

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Desafios Ascendentes

Atena Editora



Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
DESAFIOS ASCENDENTES**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas na educação brasileira: desafios ascendentes /
Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.
206 p. : 2.852 kbytes – (Políticas Públicas na Educação
Brasileira; v. 3)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-75-2
DOI 10.22533/at.ed.752181903

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

Eixo 1 – Educação a Distância

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Raqueline Castro de Sousa Sampaio, José Lima de Albuquerque, Fernanda Pereira da Silva e Francisca das Chagas da Silva Alves 6

CAPÍTULO II

ANÁLISE DO FATOR GÊNERO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL NO POLO DA UFERSA CÂMPUS MOSSORÓ

Carmem Tassiany Alves de Lima, Danielle Simone da Silva Casillo, Jhéssica Luara Alves de Lima, Leonardo Augusto Casillo e Remerson Russel Martins ..13

CAPÍTULO III

ENSINO A DISTÂNCIA: UM DESAFIO ENFRENTADO PELAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Tereza Cristina Nascimento Machado e Regina Célia Moreth Bragança23

Eixo 2 - Educação Profissional

CAPÍTULO IV

A AUSÊNCIA DE SENTIDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O PÚBLICO ADOLESCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFTO/CAMPUS PALMAS

Raquel Francisca da Silveira e Adriano Machado Oliveira35

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ELETROTÉCNICA DO IFF – CAMPUS MACAÉ, DA MODALIDADE PROEJA: CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Severino Joaquim Correia Neto, Marcos Antonio Cruz Moreira, Vitor Yoshihara Miano e Hilton de Sá Rodrigues 47

CAPÍTULO VI

O ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: EXPERIÊNCIAS PRELIMINARES NO SERTÃO DO SERIDÓ POTIGUAR

Danilo Cortez Gomes.....62

Eixo 3 - Educação de Jovens e Adultos

CAPÍTULO VII

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO DA CONTEMPORANEIDADE

Maria da Conceição Nascimento Marques, Imaira Santa Rita Regis e Adelson

Silva da Costa	75
CAPÍTULO VIII	
ARQUEOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCURSOS E VISIBILIDADES	
Ana Cristina Guimarães da Costa Vinci.....	85
CAPÍTULO IX	
AUTOBIOGRAFIA ESCOLAR: FERRAMENTA PARA DIAGNOSTICAR O PERFIL DOS DISCENTES DO PROEJA	
Rosana de Oliveira Sá e Linduarte Pereira Rodrigues	94
CAPÍTULO X	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO?	
Raimunda Aureniza Feitosa, Josilene Marcelino Ferreira.....	108
CAPÍTULO XI	
FATORES DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS MUNICÍPAIS DE SIGEFREDO PACHECO -PI	
Exedito Rodrigues de Lima	117
CAPÍTULO XII	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS	
Anael Batista Marinho Juvino de Oliveira, Eduardo da Silva Andrade, Franciclaudio de Meireles Silveira, Leonardo Cinésio Gomes, Ubiratan Barbosa da Silva e Vagner Santos da Silva	126
CAPÍTULO XIII	
TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS FUTURAS	
Francineide de Sousa Bispo e João Antônio de Sousa Lira.....	135
Eixo 4 - Ensino Fundamental e Médio	
CAPÍTULO XIV	
A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA	
Ronaldo dos Santos Barbosa	144
CAPÍTULO XV	
EDUCAÇÃO E SAÚDE: AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (ISTs)	
Geam Felipe Lima Santos, Fatima dos Santos Silva, Eduardo Gomes da Silva Filho, Rodrigo Rafael Maia e Mário Luiz Farias Cavalcanti.....	158

CAPÍTULO XVI

MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA RODA DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EM CAMARAGIBE

Flávia Luíza de Lira e Luciene Maria das Neves Meireles de Vasconcelos..... 171

CAPÍTULO XVII

O ENSINO MÉDIO, A QUALIFICAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS: OS JOVENS E O MERCADO DE TRABALHO GLOBALIZADO

Joseane Fátima de Almeida Araújo, Kacilândia Cezário Gomes Pedroza, Márcia Socorro Florêncio Vilar e Maria de Lourdes Pereira do Amaral Lima 183

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**Raqueline Castro de Sousa Sampaio
José Lima de Albuquerque
Fernanda Pereira da Silva
Francisca das Chagas da Silva Alves**

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Raqueline Castro de Sousa Sampaio

Instituto Federal do Piauí – IFPI

Paulistana – PI

José Lima de Albuquerque

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Recife - PE

Fernanda Pereira da Silva

Universidade Nove de Julho – UNINOVE

São Paulo - SP

Francisca das Chagas da Silva Alves

Universidade de Pernambuco – UPE

Petrolina - PE

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar a importância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância. A incorporação das TIC na modalidade EAD é inerente a essa modalidade educativa, pois possibilita estratégias de ensino/aprendizagem não presenciais. Nesse processo, há uma ênfase no desenvolvimento dos programas de EAD que implicam a incorporação das tecnologias de informação e comunicação que atuam de maneira benéfica no processo de ensino e aprendizagem e possibilitam significativas alterações no que se refere as questões pedagógicas. A pesquisa tem um caráter qualitativo e fundamenta-se através de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de subsidiar a relevância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem da Educação a Distância. Com base nas pesquisas realizadas, verificou-se que as TIC são bastantes utilizadas no ensino, podem ser aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, permitindo que novas práticas ampliem antigas possibilidades e que são ferramentas capazes de potencializar a reestruturação de práticas pedagógicas. É relevante frisar que Moran (2002), Belloni (2009), Mattar (2008), Behar (2009), Libâneo (2001) e Valente (2003), legaram a comunidade científica teorias que concedem a este trabalho a fundamentação necessária para a compreensão da importância das TIC para a Educação a Distância.

Palavras Chaves: Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação a Distância, Ensino e aprendizagem.

1 – INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a estudar acerca da importância do uso das TIC na Educação à Distância, tendo como objetivo geral analisar a importância do seu uso para o processo de ensino-aprendizagem na EAD.

Para Moran (2002) a EAD é o “processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Esse conceito nos remete ao contexto sócio histórico que

demandou a possibilidade de oferecer educação a pessoas que estavam distantes dos grandes centros acadêmicos e/ou não tinham disponibilidade de frequentar diariamente uma escola. Nessas condições, as tecnologias chegam para suplantar o problema da distância e atender, portanto, às necessidades dessas pessoas.

Entretanto, essa modalidade de ensino almeja e concretiza mudanças que vão de uma educação baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem, onde o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento.

Com as TIC, uma nova prática de Educação a Distância ocupa lugar de destaque na pedagogia, uma vez que possibilita flexibilidade do tempo, quebra as barreiras espaciais, emite e recebe instantaneamente materiais, e, sobretudo, potencializa, através da interatividade e interação, a comunicação entre pessoas e a construção de conhecimento. Essa é a perspectiva da Educação a Distância, que junto com o avanço da tecnologia, permite-nos prognósticos que vão além do que é real hoje. No entanto, ela é uma realidade que se impõe perante a sociedade como uma alternativa que atuará justamente onde o ensino presencial não consegue atender, ou ainda, atuará como um elemento a mais no ensino presencial, o qual pode ser beneficiado pelas interfaces que permitem a pesquisa e a construção coletiva da aprendizagem.

2 – METODOLOGIA

De acordo com Gil (1994), a escolha por determinada metodologia exige primeiramente que se estabeleça os objetivos que se pretende contemplar, o tipo de objeto a ser investigado. Este estudo é qualitativo, e a abordagem qualitativa, segundo Gil (2007, p. 133), depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que norteiam a investigação. Porém, a análise qualitativa indicou ser a mais apropriada, pois esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa para o pesquisador e por quê.

A fim de subsidiar esta pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico embasado nos seguintes autores: Moran (2002), Belloni (2009), Mattar (2008), Behar (2009), Libâneo (2001) e Valente (2003), onde tratam da importância das TIC para o processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância.

3 - RESULTADOS E DICUSSÃO

A educação é um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como suporte ou complemento à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os discentes. A sala de aula pode ser considerada como uma tecnologia da mesma forma que um quadro negro, por exemplo.

Embora a experiência humana tenha sido sempre mediada através do processo de socialização e da linguagem, é a partir da modernidade, com o surgimento de suas mídias típicas de massa [...] que se observa um enorme crescimento da mediação da experiência decorrentes destas formas de comunicação (BELLONI, 2009, p. 54).

Para a autora, essas mídias ainda podem ser consideradas manifestações das tendências globalizadoras e descontextualizadoras da modernidade e instrumentos destas mesmas tendências.

Advoga Mattar (2008) que o ensino à distância implica não somente na separação física, mas também a possibilidade da comunicação diferenciada, através da qual o aprendizado se dá sem que os participantes estejam participando da atividade. A EAD implica a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação.

Behar (2009) afirma que a Educação à Distância proporciona que o conhecimento seja construído independente de tempo e espaço, resolvendo alguns problemas da educação brasileira. Além do mais, vem ao encontro de algumas necessidades do ser humano, gerando estudos:

Sobre a construção do conhecimento, autonomia, autoria e interação, contribuindo para a construção de um espaço heterárquico, sendo que esse é pautado pela cooperação, pelo respeito mútuo, pela solidariedade, por atividades centradas no aprendiz e na identificação e solução de problemas. Nesse processo, configuram-se os alicerces deste novo modelo que está emergindo (BEHAR, 2009, p 16).

Muitos pesquisadores da área de educação têm afirmado a importância das tecnologias na educação. Baseado nessa importância, Libâneo (2001, p. 68) propõe quatro objetivos pedagógicos para o uso das tecnologias da informação e comunicação, conforme veremos a seguir. O primeiro deles é contribuir para a democratização de saberes socialmente significativo e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos. Mais precisamente, contribuir para o aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos. Favorecer domínios de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente etc.

O segundo objetivo é o de possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e interagir com elas. Ou seja, propiciar a construção de conteúdos referentes à comunicação cultural (as que praticamos e as que praticam conosco), às tecnologias da informação e comunicação, às habilidades no uso dessas tecnologias, às atitudes críticas perante a produção social da comunicação humana e o mundo tecnológico. Em seguida, tem o intuito de propiciar preparação tecnológica comunicacional para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se informatiza cada vez mais.

O último objetivo proposto por Libâneo (2001) é o de aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência.

Acredita-se que os todos os objetivos são relevantes para a educação, mas o primeiro é considerado o mais essencial. Na sociedade contemporânea, a quantidade e a rapidez de informação são gigantescas, causando alterações na nossa maneira de viver, sendo que as novas tecnologias são responsáveis. E estas novas tecnologias estão caminhando para o setor educacional, com intenção de revolucionar a maneira do processo de ensino e aprendizagem.

São muitas as utilidades das novas tecnologias na educação, Moran (1993, p. 34) explica:

As novas tecnologias sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação do trabalho ao ritmo de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia.

É importante destacar que as novas tecnologias têm um papel importante, mas não são tudo. É necessário entender que elas facilitam, mas o processo de ensino e de aprendizagem depende da capacidade do professor e do aluno gerenciar as informações e transformá-la em conhecimento.

Para complementar essa discussão, busca-se uma alerta nas palavras de Valente (2003) quando revela:

O uso da informática em educação não significa a soma de informática e educação, mas a integração dessas duas áreas. Para haver integração é necessário que haja domínio dos assuntos que estão sendo integrados. E a informática, para muitos educadores [...] pode se tornar problemática. [...] o domínio da informática implica, entre outras coisas, no domínio do computador (VALENTE, 2003, p. 116).

Com base na citação do autor, a informática na educação requer habilidades por parte do professor, já que implica o uso do computador. Caso não haja essa integração de conhecimentos, indubitavelmente haverá quebras no processo de ensino-aprendizagem.

Na educação, o uso das TIC deve ser considerado como ferramenta pedagógica, que é posta a serviço dos objetivos maiores estabelecidos pela instituição educativa. As TIC devem ser usadas para melhoria da qualidade e eficácia do sistema e priorizar os objetivos educacionais, como já foi mencionado, e não as características técnicas propriamente ditas.

As instituições de ensino não podem fugir da necessidade de integrar as TIC ao processo de ensino, pois caso não façam isso, perderão o contato com as novas gerações e se tornarão obsoletas como instituições de socialização. Também, a introdução dessas inovações técnicas causa profundas transformações no modo de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos, acarretando modificações na cultura escolar (BELLONI, 2009).

4 - CONCLUSÕES

Conforme visto ao longo desse estudo, com base em uma pesquisa bibliográfica, pode-se perceber que as TIC são bastante utilizadas atualmente, especialmente no ensino, conforme destacou Moran (1993), quando disse que as novas tecnologias têm o papel de sensibilizar as pessoas para novos assuntos, de maneira que novas informações e conhecimentos sejam construídos e adquiridos no ambiente de ensino, diminuindo a rotina e interligando o processo de ensino-aprendizagem aos sujeitos participantes do mesmo.

A relação entre o processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias, são dispositivos que implicam no processo educacional novas estruturas e relações, organizando o espaço, o tempo, os atores e objetivos em determinadas situações, conforme explicitou Belloni (2009). Mais que isto: esta relação de imposição é de extrema importância quando se têm em conta os objetivos maiores da educação, que é formar indivíduos que sejam autônomos e emancipados.

Percebemos que as TIC podem ser aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, permitindo que novas práticas ampliem antigas possibilidades, fazendo com que os conteúdos sejam abordados na forma de imagens digitais, vídeos, hipertextos, animações, simulações, objetos de aprendizagem, páginas da web, jogos educacionais, entre outros.

Portanto, a TIC são ferramentas capazes de potencializar a reestruturação de práticas pedagógicas, originando novas formas de pensar a respeito do uso da comunicação, da ciência da informação, da construção do conhecimento e da sua interação com a realidade.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia. **Modelos pedagógicos em Educação à Distância**. São Paulo: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria L. **Educação à distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. Cortez, São Paulo. 5ª ed.2001(Coleção Questões da Nossa época.v.67).

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo, Saraiva: 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e a mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. **O que é Educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dis.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 1993.

_____. **Como Utilizar a Internet na Educação?**. 2007. Disponível: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/Internet.htm>> Acesso em: julho de 2015.

VALENTE, José.; PRADO, Maria.; ALMEIDA, Maria E. **Educação à distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.

Abstract: This study aims to analyze the importance of the use of Information and Communication Technologies, ICT, in the process of teaching and learning in Distance Education, DE. The incorporation of ICT in the DE modality is inherent in this educational modality, as it allows non-classroom teaching / learning strategies. In this process, there is an emphasis on the development of DE programs that involve the incorporation of information and communication technologies that act in a beneficial way in the teaching and learning process and make possible significant changes in pedagogical issues. The research has a qualitative character and is based on a bibliographical review, aiming to subsidize the relevance of the use of Information and Communication Technologies in the teaching-learning process of Distance Education. Based on the researches carried out, it was verified that ICT are quite used in teaching, and can be applied in different areas of knowledge, allowing new practices to extend old possibilities and that are tools capable of potentializing the restructuring of pedagogical practices. It is important to note that theories have been given to the scientific community by Moran (2002), Belloni (2009), Mattar (2008), Behar (2009) and Libano, that prove the importance of ICT for Distance Education.

Keywords: Information and Communication Technologies, Distance Education, Teaching and learning.

CAPÍTULO II

ANALISE DO FATOR GÊNERO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL NO POLO DA UFERSA CÂMPUS MOSSORÓ

**Carmem Tassiany Alves de Lima
Danielle Simone da Silva Casillo
Jhéssica Luara Alves de Lima
Leonardo Augusto Casillo
Remerson Russel Martins**

ANALISE DO FATOR GÊNERO NOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO METRÓPOLE DIGITAL NO POLO DA UFERSA CÂMPUS MOSSORÓ

Carmem Tassiany Alves de Lima

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas.

Mossoró – Rio Grande do Norte

Danielle Simone da Silva Casillo

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro de Ciências Exatas e Naturais

Mossoró – Rio Grande do Norte

Jhêssica Luara Alves de Lima

Universidade de Brasília, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito.

Mossoró – Rio Grande do Norte

Leonardo Augusto Casillo

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro de Ciências Exatas e Naturais

Mossoró – Rio Grande do Norte

Remerson Russel Martins

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Mossoró – Rio Grande do Norte

RESUMO: Atualmente, cursos de Educação a Distância possuem relevante adesão do público feminino, todavia, as escolhas pelos cursos dão-se, em sua maioria, na área de humanas. A força de pesquisa acerca da relação histórica entre o sexo feminino e a área supracitada, centralizam-se no espaço da educação superior, portanto, o presente trabalho se constrói na necessidade de levantar dados sobre o gênero feminino no âmbito de cursos profissionalizantes de nível médio na modalidade Educação a Distância. O Instituto MetrÓpole Digital no polo da UFERSA Câmpus Mossoró é o espaço onde a pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida, por dispor de cursos técnicos em tecnologia da informação, na modalidade Educação a Distância semipresencial, representando a área de exatas. A amostra possui 163 discentes com matrículas ativas no semestre 2016.1 e dentre eles apenas 26 são do sexo feminino. A baixa adesão aos cursos técnicos na área de exatas e tecnológicas é um fator que acorda com as literaturas pertinentes a questão da mulher e suas escolhas profissionais ao longo da história. A respeito da permanência das mulheres no curso, o teste não paramétrico de *Wilcoxon-Mann-Whitney* não apresentou correlação entre a questão do gênero e a evasão, portanto, o foco de políticas pedagógicas institucionais em relação à questão feminina deve ser desenvolvida pontuando-se a partir da escolha pelo curso, a fim de desconstruir paradigmas culturais onde há um gênero específico para cada área de atuação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Cursos Técnicos, Educação a Distância.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos na modalidade de Educação à Distância (EaD), atualmente, possuem grande adesão pelo sexo feminino. De acordo com os dados levantados pelo Censo da Educação Superior 2013 “a quantidade de matrículas de graduação registradas tanto na modalidade presencial quando a distância é sempre maior para

o sexo feminino. A variação encontrada para o sexo feminino nos cursos presenciais de 2010 para 2013 é de 13,3% e nos cursos a distância é de 23,0%.” (INEP, 2015, p.24). Em contrapartida, a adesão do sexo feminino aos cursos na área de exatas ainda é baixa, o supracitado censo traz dados sobre a questão de gênero e suas preferências de cursos quando apresenta que

[...] a participação percentual do sexo feminino é bem alta nas áreas de “Educação”, “Saúde e Bem-Estar Social” e “Serviços”, correspondendo, respectivamente, a 79,1%, 77,8% e 61,0% das matrículas nas instituições privadas, e a 72,0% (“Saúde e Bem-Estar Social”), 64,4% (“Educação”) e 59,7% (“Serviços”) nas públicas. Os cursos mais procurados pelo sexo masculino são aqueles das áreas de “Engenharia, Produção e Construção” e “Ciências, Matemática e Computação”, o que pode ser visualizado pelos elevados percentuais de matrículas alcançados, sendo que nas IES públicas, essas áreas representam 66,4% e 65,2% das matrículas, respectivamente, e nas IES privadas, 71,5% (“Ciências, Matemáticas e Computação”) e 69,4% (“Engenharia, Produção e Construção”). (INEP, 2013, p.24-25)

Em acordo mútuo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um estudo realizado por Abreu (2014) na Universidade Federal do Maranhão e seus polos de Educação à Distância distribuídos pelo Estado demonstrou a preferência significativa das mulheres nos cursos EaD de Pedagogia, Biologia, Artes e Teatro (licenciatura). Já os homens são maioria nos cursos EaD de Química (licenciatura), Matemática e Administração. Assim, é perceptível que as escolhas dos cursos entre as áreas de exatas e humanas estão ligadas a fatores sociais e, em especial, ao gênero.

O gênero, feminino ou masculino, que nos adjudicam ao nascer, alude ao conjunto de atributos simbólicos, sociais, políticos, econômicos, jurídicos e culturais, atribuídos às pessoas de acordo com seu sexo. São características históricas, social e culturalmente designadas a mulheres e homens em uma sociedade com significação diferenciada do feminino e do masculino, construídas através do tempo e que variam de uma cultura a outra. (FRANCO; CERVERA, 2006, p.5)

As mulheres, ao longo da história, vêm construindo seu espaço na formação profissional devido as grandes lutas dos movimentos sociais feministas, que abriu espaço na educação de nível técnico e superior, onde outrora havia predominação do sexo masculino. As raízes da história da mulher possuem vestígios contemporaneamente perceptíveis quando da escolha da área de humanas na atuação profissional. Fagundes ratifica que a

Grande parte de estudos sobre a educação feminina tem evidenciado a estreita ligação entre o ser mulher e a escolha de cursos com conteúdos humanísticos, que convergem para profissões tipificadas socialmente como femininas, como o ser professora dos anos iniciais ou das áreas das ciências humanas e sociais”. (2002, p.233)

Acerca da compreensão da construção socioeducacional do sexo feminino, o presente trabalho acredita ser relevante estudar a adesão feminina aos cursos técnicos na área de tecnologia da informação, visto que é escasso estudos voltados a questão de gênero e sua inserção em cursos profissionalizantes de nível médio, em especial na área da EaD. Os cursos técnicos em tecnologia da informação é um importante representante da área de exatas em razão de ser o pioneiro em procuras, já que na “rede pública, os cursos de maior procura são os de Informática e Administração, com 12,3% e 11,9%, respectivamente. Nas escolas federais, destacam-se os cursos de Informática e Agropecuária, escolhidos por 13% e 10,2% dos alunos, respectivamente” (INEP, 2014, p.29).

A saber, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), há um programa denominado MetrÓpole Digital voltado para a formação técnica em tecnologia da informação na modalidade EaD, semipresencial, de discentes que estejam cursando o ensino médio ou tê-lo concluído, com idade a partir de 15 anos e que tenha sido aprovado no processo seletivo interno da instituição. O programa pertence ao Instituto MetrÓpole Digital (IMD) com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em Natal e polos nas cidades de Caicó, Angicos e Mossoró desde o ano de 2013. Os polos das duas últimas cidades pertencem a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), que além de disponibilizar suporte técnico e estrutura física, dispõe de serviço social destinado ao atendimento dos discentes.

O setor de serviço social juntamente com a coordenação de cursos do polo IMD na UFERSA Câmpus Mossoró acredita ser relevante trabalhar aspectos como o gênero, pois “permitem maior planejamento de políticas públicas e institucionais ao oferecerem uma compreensão mais precisa do público da EAD” (ABDE, 2015, p.8). É relevante a observância do aspecto de gênero nas matrículas ativas do curso não somente no tocante ao número de alunas que aderiram ao curso, mas especialmente em relação à evasão e permanência. A evasão em cursos EAD de modalidade semipresencial é assinalada como abandono as aulas presenciais e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, por parte do discente, em qualquer momento, com matrícula ainda em atividade durante todo o curso. Assim, o projeto visa analisar, através de dados estatísticos descritivos, a adesão e evasão do sexo feminino nos cursos do IMD no polo da UFERSA Câmpus Mossoró durante o primeiro semestre do ano 2016.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia tem caráter quantitativo, portanto, a obtenção de informações dos discentes se deu através de resgate do banco de dados virtual do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), um *software* acadêmico de uso via *Web* utilizado pelo Instituto, por meio dele os tutores alimentam os dados de frequência presencial dos discentes e pode-se adquirir informações de identidade pessoal, como o gênero por exemplo. O segundo trata-se da plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), um *software* de gerenciamento

para criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) optado pelo IMD, que em seus diretórios permite-se perceber a navegação do discente na plataforma.

