebooks, computador pessoal, smartphones e toda a infraestrutura necessária às conexões virtuais – recursos que deveriam ser disponibilizados pelo empregador, a SMED.

Nesse sentido, os governos liberais de Nelson Marchezan Júnior (PSDB) e do atual prefeito Sebastião Melo (PMDB) reverberam de maneira semelhante o dogma liberal da gestão privada nos serviços públicos baseados na eficiência, no dinamismo, na agilidade gerencial dos processos. Esse processo de vínculo das políticas públicas com uma determinada concepção econômica e política é uma das marcas da história da educação no Brasil. A precarização liberal ocorrida nas últimas décadas reflete na qualidade da educação pública no cotidiano e, em especial, na pandemia. Apontamos os últimos dois governos municipais porque são eles que enfrentam o período pandêmico. Entretanto, os governos liberais que preconizam o “Estado Mínimo” e a diminuição de investimentos em educação, saúde, segurança e lazer vem desde o começo dos anos de 2000. Conforme nos sinaliza Laval (2004, p. 11-12).

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade [...].

A partir dessa concepção, a educação deixa de ser um direito das pessoas e passa a ser uma mercadoria para quem possui o capital necessário para comprar, enquanto quem não o possui fica à margem dos processos de acesso ao conhecimento e à educação formal. Destaca o autor que:

As reformas liberais da educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. As reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas, para a “profissionalização” dos professores, são fundamentalmente “competitiveness-centred”² [...] (LAVAL, 2004, p. 13).

As concepções expostas nas doutrinas liberais e neoliberais ficam evidentes e de forma cristalina durante o enfrentamento à pandemia. É nesse sentido que discutimos esses fundamentos para que possamos compreender por que as políticas públicas de educação centradas no neoliberalismo não deram conta de acolher e proporcionar aos estudantes das classes populares uma educação efetiva e de qualidade. A pandemia deixou o liberalismo nu porque colocou em xeque a sua capacidade de enfrentar crises econômicas, políticas, sociais e, sobretudo, sanitárias. Nesse contexto,

² Significa “centrado na competitividade”.

centrado no individualismo, no consumismo e na concepção de meritocracia, o autor afirma que “o modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica [...]” (LAVAL, 2004, p. 03). O capitalismo, expressado nas concepções neoliberais, não pensa a escola como espaço de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento humano e social. A escola, para o neoliberalismo, significa a possibilidade concreta de produzir e selecionar a mão de obra necessária à reprodução do capital e à construção de ideologia que esconda a realidade dos antagonismos que espelham as condicionantes reais nas sociedades modernas.

A partir da abordagem de Laval (2004), podemos perceber fragmentos significativos das análises realizadas por Bourdieu e Passeron (2014). Esses autores já haviam destacado em suas pesquisas o caráter conservador das estruturas escolares no capitalismo. O conservadorismo se dá, sobretudo, na manutenção das estruturas sociais que privilegiam a burguesia. Assim sendo, a escola capitalista não objetiva a construção do conhecimento para a geração de autonomia das pessoas, mas sim a equalização entre o modo de produção e suas tecnologias e as necessidades de mão de obra necessárias à sua reprodução e ao seu desenvolvimento tecnológico. Conforme os pesquisadores:

[...] Essas teorias que, como vemos em Durkheim, não fazem senão transpor no caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural mais propalada entre etnólogos, repousam sobre o postulado tácito de que diferentes AP [Ação Pedagógica]³ que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda “sociedade” [...] (BOURDIEU, PASSERON, p. 32).

Isto significa que todas as sociedades exercem no plano educacional uma Ação Pedagógica que visa à reprodução das estruturas sociais articuladas de maneira direta e subordinada aos interesses econômicos do capital. Os autores, entretanto, destacam que, conforme Durkheim, essa coerção ocorre de forma harmoniosa na sociedade sendo, portanto, um fator de coesão social. Na realidade dos contextos de diversas sociedades modernas, o modo de produção capitalista e a escolarização baseada nos princípios neoliberais sofrem resistências. Prosseguem afirmando que:

[...] Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentes situadas nas relações de força essas AP [Ação Pedagógica] tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 32).