Com os dados de gênero, resgatados também a partir de documentos físicos, de acesso ao MOODLE e a frequência presencial disponível no SIGAA de cada um dos 163 discentes ativos, foram criadas planilhas com porcentagens descritivas das cinco turmas existentes no semestre 2016.1 do Módulo Básico. Posteriormente, a ligação entre os dados descritivos alcançados efetuou-se através do teste não paramétrico de *Wilcoxon-Mann-Whitney*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos técnicos do IMD estão subdivididos sequencialmente em três módulos de aulas presenciais, com seis meses de duração cada, quais sejam Módulo Básico, Módulo Intermediário, Módulo Avançado. Para esse trabalho, o Módulo Básico foi escolhido por ser o módulo iniciante e determinante para a continuidade no curso, visto que permite conhecer a modalidade de ensino e amadurecer a escolha da ênfase profissional que se almeja cursar nos módulos posteriores, quais sejam “Eletrônica”, “Informática para Internet” e “Redes de Computadores”.

O Módulo Básico do ano 2016 comportou 163 discentes distribuídos em cinco turmas com aulas presenciais uma vez por semana em turnos diferentes. A primeira turma estruturou-se com aulas presenciais nas terças-feiras no período da noite e portava em seu quadro de discentes matriculados, número acentuadamente menor de estudantes do sexo feminino conforme explanado na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados de matrículas ativas e evasão por gênero da primeira turma

Turma 1	Discentes	Números		Porcentagem	
		Evadidos	Ativos	Evadidos	Ativos
	39				
	Homens	15	21	58,33 %	41,67 %
	Mulheres	2	1	66,67%	33,33 %

Fonte: Autoria própria

A primeira turma apresenta maior evasão por parte do sexo feminino comparado ao masculino.

A segunda turma estruturou-se com aulas presenciais nas quartas-feiras no período da tarde e portava em seu quadro de discentes matriculados, número acentuadamente menor de estudantes do sexo feminino conforme explanado na Tabela 2.

Tabela 2 – Dados de matrículas ativas e evasão por gênero da segunda turma

Turma 2	Discentes		Números		Porcentagem	
			Evadidos	Ativos	Evadidos	Ativos
		38				
	Homens	31	8	23	25,81 %	74,19 %
	Mulheres	7	5	2	71,43 %	28,57 %

Fonte: Autoria própria

A segunda turma, apesar do seu número reduzido de estudantes do sexo feminino, sua evasão é drasticamente maior comparado ao sexo masculino.

A terceira turma estruturou-se com aulas presenciais nas sextas-feiras no período da manhã e portava em seu quadro de discentes matriculados, número menor de estudantes do sexo feminino conforme explanado na Tabela 3.

Tabela 3 – Dados de matrículas ativas e evasão por gênero da terceira turma

Turma 3	Discentes		Números		Porcentagem	
			Evadidos	Ativos	Evadidos	Ativos
		21				
	Homens	19	8	11	42,11 %	57,89 %
	Mulheres	2	0	2	0,00 %	100,00 %

Fonte: Autoria própria

Na terceira turma, não houve evasão de estudantes do sexo feminino no decorrer do semestre.

A quarta turma estruturou-se, assim como a terceira, com aulas presenciais nas sextas-feiras, porém funcionando no período da noite e dispondo, em seu quadro de discentes matriculados, número menor de estudantes do sexo feminino conforme explanado na Tabela 4.

Tabela 4 – Dados de matrículas ativas e evasão por gênero da quarta turma

Turma 4	Discentes		Números		Porcentagem	
			Evadidos	Ativos	Evadidos	Ativos
		27				
	Homens	23	8	15	34,78 %	65,22 %
	Mulheres	4	1	3	25,00 %	75,00 %

Fonte: Autoria própria

Na quarta turma, é proporcional a evasão entre os gêneros, sendo um pouco maior para o sexo masculino.

Por fim, a quinta turma estruturou-se com aulas presenciais aos sábados no período da manhã, e dispondo, em seu quadro de discentes matriculados, número menor de estudantes do sexo feminino conforme explanado na Tabela 5.

Tabela 5 – Dados de matrículas ativas e evasão por gênero da quinta turma

Turma 5	Discentes	38	Números		Porcentagem	
			Evadidos	Ativos	Evadidos	Ativos
	Homens	28	7	21	21,43 %	78,57 %
	Mulheres	10	3	7	30,00 %	70,00 %

Fonte: Autoria própria

A quinta turma dispõe do maior número de discentes do sexo feminino comparado às outras turmas e apresentou número equivalente de evasão entre os gêneros, sendo um pouco maior para o feminino.

Nas cinco turmas, é unânime o número acentuadamente baixo de adesão pelo sexo feminino aos cursos técnicos em tecnologia da informação do IMD no polo da UFERSA *Campus* Mossoró. Em três turmas, a evasão do sexo feminino diante do sexo masculino está evidenciada em maior número. Vale salientar que os turnos das três turmas em questão não se repetiam, sendo eles noturno, vespertino e matutino, respectivamente.

A soma das turmas resultou em maior número de evasão para a o sexo feminino como exposto na Tabela 6.

Tabela 6 – Média estatística da evasão por gênero

NÚMEROS TOTAIS					
		Evadidos	Ativos	Evadidos	Ativos
Homens	137	46	91	32,85 %	67,15 %
Mulheres	26	11	15	42,31 %	57,69 %

Fonte: Autoria própria

Diferente da pesquisa realizada com gênero no curso de graduação EaD em administração da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde Bittencourt e Mercado (2014), após calcularem a evasão do curso, detectaram e expuseram que “A evasão é maior de pessoas do sexo masculino, uma vez que a maior demanda de alunos do curso de administração é de alunos do sexo masculino” (p.483), os cursos técnicos em TI do IMD na UFERSA *Câmpus* Mossoró não possuem a mesma leitura, porquanto o sexo masculino está em maior proporção e menor evasão.

A Tabela 7 apresenta estatística de descrição entre gênero, turno, permanência e evasão. A proporção entre os gêneros apresenta equivalência, ainda que a evasão do sexo feminino esteja maior. Entre os turnos há também equivalência, porém, de forma suave o período da noite se apresenta em maior número de evasão.

Tabela 7 - Estatística descritiva dos discentes entre permanência e evasão

		Permanência	Evasão
N		107	56
Sexo*	Masculino	84,1	78,6
	Feminino	15,9	21,4
Turno*	Matutino	39,3	32,1
	Vespertino	24,3	23,2
	Noturno	36,4	44,6

*Proporção

Fonte: Autoria própria

O resultado do teste não paramétrico de *Wilcoxon-Mann-Whitney* não apresentou diferença estatística significativa entre permanência e evasão por segmentos de sexo e turno. No teste aplicado, quando $p < 0,05$ conclui-se que os segmentos avaliados possuem diferença estatisticamente representativa. Por tanto, conforme a Tabela 8, os segmentos de gênero e turno não influenciaram na permanência ou evasão dos discentes.

Tabela 8 - Correlação dos discentes entre permanência e evasão

	Valor U	Z	p
Sexo	2830	-0,88	0,38
Turno	2711,5	-1,06	0,29

Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney ($p < 0,05$)

Fonte: Autoria própria

A respeito do resultado do teste não paramétrico, Gonzalez, Leite e Nascimento (2015) ao “investigar os determinantes da evasão nos cursos oferecidos na modalidade à distância pela Universidade Corporativa da Secretaria da Fazenda do Estado da Bahia (UCS/SEFAZ)” (p.1) empregou o sistema de “Regressão Logística Múltipla como forma de identificar o efeito das variáveis independentes sobre a evasão” (p.10) e identificou que o gênero não influencia na evasão acadêmica.

Portanto, conforme o acentuado número baixo de matrículas ativas do sexo feminino durante o semestre 2016.1 do curso técnico de TI na modalidade EaD semipresencial corrobora para a compreensão de que o gênero ainda é condição determinante na escolha dos cursos na área exatas e tecnológicas de acordo com os supracitados estudos sócio-histórico-cultural de Franco e Cervera (2006) e Fagundes (2002).

4. CONCLUSÃO

Por não ser fator determinante de evasão acadêmica, o gênero não necessita ser o foco das políticas pedagógicas dos cursos estudados. No entanto, a partir dos dados levantados entorno do número de matrículas entre sexo masculino e feminino, observou-se que ainda é muito baixa a adesão por parte das mulheres

em cursos de área tecnológica e exatas de modalidade EaD, apesar dos avanços e das conquistas área na socioeducacional e profissional da mulher. Portanto, os dados obtidos arremetem-se a importância do desenvolvimento de mecanismos pedagógicos e criativos que combatam práticas discriminadoras no espaço educacional e profissional a fim de dirimir sequelas na escolha da área atuação a partir de imposições colocadas a mulher ao longo da sua história.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD Brasil 2014**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: Ibpex, 2015. 155p.

ABREU, Janette Maria França de. **EAD e gênero: uma apreciação sobre a preferência da modalidade pelas mulheres nos cursos de graduação da UFMA**. 20º Ciaed, Curitiba - PR, p.1-10, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/81.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p.465-504, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. "Gênero e escolha profissional", In: FERREIRA, Silvia Lucia & NASCIMENTO, Enilda Rosendo. **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: UFBA/NEIM, 2002, p. 233 - 245. (Coleção Bahianas; v. 7).

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

GONZALEZ, Ricardo Alonso; LEITE, Luciana Barone; NASCIMENTO, Janicleide Gonçalves do. **Evasão do Ensino a Distância na Educação Corporativa: Um Estudo Aplicado na Secretaria da Fazenda do Estado do Bahia**. 2015. Disponível em: <http://www.sefaz.ba.gov.br/scripts/ucs/externos/monografias/artigo_ricardo_luciana_janicleide.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2015. 80p.
_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília:
INEP, 2014. 39 p.

ABSTRACT: Nowadays, Distance Education courses have a significant participation by the female public, however, the choices for the courses are mostly in the area of humanities. The research force about the historical relationship between the female sex and the aforementioned area, centered on the space of higher education, therefore, the present work is built on the need to collect data on the female gender in the scope of vocational courses at the intermediate level in the Distance Education modality. The Instituto Metrópole Digital at UFERSA Câmpus Mossoró is the place where research, of a qualitative nature, was developed, by having technical courses in information technology, in the form of Distance Learning, representing the exact area. The sample has 163 students with active registrations in the semester 2016.1 and among them only 26 are female. The low adherence to the technical courses in the area of exact and technological is a factor that agrees with the pertinent literatures the question of women and their professional choices throughout history. Regarding the permanence of the women in the course, Wilcoxon-Mann-Whitney's non-parametric test did not present a correlation between gender and avoidance, therefore, the focus of institutional pedagogical policies regarding the feminine question should be developed by scoring from the choice of the course, in order to deconstruct cultural paradigms where there is a specific gender for each area of professional performance.

KEY WORDS: Gender, Technical Courses, Distance Education.

CAPÍTULO III

ENSINO A DISTÂNCIA: UM DESAFIO ENFRENTADO PELAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

**Tereza Cristina Nascimento Machado
Regina Célia Moreth Bragança**

ENSINO A DISTÂNCIA: UM DESAFIO ENFRENTADO PELAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Tereza Cristina Nascimento Machado

Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ

Regina Célia Moreth Bragança

Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo investigar sobre o ensino a distância tendo como foco o desafio das universidades públicas brasileiras nessa modalidade de ensino, com ênfase no repensar a metodologia aplicada no ensino e aprendizagem. Para percorrer esta trajetória, revisitamos a literatura sobre o tema, trazendo maiores informações dos novos tempos, em especial, de que modo foi inserido nas Instituições de Ensino Superior – IES Públicas brasileiras, assim como os novos conceitos de ensino-aprendizagem *life long learning* (de aprendizagem contínua), o de *adaptive learning* (aprendizado adaptado ao aluno) e o *Blended Learning*, caracterizado pelo uso de soluções mistas, utilizando uma variedade de métodos de ensino que ajudam a acelerar o aprendizado. Consideramos que por meio da pesquisa bibliográfica e documental realizada foi possível ter acesso há inúmeros dados estatísticos que serviram para traçar um perfil mais detalhado sobre a realidade da EaD no Brasil. E, embora o ensino a distância não seja a solução para todas as áreas do conhecimento, pretendemos demonstrar que ela representa uma opção flexível entre diversas outras ferramentas. Além da possibilidade de economizar recursos, de aumentar a acessibilidade e de ficar disponível a qualquer pessoa em qualquer lugar e momento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância – Repensar metodologia - Modelos – Instituições de Ensino Superior - IES Públicas brasileiras.

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo relata sobre a realidade do Ensino a Distância, a fim de demonstrar o desafio das universidades públicas brasileiras com essa modalidade de ensino. Vários estudos falam da complexidade que é a educação a distância. Argumentam que este tipo de modalidade demanda novas metodologias e técnicas para compreensão de suas dinâmicas e conflitos.

Para elucidar todos os questionamentos sobre a realidade que envolve o ensino ofertado pela EaD, traçamos o seguinte plano: como objetivo geral da pesquisa buscamos fazer uma breve explanação em torno do perfil da educação a distância a partir dos anos 2000, quando inserida nas universidades públicas. Assim sendo, priorizamos investigar os desafios da educação a distância nas Instituições de Ensino Superior Públicas, visando ainda identificar dados estatísticos, mais especificamente, referentes aos anos de 2013 e 2014, em cursos de graduação.

São muitos os desafios para a implantação de programas de educação a distância, pois ainda existem “questões preconceituosas que maculam a área de

EaD, de financiamento, tecnológicas, didáticos acadêmicos, metodológicas...” (ENAP, 2006).

Os especialistas que vêm estudando e trabalhando para que as boas experiências do ensino presencial cheguem à modalidade a distância registram estes desafios

[...]de ordem comportamental: os psico-sócio-culturais, que influenciam de maneira geral e muitas vezes são determinantes como facilitadores ou dificultadores do processo de implementação de EAD. Outros desafios são mais operacionais, como os metodológicos, tecnológicos, legais, formação de equipe técnica e logística (ENAP, 2006).

O preconceito em relação aos cursos a distância é, também, um desafio cultural que vem mudando na medida em que os cursos vão sendo implantado. Entretanto, não se pode desconhecer que ainda existem pessoas que veem essa modalidade de educação com reservas e questionam a estratégia de aumentar a inclusão, visando à redução de custos com a educação. Vale lembrar que as universidades públicas foram responsáveis pela introdução do computador na educação o que aconteceu a partir de 1970, inicialmente com computadores do tipo *mainframe* e em seguida com os computadores pessoais (ALVES, 2009).

Justificamos a escolha deste tema, pelo desejo de demonstrar o valor e a importância da EaD, onde uma das primeiras reflexões feitas no início desta pesquisa foi com relação ao número de brasileiros que aspiram por uma formação superior, mas que não encontram condições de ingressar por falta de vagas nas universidades públicas. E outra reflexão, foi com relação ao método.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como exploratória. Adotada de uma composição de métodos, com objetivo de levantar conceitos e sistematização de metodologias na área de educação a distância, visando expor às estratégias adotadas pelas universidades públicas brasileiras que já fornecem cursos a distância.

Seguindo a recomendação de Yin (2001) que aponta três condições para escolha da estratégia de pesquisa, independentemente da finalidade dela ser exploratória, descritiva ou explanatória. Destas diferentes estratégias de pesquisa visamos identificar o tipo de questão que está sendo apresentada, referente ao “como” e “por que”, por serem mais explanatórias. E uma das características da pesquisa exploratória para este estudo, é a especificidade das perguntas que são feitas do início ao fim da pesquisa. A educação a distância é um tema novo se pensar na educação superior vigente no País. Por esta razão, a pesquisa exploratória é essencial para o desenvolvimento da pesquisa em questão, pois **pode prover novas ideias e descobertas**. (Grifo nosso).

Não temos ainda um grande número de trabalhos sobre este tema, logo neste caso, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o perfil

da EaD. Neste sentido, realizou-se um levantamento onde foi utilizado para tanto livros, jornais, revistas, internet, norma legal e publicação que versa sobre o referido tema, bem como os arquivos e acervo documental produzido pelo Consórcio Cederj e também fora deste âmbito.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe ressaltar que os dados levantados se basearam nos resultados de pesquisas realizadas e divulgadas por órgãos oficiais: MEC/Inep (2013 e 2014); Censo EAD.Brasil BR 2013; dados do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ); além de artigos publicados que trazem a experiência da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF que sobressai com alternativas para superar os desafios existentes. E para encerrar a análise, elegemos o estudo de Maia (2003) por retratar 50 IES Públicas que ministram o ensino a distância.

Neste sentido, este tópico foi construído no sentido de demonstrar o resultado da presente pesquisa sobre como anda a educação do terceiro nível em EaD no Brasil, conforme dados do Censo EAD.BR 2013 e dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2014), assim como pesquisas realizadas junto as Instituições de Ensino Superior – IES, por autores devotados, trazendo informações preciosas desde a estruturação à avaliação do ensino a distância. E, a partir dessas pesquisas é que montamos a análise parcial deste estudo, com o propósito de trazer à tona a realidade do ensino a distância, em graduação, nas universidades públicas brasileiras.

Resumidamente os resultados parciais da pesquisa bibliográfica e documental realizada durante o doutorado em Educação estão relacionados, a abaixo:

DADOS ESTATÍSTICOS REFERENTES A EaD NO PERÍODO DE 2013 A 2014:

- ✓ 60% das instituições ouvidas pelo Censo EAD.BR 2013, indicaram que a faixa etária predominante de seus educandos está entre 31 e 40 anos, enquanto apenas cerca de um terço delas (32%) indicaram como predominante a faixa etária entre 21 e 30 anos;
- ✓ O menor número de matrículas é o de cursos credenciados semipresenciais. Segundo Censo EAD Brasil 2013, 75% dos cursos ofertados são *on-line*;
- ✓ A maior parte das instituições respondentes é de caráter educacional privada com ou sem fins lucrativos (41,7%), localizados nas regiões Sudeste e Sul. As instituições públicas (federal, estadual e municipal) correspondem a 22,3% dos respondentes, sendo que a maioria está localizada nas regiões Sudeste e Nordeste;
- ✓ A distribuição geográfica das instituições formadoras em EaD, segundo a oferta educacional: 20% cursos a distância; 23% cursos presenciais e a distância; 54% cursos presenciais, a distância e semipresenciais. Informação não disponível 3% (CENSO EaD BR 2013);

- ✓ De acordo com o Censo, 15,3% do total das instituições formadoras participam de Sistemas de Universidade Aberta. Das que participam de Sistema de Universidade Aberta, 14% participam do Sistema de UNA voltado para a saúde;
- ✓ A maioria das instituições que participam de Sistema de Universidade Aberta é formada por instituições públicas federais (72%), tem entre 5 e 8 anos de atuação em EaD (34%) e está localizada na Região Nordeste (34%);
- ✓ Na área da Saúde, a maior parte das instituições formadoras está localizada nas regiões Sudeste e Sul (71,4%);
- ✓ Conforme o Decreto 5.622 de 19/12/2005 do MEC, os polos de educação a distância, são entendidos como unidades operativas;
- ✓ A maioria das instituições formadoras 76,1% organiza-se de forma centralizada. Das que tem organização centralizada, 51,9% possuem polo presencial e 48,1% não possuem polo presencial. E 53,4% das instituições formadoras (centralizadas e descentralizadas) possuem polos presenciais (CENSO EAD.BR 2013);
- ✓ Identificou-se na distribuição geográfica de matrículas em cursos EAD regulamentados totalmente a distância, oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD.BR 2013 – a região Norte aparece com 1%; Nordeste 6%; Centro-Oeste 3%; Sudeste 45% e Sul com 45%;
- ✓ Há muito mais cursos a distância no nível pós-graduação, o número de alunos é muito maior na graduação;
- ✓ Do total 692.279 matrículas, estava na **graduação** (64,7%), sendo a maior parte delas (38%) em **licenciatura**, seguindo dos **tecnológicos** (27%);
- ✓ Das 91 instituições de ensino superior, de acordo com SISUAB/ED/CAPES – em dezembro de 2014, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), estão relacionadas as 51 que aparecem o Diário Oficial da União, de 2010;
- ✓ Em 2005 foi iniciada a implantação da UAB (Universidade Aberta do Brasil);
- ✓ O número de estudantes em EaD saltou de 49.911 em 2003 para 1.153.572 em 2013. Deste total, quase 1 milhão, ou 86,6% está matriculado em instituições particulares. Ainda, segundo o Censo da Educação Superior/Inep/MEC (2014), a administração tem maior número de matrículas, com 800.114. Em seguida estão Direito (769.889), Pedagogia (614.835), Ciências Contábeis (328.031), Engenharia Civil (257.268), Enfermagem (228.515), Psicologia (179.892), Serviço Social (173.758), Gestão de Pessoas/RH (172.083) e Engenharia de Produção (144.127);
- ✓ O Censo de 2014 revela ainda o crescimento de matrículas no ensino tecnológico, representam 13,6% do número total de estudantes. Na rede federal de cursos tecnológicos;
- ✓ Houve uma expansão nas matrículas de 467,4% no período de 2001 a 2013, crescimento médio anual de 13,7%;

- ✓ Houve um aumento do índice de evasão em relação a 2012 em todos os tipos de cursos, mas se comparar a 2013 com 2011, houve queda no índice de evasão em todos os tipos de cursos;
- ✓ Os recursos computacionais mais comumente utilizados pelas IES são a teleconferência e a videoconferência, utilizadas por cerca de 28% das IES, que oferecem cursos de Graduação a distância;
- ✓ O CD-ROM é utilizado como forma de distribuição do conteúdo dos cursos e é utilizado por 17% da amostra (MAIA, 2003);
- ✓ Quanto à plataforma de ensino utilizada, as opções são diversas. A maioria das IES que oferecem Graduação a distância optaram por utilizar uma plataforma de ensino desenvolvida internamente, ao invés de adquirir uma das opções oferecidas pelo mercado, como *Learning Space* ou *WebCT*;
- ✓ Todos os cursos de Graduação a distância que participaram da pesquisa aplicam provas presenciais, conforme exigência do MEC. Nenhuma delas aplica provas a distância;
- ✓ Cerca de 90% dos alunos imprimem todo material disponível na Internet;
- ✓ Os cursos cujo material impresso é distribuído para os alunos através de apostilas, livros, guias ou apenas materiais de aula, são frequentemente cursos semipresenciais (66%);
- ✓ Apenas 24% dos cursos estudados não disponibilizam seus materiais de forma impressa, deixando a decisão de impressão do conteúdo a cargo do aluno;
- ✓ Sobre o ambiente de aprendizagem: As dificuldades apontadas pelos alunos são a adaptação a novas formas de interação e responsabilidade pelo auto-estudo;
- ✓ Suporte ao aluno: Ao todo, 98% dos cursos analisados utiliza a Internet como forma de interação aluno/professor/tutor, independentemente de ser um curso totalmente a distância ou não;
- ✓ A maior parte das universidades (55%), optou por usar uma plataforma desenvolvida internamente, ao invés de comprar uma das plataformas disponíveis no mercado (SISUAB/DED/CAPES-DEZ, 2014; LIRA, LIMA, 2014; CENSO EAD BRASIL, 2013; SITE CEDERJ/EDITAL, 2014; CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR/INEP/MEC, 2014).