Assim sendo, as estruturas implementadas pelo liberalismo e pelo neoliberalismo sob a batuta do capital objetivam a reprodução social e, nesse sentido, a escola é o ambiente fundamental para inculcação dessas ideologias da classe burguesa que utiliza a educação como modo de seleção entre indivíduos e a posição social que cada um deve ocupar nas estruturas sociais e produtivas. Sob essa perspectiva, é que os governos neoliberais enfrentaram a pandemia da COVID-19 em todas as estruturas da sociedade. Na saúde, as vacinas se transformaram no Brasil em um negócio espúrio

³ Ação Pedagógica (AP) é uma definição de Bourdieu e Passeron, que é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.

realizado no governo de Bolsonaro, com seu negacionismo, como apontam os graves indícios levantados pela Comissão Parlamentar de Inquérito instalada no Senado da República, no combate ferrenho ao isolamento social realizado pelos empresários locais, regionais e nacionais.

Na educação, a pandemia desmascarou como as políticas neoliberais desmontaram a educação pública ofertada às classes populares. A escola pública (das redes estaduais e, em especial a abordada nesse artigo, da rede municipal de Porto Alegre) mostrou-se inapta em virtude do desmonte e da não qualificação das estruturas físicas, como o acesso à rede de transmissão de dados, o acesso das famílias dos estudantes aos equipamentos necessários à educação remota, a falta de formação dos professores nas tecnologias digitais e de concepções epistemológicas e pedagógicas que proporcionassem a interação entre estudantes e professores da melhor forma possível.

Devemos salientar que as condições acima elencadas não deveriam existir somente em função da pandemia da COVID-19 e do isolamento social. Essas condições estruturais e pedagógicas deveriam ter sido ultrapassadas há muito tempo. É impossível ensinar estudantes em pleno século XXI com estruturas e práticas pedagógicas do século XX ou, até mesmo, XIX. É inconcebível que estudantes e professores não tenham acesso à rede de transmissão de dados. Como exemplo, podemos citar que, em nossas interações com os educandos, utilizamos a nossa própria rede de internet, assim como os estudantes, porque o poder público não lhes disponibilizou o acesso de maneira satisfatória. Ainda que insuficientes, as plataformas oferecidas pelo estado e município só foram disponibilizadas no segundo semestre de 2020, como descrevemos na próxima seção.

O contexto pandêmico colocou, assim, em evidência o descaso das políticas neoliberais e de Estado Mínimo em relação aos serviços públicos oferecidos às classes populares. Compreendemos claramente, por intermédio das estruturas do Sistema Único de Saúde (SUS), a importância de instituições públicas que se definam como prestadoras de serviços à população como totalidade, inclusive acolhendo as classes privilegiadas que, neste momento, não colocam em discussão a pertinência dos serviços públicos. Todos utilizaram o SUS; sejam pobres, sejam ricos.

Na educação, essa questão é complexa, porque o capital define a educação em dois níveis: a educação como preparação de mão de obra necessária à reprodução do capital e das relações de produção e no nível em que o conhecimento e o não acesso desse conhecimento às classes populares sirvam de instrumento ideológico de mascaramento da realidade da exploração do capital sobre o trabalho e à construção de instrumentos que naturalizam ou mascaram essa exploração. Ou seja, uma das finalidades da educação capitalista é formar determinada mão de obra qualificada ou não para o mercado de trabalho, a outra finalidade é manter o domínio ideológico das classes populares por intermédio do acesso ao conhecimento. Evidência dessa construção é o conceito de mérito que coloca toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos indivíduos, retirando das estruturas sociais qualquer responsabilidade.