A tabela 1, a seguir, apresenta as ferramentas virtuais utilizadas nos cursos oferecidos pelas instituições participantes do Censo EAD.BR 2013:

Tabela 1 - Ferramentas utilizadas nos cursos oferecidos pelas instituições

Ferramentas virtuais utilizadas nos cursos EAD	Apenas formadora	Formadora-fornecedora	Apenas fornecedora	Total número	%
Skype	68	12	4	84	10,4%
Redes sociais	78	11	4	93	11,5%
PowerPoint (apresentação)	161	20	14	194	24,1%
Blogger e Wordpress (ferramentas de blogs)	43	7	3	53	6,6%
Ning (rede social de trabalho)	3	5	0	8	1,0%
YouTube	137	20	11	168	20,8%
APPS (permite acesso a aplicativos)	33	6	2	41	5,1%
Google Docs	85	17	6	108	13,4%
Outros	48	5	5	58	7,1%
Total	656	103	49	808	100%

Fonte: CENSO EAD Brasil 2013. Acesso em: 15/09/2014.

De acordo com o Censo EAD.BR 2013, a maioria (80,3%) das instituições usa ferramentas virtuais nos cursos.

As ferramentas virtuais mais usadas nos cursos são: **PowerPoint** (24,1%), **YouTube** (20,8%) e o **Google Docs** (13,4%).

As ferramentas com menor número de respostas foram **Ning** com 1% (rede social de trabalho) e os **APPS** com 5,1%.

Na opção *Outros* foram indicados: **Articulate**, **Storyline**, **AVA** por meio do **Sakal**, **Dreamweaver**, **Flash**, **Camtasia**, **Hangout**, **lousa digital**, **vídeo**, **webconferência**, entre outros.

Vale mencionar que algumas das ferramentas indicadas, em particular as apresentações em PowerPoint, permitem pressupor certa linearidade na apresentação dos conteúdos.

As oportunidades são grandes para quem sonha em cursar uma universidade pública brasileira, porém, bastante limitado o acesso comparando instituições públicas e privadas, referindo-se à evolução do número de ingressantes e concluintes em curso de graduação. Para tanto, a tabela 2, a baixo, refere-se ao número de ingressantes e concluintes no ensino superior:

Tabela 2 – Evolução do número de ingressantes e concluintes no ensino superior

Ano	Ingressantes	Concluintes
2003	1.554.664	532.228
2004	1.646.414	633.363
2005	1.805.102	730.484
2006	1.965.314	762.633
2007	1.138.241	786.611
2008	2.336.899	870.386
2009	2.065.082	959.197
2010	2.182.229	973.839
2011	2.346.695	1.016.713
2012	2.747.089	1.050.413
2013	2.742.950	991.010

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep/MEC, 2014.

Observamos nessa **tabela 2** – que os dados mostram uma leve diminuição no número de alunos que entram no ensino superior (caiu de 2.747.089 em 2012 para 2.742.950 em 2013).

O total de estudantes que ingressaram no ensino superior somente em 2013 chegou a 2.742.950, um número 76,4% maior do que o registrado há 10 anos. Já a quantidade de alunos que concluíram os estudos nesse segmento da educação foi de 991.010.

Segundo o ex-ministro da Educação, Henrique Paim (2014):

É natural que o ritmo do número de matrículas venha a diminuir, porque vínhamos de um volume relativamente baixo na primeira década do ano 2000. Nós estamos fazendo um esforço significativo, e todas as políticas que temos adotado, seja através do Prouni ou do Fies, nós achamos que vão ter um efeito importante. O ritmo tende a aumentar na medida em que esses programas passam a ser mais conhecidos pelos alunos.

Houve pela primeira vez uma redução do número de alunos que se formaram diminuiu de 1.050.413 em 2012 para 991.010 em 2013, uma queda de 5,9% (INEP/MEC, 2014).

A proporção de alunos que terminam a faculdade em relação aos que entram é de 36%. Esta proporção tem diminuído nos últimos anos. Em 2009, era de 46%, caindo para 45%, 43%, 38% e 36%. Isso significa que cada vez menos gente se forma em relação ao número de estudantes que entram. Nas instituições públicas esta proporção é de 43,1%. Já nas instituições particulares, este índice é de 33% (INEP/MEC, 2014).

Segundo o presidente do Inep, Francisco Soares (2013), a explicação para a redução no número de estudantes concluintes foi maior nos cursos presenciais do setor privado. “A rede federal cresceu o número de concluintes em 3,8%, apesar de redução de quase 50% nos cursos a distância”.

Ao todo, 98% dos cursos analisados utiliza a Internet como forma de interação aluno/professor/tutor, independentemente de ser um curso totalmente a distância ou não.

Os recursos computacionais mais utilizados, além da Internet, são: CD-ROM, que é comumente utilizado para disponibilizar o conteúdo dos cursos; videoconferência, que permite que o professor esteja num local, o aluno em outro local distante, mas permite a comunicação síncrona entre eles e também teleconferência, que funciona como a videoconferência, mas não permite a interação síncrona entre os participantes.

As IES que utilizam a teleconferência associam seu uso à disponibilização de uma linha 0800, na qual os alunos, que estão em salas de aulas distantes, realizam uma ligação telefônica e fazem suas perguntas ou apresentam suas dúvidas. Estas perguntas passam por um “filtro” e são enviadas para o professor e este responde as dúvidas apresentadas. Ao todo, na amostra analisada, 9 IES utilizam este recurso desta forma, ou com algumas variações.

Importante ressaltar que os cursos semipresenciais utilizam de forma mais intensa os recursos computacionais disponíveis. Portanto, observamos que o recurso computacional mais comumente utilizado para disponibilização dos cursos e, também, para dar suporte aos alunos é puramente a Internet (42,55%). A ferramenta Internet é também utilizada em diversas combinações, como em associação com CD-ROM, ou associada à videoconferência e à teleconferência, ou seja, o recurso Internet está associado à praticamente todos os cursos presentes nesta amostra. Apenas um dos cursos estudados não disponibiliza aos seus alunos nenhum recurso computacional.

As novas TICs (tecnologias a distância), como as ferramentas de *videochat*, *video on demand* e a *web radio*, são utilizadas por poucas IES. Ao analisar as TICs que estão sendo utilizadas, pelas IES que participaram deste estudo, concluímos que o modelo de EaD adotado atualmente ainda estão apoiados na 2ª e 3ª geração, ou seja, ainda estão apoiadas nos recursos áudio e vídeo com tutoria.

A maioria das IES já utiliza o modelo de 4ª geração que prevê a comunicação computacional. Nenhuma das IES analisadas utiliza as ferramentas ou ambientes de realidade virtual, que caracterizam a 5ª geração de EaD.

Entendemos que no futuro falaremos de Educação na Distância, ao invés de Educação a Distância, pois a maior preocupação será com o projeto pedagógico, com o aprendizado, com técnicas de aprendizagem e não somente com a tecnologia.

4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Na amostra dos estudos analisados, o número total de alunos inscritos em cursos a distância no Brasil em 2013 era: 1.153.572 (Censo da Educação Superior/Inep/MEC/2013) alunos, sendo a grande maioria deles em rede privada. O grande número de cursos de Graduação a distância encontrado em todas as regiões do Brasil pode ser explicado pela demanda lançada pela LDB (Lei 9.394/96), de

formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental. E o total de formados a distância, em 2013, conforme dados do SisUAB DEDCAPES DEZ 2014, foi de 107.335.

Dentre os argumentos apresentados por autoridades e especialistas sobre o número de concluintes em EAD, houve uma redução em 2013, a hipótese de que as ações de regulamentação, possa ter contribuído para diminuir a quantidade de universitários que concluiu a graduação.

O presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2014), Chico Soares, observou que a redução de formandos nos cursos a distância da rede federal se deve ao fato de que muitos desses cursos não tinham previsão de continuidade. Assim, depois de formarem a turma original, foram cancelados.

Detectou-se, por meio da presente pesquisa, inúmeros desafios, uns envolvendo questões operacionais, de acordo com o livro *Educação a distância em organizações públicas* (2006), de uma gestão em que tudo se relaciona ao uso das tecnologias, conexões, integração de mídias, metodologias, legislação acadêmica e de direitos autorais, à logística, à estrutura e à formação das equipes interdisciplinares.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar sobre o desafio das universidades brasileiras com o ensino a distância de modo abrangente, mas com ênfase no repensar a metodologia aplicada no ensino e aprendizagem. Para percorrer esta trajetória, revisitamos a literatura sobre o tema, trazendo maiores informações sobre os novos tempos que caminha a EaD no mundo e no Brasil, em especial, de que modo foi inserido nas Instituições de Ensino Superior – IES Públicas brasileiras. Cabe informar que o presente estudo encontra-se ainda em andamento, pois estamos investigando e estruturando os índices oficiais divulgados sobre a EaD, referentes aos períodos de 2015 e 2016.

E, para finalizar este resumo, recomendamos para futuras pesquisas sobre plataformas: “Uma central de Operação com Inteligência Artificial”, que seria um repositório (técnicas pedagógicas) de conhecimento, para que os professores se alimentassem desta fonte. Esse repositório seria, basicamente, uma fonte de interações de grandes especialistas mundiais e/ou pátrios, dependendo do curso e suas especialidades. Este projeto, poderia ser criado por meio de uma política pública, voltada especificamente para Educação a Distância, com recursos próprios para infraestrutura e pesquisa.

Consideramos que por meio da pesquisa bibliográfica e documental realizada foi possível ter acesso há inúmeras dados estatísticos que serviram para traçar um perfil mais detalhado sobre a realidade da EaD no Brasil. E, embora a aprendizagem a distância não seja a solução para todas as áreas do conhecimento, pretendemos demonstrar que ela representa uma opção flexível entre diversas outras ferramentas existentes. Além da possibilidade de economizar recursos, de aumentar a acessibilidade e de ficar disponível a qualquer pessoa em qualquer lugar e momento.

REFERÊNCIAS

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Eds). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Person, 2009. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/sigc/article/view/1636>. Acesso em 04 de abril de 2014.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2012: **resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 133 p. : il. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 05 de set. de 2014.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil.. 2013**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf> . Acesso em: 03 de jun. de 2013.

ENAP. **Educação a Distância em organizações públicas**. Mesa-redonda de Pesquisa-ação. Brasília, ENAP, 2006.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E PESQUISA **EdudataBrasil - Sistema de Estatísticas Educacionais**. Disponível: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Matrículas no ensino superior sobem 3,8% e atingem 7,3 milhões de alunos**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 de set. de 2014.

LIRA, Luiz Alberto Rocha; LIMA, Bruno Fernandes Zenóbio. Desafios da gestão de políticas públicas educacionais para formação de professores no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **EmRede Revista de Educação a Distância**. 2014. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/14>>. Acesso em: 19 de set. de 2014.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. **Tecnologias de informação e comunicação e os índices de evasão nos cursos a distância**. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/181tcc3.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **UAB-CAPES**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 06 de agosto de 2014.

PAIM, Henrique. Enem recorde: são 9,5 milhões de inscritos. Caderno Sociedade. **Oglobo**digital, de 25 de maio de 2014.

SISTEMA DE UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Contribuição do GTEAD-COGRAD**, dez.2014.

SOARES, Francisco. **Censo de ensino superior mostra queda no número de formandos em faculdades brasileiras**. Por Demétrio Weber/Leonardo Vieira, 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/censo-do-ensino-superior-mostra-queda-no-numero-de-formandos-em-faculdades-brasileiras-13879540>>. Acesso em: 29 de set. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/7835/1/Metodo-Do-Caso-E-Estudo-De-Caso-Uma-Abordagem-Epistemologica/pagina1.htm#ixzz12F4a8ZfD>>. Acesso em: 29 de set. de 2010.

ABSTRACTO: Esta investigación tuvo por objetivo investigar sobre la enseñanza a distancia teniendo como foco el desafío de las universidades públicas brasileñas en esa modalidad de enseñanza, con énfasis en repensar la metodología aplicada en la enseñanza y el aprendizaje. Para recorrer esta trayectoria, revisamos la literatura sobre el tema, trayendo mayores informaciones de los nuevos tiempos, en especial, de qué modo fue insertado en las Instituciones de Enseñanza Superior - IES Públicas brasileñas, así como los nuevos conceptos de enseñanza-aprendizaje *life long learning*, (aprendizaje adaptado al alumno) y el *Blended Learning*, caracterizado por el uso de soluciones mixtas, utilizando una variedad de métodos de enseñanza que ayudan a acelerar el aprendizaje. Consideramos que por medio de la investigación bibliográfica y documental realizada fue posible tener acceso a innumerables datos estadísticos que sirvieron para trazar un perfil más detallado sobre la realidad de la EaD en Brasil. Y, aunque la enseñanza a distancia no es la solución para todas las áreas del conocimiento, pretendemos demostrar que representa una opción flexible entre varias otras herramientas. Además de la posibilidad de ahorrar recursos, de aumentar la accesibilidad y de estar disponible a cualquier persona en cualquier lugar y momento.

PALABRAS CLAVES: Educación a distancia – Recapacitar metodología - Modelos – Instituciones de Educación Superior - IS Públicas brasileñas

CAPÍTULO IV

A AUSÊNCIA DE SENTIDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O PÚBLICO ADOLESCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFTO/CAMPUS PALMAS

**Raquel Francisca da Silveira
Adriano Machado Oliveira**

A AUSÊNCIA DE SENTIDO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O PÚBLICO ADOLESCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFTO/CAMPUS PALMAS

Raquel Francisca da Silveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Palmas-TO

Adriano Machado Oliveira

Universidade Federal do Tocantins
Miracema do Tocantins-TO

RESUMO: Este trabalho buscou investigar os significados atribuídos ao Ensino Médio Integrado pelos estudantes dos terceiros anos que vivenciam essa modalidade de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas. A metodologia utilizada, de cunho qualitativo, foi a realização de entrevistas semiestruturadas para uma melhor compreensão das questões levantadas na pesquisa. A análise dos dados foi efetuada a partir da análise de conteúdo, o que nos propiciou um melhor entendimento das construções de sentido dos sujeitos pesquisados. O referencial teórico utilizado contou com diversos autores que discutem o ensino médio integrado no cenário educacional brasileiro, sob uma perspectiva histórico-crítica. Identificou-se, após a análise dos dados da pesquisa, uma perda de sentido do ensino técnico e ainda uma adesão de caráter utilitarista ao ensino médio, visando uma inserção exitosa no ensino superior, por parte dos adolescentes entrevistados. Entendemos que houve uma confirmação dos apontamentos das perspectivas histórico-críticas, utilizadas na presente análise, na medida em que não se denotou uma relação efetiva entre o ensino profissional e ensino médio de formação geral. Concluímos a pesquisa enfatizando ser necessária uma avaliação cuidadosa por parte da gestão educacional do IFTO/Campus Palmas acerca dos atuais rumos pedagógicos dos cursos de ensino médio integrado, na medida em que estes podem estar a se tornar, para seu público de estudantes, somente um local para aprendizados de saberes vinculados à formação de caráter geral, em detrimento da formação profissionalizante.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio integrado, adolescência, políticas públicas educacionais

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da necessidade de entendermos os significados atribuídos ao Ensino Médio Integrado pelos estudantes que vivenciam essa modalidade de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas.

Nos últimos anos o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem atravessado problemas importantes no cenário educacional brasileiro. As transformações técnico-organizacionais no trabalho decorrentes dos fenômenos da globalização da economia, bem como de ordem cultural, a afetar os critérios de sociabilidade hegemônica, as escalas valorativas e a própria atuação dos atores educacionais (fatores pedagógicos), desencadeiam desafios e problemas a serem

enfrentados no âmbito da educação em geral e da formação profissional em particular.

A leitura histórico-crítica de Frigotto (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011) aponta que tais impasses remontam à formação da sociedade brasileira, forjada na colonização, escravidão e desigualdade, sendo necessário mudanças estruturais significativas para a consecução de um projeto ideal de educação que contemple os excluídos ao longo de nossa história.

Para o autor,

[...] um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades [...] têm sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais (2007, p. 1131).

Frigotto (2007) sustenta que o que vivemos hoje é resultante de um embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico e que a classe dominante brasileira não necessita da universalização da educação básica, assim, “[...] reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (ibid., p. 1131). Nessa direção, a adesão consentida da burguesia brasileira aos grandes centros do poder na sociedade capitalista atual, demonstra as opções que nosso país tem tomado historicamente, decisões estas contrárias à construção de uma sociedade autônoma, onde os indivíduos possam produzir com dignidade sua existência (FURTADO, 1982, 2000).

Em relação à educação profissional, o chamado modelo de competência, por sua vez, surge como alternativa para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho no plano empresarial. Tal conceito se difere do de qualificação profissional, segundo Ferretti (1997, p. 229), “[...] na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade”. Sua ênfase está na individualização e nos resultados.

A flexibilidade e instabilidade dos contextos socioeconômicos seriam, nessa perspectiva, contornadas pelo trabalhador que, supõe-se, teria condições de se manter continuamente em atividade produtiva e geradora de renda, já que poderia transitar por múltiplas atividades.

As análises ocupacionais no modelo taylorista-fordista de produção, no qual predomina o trabalho prescrito, descreveram competência como sinônimo de desempenhos eficientes e eficazes a serem reproduzidos na formação como objetivos operacionais.

Assim,

[...] as competências são consideradas comportamentos observáveis e sem relação com atributos mentais subjacentes, enfatizam a conduta observável em detrimento da compreensão, podem ser isoladas e treinadas de maneira independente, e são agrupadas e somadas sob o entendimento de que o todo é igual a mera soma das partes (GÓMEZ, 2011, p. 83).

Esse modelo de competência, por conseguinte, ao orientar, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, enfatiza a dimensão comportamental em detrimento da formação teórica.

Ao debater a reforma da educação profissional na década de 1990 e seu ajuste às relações sociais de produção capitalista, Frigotto (2008) faz severas críticas à tendência de formação do trabalhador no processo de produção e acumulação flexível, onde figura o modelo de competência ou pedagogia das competências.

Recorrendo a Kuenzer (2007), o autor em pauta mostra como a pedagogia das competências contribui para a formação do sujeito capaz de se adaptar física, psíquica e afetivamente, às demandas do sistema capitalista de produção e colabora para aclarar os “[...] processos de inclusão, exclusão, subcontratação e precarização do trabalho na lógica da acumulação flexível” (Op. cit. p. 525).

Os desafios colocados para o Ensino Médio e para o Ensino Médio Integrado ao Técnico de Nível Médio em particular, não se esgotam por aqui. A tão sonhada formação integrada, por sua vez, que se coloca como imprescindível para o efetivo desenvolvimento do sujeito, viu-se esvaír mediante a fragmentação entre educação geral e formação profissional, consolidada pelo então decreto n. 2.208/97, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626), tal decreto constituiu-se numa “síntese emblemática do ideário da educação para o mercado”. Sua revogação pelo decreto n. 5.154/04 restabeleceu a formação integrada, mantendo-se, todavia, as formas concomitante e subsequente como possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, contidas no decreto n. 2.208/97. Vários autores (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; CIAVATTA e RAMOS, 2012; OLIVEIRA, M. R. N. S., 2000; SANTOS, 2008; FERRETTI, 1997) apontam que o decreto n. 5.154/04 conservou os mesmos princípios estabelecidos pelo anterior, promovendo apenas algumas atualizações e esclarecimentos de alguns conceitos.

A manutenção dos princípios norteadores do decreto n. 2.208/97 pelo 5.154/04 significou, mais uma vez, a derrota das forças que lutavam por uma educação integrada, de qualidade, para a classe trabalhadora.

Universalizar a articulação entre formação geral e profissional, numa perspectiva integrada, constitui-se num imperativo para a superação da dualidade histórica que tem marcado o ensino médio. Na perspectiva dos autores em pauta, a educação precisa se nortear pelo princípio da integração entre o pensar e o fazer para a constituição/ressignificação da identidade do sujeito. Todavia, os mesmos autores esclarecem que, como tal dualidade foi forjada nas contradições e antagonismos constituintes de nossa história enquanto país, só poderá ser superada

num contexto mais amplo, mediante reestruturações profundas, a começar por políticas distributivas.

Vários são os desafios apontados em relação ao Ensino Médio brasileiro, e especialmente em relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de nível técnico. Oliveira (2009, p. 56), por exemplo, evidencia que “[...] um dos maiores limites para a efetivação da formação integrada resulta da política de financiamento instituída pelo Estado brasileiro”.

Diante desses apontamentos, este estudo se propôs a investigar as construções de sentido de estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas, e analisar, qualitativamente, seus anseios e expectativas ao ingressarem nessa modalidade de ensino na instituição ora apontada.

2. METODOLOGIA

O presente estudo utilizou uma abordagem qualitativa de pesquisa. A abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 11), “[...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Feitas essas considerações, cumpre assinalarmos que o procedimento de coleta de dados na presente pesquisa foi a entrevista. O entrevistador, no caso do presente trabalho, é servidor lotado na Coordenação Técnico-pedagógica da instituição receptora dos estudantes que foram ouvidos durante as entrevistas, e assim reconhecido por uma parcela considerável dos estudantes. A possibilidade de que o reconhecimento do lugar de fala do entrevistador tenha causado influência sobre as falas dos entrevistados não deve ser ignorada. Conforme Freitas, (2002, p. 25), na abordagem qualitativa “o pesquisador [...] faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”.

Dessa forma, buscamos entender as questões colocadas para análise, cientes de que um distanciamento mínimo seria necessário para a condução satisfatória da pesquisa.

Entrevistou-se, por conseguinte, sete estudantes (os participantes têm entre 16 e 18 anos) do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, um de cada curso ofertado na instituição, nesta modalidade de ensino. Os cursos de Ensino Médio Integrado ofertados no IFTO/Campus Palmas são: Administração, Agrimensura, Agronegócios, Eletrotécnica, Eventos, Informática e Mecatrônica. Como mencionado, foram entrevistados um estudante de cada 3º ano.