Somados a esses dois aspectos, existe um terceiro, que é aquele que, por intermédio do mérito, procura inculcar, principalmente na classe trabalhadora, a condição de inacessibilidade e mobilidade social por intermédio da educação formal e do acesso ao conhecimento. Mézáros (2008), refletindo sobre as influências do modo de produção capitalista sobre a educação e o conhecimento, destaca a necessidade de que tanto a educação como o conhecimento estejam subordinados aos interesses do capital. Conforme o autor:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e do esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende e tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 15-16).

A concepção neoliberal expressa na citação do autor demonstra que ela somente se preocupa com a educação quando essa está subordinada aos seus interesses de maneira que proporcione suprir as necessidades de reprodução do capital (AZEVEDO, REIS, GONZAGA, 2018). Aponta Mézáros (2008) que, se queremos uma escola que não vise à reprodução social, mas sim ultrapassar as desigualdades sociais e de classes, seu objetivo central deve ser:

[...] dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Essa concepção de intenção inerente à estrutura do capital exposta pelo autor demonstra, em particular, toda visão neoliberal de desconstruir e acabar com o acesso de jovens e adultos à escolarização. Ela é, na prática, a execução lógica de utilização de mão de obra barata e desqualificada nos processos produtivos. Dessa maneira, o capital sempre se pergunta: por que investir em formação de jovens e adultos se podemos utilizá-los na produção? Na perspectiva neoliberal, isso é desperdício de recursos públicos.

A COVID-19 deixou o neoliberalismo nu. Mostrou que ele não possui instrumentos de intervenção social que objetivem resolver problemas sociais. No contexto brasileiro, estamos vendo, pelas investigações realizadas pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado da República, as empresas e os empresários compreendendo a pandemia como uma oportunidade de negócios e de lucro.

Na próxima seção, descrevemos como se deu a organização autônoma da nossa EJA para enfrentar a nova realidade do isolamento social, propondo iniciativas para a aproximação com os estudantes.

4 A ORGANIZAÇÃO AUTÔNOMA DA EJA A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR

No início da pandemia da COVID-19, as redes estadual do Rio Grande do Sul e municipal de Porto Alegre mostraram-se inoperantes e despreparadas para enfrentar a nova realidade que se apresentou para a educação formal. Uma das primeiras constatações é que ambas estavam totalmente desconectadas da realidade de utilização das novas tecnologias nos processos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Podemos citar como exemplo concreto a precariedade de acesso à internet no

ambiente escolar e a prática insuficiente de realizar a inclusão digital (mesmo que somente no ambiente escolar) por intermédio da utilização de *notebooks*, *smartphones*, etc.

Outro aspecto que deve ser destacado é que fração extremamente significativa dos estudantes não possui equipamentos adequados à participação de aulas interativas nas plataformas virtuais para desenvolver os processos de aprendizagem. Grande parte dos jovens e adultos não possui conexão de internet com banda larga. Outro dado importante é que a maioria dos estudantes acessa as aulas síncronas por intermédio de *smartphones*, o que, para interação social, é muito proveitoso, porém, não possui a mesma característica para a realização das atividades pedagógicas.

As condições concretas para que o ensino ocorresse de maneira virtual em interações síncronas e atividades assíncronas foram estabelecidas pelas unidades escolares nos primeiros dois meses da pandemia entre março e abril de 2020 por iniciativa única e exclusiva das escolas e do coletivo de professores junto aos pais e estudantes. Tanto a plataforma do *Google Classroom*, utilizada na rede estadual, como a plataforma *Córtex*, da SMED, somente foram disponibilizadas no início de agosto do ano de 2020.

As duas plataformas são excludentes com os professores que não utilizavam esses recursos como ferramentas que complementassem suas aulas presenciais. As formações que ocorreram na rede estadual, em função da própria metodologia que estava deslocada da realidade dos docentes, não foram um instrumento pedagógico eficaz. A maioria dos docentes teve de aprender por conta própria através de pesquisas no *Google* e *YouTube* e no compartilhamento com colegas. A plataforma do *Classroom*, por intermédio das interações no *Google Meet*, é um instrumento que, pelo menos, possibilita a interação entre docentes e estudantes, mesmo que o suporte de acesso à rede não tenha ocorrido de maneira profícua porque a mantenedora não deu o suporte necessário.

No município de Porto Alegre, a administração municipal adotou a plataforma *Córtex*. Essa plataforma se restringe à postagem de atividades, *links* de vídeos, *slides* ou qualquer outro material de apoio em forma digital. Entretanto, não permite aulas síncronas com interação entre estudantes e docentes. Ou seja, na rede municipal não foi ofertado qualquer instrumento de interação pedagógica com objetivo da aprendizagem. Até a data da escrita desse texto, julho de 2021, as escolas do município não possuíam nenhum instrumento que possibilitasse a interação entre estudantes e docentes. Nossas crianças, jovens e adultos estão limitados a retirada de atividades elaboradas pelos docentes na escola. A interação a partir da realidade concreta da comunidade escolar foi aquela implementada solitariamente pelas escolas e docentes por intermédio das redes sociais como Facebook e WhatsApp. Com isso, por mais de um ano a SMED-POA não realizou nenhuma intervenção efetiva junto às comunidades escolares que proporcionasse a aprendizagem dos estudantes da rede. Infelizmente, a inclusão das classes populares nunca foi um projeto de nação elaborado pelas classes superiores da nossa sociedade alicerçada na exclusão, na hierarquização e preconceito fruto da escravidão como nos aponta Souza (2017). O autor afirma que as classes populares são hoje os herdeiros dos processos de desigualdade, exclusão e preconceito social de que foram vítimas os povos escravizados no Brasil.

Foi acordado entre professores o diálogo com alunos e seus familiares para manter o vínculo com a escola, passar avisos (sobre uma possível volta presencial ou continuidade remota) e tomar decisões sobre o ensino remoto. Para isso, houve mutirão dos docentes para realizar ligações

telefônicas, conversar através de Whatsapp, e postar informações no Facebook da escola. Através desses meios, soubemos das preocupações e necessidades imediatas da comunidade escolar – prioritariamente, a alimentação e, em segundo lugar, a continuidade dos estudos. Já nesse momento notamos a dificuldade de contato com os alunos da EJA, pois muitos não possuem celulares com internet. Por lei, a merenda escolar deveria ser distribuída para a família dos alunos, porém a SMED não mandou, nos primeiros meses, os alimentos. Por isso, os professores da nossa escola organizaram ou participaram de campanhas de arrecadação de alimentos não perecíveis ou de distribuição de “quentinhas”, mas precisávamos pensar na questão pedagógica.

Com o objetivo de manter o vínculo com as comunidades e articular uma rotina de estudos em casa, a opção adotada pela escola nos turnos diurnos foi a criação de um blog. Nele, foram disponibilizadas tarefas, divididas por ano-ciclo e por turmas, para que os estudantes, dentro das suas possibilidades, realizassem em suas casas. A opção dos professores da EJA, no entanto, tendo em vista seu público, foi outra: a criação de uma página no Facebook da EJA em que os professores faziam postagens contendo reportagens, divulgação de oportunidades (como cursos on-line) e, também, atividades. Fizemos a opção pelo grupo de Facebook, por um lado, por tratar-se já de uma rede social que muitos dos nossos alunos – jovens e adultos – já utilizavam (sendo assim, possuíam familiaridade) e, por outro, porque algumas operadoras de telefonia oferecem franquia ilimitada para seu uso (não representando, com isso, um gasto para o estudante).