Os estudantes foram entrevistados individualmente, numa sala da Coordenação Técnico-pedagógica do IFTO/Campus Palmas, momento em que estiveram na companhia unicamente da pesquisadora, o que, supõe-se, contribuiu para que os mesmos ficassem mais à vontade para relatar o que pensam a respeito das perguntas e/ou indagações pontuadas. As entrevistas, semiestruturadas, foram gravadas e transcritas (procurou-se, na gravação, manter as falas literalmente como foram proferidas pelos participantes) para posterior análise. Assim, de posse

das entrevistas e da transcrição das mesmas, deu-se início ao procedimento de análise de conteúdo.

Pretendeu-se, com a análise de conteúdo, verificar categorias emergentes nos discursos dos sujeitos investigados. Essas categorias poderiam indicar contradições, incongruências e limites no modelo de Ensino Médio Integrado, atualmente implementado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas.

Pelo fato de o presente trabalho ser fruto da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins, - UFT, optamos por discorrer somente sobre a categoria “perda de sentido do ensino técnico” já que as demais discussões extrapolam as possibilidades do mesmo.

É com esse intuito que passamos agora ao próximo passo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer das entrevistas, percebeu-se uma preocupação muito grande por parte dos estudantes com a baixa qualidade do ensino público estadual, motivo pelo qual procuram uma instituição federal de ensino. Notou-se ainda um anseio desses estudantes por melhores condições de vida, necessidade esta que se vê comprometida mediante o atual contexto socioeconômico do país, cujas possibilidades de inserção profissional mostram-se cada vez mais escassas. Assim, o foco da maioria dos estudantes pesquisados – e não podemos esquecer que, conforme colocado por Freitas (2002, p. 29), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” – é tirar o máximo proveito das disciplinas de formação geral para aumentar suas chances de êxito nos vestibulares e processos seletivos, visando unicamente o ensino superior.

Perda de sentido do ensino técnico. Constatou-se nos depoimentos uma busca pelo ensino médio e não pelo ensino técnico, passando este a ser visto como um peso no percurso escolar. O motivo da procura pelo ensino médio integrado, conforme pode ser percebido nas falas a seguir, se dá pela necessidade de fuga da baixa qualidade do ensino médio público estadual.

[...] eu entrei no Instituto Federal, foi porque eu vi que a educação do Tocantins do ensino médio público tava muito ruim, tava precária. E eu fui pra uma escola e eu não consegui ficar nessa escola, [...]. E tava tendo muito índice de malandragem, de... enfim, essas coisas, sabe, bebida, essas coisa de ensino médio. E eu não gostei disso. Então, eu fiz o Instituto Federal [...] (16 anos, estudante do curso C - A partir de agora, chamaremos os cursos do ensino médio integrado, ofertados no IFTO/Campus Palmas, de curso A, B, C, D, E, F e G. A nomeação visa identificar o curso, mas se deu aleatoriamente (não em ordem alfabética, por exemplo), devido à necessidade de resguardar a identidade dos participantes, tendo em vista que foi entrevistado um único estudante de cada 3º ano).

[...] pra cursar o ensino médio integrado eu tive meu pai e minha mãe falando que seria ótimo porque aqui tinha um bom ensino [...]. E pelo fato de ser federal também. Porque eu já estudei em escola estadual de ensino médio e eu vejo que não tem... em comparação com o IFTO, aqui é uma das melhores escolas que existe. Porque estadual é muito precário (17 anos, estudante do curso B).

[...] eu entrei aqui no instituto porque é uma escola federal e onde o ensino é bem melhor do que eu estava estudando (17 anos, estudante do curso G).

Minha mãe queria que eu fizesse por causa que o médio aqui é melhor (18 anos, estudante do curso D).

Como podemos verificar nas falas acima, a baixa qualidade do ensino público estadual, preocupação não só dos estudantes, mas também de seus familiares, evidenciou-se na maioria das falas. Esse fenômeno não se revela somente no estado do Tocantins. Como sabemos, grande parte das famílias brasileiras, devido a questões das mais variadas ordens, não têm condições de despender recursos financeiros para com a educação de seus filhos em escolas particulares e se veem nesse dilema: as crianças e adolescentes frequentam a escola, tendo em vista que as oportunidades de acesso foram ampliadas nos últimos anos, mas o acesso efetivo ao conhecimento não acontece igualmente para todos. Aqui, vale a pena lembrar o posicionamento de Oliveira (2000, p. 92), ao afirmar que o acesso à escolarização não se constitui em garantia de acesso ao conhecimento; dessa forma, “elimina-se, [...] a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino”.

Tomazetti, et al. (2012, p. 15) também contribui ao observar que “[...] apesar do amplo acesso que a população adquiriu com relação ao Ensino Médio, ele se encontra em crise. A democratização do acesso não foi acompanhada do investimento na qualidade”. Dessa forma, a preocupação revelada acima pela maioria dos participantes, bem como por seus familiares, já vem sendo debatida por pesquisadores do tema há muito tempo, sem que se veja ações efetivas por parte do poder público no sentido de garantir o direito de todos a um ensino de qualidade (OLIVEIRA, A. M., 2012b). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013, p. 168) também reconhecem o fato ora discutido ao colocar que “[...] dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos”.

Ora, se a busca se dá pelo ensino médio, que lugar ocuparia o ensino técnico na visão dos estudantes entrevistados? Quais sentidos e significados esses estudantes têm atribuído ao ensino médio integrado? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? (DCNEM, 2013). Os depoimentos a seguir mostram que a maioria dos estudantes não pretende continuar os estudos na área do curso que escolheu e também não gostaria de atuar como técnico.

É porque, assim, eu não quero seguir com isso, sabe? Então assim, eu nunca me imaginei futuramente seguindo nessa área. É só assim, eu usaria como hobby, como... precisasse de um dinheiro extra, alguma coisa assim, mas eu nunca me vi trabalhando nessa área (17 anos, estudante do curso G).

[...] a gente dá mais moral para as normais (O estudante se refere às disciplinas de formação geral), como já te falei, do que pra parte técnica porque, é como eu te falei, por causa dessa questão da importância. [...] Eu comecei a dar muito mais moral pro meu curso agora, que é véspera, que é ano de vestibular e que aí cai realmente a ficha. Só que o meu curso profissional, eu não vou seguir na área, né? E é uma coisa bem assustadora, porque a nossa sala, ela tem trezes alunos, e de treze alunos eu acho que quatro ou cinco vão seguir a área do curso, [estudante diz o nome do curso] (16 anos, estudante do curso C).

Bom, eu acho que o ensino médio tá bem organizado. O que não tá organizado é o técnico. Porque é o seguinte: nós, às vezes... porque hoje a gente o que mais precisamos é do conhecimento do médio pelo fato do Enem, do vestibular, do ensino superior que a gente precisa entrar. E o técnico pesa bastante. Pesa muito [...]. E aí a gente foca no ensino médio e deixa um pouco de lado o técnico [...]. Porque às vezes eu acho que tem disciplinas técnicas que eu vejo que não vai influenciar muito na prática [...] (17 anos, estudante do curso B).

O curso que eu escolhi talvez eu não siga porque eu pretendo ir para a faculdade direto [...] (18 anos, estudante do curso D).

[...] porque acho que tem umas [disciplinas] que eu vejo que não tem tanta necessidade assim. [...] porque eu acho que eu vou seguir outro caminho, totalmente diferente, aí eu não vejo tanta necessidade assim. (17 anos, estudante do curso A).

As falas elencadas acima denotam claramente uma perda de sentido do ensino médio integrado. Evidenciou-se, assim, nas referidas falas, ao que tudo indica, que os estudantes não têm, na cidade de Palmas, uma opção de ensino médio público que não seja integrado ao técnico, com qualidade superior ao ofertado pelo Estado. Desse modo, veem-se obrigados a disputar uma vaga no IFTO/Campus Palmas na tentativa de cursar um ensino médio de melhor qualidade.

Tais constatações nos levam a inferir que a formação integrada, no sentido proposto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta e Ramos (2012), Ramos (2005), bem como pelas DCNs (2013) não estaria se efetivando no ensino médio integrado no IFTO/Campus Palmas, tendo em vista a perda de sentido do ensino técnico e a adesão de caráter utilitarista ao ensino médio, conforme demonstraremos mais detalhadamente no decorrer desta seção.

O que ocorre, a partir do que pudemos perceber nas entrevistas, é uma sobreposição de disciplinas, consideradas de formação geral e de formação específica ao longo do curso, o que, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1093), “[...] não é o mesmo que integração [...]”. A proposta de integração se difere de simultaneidade (CIAVATTA e RAMOS, 2012). Por mais que não seja esta a intenção da instituição ora em foco, o modo como os estudantes aderem ao ensino, devido às

suas perspectivas de futuro, nos leva a crer na materialização de uma formação fragmentada e superficial para o ensino médio integrado no IFTO/ Campus Palmas.

O trecho a seguir vem a denotar essa perspectiva:

Eu acho que o ensino médio, é tipo uma revisão de tudo pra preparar a gente pra fazer provas pra gente ser aprovado em faculdades, só que o daqui deixa a desejar demais. [...] O que me manteve aqui foi mais os meus pais, por que eu não queria tá aqui [...] (17 anos, estudante do curso A).

Como podemos perceber, os sentidos e significados atribuídos ao ensino médio pelos estudantes do IFTO Campus Palmas nos revelam, tal como no trecho acima, além de uma adesão de caráter utilitarista ao ensino, objetivando unicamente a Universidade, uma perda de sentido do ensino técnico para esses estudantes.

Aqui, vale a pena lembrar as observações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013, p. 185) a respeito da necessidade de cada escola/rede de ensino

[...] buscar o diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas e a diversidade e os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. [...] A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Faz-se necessário a reestruturação da escola com vistas à promoção de uma formação integral, mediante a inserção de novos conteúdos, novas metodologias de ensino e novos olhares sobre o público jovem e adolescente que habita o espaço escolar. Os jovens, atentos ao contexto socioeconômico do país, se veem atingidos pelas transformações das mais diversas ordens e ressignificam suas expectativas em relação às possibilidades de inserção profissional, e também em relação ao papel da instituição educacional nos seus projetos de vida (DCNEM, 2013).

4. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar os significados atribuídos ao Ensino Médio Integrado pelos estudantes que vivenciam essa modalidade de ensino no IFTO/Campus Palmas.

Os dados nos mostraram uma perda de sentido do ensino técnico, com uma adesão de caráter utilitarista ao ensino médio por parte dos estudantes entrevistados, os quais demonstraram, inequivocamente, objetivar unicamente o ensino superior.

Assim, confirmaram-se os apontamentos das perspectivas histórico-críticas (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO, 2008; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; CIAVATTA e RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, M.

R. N. S., 2000; SANTOS, 2008; FERRETTI, 1997; FERRETTI, 2008; ALBERTO, 2005; JACOMETTI, 2008; RAMOS, 2002; RAMOS, 2011) na presente análise, na medida em que não se denotou uma relação efetiva entre o ensino profissional e ensino médio de formação geral.

A escola de ensino médio integrado, face às transformações que se apresentam, e frente aos resultados do presente estudo, na capital do Tocantins, precisa ser reinventada para a formação de sujeitos ativos, participativos, cooperativos, aptos para a intervenção e problematização do contexto em que se inserem – de modo que o sentido profissionalizante dessa modalidade formativa continue a ser objeto de investimento dos jovens, em seus projetos de vida. Só assim caminharemos no sentido de materializar o compromisso de oferta de um ensino médio integrado mais amplo e politécnico (DCNs, 2013; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011).

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria Angélica. **A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 2, p. 295- 330, 2005.

BOGDAN, Roberto e BLIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A “era das diretrizes”**: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan/abr 2012.

FERRETTI, Celso João. **A reforma da educação profissional**: considerações sobre alguns temas que persistem. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 509-520, nov.2007/fev.2008.

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil**: anos 90. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados.** Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Celso. **A nova dependência, dívida externa e monetarismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** São Paulo: Publifolha, 2000.

GÓMEZ, Angel. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências. O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

JACOMETTI, Márcio. **Reflexões sobre o contexto institucional brasileiro contemporâneo e as transformações na educação profissional.** Educar, Curitiba, n. 32, p. 233-250, 2008.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Entre consumidores e internautas: a outra face da crise do ensino médio no Brasil.** Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4788. Acesso em: 15 jul. 2015.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98).** Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abr/2000.

OLIVEIRA, Ramon de. **Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan/abr 2009.

RAMOS, Marise. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Jailson Alves dos. **Da escola única à educação fragmentada: o congresso nacional na reforma do ensino técnico**. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 357-374, nov.2007/fev.2008.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; et. al. **Os sentidos do ensino médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

ABSTRACT: This work sought to investigate the meanings attributed by the students of the third grade who experience their training in the Vocational High School of the Science and Technology Education Federal Institute of Tocantins, Campus Palmas (IFTO). Concerning the qualitative methodology, semistructured interviews were made for a better understanding of the issues raised in the research. The analysis of the data was carried out from the analysis of content, which led to a better understanding of the meaning construction of the subjects studied. The theoretical framework used includes several authors who discuss vocational high school in the Brazilian educational scenario, from a historical-critical perspective. After analyzing the research data, it was identified a loss of meaning in vocational education, as well as an attendance in the vocational high school aiming a successful insertion in higher education by the adolescents interviewed. It is believed that the historical-critical perspectives used in the present analysis were confirmed, inasmuch as an effective relationship between vocational and regular high school in general education was not denoted. The conclusion of this research emphasizes that a careful evaluation about the current pedagogical directions of the vocational high school courses needs to be performed by the management department of IFTO / Campus Palmas. The objective of these actions is to strengthen the relation between the general high school education and specific education, insofar as these courses may be becoming, for their students, only a place for learning the contents linked to general high school education in detriment to vocational high school education.

KEYWORDS: Vocational high school education, adolescence, educational public policies.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ELETROTÉCNICA DO IFF – CAMPUS MACAÉ, DA MODALIDADE PROEJA: CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

**Severino Joaquim Correia Neto
Marcos Antonio Cruz Moreira
Vitor Yoshihara Miano
Hilton de Sá Rodrigues**

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE ELETROTÉCNICA DO IFF – CAMPUS MACAÉ, DA MODALIDADE PROEJA: CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Severino Joaquim Correia Neto

Instituto Federal Fluminense – IFF, Macaé – Rio de Janeiro

Marcos Antonio Cruz Moreira

Instituto Federal Fluminense – IFF, Rio das Ostras – Rio de Janeiro

Vitor Yoshihara Miano

Instituto Federal Fluminense – IFF, Cabo Frio – Rio de Janeiro

Hilton de Sá Rodrigues

Instituto Federal Fluminense, Saquarema – Rio de Janeiro

RESUMO: Esta investigação teve como objetivo analisar como ocorre a formação profissional dos estudantes da modalidade PROEJA - Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - do curso integrado de Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, (IFF) *Campus* Macaé, quanto às contribuições sociais e educacionais, contextualizando a EJA, a educação profissional e sua formação no Brasil. Os métodos utilizados foram o analítico e o sintético, os sujeitos da pesquisa foram os estudantes. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados o questionário. Concluiu-se que a educação de jovens e adultos trabalhadores se caracteriza por ser um instrumento de associação teórico-prática, através de informações que possam intervir na realidade social e cultural, promover mudanças de atitudes cotidianas, levando a novas práticas na construção da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional. Política Social. PROEJA.

1. INTRODUÇÃO

O PROEJA é um Programa cujo foco está em alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pode ser oferecido tanto para aqueles que já concluíram o Ensino Fundamental, como para os que ainda não conseguiram a conclusão desta etapa de ensino, ou mesmo para aqueles que concluíram o ensino médio, que sonham e aspiram à entrada na Rede Federal na esperança da qualificação, e, nesse caso, esta oportunidade única surge o IFF – *Campus* Macaé com o curso Técnico Integrado de Eletrotécnica.

A educação profissional é entendida como fator de mobilidade social. Conquanto, o PROEJA é revelador de poucos debates e disputas internas, observando-se uma busca incansável de consenso em torno de questionamentos básicos para a educação de jovens e adultos, busca esta, frequentemente, permeada por situações contraditórias, tanto no âmbito interno como no externo. Entre tantos avanços e recuos ao longo do processo, tenciona-se aqui vislumbrar quais as possibilidades de organização de um sistema realmente eficaz voltado à

inclusão de jovens e adultos trabalhadores, e compreender como o IFF – *Campus Macaé* vem atendendo às demandas deste público, no tocante ao ensino técnico-tecnológico e à formação profissional através do curso técnico de eletrotécnica.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo principal analisar e problematizar o modelo adotado pelo Instituto Federal Fluminense- IFF desde o surgimento da primeira turma, ainda, no ano de 2011, no campus de Macaé, para o ingresso de jovens e adultos no curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos do PROEJA, buscando responder a questionamentos específicos da pesquisa, tais como: quais recursos de apoio teriam sido ofertados aos alunos, e quais critérios foram utilizados para a elaboração do material didático oferecido ao longo do curso, e ainda qual a relação que existe nos índices de evasão e desistência nas turmas investigadas.

O questionamento se faz premente, visto que a modalidade da educação de jovens e adultos do PROEJA iniciou-se no ano de 2006, com os cursos de Caldeiraria e Turismo, este último integrado ao ensino médio. Porém, em pouco tempo, mais especificamente em 2012, foram descontinuados, diminuindo a possibilidade do público em questão de optar por outros cursos, e não somente o curso técnico de eletrotécnica, objeto da pesquisa no contexto ensino-aprendizagem.

No entanto, não é tão simples o ingresso em cursos de formação profissional com a tão sonhada qualidade que o PROEJA se dispõe a ofertar. Diante da demanda existente, os processos de ingresso são muito concorridos e as vagas oferecidas parecem não atender a todos que as desejam. As instituições da rede federal que ofertam educação profissional têm o enorme desafio de atender à grande demanda de seus cursos, uma vez que o presente estudo pretendeu responder a seguinte questão: O processo ensino-aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores no curso técnico de Eletrotécnica integrado ao ensino médio do PROEJA, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF – *Campus Macaé*) tem assegurado o seu desenvolvimento profissional?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A arte de aprender acompanha o homem desde o início de sua jornada terrestre até seus últimos dias como ser vivente, e é explorando esta incrível capacidade que as pessoas buscam o conhecimento, aperfeiçoando, assim, cada aspecto que envolve a vida humana. Tal capacidade da qual o homem é dotado pode ser inata ou desenvolvida, pois “em qualquer disciplina – de tocar piano à engenharia elétrica -, há pessoas que nascem com um ‘dom’, mas todos podem ter proficiência através da prática” (SENGE, 2009, p. 37).

O que se vê, na verdade, é o acirramento competitivo de um mercado de trabalho mais exigente e a necessidade de que esses atores sociais do PROEJA estejam prontos para as novas exigências do mercado de trabalho, seja ele *onshore* ou *offshore*, sob a condição contrária do que projeta empregabilidade e condição social melhor, e o risco de permanecerem excluídos desse mercado tão promissor e

de ricas oportunidades:

O processo de ensino-aprendizagem passa por várias concepções: a primeira é a tradicional, onde os alunos são receptores de saberes que seus professores os transmitem. Nessa, o que mais importa é a quantidade de conteúdos que se trabalha, o professor tem o conhecimento acabado, sendo dono da verdade, onde as tarefas são padronizadas. (MESQUITA, 2011, p. 3).

O ganho ou consequência da pessoa buscar conhecer suas modalidades de aprendizagem está no fato de que isto traz melhores resultados em sua vida pessoal, acadêmica ou profissional, fazendo com que se sinta mais integrada no ambiente em que está inserida, vivendo “na e com diferença” e, conseqüentemente, mais comprometida consigo mesma e com o planeta do qual faz parte (PORTILHO, 2011, p. 78).

No nível social, pode-se considerar a aprendizagem como um dos polos do processo ensino-aprendizagem, cuja síntese constitui o processo educativo. Tal processo compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições que, específica (escola), ou secundariamente (família), promovem a educação.

Na concepção Vygotskyana, o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala:

Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, deve-se considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VYGOTSKY, 1993 p. 44).

Segundo a concepção de Vygoysky (1991), quando a aprendizagem está em função não apenas da comunicação, mas também do nível de desenvolvimento alcançado, adquire, dessa feita, relevo especial – além da análise do processo de comunicação – análise do modo como o sujeito constrói os conceitos comunicados e, portanto, a análise qualitativa das “estratégias”, dos erros, do processo de generalização. Trata-se de compreender como funcionam esses mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos e que se modificam em função do desenvolvimento (VYGOSTSKY, 1991, p. 2).

Pode-se afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação. Assim, para aprender é imprescindível “poder” fazê-lo, o que faz referência às capacidades, aos conhecimentos, às estratégias e às destrezas necessárias. Para isso, é necessário “querer” fazê-lo, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes. Para ter bons resultados acadêmicos, os sujeitos do PROEJA necessitam de colocar tanto voluntariedade como habilidade, o que conduz à necessidade de integrar tanto os aspectos cognitivos como os motivacionais. A motivação é um processo que se dá no interior

do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas (LIMA, 2008). Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o estudante tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento.

A autora Bock (1999, p. 120) destaca que a motivação continua sendo um complexo tema para a Psicologia e, particularmente, para as teorias de aprendizagem e ensino. A motivação é um fator que deve ser equacionado no contexto da educação, ciência e tecnologia, tendo grande importância na análise do processo educativo. A motivação apresenta-se como o aspecto dinâmico da ação: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma ação, a orientá-la em função de certos objetivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo.

Desenvolver nos estudantes do PROEJA uma atitude de investigação, uma atitude que os transportem para um desejo mais duradouro de saber, de querer saber sempre, desejar saber deve passar a ser um estilo de vida, são atitudes que podem ser desenvolvidas com atividades muito simples, que começam pelo incentivo à observação da realidade próxima ao estudante – sua vida cotidiana –, os objetos que fazem parte de seu mundo físico e social. Essas observações sistematizadas geram dúvidas (por que as coisas são como são?), e aí é preciso investigar, descobrir. Falar sempre numa linguagem acessível, de fácil compreensão.

Os exercícios e tarefas deverão ter um grau adequado de complexidade. Tarefas muito difíceis, geradoras de fracasso e de tarefas fáceis, que não desafiam, levam à perda do interesse. O estudante perde o estímulo e interesse em aprender.

A história da educação profissional no Brasil possui várias experiências registradas nos anos de 1800, com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a consequente revogação do referido Alvará, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes, vindos de Portugal, de acordo com (GARCIA, 2000).

O aspecto histórico da educação profissional no Brasil tem suas origens no século XIX, em um contexto educacional marcadamente elitista. Desenvolveu-se a educação superior, atendendo às camadas mais privilegiadas da sociedade. A esta, encontrava-se associada a educação secundária, com caráter preparatório para o nível superior, concentrada na capital do país. O ensino primário, sob a responsabilidade das províncias, praticamente inexistia como segmento organizado de educação formal. A educação profissional, modestamente oferecida, tinha como alvo os filhos das camadas menos favorecidas da população. Sua oferta se realizava nas escolas de artífices e nos liceus de artes e ofícios. Já no início do século passado, são criadas pelo Governo Federal, em dezoito capitais de estados, escolas de aprendizes artífices.

As escolas profissionalizantes nasceram como obra de benemerência, a fim de proporcionar aos jovens das camadas sociais menos favorecidas, uma educação adequada à sua situação social, visando ao ingresso precoce na atividade produtiva. Essa circunstância conferiu ao ensino profissional certo grau de marginalidade. Estabelecia-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior), e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, acabou-se agregando ainda, a ideia de sofrimento. No Brasil, a escravidão que perdurou por mais de três séculos, reforçou esta distinção, deixando marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava este tipo de trabalho, ou seja, manual.

O PROEJA busca a relação teoria-prática para o mercado de trabalho, entendendo a educação profissional como fator de mobilidade social. Consolida-se através de uma proposta educacional que atenda aos fundamentos da política de inclusão social e emancipatória pelo sistema educacional:

Os estudantes ingressam no curso técnico integrado de eletrotécnica, carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Eles são portadores de histórias de relação com a educação, com o conhecimento. Possuem visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais, pessoais e educacionais.

Assim, esses estudantes são desafiados a resistir em meio a uma escola que tem preceitos de ação calcados na “pedagogia bancária”. onde “caracteriza-se pela narração dos conteúdos a ouvintes passivos, estudantes que são depositários de conhecimento” (FREIRE, 2002; 1987); na reprodução dos conteúdos de forma estanque, estandardizada e mecanizada na pura transmissão e reprodução de informações, muitas vezes, descontextualizadas, destituídas de significado para os estudantes; na avaliação classificatória e certificativa (pautada na lógica quantitativa); no currículo fragmentado, no qual as disciplinas e os espaços-tempo da escola são organizados para dificultar o diálogo entre os campos do conhecimento, as reflexões coletivas e os projetos interdisciplinares.

Nessa configuração da relação ensino aprendizagem, a avaliação é geralmente transformada em um instrumento de poder do avaliador sobre o avaliado, não se constituindo em diagnóstico tomado como base para a busca de respostas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28).

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), enquanto modalidade de Educação Popular apresenta uma trajetória de desafios, gigantescos principalmente por ser uma alternativa para minimizar ou eliminar o problema da exclusão social e desenvolvimento profissional.

Porém, esse modelo de educação, por muito tempo, não se apresentou como prioridade educacional, sendo entendida e tratada apenas como política pública compensatória direcionada a suprir uma lacuna de sujeitos que perderam ou tiveram a oportunidade de escolaridade em idade adequada.

Com o advento da Lei n. 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, no artigo 37) surge, pela primeira vez, a preocupação em assegurar o acesso e a continuidade da formação escolar e profissional a uma grande parcela da sociedade que não teve a oportunidade em idade própria. A partir do Parecer CEB 11/2000, o Conselho Nacional de Educação regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, e com a aprovação desse parecer, a EJA não possui mais apenas a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, que promove a cidadania por meio da reparação do direito negado à educação, a função equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com suas necessidades específicas, e, por último, a função qualificadora, ao efetivar uma educação permanente que corresponde às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas.

A valorização da EJA tem importância devido a contribuir para a promoção da igualdade entre os homens e mulheres, pela formação e desenvolvimento para o trabalho e pelo apoio a preservação do meio ambiente e da saúde, devendo seguir novas orientações didático-metodológicas para enfrentar o processo de transformações socioeconômicas e culturais vivenciadas a partir das últimas décadas do século XX; um dos fatores que deve ser levado em conta é o rápido desenvolvimento das sociedades, pois exige de seus membros capacidades para descobrir e potencializar os conhecimentos e aprendizagens de forma global, permanente e contínua. Assim, ficou definido da seguinte forma o conceito de educação dirigida aos adultos:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, versão portuguesa).

O atual momento histórico é marcado por uma aceleração dramática no processo das transformações tecnológicas. Essa aceleração é excitante, mas também inconsequente porque parece aumentar as desigualdades entre os grupos sociais em diferentes sociedades, multiplicando crises sociais, cada vez mais violentas, e ameaçando o equilíbrio ambiental. Neste sentido, a educação passa a ser um dos fatores estratégicos para a formação dos cidadãos capazes de reconstruir as relações pessoais e sociais segundo a orientação de quatro pilares que devem sustentar a educação no século XXI, de acordo com o Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2006), que são: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

No Brasil, a EJA tem se constituído, nos últimos anos, como um campo estratégico para fazer frente à exclusão e desigualdade social e, se observarmos a Lei 9.394, de 1996, o Parecer CEB 11/2000 e acompanharmos a conclusão a que chegou a Conferência de Hamburgo, bem como a orientação do relatório da UNESCO sobre educação para o século XXI, percebe-se que essa modalidade tem pretensões de assumir contornos que transbordam os limites do processo de escolarização formal ao abarcar aprendizagens realizadas em diversos âmbitos.

Nesse sentido, até que ponto esse ideal educacional tem atingido algumas dessas metas no IF – *Campus Macaé*, onde se conta com uma única oferta de curso técnico de eletrotécnica na modalidade PROEJA. Portanto, esse trabalho não pode e nem deve se esgotar apenas na oferta de vagas e garantia de acesso e continuidade nos estudos, como prevê a Lei 9.394, já que o fundamental é proporcionar essa modalidade de ensino comprometido com a qualidade, ministrado por educadores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estarem atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar com a participação de toda a sociedade, comunidade, servidores e estudantes.

Dentro de um arcabouço legislativo, foi criado o Decreto nº. 5. 478, de 24 de junho de 2005, o Programa de Integração de Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos e no ano seguinte o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva para atendimento as demandas concretas e, conseqüentemente, as dificuldades referentes à universalização da Escola Básica foi criado o Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006. Nesse sentido, de acordo com Gentili (2002):

O desenfreado avanço da tecnologia e a consolidação do modelo capitalista de economia em âmbito mundial acabaram por criar um aumento significativo da produção industrial com uma redução igualmente significativa dos números de postos de trabalho. Tudo isso veio influenciar diretamente na vida dos trabalhadores e trabalhadoras, inclusive nas questões que dizem respeito à sua qualificação e educação profissional. (GENTILI, 2002, p. 36).

Destarte, há uma possibilidade, uma formação integral, capaz de articular a formação geral à educação técnica, unindo em um só currículo o Ensino Médio e o Ensino Técnico Profissional, conforme o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que cria o PROEJA:

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 Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. Parágrafo único. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) abrangerá os seguintes cursos e programas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2005).

Na afirmação de Frigotto et al. (2005), o Decreto nº 5.478/2005, através de seus artigos 3º e 4º, legitima a união da formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e deve ser ofertada como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica.

Em 13 de julho de 2006, é promulgado o Decreto 5.840/2006, a regulamentação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em conformidade e compatibilidade com a Lei nº 9394 de 1996, e que oferece as diretrizes legais da Educação Nacional:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio. § 2º Os cursos e programas do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, § 3º O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. § 4º Os cursos e programas do PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. (BRASIL, 2006).

Com a promulgação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alteram-se os 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 (BRASIL, 2008, p. 1):

§1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação a Educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional técnica.

As escolas, os Instituto Federais, CEFETs, e seus professores, servidores e gestores fazem parte desse corpo de agentes públicos com tais responsabilidades:

Transferir o umbral da educação como privilégio para um status de direito na organização social, política e jurídica no Brasil foi fruto de uma longa

trajetória estreitamente vinculada à democratização do País e à luta pela construção da cidadania, profundamente dilapidada pelos constantes períodos autoritários pelos quais o Brasil passou ao longo de sua história. (NASCIMENTO, 2013, p. 15).

Assentadas em paradigmas que ressignificam experiências escolares e, a partir delas, essas práticas recolocam a escola como um espaço instigante e de reestruturação do ensino médio técnico seja ele integrado, subsequente e a modalidade PROEJA em competências genéricas e flexíveis, preparando os indivíduos para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho, separava a Educação Profissional Técnica do Ensino Médio, e a aprovação do decreto nº 5154/2004, que resgatou a possibilidade da indissociabilidade do Ensino Médio e da Educação Profissional, ou seja, o Ensino Médio integrado. Foi reintroduzida a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

É necessário prover meios capazes de proporcionar aos estudantes condições de permanência, aprendizagem e conclusão, conduzindo assim ao aumento do nível de escolarização da população. Nesta direção, apontam os objetivos do Plano Nacional de Educação, quando destacam a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar; a democratização da gestão do ensino público; e o aumento da escolaridade da população como desafios da educação nacional.

3. METODOLOGIA

O lócus do estudo foi o município de Macaé e suas características serviram de pano de fundo para o desenvolvimento da pesquisa, situando-o dentro do contexto educacional e social.

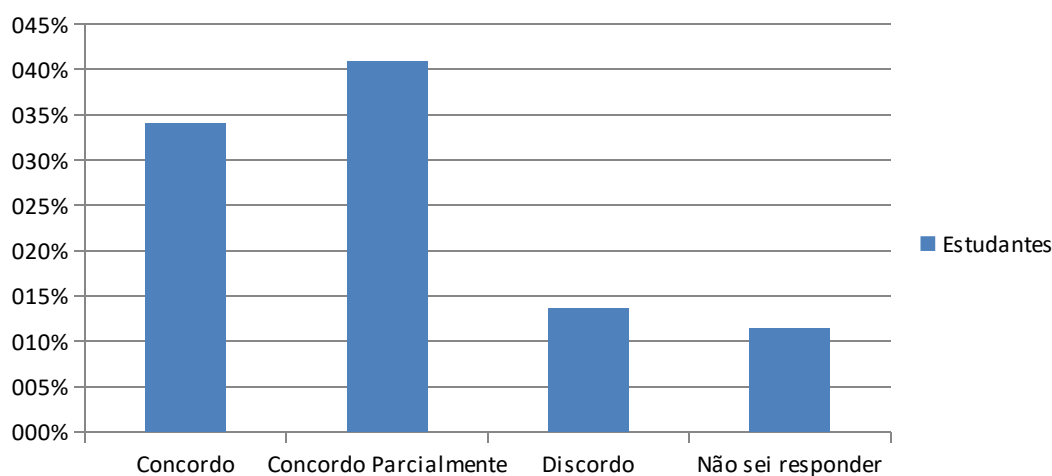
Foi realizado um estudo de campo com enfoque quantitativo no Instituto Federal Fluminense, *Campus* Macaé, modalidade Proeja, no curso técnico de Eletrotécnica, sendo adotado o método analítico e sintético, caracterizado pela construção lógica, a fim de se chegar a uma conclusão que está implícita nas premissas. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa apresenta-se como instrumentação para construir conhecimento científico, e foi realizado por meio de questionários com alunos do IFF do curso técnico de eletrotécnica modalidade PROEJA.

O público alvo selecionado para o estudo foi composto por quarenta e quatro estudantes que responderam o questionário. A pesquisa bibliográfica se apoiou nas publicações impressas e eletrônicas, tais como livros, requisitos legais, legislação, decretos e trabalhos acadêmicos que abordam a temática do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O público alvo selecionado para o estudo foi composto por quarenta e quatro estudantes que responderam o questionário direcionado para a obtenção de resultados que ajudaram a alcançar os objetivos propostos previamente. O resultado demonstra o quantitativo de alunos do curso técnico integrado de eletrotécnica referente ao período pesquisado: os meses de janeiro a maio de 2015. A divisão foi realizada por turmas e sua entrada no IFF - *Campus Macaé* nos anos de 2012, 2013, 2015, sendo: Turma 1322, correspondente ao 1º primeiro ano - turma 2322, correspondente ao 2º ano e turma 3322, correspondente ao 3º.

Gráfico 1 - Percepção do público alvo sobre a adequação e estímulo a aprendizagem do material didático utilizado pelos docentes



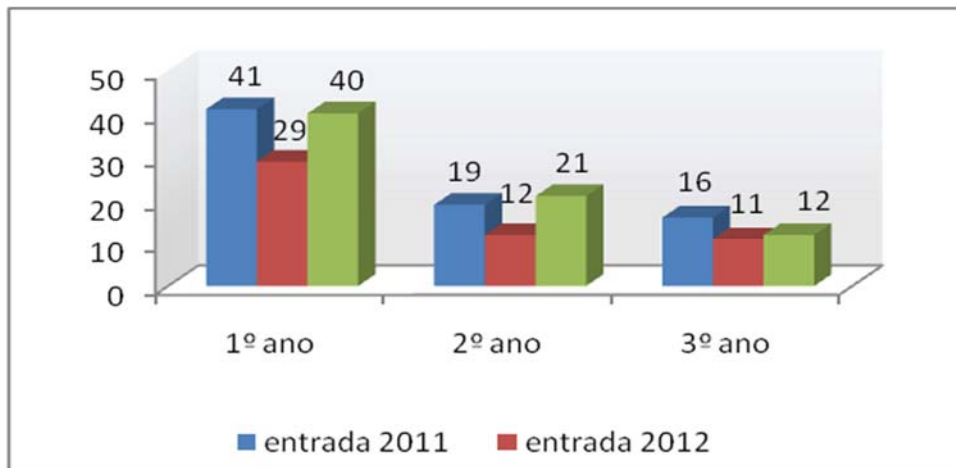
Fonte: Do autor (2015).

Foi perguntado aos estudantes sobre a adequação e estímulo apresentados pelo material didático utilizado. De acordo com a avaliação dos estudantes, entende-se que 40,9% dos estudantes, que representa a maioria dos pesquisados, concorda em partes que o material didático é adequado e estimulante, enquanto que 34,1% concordam com esta adequação e estímulo por parte do material didático. Há evidências de que a administração mais próxima do curso está a cargo de um número significativo de profissionais com pouca ou quase nenhuma familiaridade com tema, para a elaboração ou escolha do material didático oferecido. Isto é confirmado pelo elevado índice de desconhecimento quanto aos padrões e procedimentos de revisão.

De forma contraditória, o fenômeno sugere que o material didático parece ter sido elaborado em outro contexto ou abarcado conteúdos de outros cursos e aproveitados com o sucesso nos cursos integrados e subsequentes.

Quanto à permanência, desistência e evasão no curso técnico integrado de eletrotécnica, os resultados chamaram atenção e, de certa forma, preocupação, uma vez que as turmas do primeiro ano se iniciam com cerca de quarenta estudantes, finalizando com 5 a 9 alunos, exceção feita em relação à primeira turma do ano 2011 que começou com 41 estudantes, sendo que 13 concluíram o curso.

Gráfico 2 - Entrada e permanência dos estudantes do Proeja

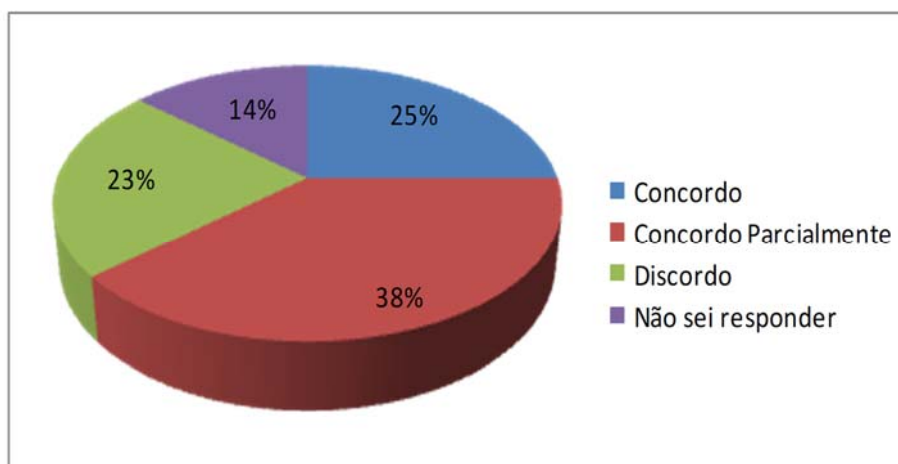


Fonte: Do autor (2015).

Haddad e Di Pierro traz à baila um relato interessante sobre a questão de jovens e adultos trabalhadores:

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido restrito. Primeiramente, porque aborda os processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. (...) Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes aonde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. (HADDAD; DI PIERRO, 2001 p. 55).

Gráfico 3 - Percepção dos estudantes do Proeja sobre a existência de apoio aos mesmos, tais como: monitoria, orientação docente, aconselhamento pedagógico



Fonte: Do autor (2015).

No gráfico acima, 38% dos estudantes reconhecem parcialmente a existência de respaldo suficiente por parte da direção quanto ao Proeja em relação a monitoria, orientação docente, aconselhamento pedagógico. Por outro lado, a maioria reconhece haver, por parte da direção, suporte para lidar com conflitos e situações não previstas. Contudo, sugerem a existência da responsabilidade da direção em estar sempre presente para "apagar incêndios", resolver situações imprevistas, sintomas de uma administração centralizada, e também da responsabilidade legal de dar suporte aos estudantes. No entanto 23% dos pesquisados discordam que exista esse suporte.

5. CONCLUSÃO

Para a conclusão deste estudo, é importante destacar que os objetivos dos alunos do PROEJA, quando se matriculam no curso, são a formação e a qualificação profissional para exercer uma profissão de imediato e sua possibilidade de melhora no seu trabalho ou uma possível colocação no mercado de trabalho.

Este estudo foi voltado a investigar a satisfação dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem no direcionamento educacional e social. Assim, verificou-se que os estudantes não participaram da construção do projeto político do curso. De acordo com os mesmos, o material didático utilizado atende parcialmente as demandas do curso, podendo ser melhor estruturado pelos docentes, de forma que atendesse as propostas do curso. Dessa forma, a comunidade interna e externa não teve tempo de amadurecer o objetivo do referido programa, o que corroborou para gerar certo grau de insatisfação no público atendido. Não houve informações suficientes sobre a oferta do curso na instituição, sendo simplesmente aproveitado o modelo do curso integrado eletrotécnica de forma a atender a legislação, embora não seja mais ofertado no médio integrado e subsequente, o que justificaria a possível adaptação dos materiais didáticos.

A permanência dos alunos ao longo do curso trouxe certa preocupação, pois o índice de evasão e desistência foi bastante acentuado. Parte disso pode ser devido ao apoio dispensado aos alunos, como a disponibilidade de monitoria, orientação docente, aconselhamento pedagógico, entre outros recursos importantes para o melhor desenvolvimento dos alunos, bem como o incentivo e estímulo para concluírem os cursos iniciados, obtendo êxito em sua formação e qualificação profissional. Com um aumento destes recursos, e uma melhor adaptação e escolha do material didático ofertado durante o curso, existe uma grande chance de reverter esse alto índice de evasão e desistência, contribuindo para a formação de um número maior de alunos que buscam a qualificação profissional através dos cursos oferecidos pela instituição.

Durante algumas entrevistas informais, ficou claro que os estudantes desejam outro tipo de qualificação que poderia ser ofertada pelo IFF - *Campus* Macaé quais sejam: Logística, enfermagem, segurança do trabalho. Essas mudanças, entretanto, devem partir da valorização das opiniões de estudantes atendidos pelo programa e dos docentes que participam efetivamente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. v. 1.

BOCK, Ana M. Bahia (Org.). **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. SP: Britânica do Brasil, 1998.

BRASIL. Decreto n. 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, 2005b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.840. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: GARCIA, Sandra Regina de oliveira. **Trabalho e crítica**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio-ago. 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **[Site institucional]**. Campos dos Goytacazes, RJ: IFF [2015]. Disponível em: <<http://www.iff.edu.br>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** estratégias, estilo e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2011.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S.l.: s.n., 20-]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 15 ago. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CAPÍTULO VI

O ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: EXPERIÊNCIAS PRELIMINARES NO SERTÃO DO SERIDÓ POTIGUAR

Danilo Cortez Gomes

O ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: EXPERIÊNCIAS PRELIMINARES NO SERTÃO DO SERIDÓ POTIGUAR

Danilo Cortez Gomes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Currais Novos/RN

RESUMO: A educação empreendedora é uma ferramenta importante a ser disseminada entre as instituições de ensino, especialmente aquelas que atuam na educação profissional e que atuam com jovens, independente das modalidades de ensino. Nesse contexto, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, que com seus 21 campi distribuídos em todo território potiguar, tem tentado disponibilizar uma educação profissional de qualidade. Assim, o objetivo desse estudo foi diagnosticar e analisar a percepção dos alunos em relação às suas experiências nesta instituição, dentre estas, com a disciplina Gestão Organizacional ministrada em turmas e cursos diferenciados. O empreendedorismo jovem no sentido amplo, em que exemplos práticos e ferramentas úteis são apresentados e podem ser facilmente utilizados pelos discentes, apresenta-se como forma que aumentam as chances de inserção desses jovens no mercado de trabalho e em contrapartida, se torna fator preponderante para promoção do desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Nesse sentido, esta pesquisa de natureza exploratória e descritiva utilizou um questionário com perguntas abertas e fechadas para a coleta de dados, seguido por uma análise quantitativa e qualitativa. Os questionários foram aplicados junto aos alunos dos cursos técnico integrado em alimentos e informática nos anos de 2012, 2013 e 2014 do IFRN – Campus Currais Novos, que cursaram a disciplina Gestão Organizacional, totalizando 215 alunos que compuseram o universo pesquisado. Os resultados indicaram que a experiência na instituição, bem como com a didática utilizada na disciplina, foram positivas e estimulantes para a formação profissional integral.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo, educação empreendedora, ensino profissional.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca abordar a temática do empreendedorismo relacionado à educação, isto é, verificar como um método de ensino denominado educação empreendedora pode disseminar assuntos inerentes ao mercado de trabalho e a criação de empresas, de forma dinâmica e eficiente. Ressalta-se que essa abordagem didática tem sido cada vez mais necessária nas mais diversas modalidades de ensino. Pode-se dizer que alguns fatores são predominantes para justificar o desenvolvimento dessa pesquisa, a saber: a necessidade de dinamizar a relação professor e aluno no contexto de sala de aula; a importância de abordar a temática do empreendedorismo para futuros profissionais que estarão inseridos no mercado de trabalho; além da urgência em viabilizar o contato desses discentes no

mundo “real” empresarial.

Desse modo, compreender a percepção desses alunos em relação ao ensino-aprendizagem da disciplina ministrada com base numa educação empreendedora permite aos pesquisadores e por que não dizer, a própria instituição – objeto de estudo – ter subsídios importantes para diálogos com outras disciplinas e profissionais da educação, sem contar no *feedback* obtido pelo professor pesquisador quanto ao trabalho desenvolvido com seus alunos, que tem uma perspectiva dinâmica e diferenciada.