Enquanto adotávamos essa medida no trato direto com nossos alunos, também assumimos uma iniciativa política de pressionar a SMED por uma proposta educacional e de denunciar na sociedade quanto a sua negligência e inoperância no que concerne a garantia do ensino remoto para as escolas que compõem sua rede. Como mantenedora, que administra e centraliza a gestão educacional, era a sua obrigação prover recursos para que o ensino remoto fosse possível. Numa realidade escolar em que nossos alunos, principalmente da EJA, que engloba estudantes que são pais e mães de família, enfrentam dificuldades financeiras até sobre a alimentação, de nada adianta os professores darem aula na on-line se seus alunos não têm condições de acompanhá-la. São necessários, pelo menos, os seguintes recursos tecnológicos: acesso à internet banda larga de qualidade e aparelho que comporte programas como PDF (*Portable Document Format*), Word e videoconferência. Também ficou evidente a falta de recursos como espaço físico adequado para estudo e material escolar para anotação. Por essa razão, denunciemos e debatemos essa realidade por diversos meios.

Participamos de assembleias educacionais, dialogamos com vereadores e debatemos em *lives*. Até junho, não houve nenhuma manifestação ou orientação oficial por parte da SMED, quando anunciou a adoção de uma plataforma de ensino com internet subsidiada pela prefeitura em parceria com as telefonias, o que resolveria parte do problema dos alunos. Teer, Forte e Reis (2020), nesse sentido, denunciaram a ineficiência do governo de Nelson Marchezan Júnior (PSDB) pelo silêncio durante meses e pelo não cumprimento da promessa quanto à gratuidade dos dados móveis, pois a plataforma começou a ser usada antes do acordo com as telefonias. Os autores, entre alguns motivos pelos quais defendiam que as escolas não usassem o CórTEX sem a gratuidade anunciada, mencionam que o diferencial da plataforma para a entrega de atividades seria justamente não onerar as famílias com o gasto pelo acesso à internet, já que as escolas já tinham adotado outras formas de fazê-lo

(Facebook, no caso da nossa EJA), e, dessa forma, a migração só causaria mais confusão e nenhum benefício. Foi somente em setembro que os dados móveis passaram a ser subsidiados pela prefeitura de Porto Alegre e, ainda assim, de forma limitada e sem a avaliação da empresa PROCEMPA (Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre).

Desde junho, com a imposição de uma nova plataforma anunciada pela SMED, nossa escola, no turno da EJA, teve de adotá-la. Optamos por não usá-la com os alunos enquanto não houvesse os dados móveis gratuitos, como forma de pressionar o acordo entre SMED e telefonias. Mas, desde então, como professores e servidores públicos que atendem às ordens das suas chefias, passamos a fazer o planejamento de nossas aulas no seu sistema e carregá-lo com nossos materiais para as aulas remotas. A partir de setembro, na ocasião do acordo mencionado, passamos a enviar as atividades para os alunos através do CórTEX. A plataforma foi explicada pela mantenedora como um ambiente de gestão educacional, em que era possível enviar e entregar atividades em PDF, Word ou digitadas diretamente na caixa de texto do programa. Aulas por videoconferência não são possíveis através da plataforma e vídeos, embora comportem a sua programação, não pudemos utilizar, pois houve limitação na disponibilização dos dados móveis gratuitos. Dessa forma, durante seis meses, não houve uma solução gratuita para a educação remota municipal por parte da SMED e, quando houve, foi limitada – restrita às tradicionais “folhinhas” que, no ensino presencial, podemos relacionar às fotocópias, já que presencialmente as escolas públicas tampouco detêm de muitos recursos.

Ainda assim, até o fim do ano letivo de 2020, que se deu em janeiro de 2021, o retorno dos alunos da EJA nas iniciativas adotadas (Facebook e Plataforma CórTEX) foi baixíssimo. Das seis turmas das totalidades finais (T41, T42, T51, T52, T61 e T62, duas de cada totalidade), cada uma com cerca de 30 alunos, recebemos, em média, dois retornos de alunos por turma semanalmente. Objetivando, pelo menos, manter o vínculo afetivo com os estudantes, os professores da EJA, através do Facebook, passaram a oferecer *lives*. O objetivo das *lives* foi aproximar os alunos dos professores no sentido de que pudessem vê-los e acompanhar seus debates sobre temas de interesse ao ensino fundamental. Como exemplo, citamos uma das edições em que, por cerca de meia hora, os professores realizaram um sarau literário recitando seus poemas preferidos. Poucos alunos acompanharam ao vivo, não obstante os repetidos convites.

A pouca participação dos estudantes da EJA em qualquer das iniciativas adotadas se relaciona à falta de acesso à internet. Alguns alunos não possuem telefone celular ou o possuem, mas sem tecnologia de transmissão de dados. Outros, embora possuam smartphone, apenas costumam acessá-la quando encontram redes livres de conexão virtual. Quase todos nossos alunos não possuem computador em suas casas, sendo que alguns deles nunca manusearam um – conforme relatamos sobre a importância do laboratório de informática na escola. Os dados quantitativos em relação ao acesso à rede de transmissão de dados foram coletados a partir de pesquisa socioeconômica em que buscamos perguntar, através de formulário eletrônico ou ligação telefônica, as condições econômicas, sociais e familiares dos alunos, quais possuíam acesso à internet e a partir de quais tipos de equipamentos.

Com as entrevistas socioeconômicas, soubemos que muitos alunos viviam em moradias pequenas, com muitos familiares e sem espaço adequado para estudo. É uma situação comum que apenas um membro do grupo familiar detenha aparelho telefônico que é compartilhado com os

demais para tarefas laborais ou de estudo. Alguns alunos relataram muita dificuldade em realizar sozinhos as tarefas enviadas ou não conseguiram conciliá-las às demandas domésticas e que, por isso, só retomariam seus estudos com a volta do ensino presencial. Soubemos também que, devido à crise ocasionada pela pandemia, outros alunos venderam seus telefones para prover a alimentação, necessidade primária. Sobre o dinheiro da merenda escolar que deveria ser convertido em alimentos a serem distribuídos aos alunos, foi somente no segundo semestre de 2020 que a SMED se organizou nesse sentido, sem, contudo, organizar pessoal para isso. Para não deixar a comunidade escolar passando necessidades alimentares, os professores da nossa escola aceitaram fazer o trabalho de recepção, separação e entrega dos alimentos comprados pela SMED – que não os compete, visto tratar-se de assistência social – isso em pleno agravamento da pandemia em Porto Alegre.

A partir de outubro, com o afrouxamento das medidas de isolamento social por parte do gestor municipal, a SMED decidiu reabrir as escolas para atendimento presencial. Na EJA, devido à consciência da situação sanitária e, também, da proximidade do fim do ano letivo, muitos alunos não retornaram. O atendimento daqueles que voltaram às aulas presenciais se deu a partir do esclarecimento sobre a gravidade da situação sanitária e a importância das medidas de higiene e de isolamento social, a entrega das atividades e a retirada de dúvidas. É importante destacar, mais uma vez, o descaso da mantenedora que não disponibilizou sequer um(a) funcionário(a) da higienização para o trabalho no turno da noite. Nossa funcionária trabalhava somente até as 20h, sendo que o atendimento se dá até as 22h30min.

Com dezembro, veio o recesso de fim de ano. Nossa volta estava programada para o início de janeiro, mais alguns dias para fechar o ano letivo. Em janeiro de 2021, porém, a nova gestão assumiu a prefeitura de Porto Alegre devido à eleição de Sebastião Melo. A reorganização da gestão municipal gerou uma nova organização na SMED, pasta assumida pela secretária de educação Janaína Audino. Assumindo a pasta, ela decidiu pelo fechamento e validação do ano letivo de 2020, início de férias dos professores e reinício de ano letivo, em 2021, em 22 de fevereiro. Dessa forma, os alunos foram informados sobre a mudança nas datas de atendimento.