Um dos maiores desafios atuais quanto se trata de educação consiste na forma como os conteúdos devem ser transmitidos aos alunos, havendo discordâncias consideráveis entre pesquisadores da área (HENGEMÜHLE, 2014). Entretanto, é sabido que a utilização de dinâmicas e atividades específicas que tornem determinados conteúdos mais atrativos e ao mesmo tempo, despertam a curiosidade dos discentes, é importante e necessária no atual contexto educacional.

Em tempos turbulentos em que projetos na área da educação acabam de ser aprovados no Congresso Nacional, especialmente o que trata da reforma do ensino médio e toda sua estrutura curricular, vale a pena considerar os dados aqui expostos. Salienta-se, ainda, que tendo em vista a expansão da rede federal de educação profissional no Brasil por meio dos Institutos Federais, constata-se o crescimento considerável da oferta de oportunidades para um público que além de um ensino de qualidade, tem a chance de adquirir uma formação técnica e profissional.

Dito isto, tem-se como problemática central desta pesquisa: Qual a percepção dos alunos concluintes nos anos 2012 a 2014 dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN – Campus Currais Novos em relação às suas experiências nesta instituição de ensino, dentre estas, com a disciplina Gestão Organizacional ministrada com base numa educação empreendedora? Assim, para responder tal indagação, esse estudo tem como objetivo principal diagnosticar e analisar a percepção dos alunos concluintes nos anos 2012 a 2014 dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN – Campus Currais Novos em relação às suas experiências nesta instituição de ensino, dentre estas, com a disciplina Gestão Organizacional ministrada com base numa educação empreendedora.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As diversas temáticas (criação de novos negócios, perfil profissional competitivo, etc.) que estão pautadas no empreendedorismo não são tão recentes, e no Brasil, pelo menos nas duas últimas décadas esse assunto passou a ser discutido com mais ênfase (DOLABELA, 1999), seja por parte das ciências sociais aplicadas, como a administração, ou em outras áreas que passaram a abordar suas ações tendo por base o empreendedorismo, como as ciências sociais que trazem a necessidade de discutir o empreendedorismo social, isto é, a forma como essas características inovadoras e eficientes podem colaborar com projetos com alcance social e não meramente privado. Vale ressaltar que “formar pessoas competentes

e empreendedoras também irá contribuir para diminuir as sequelas sociais que distanciam ricos e pobres. Portanto, abordamos o tema sob a ótica na qual a educação possa contribuir sistematicamente na formação de pessoas social, ecológica e economicamente responsáveis” (HENGEMÜHLE, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, o empreendedorismo passa não só a constar como disciplina obrigatória ou optativa nas grades curriculares dos mais diversos cursos de ensino superior, ensino médio e educação básica, mas chega também na atuação do docente enquanto empreendedor, ou seja, por meio de metodologias próprias, esses conhecimentos são transmitidos de forma dinâmica e instigante denominada educação empreendedora. De acordo com Fillion (1999), esse processo de ensino distingue-se do tradicional por se pautar principalmente nas ações dos próprios alunos, contextualizando-os no mundo em que o mesmo está inserido, alertando-os para os desafios existentes e ao mesmo tempo preparando-os para as intempéries próprias de um mercado altamente competitivo, como a falta de recursos e investimentos, as incertezas típicas relacionadas ao início de uma carreira ou de um novo negócio.

Essa tentativa de mudança do *status quo* no ensino desses conteúdos implicam uma mudança de paradigma, que deve ocorrer de acordo com as exigências do complexo e exigente ambiente organizacional, levando-se em consideração das inúmeras dificuldades que se deparam aqueles profissionais que assim consideram urgente essa dinâmica da educação empreendedora, pois “os valores do nosso ensino não sinalizam para o empreendedorismo, estando voltados, em todos os níveis, para a formação de profissionais que irão buscar emprego no mercado de trabalho” (DOLABELA, 1999, p. 35). Além do mais, comumente se encontra outra característica muito disseminada nos cursos profissionalizantes e do ensino superior, que evidenciam demasiadamente o que Dolabela (1999) denomina de “cultura da grande empresa”, isto é, quando os exemplos e contextos abordados são inerentes às grandes empresas e não de acordo com a realidade local dos alunos, excluindo as características peculiares das micro e pequenas empresas da região.

O pensamento do autor destacando a importância da educação empreendedora corrobora com a percepção de Drucker (1986, p. 349) quando afirma que “a inovação e o espírito empreendedor são, portanto, necessários na sociedade tanto quanto na economia; na instituição de serviço público tanto quanto em empresas privadas”. De fato, essa educação empreendedora que atinge principalmente o público estudantil jovem, tem-se solidificado como mecanismo de tentar despertar nesses alunos a importância sobre a inclusão no mercado de trabalho, seja como um profissional empregado com características distintas da grande maioria ou então como empreendedores que se tornam empregadores, tornando-se assim, um fator preponderante para promoção o desenvolvimento socioeconômico brasileiro (LIMA-FILHO, SPROESSER e MARTINS, 2009; BULGACOV, 2010), pois a educação empreendedora dissemina princípios que auxiliam no alcance de resultados em curto, médio e longo prazo, dependendo das circunstâncias e contextos em que se inserem os atores envolvidos nesse tipo de

dinâmica, em especial, os jovens que possuem uma questão e desafio essencial, isto é, “saber o que fazer para aproveitar a nova onda de profissões do futuro” (MENDES e FILHO, 2012, p. 40).

Nessa mesma linha de raciocínio, Drucker (1986, p. 361) ressalta que “em uma sociedade empreendedora, os indivíduos enfrentam um enorme desafio, desafio este que precisam explorar como sendo uma oportunidade: a necessidade por aprendizado e reaprendizado continuados”. Para tanto, essas oportunidades precisam ser descobertas, e ao serem vistas e descobertas, precisam ser aproveitadas. Nesse contexto, perceber, descobrir e aproveitar está intimamente vinculado ao aprendizado obtido por esses jovens. Conforme Dolabela e Filion (2013, p. 136), urge uma mudança pautada nesse desafio acima descrito por Drucker (1986), que envolve primordialmente a educação com base no empreendedorismo.

Essa “revolução educacional” não ocorre de forma instantânea, pois se devem levar em consideração várias características específicas, a começar pela correta compreensão das necessidades dos empreendedores, bem como entender a maneira como as instituições de ensino encaram esses desafios e ao mesmo tempo, disponibilizam uma formação própria voltada para o empreendedorismo com base numa educação empreendedora, que se preocupa em atender também o desenvolvimento integral do indivíduo, a partir das dimensões cognitivas, afetivas e emocionais, como apregoado por Hengemühle (2014), no intuito de que essas pessoas possam enfrentar de forma adequada, profissional e competitiva, o universo incerto e turbulento que o espera (LIMA-FILHO, SPROESSER e MARTINS, 2009).

Para Rabbior apud Lopes (2010), os objetivos da educação empreendedora envolvem a conscientização sobre o empreendedorismo e a carreira empreendedora, que deve lançar sementes para o futuro; influenciar e desenvolver atitudes, habilidades e comportamentos empreendedores; desenvolver qualidades pessoais relacionadas às competências necessárias para o mundo moderno, tais como: criatividade, assumir risco e assumir responsabilidade; incentivar e desenvolver empreendedores, principalmente por meio da estimulação de criação de novos negócios e iniciativas, apoiando integralmente o desenvolvimento destas; gerar empregos; desenvolver conhecimentos, técnicas e habilidades focados no mundo dos negócios e necessários para a criação de uma empresa; além de auxiliar empreendedores e empresas, através de conhecimento e ferramentas, a melhorar sua competitividade.

Filion (1993) define um empreendedor como uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões. Assim, desenvolver essas habilidades num indivíduo requer cuidado e métodos específicos para que os objetivos sejam realmente alcançados, tal qual a metodologia denominada Oficina do Empreendedor, elaborada e disseminada por Dolabela (1999). Neste tipo de metodologia, o professor tem papel significativo, pois este assume “a função de criador do ambiente favorável ao desenvolvimento do empreendedor. Ele passa a ser organizador da cultura empreendedora e abandona as antigas funções de mediador do conhecimento” (DOLABELA, 1999, p. 111). Um exemplo pode ser visto em Gomes et al. (2014) que

desenvolveu ações com base nessa metodologia por meio de atividades que articulavam ensino e extensão, gerando resultados bem interessantes.

Em contrapartida, Hengemühle (2014), evidencia que, no Brasil, ainda há uma distância substancial entre o idealizado e o necessário em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no atual ensino. Ao mesmo tempo, o autor afirma que o ensino do empreendedorismo com base numa educação empreendedora é uma das vertentes a serem utilizadas como propulsor de mudanças. Dolabela (1999) também aponta razões plausíveis para que a cultura empreendedora seja disseminada, pois esta estimula a autorrealização e o desenvolvimento, incidindo no desenvolvimento local, apoiando a pequena empresa, ampliando a base tecnológica, respondendo ao desemprego, apontando armadilhas a serem evitadas, bem como auxiliando numa reorientação do ensino brasileiro.

Não raramente surgem questionamentos a respeito da possibilidade de aprender a ser empreendedor e até que ponto a educação empreendedora é capaz de formar novos empreendedores. Sobre essa celeuma, Filion (2003, p. 16) diz que “é possível aprender o empreendedorismo. E a aprendizagem se realiza de uma maneira muito gradual”. Para Dolabela (1999), não há resultados científicos que apontem se é possível ensinar alguém a ser um empreendedor, todavia, entende-se que é possível aprender a sê-lo, desde que os subsídios e suportes necessários sejam disponibilizados a contento (FILION, 2004). Destaca-se, no entanto, que há um consenso no entendimento de que a maneira mais adequada e eficiente de ensinar o empreendedorismo é por meio da realidade educacional, ou seja, através de uma educação empreendedora que relacione conteúdo teórico e prático com base em exemplos reais do mundo do trabalho.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa de natureza exploratória e descritiva utilizou um questionário com perguntas abertas e fechadas (por meio de uma escala de Likert) para a coleta de dados, seguido por uma análise quantitativa e qualitativa. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico na tentativa de adquirir informações a respeito da temática proposta, com foco na educação empreendedora e suas diversas metodologias utilizadas em sala de aula atualmente no Brasil, bem como de experiências e projetos desenvolvidos sobre o assunto, sem esquecer os desafios subjacentes.

Um ponto interessante dessa pesquisa que ocorreu durante 3 anos se deu pelas diversas atividades que foram desenvolvidas, sempre em busca de despertar nos alunos o interesse sobre o empreendedorismo. Nesse contexto, o ensino com base na educação empreendedora gerou ações bem dinâmicas que possibilitaram o envolvimento integral das turmas. Dessa forma, além das aulas teóricas, visitas a pequenas e grandes empresas foram um ponto decisivo nesse período. Não apenas pela visita em si, mas pela troca de informações com esses empreendedores ou empresários já consolidados em suas regiões. Na oportunidade, o docente titular da

disciplina desenvolveu junto com as turmas, um projeto de extensão intitulado “Empreendedorismo Jovem: da escola para o mercado de trabalho”, o que proporcionou momentos bastante interessantes para os discentes. O projeto tentou diminuir a distância entre a escola e as empresas locais, permitindo aos alunos conhecerem um pouco mais de perto a realidade das empresas, com suas potencialidades e desafios constantes. Nesse mesmo projeto, empreendedores “ocultos” também puderam falar de sua labuta e criatividade, justamente aqueles que nem sempre são vistos como empreendedores por boa parte da sociedade.

Em outros momentos, foram realizadas visitas a organizações sem fins lucrativos de Currais Novos, pois tem-se a convicção do empreendedor passa também pelas dimensões afetivas e emocionais. Desse modo, foram parceiros dessas ações o Centro de Dependentes Químicos Ágape, o Abrigo de Idosos Mons. Paulo Herôncio, a Casa do Pobre, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e o Centro de Referência de Assistência Social.

No entanto, a atividade mais específica que auxiliou no despertar sobre o empreendedorismo foi o trabalho de criação de novas empresas/produtos, realizadas em todas as turmas, que reunidas em grupos, criavam seus planos de negócios e modelos de negócio (através do método CANVAS), com base em oportunidades percebidas pelos alunos no tocante a região em que residiam. Esses trabalhos se tornam uma espécie de “Hotel de Projetos” que tem gerado resultados muito positivos, além de gerar uma expectativa muito salutar nos discentes.

A pesquisa foi realizada no IFRN – Campus de Currais Novos, cuja população-alvo se constituiu de todos os alunos dos cursos técnicos integrados que cursavam o 4º ano nos períodos de 2012, 2013 e 2014, nas turmas de informática e alimentos, totalizando 215 alunos. Por isso, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa do tipo censitária. Os questionários foram aplicados sempre ao final da disciplina citada, caracterizando-se por um estudo longitudinal.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De fato, a maioria dos alunos que ingressam em uma instituição de educação profissional cujos cursos são prioritariamente técnicos, porém, sem descuidar do ensino nas suas concepções mais abrangentes, entra com muitas expectativas em relação a sua formação propriamente dita, todavia, resta saber se essas escolas estão não apenas aptas, mas disponíveis e formadas para suprir as expectativas apresentadas por esses alunos. Desse modo, com o intuito de identificar a percepção dos alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Currais Novos sobre essa missão institucional, ao serem questionados sobre em que nível suas expectativas foram supridas, estes responderam de forma positiva. Percebe-se que 45,6% dos alunos consideraram ótimo o atendimento de suas expectativas, percentual relevante levando em conta os diversos desafios enfrentados por um aluno do curso de nível médio integrado, a saber, dificuldade de conciliação entre as matérias convencionais do ensino médio

e as disciplinas técnicas, deslocamento de cidades vizinhas, greves que ocorreram no período da pesquisa, etc. Esses dados tornam-se ainda mais relevantes quando levados em consideração as expectativas dos alunos de forma geral em relação aos cursos em que estão vinculados e suas respectivas pretensões profissionais futuras.

Outro fator que deve ser observado é que por desconhecerem o projeto pedagógico do curso, isso muitas vezes por desinteresse propriamente dito, essa relação entre as expectativas dos alunos versus instituição pode se tornar latente haja vista a impossibilidade da instituição atender todas as expectativas oriundas de alunos tão diferentes no que tange à personalidade, histórias de vida, pretensões profissionais, etc.

No tocante ao destino dos alunos que pretendem continuar na área do curso técnico integrado em que eles estão vinculados, 35,2% manifestaram o desejo de continuar na área, o que pode-se dizer que é um percentual relativamente baixo, o que corrobora com outros dados que serão apresentados e analisados mais adiante, dentre eles, que uma parte dos alunos entram nos cursos técnicos profissionalizantes da rede federal de ensino profissional com o objetivo de usufruir de um ensino de qualidade, especialmente nas disciplinas do ensino médio, cujo objetivo maior é a aprovação em exames nacionais de admissão para o ensino superior, e não necessariamente a formação técnica ofertada pela instituição de ensino. Assim, é comum certo desconhecimento das particularidades do curso e não raramente, a desistência de continuidade na área de formação técnica, ou seja, muitos dos alunos que entram com o desejo de se qualificarem como profissionais de determinada área acabam desistindo dessa ideia.

Vale salientar que 35,2% dos alunos que demonstraram interesse em continuar na área do seu curso, como visto anteriormente, um percentual substancial (90,6%) afirma que sua formação técnica pode ser qualificada como boa, ótima ou excelente. Nesse sentido, vê-se que mesmo optando por não seguir na sua área de formação técnica, os alunos saem capacitados para atuar no mercado de trabalho, mesmo que provisoriamente, para, por exemplo, se manter na faculdade. Todavia, os respondentes apresentaram as principais dificuldades existentes na sua formação técnica, sendo a resposta com maior percentual a falta de interesse do aluno, o que apenas reforça o que já foi apresentado anteriormente quando dito que muitos alunos ingressam nos cursos técnicos almejando apenas a oferta com qualidade das disciplinas comuns ou propedêuticas do ensino médio, não possuindo muito interesse pelas disciplinas técnicas, tornando assim o seu processo de aprendizado mais árduo e gerando, por exemplo, novos desafios para o professor dessas disciplinas.

No que tange às perspectivas desses alunos enquanto futuros profissionais, foram listadas algumas dificuldades enfrentadas por um técnico em alimentos ou informática, sendo estas consideradas mais relevantes pelos alunos, tais como: dissonância entre a teoria aprendida e a prática utilizada nas empresas; falta de consciência das empresas quanto à necessidade de um profissional técnico na área; baixa remuneração; e poucas oportunidades de emprego. Vale destacar que a dificuldade mais relevante apontada pelos alunos foi a dissonância entre a teoria

aprendida em sala de aula e a prática observada em empresas que foram visitadas. Dessa forma, pode-se levantar a hipótese de que existe uma alguma lacuna nas disciplinas ofertadas que não abordam, segundo a opinião dos alunos, questões relacionadas ao cotidiano das empresas.

A partir de então, o foco dos resultados e discussões se dá na disciplina Gestão Organizacional com base numa educação empreendedora, que está intimamente ligada à formação profissional do aluno e principalmente a forma como este deve se comportar perante um mercado de trabalho tão acirrado e competitivo. Por isso, estudos como o de Rocha (2008) mostram a dificuldade enfrentada pelos jovens para se inserirem no mercado de trabalho. De forma ainda mais evidente, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), fornecem dados interessantes sobre esse assunto, como a de que a taxa de desemprego entre 15 e 24 anos de idade foi de 16,3% em 2011. Dessa forma, vê-se a necessidade, de além da criação de postos de trabalho adequados para atender ao público jovem, a orientação desses acerca da realidade do mercado e dos meios de inserção no mesmo enquanto ainda se encontram no ambiente escolar, de forma particular por meio da disseminação do empreendedorismo tendo como base uma educação empreendedora, pois para a inserção do jovem no mercado, ter alguma experiência é mais relevante que a escolaridade. (BARBOSA FILHO e PESSOA, 2006).

Nessa perspectiva, ao serem questionados sobre a experiência com a temática empreendedorismo com base numa educação empreendedora, 89,6% dos alunos consideraram como Excelente ou Ótima. Assim, percebe-se que mesmo estando numa faixa etária de 17 a 19 anos, os alunos já apresentam um forte desejo de conhecer a dinâmica do mercado e o funcionamento das empresas, conhecimentos esses que propiciam ao aluno, observar e experimentar mesmo que de forma preliminar, o complexo mundo organizacional, fator decisivo que pode facilitar a inserção desses futuros profissionais no mercado, sejam como empregados e principalmente como empreendedores, uma vez que durante as aulas o aluno pode discutir e analisar, por meio do ensino, da pesquisa e extensão, experiências similares as que certamente enfrentarão fora do ambiente escolar.

Diante da grande dificuldade que envolve a inserção dos jovens no mercado, empreender surge como alternativa interessante, como diz Boava e Macedo (2006, p. 1): “empreender representa uma ruptura com aquilo que proporciona ao ser humano segurança e estabilidade”, e por vezes, falta para a grande maioria, uma força impulsionadora que pode e deve ser encontrada na escola. De fato, o Brasil é um país empreendedor, pois segundo o *Global Entrepreneurship Monitor* – GEM em uma lista de 34 países, o Brasil encontra-se entre os sete com maior grau de empreendedores que abrem suas próprias empresas. (GEM, 2005). Contudo, empreender no Brasil não é fácil. Analisando a definição de Barreto (1998) que afirma ser o empreendedorismo uma habilidade de criar algo a partir de pouco ou quase nada, percebe-se que essa definição se encaixa na situação do brasileiro que na prática geralmente possui pouco capital, poucos estímulos e pouca compreensão da vantagem em adquirir uma educação empreendedora como forma de obter um

desenvolvimento econômico e social.

Silva (2011) mostra a necessidade de orientar e preparar o aluno para o mundo de trabalho, necessidade essa que fica bem clara das respostas dos alunos ao serem questionados sobre a classificação da disciplina de Gestão Organizacional, e a relevância das orientações dadas na disciplina referentes a inserção do(a) aluno(a) no mercado. O referido gráfico mostra que 92,1% dos alunos consideraram a disciplina Ótima ou Excelente. Nesse sentido, entende-se não apenas a carência dos alunos em relação a tais orientações, mas também o êxito em relação ao propósito da disciplina, que tem buscado desenvolver atividades e projetos visando à construção de uma cultura empreendedora, que abordam aspectos como criatividade e inovação; habilidade ao aplicar esta criatividade; força de vontade e fé; e foco na geração de valor (BRITTO e WEVER, 2003).

No que se refere à percepção dos alunos quanto às exigências das empresas frente aos seus colaboradores, eles classificaram alguns itens previamente escolhidos conforme compreendessem como mais relevante e menos relevante. Os respondentes consideraram a qualificação técnica e o comprometimento com os resultados da empresa como os itens mais importantes; e a disciplina e comportamento excelentes como o item menos importante dentro de um contexto organizacional interno.

Em relação às sugestões de melhoria apontadas pelos alunos para a disciplina, destacam-se as seguintes: Dar ênfase nas leis trabalhistas, Estudar a situação das empresas locais, Focar nas empresas dos ramos pertencentes aos cursos técnicos alimentos e informática, Dar ênfase em empreendedorismo, Abordar aspectos sobre a legalização de uma empresa junto ao governo, Se aprofundar mais no marketing de uma empresa, Falar sobre os impostos que uma empresa deve pagar, Organizar palestras com empreendedores. Nessa lista, podem-se tomar como exemplo dois pontos: o primeiro diz respeito à ênfase da disciplina no empreendedorismo; e o segundo aspecto trata-se da sugestão para que fossem promovidas palestras com empreendedores, atividades que nos anos de 2013 e 2014 foram realizadas a contento, preenchendo de certo modo essa lacuna descrita quase que exclusivamente pelos alunos do ano letivo de 2012.

Ao serem questionados sobre os pontos fortes e fracos da disciplina, foram apontados os seguintes itens: a) Pontos fortes – Discussões constantes em sala de aula, Trabalho no final da disciplina que permitiu aos alunos o contato com o plano de negócios, Os conteúdos apresentados de alta relevância, A preparação oferecida pela disciplina para o mercado de trabalho, A importância do planejamento seja na esfera pessoal ou profissional, Visão realista sobre a dinâmica do mercado de trabalho, Palestras proporcionadas pela disciplina que permitiram o contato entre alunos e empreendedores da região, Noções de empreendedorismo para os jovens; b) Pontos fracos – Discussões muito amplas fugindo um pouco do foco da disciplina, Baixa carga horária da disciplina, Pouca valorização da disciplina por alguns alunos.

A partir dos pontos indicados pelos alunos, destacam-se alguns, a começar da percepção que obtiveram da importância do plano de negócios para qualquer

empresa, caracterizando-se como uma vantagem competitiva frente a um número considerável de empreendedores, que segundo pesquisas realizadas junto a empresas de pequeno e médio porte, cerca de 66% dos entrevistados não adotam a utilização do plano de negócio ou de qualquer outro plano formal, tornando-se um fator fundamental para a grande taxa de mortalidade de empresas nos seus primeiros dois anos (JUNIOR et al., 2006).

Por último, os alunos perceberam que podem fazer a diferença em suas vidas como verdadeiros protagonistas, mesmo se tornando empreendedores e profissionais jovens, que apesar da pouca experiência de vida, podem sim dar passos sozinhos, substituindo a “síndrome do empregado” pelo “vírus do empreendedor” como ressalta Dolabela (1999). Esses aspectos descritos pelos alunos a respeito da experiência que tiveram na disciplina Gestão Organizacional, com suas inúmeras atividades, podem ser a chave para o sucesso de uma educação empreendedora, pois a educação empreendedora exige que os estudantes tenham contato direto e em larga escala com a “mão na massa” e adquiram experiência com empreendedorismo e o mundo dos empreendedores (BENSON, 1993).

5. CONCLUSÃO

O estudo ora apresentado buscou diagnosticar a percepção dos alunos dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN – Campus Currais Novos em relação às suas experiências no IFRN – Campus Currais Novos, dentre estas, com a disciplina Gestão Organizacional ministrada com base numa educação empreendedora, na qual diversas ações e atividades tentaram proporcionar uma dinâmica diferenciada aos alunos em prol de um melhor aproveitamento do conteúdo transmitido e principalmente das experiências vivenciadas. Desse modo, percebeu-se que os alunos pesquisados consideram satisfatória a disciplina ministrada, bem como a didática utilizada pelo docente, isto é, compreendem como instigante e proveitoso o estudo sobre empreendedorismo, principalmente quando baseado numa educação empreendedora.

Nesse contexto, espera-se que estudos posteriores sejam realizados em outras turmas de níveis diferentes, como no ensino superior e no curso integrado na modalidade de educação para jovens e adultos ou então que pesquisas realizem comparações entre disciplinas ou cursos que utilizam a educação empreendedora como prioridade e outras que não utilizam, além de comparações entre cursos semelhantes ou distintos em campi diferentes da rede federal de educação profissional.

Por fim, ressalta-se novamente a relevância dessas práticas baseadas na educação empreendedora, bem como do assunto empreendedorismo em si, que além de trazer novidades temáticas para os discentes, os envolve em assuntos pertinentes ao seu futuro profissional, independente da área em que atuem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, F. H; PESSOA, Samuel. **Retorno da educação no Brasil**. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, 2006.

BARRETO, L. P. **Educação para o empreendedorismo**. Salvador: Escola de Administração de Empresas da Universidade Católica de Salvador, 1998.

BENSON, G.L. Thoughts of an entrepreneurship chair holder model entrepreneurship curriculum. **Journal of Applied Business Research**, v. 9, n. 1, 1993.

BOAVA, D. L. T; MACEDO, F. M. F. **Estudo sobre a essência do empreendedorismo**. ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD – ENANPAD, 30, Salvador. Anais..., Salvador: ANPAD, 2006.

BRITTO, F.; WEVER, L. **Empreendedores brasileiros: a experiência e as lições de quem faz acontecer**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BULGACOV, Yára Lúcia M., et. al. Jovem empreendedor no Brasil: a busca do espaço da realização ou a fuga da exclusão? **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 3, 2010.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor: A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.

_____. **O Ensino de Empreendedorismo no Brasil: Uma Metodologia Revolucionária**. São Paulo: Fundação Vanzolini, 1999.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v.3, n.2, 2013.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e Espírito Empreendedor: Prática e Princípios**. São Paulo: Cengage Learning, 1986.

FILION, L. J. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: Identifique uma visão e avalia o seu sistema de relações. **Revista de Administração de Empresas**, FGV, São Paulo, jul./set., 1991.

_____. Visão e relações: elementos para um metamodelo empreendedor. **Revista de Administração de Empresas**, v. 33, n. 6, nov./dez., 1993.

_____. Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de

pequenos negócios. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 39, n. 4, 1999.

_____. **Um roteiro para desenvolver o empreendedorismo**. Recife: IEL, 2003.

_____. Operators and visionaries: differences in the entrepreneurial and managerial systems of two types of entrepreneurs. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v.1, n.1, pp. 35–55, 2004.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR – GEM. **Empreendedorismo no Brasil 2004: Sumário Executivo**. Curitiba: SEBRAE, 2005.

GOMES, Danilo C. et. al. Empreendedorismo Jovem: da escola para o mercado de trabalho. **Revista Holos**, v. 5, 2014.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília, 2011. Microdados.

JUNIOR, João Benjamin Cruz, et al. Empreendedorismo e educação empreendedora: confrontação entre a teoria e prática. **Ciências da Administração**, Florianópolis. v. 8, n. 15, 2006.

LIMA-FILHO, Dario de Oliveira; SPROESSER, Renato Luiz; MARTINS, Eber Luis Capistrano. Empreendedorismo e Jovens Empreendedores. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 24, maio/ago. 2009.

LOPES, Rose Mary A. **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MENDES, Jerônimo; FILHO, Iússéf Zaiden. **Empreendedorismo para Jovens: ferramentas, exemplos reais e exercícios para alinhar a sua vocação com o seu projeto de vida**. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Sonia. A Inserção dos Jovens no Mercado de Trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, Set.\Dez. 2008.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. **Jovens Adolescente e a Inserção ao Mundo de Trabalho: Influências e Percepções**. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Anais..., Salvador: 2011.

CAPÍTULO VII

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO DA CONTEMPORANEIDADE

**Maria da Conceição Nascimento Marques
Imaira Santa Rita Regis
Adelson Silva da Costa**

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPAÇO DA CONTEMPORANEIDADE

Maria da Conceição Nascimento Marques

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Salvador - Bahia

Imaira Santa Rita Regis

Colégio da Polícia Militar – Unidade Lobato – Salvador - Bahia

Adelson Silva da Costa

Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros – Salvador - Bahia

RESUMO: O presente artigo traz um relato sobre a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos – EJA no espaço da contemporaneidade no Brasil, distribuído pelos subtemas: Histórico da Educação de Jovens e Adultos, Projetos e Ações, Uma visão geral da EJA na Contemporaneidade. Tendo por objetivo buscar discutir à luz da literatura a referida temática na perspectiva de apontar caminhos para afirmar o seu êxito e seus percalços. Entretanto essas discussões terão como base metodológica o estudo bibliográfico sobre a história da Educação de Jovens e Adultos através de livros, legislações e documentos e observações do cotidiano escolar no noturno. Esta é uma modalidade de ensino que atende prioritariamente trabalhadores que ficaram por muito tempo distante da rede formal de ensino, alguns são considerados alfabetizando, ou seja, em processo de aprendizagem da leitura e escrita, apesar da inserção mais atual de muitos jovens que não se inserem no diurno.

PALAVRAS-CHAVE: História, Educação, EJA.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é composta por diversas modalidades de ensino. Contudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer uma atenção especial na medida em que se trata de uma educação voltada para alunos com distorção série/idade. Neste sentido cabem algumas reflexões para um nível de ensino com características peculiares que exigem uma formação continuada do professor diante de demandas sempre atuais. Reflexões a exemplo de como a história da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino acrescenta aos saberes docentes na formação do professor.

Assim sendo o presente artigo busca discutir à luz da literatura a temática sobre educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva de apontar caminhos para afirmar o seu êxito. Entretanto essas discussões terão como base metodológica o estudo bibliográfico sobre a história da Educação de Jovens e Adultos através de livros, legislações e documentos, e observações do cotidiano escolar no noturno.

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos na atualidade tem resultados a partir do seu

processo histórico, formativo e saberes específicos ao perceber mudanças e novas nuances que vão constituindo esse fazer educacional, muitas vezes voltado para o trabalho, “que é uma relação entre os homens através da natureza. [...] Transformar o mundo, tornando-o cada vez mais humano, é o sentido do trabalho.” (BRANDÃO, 1994, p. 104).

Diante da necessidade inicial da EJA em atender jovens e adultos trabalhadores o tema Trabalho sempre foi priorizado nas discussões dos conteúdos dessa modalidade de ensino, utilizado como tema gerador para iniciar outros assuntos nas diversas disciplinas.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino na área especializada da educação, chamada por EJA, atende prioritariamente trabalhadores que ficaram por muito tempo distante da rede formal de ensino, alguns são considerados alfabetizando, ou seja, em processo de aprendizagem da leitura e escrita, atende também, donas de casas, pessoas que abandonaram a escola regular quando foi negado a esses o direito de uma educação formal. Em seguida toma uma nova configuração, ou seja, começa atender alguns jovens que migraram para o noturno por conta de iniciarem cedo no mundo do trabalho. A modalidade da EJA sempre esteve vinculada aos estudantes trabalhadores que não poderiam seguir os estudos no ensino regular formal por conta de especificidades do trabalho, incompatibilidade horário, falta de tempo, cansaço, ausência de disponibilidade total para a escola.

Conhecer o que seja a Educação de Jovens e Adultos, através da sua história, relacionar com a atualidade, quem são os sujeitos, neste espaço da escola, listar os saberes que os professores precisam utilizar para atender à nova demanda que faz com que o currículo seja dinâmico, avaliar a necessidade de mudança do mesmo na referida modalidade por conta deste novo cenário em relação ao perfil de estudantes do noturno.

A pesquisa social sugerida por MINAYO (2013) começa com observações no cotidiano da EJA, através também de pesquisa bibliográfica, a partir de leituras dos textos que dialogam sobre a educação de jovens e adultos, experiências docentes e currículo, teses sobre a realidade atual dos jovens, legislações e documentos oficiais. A partir da leitura deste material podem ser construídas inúmeras reflexões sobre a inserção de jovens na educação de adultos, os saberes docentes, a formação de professores, construção do currículo no contexto social e cultural, as experiências docentes, dúvidas e planejamento de metodologias motivadoras e inovadoras para a prática pedagógica no espaço diverso e dinâmico do ensino noturno.

A interpretação de dados da pesquisa qualitativa faz-se necessário “ir além das falas e dos fatos ou, em outras palavras, caminhar na direção do que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto” (MINAYO, 2013, p. 102) e assim interpretar os textos apresentados e as falas através da leitura dos livros ou na própria prática escolar, utilizando a hermenêutica para compreender as diversas linguagens, as diferentes falas, pois “[...] o ato de compreender caminha na direção de interpretar e estabelecer relações para chegar a conclusões.” (MINAYO, 2013, p.99).

No Brasil, ao longo da sua história, a partir do processo de colonização os objetivos da educação de adultos mudavam, podiam ser de ordem religiosa, enquanto doutrina, por exemplo, “Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se a formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje.” (GADOTTI, 2004, p.231) ou buscavam atender a necessidade na falta de mão de obra especializada ou ainda na ampliação do número de votantes nas eleições, conseqüentemente algumas reformas educacionais ocorreram nessa área de ensino. O ensino oficial aparece no final do século XVII. Não houve desenvolvimento educacional a partir de meados do século XVIII, pois Portugal tinha medo da disseminação das ideias liberais europeias que poderiam chegar até a colônia através do ensino, podendo incitar revoltas e manifestações emancipatórias:

os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. [...] Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”. (GADOTTI, 2004, p. 230)

No período imperial (1822 – 1889) foram criados cursos noturnos para alfabetização de adultos do sexo masculino, nas escolas públicas. Vale considerar que Rui Barbosa em 1882 produz pareceres que “[...] prega a liberdade de ensino, a laicidade da escola pública a instrução obrigatória.” (GADOTTI, 2004, p. 231). Por volta de 1870 o problema educacional de alfabetização de adultos foi o centro das atenções por “se iniciar o primeiro surto industrial e também a penetração das ideias liberais” (PAIVA, 1987, p. 47), surgindo uma necessidade de mão de obra especializada ou pelo menos alfabetizada, para preenchimento de vagas no trabalho fabril.

Segundo Porcaro (2011) a partir de 1940 (Era Vargas – Estado Novo) o governo identifica um número alto de analfabetismo no país. Período de reformas no ensino secundário e universitário, além da imposição de um sistema nacional de ensino, baseado nos valores relacionados à família, à religião, à pátria e ao trabalho, para formar nacionalmente um país mais moderno e o aluno considerado ideal era católico e de formação disciplinar militar.

A partir da análise histórica pode-se observar que algumas questões que foram abordadas ainda fazem presentes na atualidade, o que remete a ideia da necessidade de se continuar estudando a Educação de Jovens e Adultos na busca de sanar possíveis divergências entre a prática e a teoria dessa modalidade de ensino.

3. PROJETOS E AÇÕES

Na década de quarenta surgem projetos para mitigar problemas relacionados

a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em 1947 (término da Era Vargas) foi lançada no país a primeira campanha de educação de adolescentes e adultos para serem alfabetizados em três meses, em busca de atender as demandas políticas daquele momento, vinculada a necessidade de formação dos eleitores, pois o analfabetismo era considerado a causa da problemática situação econômica do país, além da incapacidade das pessoas não escolarizadas em votarem. Nesse período ocorreu o primeiro congresso nacional de Educação de Adultos. A campanha tinha preocupação com uma metodologia mais adequada para esse grupo de estudantes e ocorreu de forma entusiasmada considerando a educação, como direito importante na democracia do país e que deveria cumprir um importante papel na sociedade.

O Serviço de Educação de Adultos - SEA do Ministério de Educação - MEC apresenta o alfabetizador (professor) na condição de missionário, o estudante como causador da pobreza e o ensino dessa natureza muito fácil de aplicar, houve incentivo ao voluntariado e não havia uma formação apropriada metodologicamente aos professores para esse tipo de práxis pedagógica.

O segundo congresso nacional de Educação de Adultos aconteceu em 1958, “O papel dos fóruns estaduais e dos encontros nacionais tem sido fundamental na luta para reafirmar a necessidade [...] de políticas públicas que viabilizem uma educação de qualidade [...] universal para jovens e adultos”. (FARIA, 2009, p. 23) quando houve o reconhecimento de que a campanha apresentada fracassou por conta de centralizar a atenção em formar novos eleitores e não nas questões pertinentes ao processo pedagógico, metodologia, recurso e avaliação, apesar de ter tido um resultado positivo em relação à diminuição do índice de analfabetismo, porém a ação ficou reduzida apenas ao processo de alfabetização de adultos sem transcender em relação à abordagem de outras áreas do conhecimento.

Na década de 60 um estado brasileiro, Pernambuco, destaca-se por fazer algumas intervenções pedagógicas na tentativa de melhorar essa campanha ou de ir além do que estava sendo realizado, a partir das ideias de Paulo Freire, educador brasileiro, lançava propostas de mudança principalmente na relação entre educador e educando, com uma metodologia mais voltada para a realidade das comunidades envolvidas, aproveitava as situações reais vividas pelos trabalhadores no processo de alfabetização, a proposta era transcender a partir da própria realidade, que era o ponto de partida.

Partir da realidade significa ouvir o outro e entender seus anseios, compreender o que o outro quer dizer a partir da sua vivência, enquanto sujeito da sua história. “Contava Paulo que, naquele exato momento descobriu o quanto é diferente “falar para alguém” e “falar com alguém”. Ficava evidente a importância de se levar em conta os interesses dos educandos nas ações educativas.” (BARRETO, 1998, p.26). Freire chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo no Brasil, apresenta como efeito da pobreza gerada por uma sociedade desigual. A desigualdade leva ao analfabetismo e a falta de escolarização.

Freire apresenta a proposta do ensino de adultos a partir do princípio da educação como um ato político, capaz de submeter ou libertar uma nação. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a

liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (FREIRE, 1987, p. 57). Paulo Freire sugeria o desenvolvimento de métodos que pudessem assegurar a promoção humana, havia uma preocupação humanista na sua prática pedagógica e na elaboração do método de alfabetização de adultos. Para elucidar a questão apresentada vale dialogar com FARIA (2009):

as relações entre conhecimento e trabalho requerem que estejam implícitas a capacidade de iniciativa e de mudanças, exigindo do docente da Educação de Jovens e Adultos uma prática diversificada, embasada em conteúdos compatíveis com a realidade vivenciada pelo aluno, favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve fazer uso de metodologias que favoreçam o processo de aprender, desenvolvendo a autonomia do sujeito [...] (FARIA, 2009, p. 69)

Os conteúdos podem ser os mesmos exigidos na matriz curricular nacional, porém a abordagem para os estudantes da EJA precisa ser pensada a partir da realidade social na qual esses estudantes estão inseridos, contextualizando os assuntos e usando metodologias que valorizem esse espaço de aprendizagem, métodos que dinamizem as aulas e animem os sujeitos a tomarem parte no processo.

Entre final de 1950 e início de 1960 surge uma nova forma de pensar a educação de adultos, pois para Paulo Freire toda ação educativa deve ser precedida por uma reflexão da realidade na qual o ser humano está inserido, sendo a cultura um elemento essencial na análise, enquanto ser histórico e político, o construtor de sua historicidade. “[...] eram experiências não estatais, desenvolviam-se exteriormente ao Estado, e geralmente se confrontavam com as políticas hegemônicas do Estado.” (GADOTTI, 2005, p. 22). Havia um chamado para uma educação popular, oferecida a toda população, gratuita e universal a todas as camadas da sociedade. A educação de adultos era parte da educação popular, que abrangia a sociedade como um todo:

então havia uma clara vinculação, na educação popular, entre investigação e ação; por isso está intimamente ligada à investigação participativa. Havia uma clara vinculação entre Educação Popular e organização política dos setores populares. (GADOTTI, 2005, p. 22)

Havia uma relação entre os saberes populares e os saberes chamados científicos, vinculados à prática educativa, essa forma de pensar a educação não era apoiada e não agradava o poder político estatal, instalado hierarquicamente na instância superior.

Em 1961 a prefeitura de Natal – RN cria a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, considerava o analfabetismo um problema urgente para ser resolvido, portanto crianças, jovens e adultos deveriam ter acesso à escola, ainda que não tivesse roupa ou sapato, nada deveria limitar o processo de escolarização. No bairro das Rocas um comitê sugeriu aproveitar terrenos baldios para construção

de salas de aula, funcionando nos turnos diurno e noturno, montaram uma horta, fizeram um teatro, havia espaço para arte e para a promoção de revitalização do folclore brasileiro, segundo Paiva (1987, p. 239). Dentro da proposta de humanização e do aproveitamento da realidade dos sujeitos, a escola era a própria vida de cada um, espaço de transformação, respeito e autonomia.

Em 1964, no Brasil, os movimentos populares são perseguidos pelo governo da ditadura militar e Paulo Freire passa a ser um exilado político, por ter discutido educação na vertente da consciência política, em luta contra a opressão, para retirar os trabalhadores da condição de marginalizados diante das decisões políticas a serem tomadas no país. Um dos elementos mais importantes na proposta pedagógica de Freire é o diálogo, que permite uma participação intensa nas discussões, na escolha do que tem de melhor e coloca os sujeitos do ambiente escolar na mesma posição de ensinar e aprender, eliminando assim a relação autoritária.

A UNESCO, em 1970, através da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação cita especificamente a Educação de adultos em dois princípios: “12. A educação de adultos, [...] caráter primordial da estratégia educacional nos próximos anos. 13. A alfabetização deve deixar de ser um momento [...], deve articular-se com a realidade socioeconômica do país.” (GADOTTI, 2004, p. 279), para atender os países considerados “atrasados”, “[...] defendeu o princípio da Educação permanente como fundamento da educação do futuro” (GADOTTI, 2004, p.278), sem preocupação de ter uma visão crítica sobre educação, mas de alguma forma motivou a discussão sobre essa questão de adultos não escolarizados no Brasil.

4. UMA VISÃO GERAL DA EJA NA CONTEMPORANEIDADE

A lei mais recente que trata da educação de um modo geral no Brasil cita a educação de jovens e adultos em poucos artigos, não há muita atenção a essa modalidade de ensino, os artigos falam das condições de igualdade e permanência de acesso a todos em educação, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996. O artigo 3º propõe a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, valorização da experiência extra sala de aula e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, o que oportuniza a possibilidade de uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos criando condições para incentivar que o sistema educacional ofereça condições de acesso e permanência do trabalhador na escola, sendo ele jovem ou adulto, atuando no mercado informal, em emprego temporário, como empregado doméstico ou agrícola, que de uma forma ou de outra foram excluídos do ensino regular e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Lei n. 9394/96, que confere maior responsabilidade aos municípios no que diz respeito ao Ensino Fundamental – estabelece também que aos sistemas de ensino cabe assegurar gratuitamente aos jovens e adultos,

que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (FARIA, 2009, p. 19)

Na década de 90 surgiram os Fóruns de EJA, como espaços de encontros entre poder público, universidade, organização não governamental, sistema S (SECI, SENAI), movimentos sociais, sindicatos, educadores e educandos, com a intenção de socializar as experiências e abrir o diálogo entre as diversas instituições, levando a criação de políticas públicas nessa modalidade de ensino, “[...] fundamental na luta para reafirmar a necessidade da construção conjunta, entre governo e sociedade civil, de políticas públicas que viabilizem uma educação de qualidade, de direito e de caráter universal para jovens e adultos.” (FARIA, 2009, p. 23)

Em 1990 ocorreu na Tailândia uma Conferência Mundial de Educação para Todos com a participação de 155 países, inclusive o Brasil, várias agências e ONGs internacionais. Esses países apresentavam problemas educacionais sérios, como taxas altas de analfabetismo, repetência, evasão escolar, dentre outros. Numa das exigências do documento estava erradicação do analfabetismo e a universalização da educação fundamental, segundo FERNANDES NETO (2009, p.17) “política educacional subordinada às diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos. Essa política está expressa no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01)” Os envolvidos na conferência aprovaram a Declaração Mundial de Educação para Todos, carta que estabelecia um prazo de 10 (dez) anos para aplicarem as diretrizes exigidas pelo Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, BID, dentre outros:

portanto, como determinada pela LDB n. 9.394/96 e estabelecida pela política educacional em curso, a dualidade na rede escolar separa a formação profissional da educação geral e engendra a formação de um homem parcial, limitado e anacrônico. Por isso, opinamos que a escola deve articular de forma definitiva a teoria e a prática. (FERNANDES NETO, 2009, p. 51)

Atualmente uma grande parcela de jovens abaixo dos 18 anos, que não estão no mercado de trabalho foi transferida do diurno para o noturno por razões variadas, que termina por diferir um pouco do objetivo inicial da Educação de Jovens e Adultos, pois “os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames”, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da LDB nº 9394. (1996)

A entrada de jovens não trabalhadores acrescenta um novo perfil de estudante na EJA, uma vez que a legislação permite jovens cada vez mais novos, segundo a legislação: “a idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos”, conforme Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010” (2010). Diante dessa prerrogativa os estudantes que não trabalham, algumas vezes estão com a idade próxima da sua série, mas não são

aceitos no turno diurno, recorrem ao noturno que terminam transformando este espaço mais heterogêneo do que já é, mesclando as idades e os interesses da EJA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que já se aproxima da vida profissional dos estudantes por conta da maioria deles já fazerem parte do mercado de trabalho seja formal ou informal, porém a escola ainda concretiza essa dualidade ao separar educação geral da formação profissional. A EJA teria um ganho pedagógico e social significativo caso articulasse essas duas formações no cotidiano dos sujeitos da EJA, ofertando assim uma educação integral e relacionada com a realidade.