As direções escolares expuseram para a secretária Janaína, que somente os encontrou através de videoconferência, sua preocupação com o retorno presencial, já que as lotações das UTI's em Porto Alegre só aumentavam e apareciam novas cepas do vírus. Mesmo assim, tiveram que receber a alimentação da merenda escolar, e mutirões de limpeza foram marcados para o fim de semana imediatamente anterior ao retorno. A volta presencial apenas foi cancelada devido à bandeira preta no estado, pior classificação no sistema que acompanha a pandemia no Brasil. Nos dias que se prosseguiram, a situação só piorou: durante todo mês de março, os hospitais da capital gaúcha operaram com internações acima da sua capacidade, especialmente no que concerne às UTIs.

A nova SMED, entretanto, tampouco investiu em inclusão digital. Pelo contrário, investiu em recursos humanos para a presencialidade. Sobre isso, em vez de realizar concurso público para prover as vagas, investiu em contratos temporários. Por causa disso, pela primeira vez em quatro anos o quadro docente da EJA está completo. No entanto, de nada adianta todos os professores disponíveis, se os alunos continuam sem aparelhos e/ou internet para o acesso às aulas remotas. Sem isso, o retorno dos alunos continuará baixo, e é o que estamos vendo novamente.

Atualmente, a plataforma CórTEX já não é usada para a gestão das atividades, mas apenas para o lançamento de frequência. O planejamento de aulas deve ser feito, temporariamente, num documento Word, mas está sendo avaliado outro sistema. Já para o envio de atividades, cada escola deve definir uma forma. Para a EJA, definimos, num primeiro momento, a formação e o uso de grupos de Whatsapp da turma para envio/recebimento de atividades e o uso de Facebook como quadro de avisos. Porém, estamos migrando para o Google Drive. Cada turma tem sua pasta, organizada por semana. Nela, estão as atividades das disciplinas com o link para a devolução da atividade.

Na disciplina de Espanhol, durante as três primeiras semanas de aula, a professora recebeu apenas seis retornos considerando todos os alunos das totalidades finais, o que demonstra o problema de acesso ou de condições dos alunos para o atual modelo de ensino remoto. Ainda assim, como professores preocupados em propiciar uma educação de qualidade a nossos alunos que, em nossa opinião, está sendo negligenciada pelo poder público, adotamos uma nova iniciativa: a oferta de plantões de dúvidas por meio do Google Meet. Todas as noites, dois professores das totalidades finais ficam disponíveis em uma sala virtual durante uma hora para ajudar com as atividades remotas enviadas. Na noite em que mais alunos acessaram à sala, contudo, houve quatro pessoas em atendimento. A seguir, apresentamos nossas considerações sobre a oferta de ensino remoto para a EJA analisada ao retomar as iniciativas adotadas pela escola.

A partir do nosso relato, podemos observar o esforço dos professores da EJA em variar na adoção de medidas possíveis para viabilizar o ensino remoto. Esses profissionais, tão atacados pela atual gestão, seguem, em reflexões pedagógicas e em ações coletivas, buscando forças para lutar por uma educação verdadeiramente libertadora. Dessa forma, em resumo, foram estas as iniciativas adotadas durante esses 12 meses após o início da pandemia de COVID-19:

- a) Grupo no *Facebook* da EJA;
- b) Contato telefônico ou via *Whatsapp*;
- c) Grupo de *Whatsapp*;
- d) Pesquisa socioeconômica sobre a viabilidade do ensino remoto;
- e) Plataforma *CórTEX*;
- f) *Lives* dos professores da EJA;
- g) Impressão de atividades para a entrega física;
- h) *Google Drive* para envio/recebimento de atividades; e
- i) *Google Meet* – plantão de dúvidas.

Isso sem mencionar o recebimento, organização e entrega de alimentos, trabalho de assistência social que fizemos para evitar a insegurança alimentar, uma vez que a prefeitura se ausentou. Assim, notamos que o fracasso do ensino remoto no âmbito da EJA pública não se relaciona à carência de possibilidades tecnológicas – pois foram muitos os canais de comunicação adotados pelos professores –, mas sim à falta de inclusão digital.

Os estudantes não detêm recursos financeiros para subsidiá-lo e a SMED só investe na presencialidade, com a contratação de professores temporários, conforme mencionamos. Na próxima seção, apresentamos nossas considerações finais sobre o tema, ponderando sobre possíveis soluções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do baixo retorno dos alunos da EJA no que diz respeito ao ensino remoto, embora tenham sido adotadas diferentes iniciativas visando à continuidade dos seus estudos, a solução do atual quadro se dá através de formação tecnológica e acesso gratuito à tecnologia. O que vimos nesse ano de pandemia, contudo, foi o crescimento do abismo social. Enquanto os mais ricos puderam fazer o isolamento social, os mais pobres tiveram que se expor ao vírus em busca da sua subsistência.

O auxílio emergencial em 2020, no valor de 600 reais, deu um fôlego para essas famílias, porém foi suspenso justamente numa época de agravamento da situação pandêmica. A volta do benefício em 2021 ajudará menos gente e com menor valor, até 250 reais. Dessa forma, se nossos alunos não têm nem comida em casa, como pensarmos em uma educação remota de qualidade? Enquanto isso, os alunos da rede privada, que já estavam familiarizados com a tecnologia como apoio às aulas presenciais, mais facilmente puderam se adaptar à nova realidade. Seus professores podem oferecer aulas por videoconferência, não precisam enviar apenas “folhinhas”, pois suas realidades comportam essa tecnologia.

O poder público deve se responsabilizar para minimizar esse abismo nos âmbitos educacional e social. Entretanto, o que vemos são os servidores públicos, professores e funcionários de escola, cumprindo com tarefas para além das suas atribuições visando diminuir o sofrimento da comunidade escolar que atendem. Na nossa escola, além de participarmos da distribuição de alimentação, lançamos uma campanha pedindo doações de smartphones usados em bom estado para as aulas remotas. Aparelhos usados, por outro lado, estão longe de ser a solução para a educação pública.

As universidades devem, também, cumprir com sua responsabilidade social. Sendo instituições formadoras de professores, que necessitam das escolas como laboratório para as práticas docentes e investigações científicas, podem, por um lado, contribuir com a formação continuada dos docentes, através de cursos de atualização tecnológica, e, por outro, oferecer cursos (mediante atividades de extensão) para a comunidade em geral ou, especificamente, para os estudantes da EJA sobre os mais variados temas como informática ou reforço das disciplinas escolares. As universidades, além disso, podem colocar seus laboratórios de informática e bibliotecas à disposição da comunidade externa.

Até lá, os professores municipais continuarão sobrecarregados – fazendo uso de vários recursos tecnológicos para (a tentativa de) o atendimento dos seus alunos, planejamento de aulas, reuniões com colegas e com a comunidade escolar, plenária remota de profissionais da educação – com seus salários defasados sem correção inflacionária há quatro anos, e frustrados por não conseguir o retorno da maioria dos alunos, especialmente no que se refere à EJA.

É essencial, por isso, a reorganização da classe trabalhadora para reivindicar mais investimentos na educação pública e na democratização de direitos, principalmente no que concerne a políticas educacionais no que tange a preparação dos espaços escolares, quanto às estruturas físicas,

e da comunidade escolar, quanto ao uso dos aparatos, para a inclusão digital – tão importante no nosso tempo, na pandemia ou depois dela.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. Caminhos da educação dos trabalhadores: da reforma do ensino médio sancionada pela Lei 13.415/2017. *In*: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. (org.) **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7 ed. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** (1988). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho. Londrina: Planta, 2004.

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

SANTOS, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TEER, Jacqueline; FORTE, Elaine; REIS, Jonas. Falta compromisso no Córtex da SMED de Marchezan. **Sul 21**. Julho de 2020, artigo de opinião, disponível em: <https://sul21.com.br/opiniao/2020/07/falta-compromisso-no-cortex-da-smed-de-marchezan-por-jacqueline-teer-elaine-forte-e-jonas-reis/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017.