O contexto histórico do passado e do presente não dá conta para discutir tantas questões pertinentes ao estudo da EJA, pois há um futuro aguardando, como por exemplo, que tipo de saber exigir aos educadores no trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, que implica também na formação dos mesmos.

A educação que Paulo Freire propõe é baseada na relação dialógica, possibilita à prática da liberdade, condição humana essencial para os trabalhadores sejam do meio urbano ou rural que fortalece a autonomia nas tomadas de decisões. O diálogo amplia possibilidade de libertação do ser humano, ao exprimir o que sente e quais são as suas reais necessidades em um determinado contexto. Uma educação que transforma o trabalhador em um sujeito político, que pensa, reflete sobre sua prática, que vota em seus representantes, discute, possui consciência crítica, capaz de raciocinar e resolver seus problemas, onde a acomodação dá lugar à criticidade, no processo de humanizar a educação, transformando o estudante em sujeito da história e não objeto em mãos manipuladoras.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos)

FARIA, Wendell Fiori de. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FERNANDES NETO, Edgard. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, A. FERNANDES NETO, E. SOUZA, G. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Sundermann, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – **LDB 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

Parecer CNE/CEB nº 6/2010.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, UFMG, 2011.

Resolução CNE/CEB nº 3/2010.

CAPÍTULO VIII

ARQUEOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCURSOS E VISIBILIDADES

Ana Cristina Guimarães da Costa Vinci

ARQUEOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCURSOS E VISIBILIDADES

Ana Cristina Guimarães da Costa Vinci

Universidad del Salvador

RESUMO: O presente trabalho consiste uma pesquisa de Mestrado concluída que oferece uma reflexão sobre o poder contemporâneo no âmbito da educação secundária para jovens e adultos latino-americana, tentando dilucidar sua expressão na posição de sujeito da sua população educativa. Entende-se por posição de sujeito uma posição assumida pelo sujeito em relação com o discurso que o constitui como sujeito ou objeto de um determinado saber e poder. Por isso neste trabalho o objetivo fundamental é indagar no discurso dos estudantes dos CENS (Centros Educativos de Nível Secundario) de Buenos Aires. Porém, considera-se que este discurso não se produz de maneira ilhada da sociedade. Assim o que sucede nestas instituições tem relação direta com o exercício do poder que vigora na sociedade. No entanto, a pesquisa não se limita somente a descrever as características do poder contemporâneo, mas a identificar também as possibilidades de resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para jovens e adultos, Biopolítica, CENS.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui se apresenta é parte constitutiva do livro *Poder y Resistencia en la Educación. Una Arqueología de los CENS (Centros Educativos de Nível Secundario)* (2016). O referido trabalho tem como problema investigar sobre a posição de sujeito dos estudantes de um secundário para jovens e adultos de Buenos Aires, tratando de compreender a maneira em que as relações de poder que ali se manifestam contribuem para a sua constituição. Mas, o que exatamente pretende encontrar neste discurso? Antes de tudo, como se disse, a posição de sujeito aluno jovem e adulto, que é significativa na medida em que têm algo singular. Como indivíduos, cada estudante é único. Porém, a população estudantil jovem e adulta compartilha algo: a dupla experiência de ter abandonado a educação básica e de voltar a escolarizar-se. Eis a questão. Temos então o objeto: os enunciados de sujeitos que viveram essa dupla experiência. Como se define a si mesmo um aluno que passou por esta dupla experiência? Como o define a sociedade? Como se expressa o poder neste discurso?

A relevância de pesquisas que tornem visível as relações de poder e resistência mediante a posição de sujeito dos estudantes jovens e adultos se deve a alguns fatores. Em primeiro lugar, ao espaço relegado que esta modalidade educativa ocupa no cenário latino americano. “A escassez de pesquisas sobre o tema põe de manifesto que não está pensada como um problema da mesma maneira que a educação para crianças e adolescentes” (GUIMARÃES, 2016, p. 14). Neste sentido, percebe-se um preconceito que se desprende de uma certa associação da figura do estudante jovem e adulto em contraposição à do infante. Isto é, àquele estaria

“formado”, necessitando por isso de menos cuidados no que tange a sua educação, a diferença do infante, quem teoricamente deveria ser formado para a vida adulta. Como se isso impedisse de exercer-se sobre os estudantes jovens e adultos uma atitude educativa. É certo que se trata de populações educativas com características distintas, no entanto, na medida em que estamos inseridos numa época em que aparece a ideia de uma educação permanente, onde os sujeitos que não possuem um capital humano mínimo estão em posição de vulnerabilidade. Para Sylvio Gadelha, “a estreita interface dessa teoria do capital humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como investimento” (GADELHA, 2009a, p. 177). Então, não é certo afirmar-se que o aluno jovem e adulto encontra-se “formado”. Deste modo, considera-se que a figura do estudante jovem e adulto, justamente por estar em posição de analogia com a dos infantes e adolescentes permite elementos para uma maior reflexão da educação básica em geral. Em segundo lugar, os estudantes jovens e adultos são sujeitos que têm desenvolvido certas práticas sociais e estão submetidos a situações de poder e dominação sobre as quais têm um maior grau de responsabilidade e autonomia para exercer algum tipo de resistência, por exemplo, podem votar. Em terceiro lugar, existe uma norma social que consiste no seguinte: “terminar o secundário aos dezoito anos”, o que remete esta população a uma condição de anormalidade. Então, propiciar uma educação que não tenha em consideração esta marca, que não desenvolva nestes sujeitos um trabalho sobre este aspecto de suas vidas, é um déficit. Estes são aspectos que devem ser levados em conta para avaliar o desempenho de qualquer instituição e propor, em caso necessário, as mudanças correspondentes.

2. METODOLOGIA

Em relação ao trabalho empírico, se utilizaram métodos de seleção, de coleta e de análise dos dados a estudar. Quanto à seleção, se utilizou a denominada mostra teórica (GOMEZ e GIL FLORES, 1996, p. 203) que consiste, como afirma Rodriguez Gómez e Gil Flores, em fazer depender esta decisão das necessidades do próprio enfoque teórico. Segundo Martinez, “devido precisamente a que o tempo, os fundos e o pessoal são limitados, muitos pesquisadores têm que tomar decisões difíceis quanto a área em que devem concentrar seus recursos” (MARTINEZ M, 1999, p. 46).

Neste sentido, se considerou a variável *situação de sujeito dos CENS*, que contemplou três categorias: estudantes, alunos que abandonaram o CENS e alunos que conseguiram completar o curso. Compreender esta posição de sujeito resultou, então, uma tarefa fundamental. Para isso, realizou-se um trabalho genealógico-arqueológico, que desse conta da singularidade destes enunciados, porque, segundo Deleuze (2010) os enunciados não são produzidos por sujeitos, mas por um agenciamento coletivo de enunciação. A tarefa genealógica foi realizada, embora não tenha sido uma tarefa simples, já que não existiam muitas pesquisas prévias que dessem conta da educação para jovens e adultos e muito menos da instituição CENS.

Por isso foi necessário uma recopilação da história da área, desde sua fundação até os dias atuais, o que exigiu trabalho bibliográfico e que cada dado obtido fosse localizado no seu contexto histórico. Como afirma Foucault (2008), sobre a base das pesquisas de Nietzsche, o resultado da indagação genealógica, não é alcançar a unidade de um desenvolvimento lineal, mas colocar em evidência “um conjunto de falhas, de camadas heterogêneas que a tornam instável (2004, p. 28). Assim, o capítulo genealógico resgatou os distintos signos do CENS no curso da história, divididos em seis etapas.

A tarefa arqueológica foi realizada mediante um estudo horizontal, onde se aprofundou na etapa contemporânea. Para isso se coletou uma heterogeneidade de discursos oficiais, o que exigiu o acesso a Secretaria de Estadística de Buenos Aires, ao Ministério de Educação, a distintos centros de educação para jovens e adultos. Também foi realizado uma série de entrevistas a diretores da área e docentes das instituições visitadas, assim como observações não participantes, onde se analisaram os elementos visíveis do CENS, registrados, alguns deles, com câmara fotográfica, tentando contemplar as distintas figuras de CENS.

Logo da realização desta tarefa, se pôde abordar a o discurso dos alunos, o que consiste a parte central do trabalho, dado que as análises anteriores tiveram a finalidade de conformar o campo de emergência deste discurso. Assim, foram realizadas entrevistas em profundidade aos sujeitos, analisando nelas a influência das relações de poder e a capacidade de resistência dos alunos para fazer frente a estas influências a partir da experiência de cursar um secundário.

RESULTADOS

Das análises resultantes do estudo genealógico-arqueológico pôde constatar-se uma série de elementos que confirmam um caráter heterogêneo em relação a educação para jovens e adultos. Isto é, do estudo genealógico se chegou a conclusão de que não se pode definir uma identidade única em relação a educação para jovens e adultos, mas sim a existência de seis signos distintos que respondem a distintas características do poder que deram forma a cada uma daquelas seis etapas em seus respectivos períodos históricos. Estes seis signos foram analisados e remetidos a seis signos para a educação: *Educação como investimento público para o desenvolvimento industrial e germe da biopolítica*; *A educação como direito social*; *A educação como branco de poder*; *A educação como cura do terrorismo de Estado*; *A educação como investimento privado para a diferenciação e a Educação como inclusão da anormalidade*.

O estudo arqueológico configurou quatro figuras de centros: *CENS quase imperceptível pulcro*; *CENS quase imperceptível marginado*; *CENS perceptível nas margens*; *CENS perceptível no centro*.

A primeira trata-se de uma figura que se caracteriza por um uso cuidadoso do espaço por parte da população jovem e adulta, de modo que, limpando continuamente os próprios rastros, tende a devir invisível. Um claro exemplo desta

figura são os territórios fincados em escolas primárias.



Fonte: Poder y resistencia em la educación. Uma arqueologia de los CENS.

A segunda se caracteriza por um uso do espaço onde a invisibilidade se manifesta já não tanto por um uso cuidadoso do espaço, mas sim por marginalização, já que se trata normalmente de instituições que os supera em dimensão, como por exemplo, hospitais, empresas, etc. Isto é, como utilizam lugares escondidos na instituição que lhe cede o espaço para funcionamento, por mais que utilizem deste espaço, passam inadvertidos.



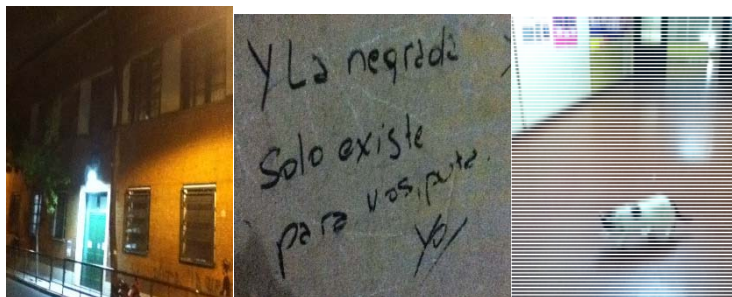
Fonte: Poder y resistencia em la educación. Uma arqueologia de los CENS.

A terceira se caracteriza por uma discreta expressão por parte da população jovem e adulta no interior da instituição e uma intensa apropriação do espaço externo, exatamente as margens, constituindo seu verdadeiro território. Deste modo, banheiros, rincões dentro da instituição, praças vizinhas, lanchonetes, são marcados pelos alunos.



Fonte: Poder y resistencia em la educación. Uma arqueologia de los CENS.

A última figura se caracteriza por um uso radical do espaço por parte da população estudantil jovem e adulta, que deste modo fizeram seu o que antes era tido por lugar “alheio”, consolidando o próprio território.



Fonte: Poder y resistencia em la educación. Uma arqueologia de los CENS.

As figuras denunciam a ausência de um território próprio para esta população, que, salvo exceções, costuma desbravar territórios impróprios ou ocupar calado um lugar que não lhe pertence, tendo ainda que sentir-se motivada pela oportunidade de concluir os estudos. Além disso, da conta de uma mudança no exercício do poder, que deixa de ser meramente vertical e disciplinário e passa a adquirir características mais horizontais, típicos da biopolítica contemporânea, onde, como explica Foucault (2009), já não há tanto uma linha de segregação, mas sim um destaque “das diferentes curvas de normalidade” (2009, p. 83). Deste modo, o estudo das visibilidades corrobora o que Sylvio Gadelha afirmou sobre a impossibilidade de negar-se o vínculo entre “educação e biopolítica” (GADELHA, 2009b, p. 166).

Além das observações para elaborar as figuras o estudo arqueológico incluiu também aquele estudo do discurso institucional, mencionado na parte metodológica. Neste sentido, pôde constatar-se como desde a posição de domínio se costuma vincular a educação para jovens e adultos a uma espécie de anormalidade, o que se expressa na própria legislação, onde na lei 26.206, figura por fora dos quatro níveis de educação, acoplada a oito modalidades e tendo a finalidade de garantir a educação a aqueles que no tenham completado na “edad estabelecida reglamentariamente”, o que expressa a cristalização social do preconceito. Isso se manifesta também no discurso dos entrevistados, quando tiveram que estabelecer uma comparação entre os níveis educativos e a educação para adultos utilizaram enunciados tais como “normal” ou “comum” para caracterizar a primeira, o que, longe de desnaturalizar o preconceito que gira em torno da área contribui para sua cristalização.

Deste modo, tendo localizado o discurso dos estudantes em seu contexto genealógico e arqueológico indagou-se na posição de sujeito. Da análise do discurso dos estudantes pôde constatar-se como o discurso oficial entra em consonância com o discurso dos estudantes quando este enuncia e confirma o preconceito existente em torno à educação para jovens e adultos.

DISCUSSÃO

O estudo genealógico-arqueológico contextualiza o discurso dos estudantes em um marco de saber e poder. Neste sentido, foi possível responder ao problema

de estudo, que era “De quê maneira se manifesta o poder no discurso dos que viveram aquela dupla experiência?” O que envolve tanto a forma em que essas relações contribuem para a definição do discurso de si mesmo desses sujeitos e o modo em que opera o poder neles e a partir deles no resto da sociedade. Assim pôde observar-se a relação entre os discursos e a biopolítica. Como afirma Foucault (2007), a biopolítica não parte do vazio, nem tem como interesse erradicar os problemas, mas permitir sua existência desde que esteja nos limites de normalização. Isto é, enquanto a disciplina persegue a utopia de uma população de normais, para a qual elabora diversos mecanismos de vigilância e exclusão, para a biopolítica aparece o desvio como algo previsível e não como algo a ser erradicado. A primeira consequência disto está na inclusão do que antes a disciplina excluía. No entanto, a segunda é que aquilo que é incluído não deixa de levar em si a marca da anormalidade e essa anormalidade, a diferença das marcas naturais ou características de condutas fixadas desde a infância, tende cada vez mais a adquirir uma dimensão temporal. Então pôde ver-se que os CENS em particular e a educação de adultos em geral, se incluem em algo que os supera em dimensão e terminam por cumprir uma função regradar, eliminando com isso a necessidade de vigilância. Isto é, a instituição já não é uma obrigação, é uma conveniência, segundo as regras. Assim, já não é necessário estabelecer padrões para obrigar os alunos a estudar. As regras dizem: “Capital humano”.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa se chegou a conclusão de que o estudo da posição de sujeito dos estudantes jovens e adultos, torna evidente muitas questões, entre elas a relação de poder que a atravessa. As relações educativas implicam relações de poder, que vão desde a própria relação professor-aluno até a cristalização na arquitetura. Porém não é o mesmo poder e dominação, daí o foco na resistência, dado que, para Foucault (2009), a resistência é imanente ao poder. Neste sentido, o estudo da resistência resulta fundamental para compreender o poder, já que, como se fosse um catalizador químico, coloca este último em evidência. Assim, se tomou o conceito de poder e resistência para estudar a posição de sujeito dos estudantes do CENS em relação ao sistema educativo. Neste sentido, ao criar-se as condições para que pudessem expressar seus enunciados, a pesquisa mostra o seguinte: a situação particular destes sujeitos, tanto por haverem abandonado o sistema como por haverem ingressado novamente porém sob condições especiais, lhes permite ao mesmo tempo perceber com maior claridade os modos em que se exerce o poder no sistema educativo e formular tanto desde seus enunciados como desde sua prática crítica resistências a este modo de exercício de poder. Deste modo, percebeu-se como os estudantes colocam em questão a própria ideia de normalidade, pondo em evidência os supostos mesmos do preconceito social e da capacitação permanente, ao apresentarem o educado contínuo como um dominado do sistema. Neste sentido, os alunos do CENS viram algo, e o dizem e o que viram é justamente o que o educado

contínuo evita, porque não é capaz de ver. Por isso é tão significativo o discurso de quem está no umbral, nessa posição que não é nem fora nem dentro, porém, por isso mesmo, lhes permite pronunciar tais enunciados. Assim, percebe-se como alguns fizeram uso do poder para mudar a relação com eles mesmos e com os outros, posicionando-se como sujeitos de si. Neste sentido a aluna Alicia, conta que as transformações foram tão profundas que chega a considerar um antes e um depois de sua experiência como aluna jovem e adulta. Um aluno já formado se refere a uma nova linguagem adquirida. Outro que abandonou o CENS conta que a experiência nestas escolas lhe “abriu a cabeça” e inclusive um aluno que não chegou a concluir os estudos secundários mostra que não somente não se deixou dominar pelo preconceito social, como recorreu a uma greta no mesmo mecanismo que o estigmatizava, beneficiando-se dos supostos mesmos da capacitação contínua ao realizar uma série de cursos curtos na área de hotelaria, para criar um novo território noutra cidade, onde trabalha em um restaurante como gerente. Isso mostra que até mesmo nas condições mais vulneráveis, a resistência se manifesta, constituindo uma atitude inerente a adversidade mesma. Há ainda os que se renderam não encontrando mecanismos para sair da posição de sujeito de egresso permanente. No entanto, os enunciados mostraram que não existe uma resistência pura, mas que “sujeição e resistência se misturam no exercício contínuo do poder” (GUIMARÃES, 2016, p.140).

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michael. **Seguridad, territorio y población**. Buenos Aires: F.C.E., 2009.
- _____ **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: FCE, 2007.
- _____ **Nietzsche, la genealogía, la historia**. Valencia: Pre-textos, 2004.
- _____ **La verdad y las formas jurídicas**. Barcelona: Gedisa, 1995.
- _____ **La gubernamentalidad. Espacios de poder**. Madrid: La Piqueta, 1991.
- _____ **Redes del poder**. Buenos Aires: Almagesto, 1996.
- GADELHA, Sylvio. **Governamentalidade e Educação**. Porto Alegre: Educação e realidade, 2009a.
- _____ **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

GUIMARÃES, Ana Cristina. **Poder y Resistencia en la educación.** Una arqueología de los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016.

MARTINEZ, Miguel. **La investigación cualitativa etnográfica em educación.** Manual teórico práctico. México: Trilhas, 1999.

RODRIGUEZ GÓMEZ, GREGORIO, GIL FLORES, Javier. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ajibe, 1996.

VALLES, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social.** Madrid: Síntesis, 1977.

CAPÍTULO IX

AUTOBIOGRAFIA ESCOLAR: FERRAMENTA PARA DIAGNOSTICAR O PERFIL DOS DISCENTES DO PROEJA

**Rosana de Oliveira Sá
Linduarte Pereira Rodrigues**

AUTOBIOGRAFIA ESCOLAR: FERRAMENTA PARA DIAGNOSTICAR O PERFIL DOS DISCENTES DO PROEJA

Rosana de Oliveira Sá

Instituto Federal da Paraíba (IFPB). João Pessoa-PB.

Linduarte Pereira Rodrigues

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Campina Grande-PB.

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte da pesquisa intitulada Produção Textual na Formação Profissional do Aluno da EJA, ora desenvolvida no Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. O presente estudo, pautado em uma abordagem qualitativa, objetiva identificar o perfil dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal da Paraíba em particular, a fim de tomar decisões acerca dos procedimentos metodológicos a serem usados nas aulas de Língua Portuguesa e de produzir um material didático capaz de interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem desse alunado. Utilizamos como campo metodológico a pesquisa com pressupostos etnográficos. Os dados foram gerados através de autobiografias escolares, produzidas em sala de aula por alunos do Curso Técnico em Eventos do PROEJA-IFPB. A análise desses dados foi de natureza descritiva e interpretativista. Os resultados obtidos apontam que a concepção de mundo de uma pessoa que regressa aos estudos na fase adulta é bem peculiar, uma vez que já tem crenças e valores consolidados. Diante disso, o professor da EJA deve estar preparado para lidar com essa realidade, a fim de usá-la a seu favor, aproveitando o letramento de mundo que esses educandos adquiriram naturalmente como diferencial facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, faz-se necessário reconfigurar não apenas o material didático, mas também as práticas de letramento desenvolvidas na sala de aula, alinhando-as às necessidades cotidianas dos discentes e desenvolvendo-as na perspectiva das práticas sociais, visando romper com o modo descontextualizado de ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil discente, Autobiografia escolar, PROEJA, Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

É válido destacar acerca da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) que essa modalidade é marcada por particularidades que a distinguem da Educação Regular, oferecida aos estudantes dentro da faixa etária estabelecida pelos Parâmetros Nacionais. No contexto da EJA - mais especificamente neste estudo, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante PROEJA) - os jovens e adultos matriculados, além de estarem fora da faixa etária recomendada, estudam após um dia inteiro de trabalho e vivem em situações de vulnerabilidade social, como: desemprego, subemprego, falta de estrutura familiar, violência, entre outros fatores de exclusão.

Sendo assim, entendemos que uma investigação acerca da trajetória desses alunos até o momento da entrada deles no PROEJA poderá promover um processo de ensino e aprendizagem mais condizente com suas reais necessidades cotidianas e profissionais, contribuindo para o resgate da história de vida desses sujeitos e para o fortalecimento de suas atitudes cidadãs.

A temática deste trabalho, e de forma especial sobre o perfil do alunado do PROEJA, deriva de inquietações a partir de minha vivência como integrante da equipe de professores do PROEJA no Instituto Federal da Paraíba (doravante PROEJA - IFPB). Como membro da equipe de Língua Portuguesa, muito me intriga a discrepância entre o real nível de escolaridade dos alunos e o nível linguístico-textual-cultural do livro didático adotado¹. Principalmente, pelo fato desse recurso didático ser de esfera nacional, ou seja, não considera as especificidades regionais dos seus discentes, nem as propostas pedagógicas de cada curso técnico oferecido nos diversos *Campi* desse Instituto.

Outra motivação para desenvolver tal pesquisa é o fato de acreditarmos que as práticas de sala de aula devem ser voltadas à realidade de vida do discente, oferecendo-lhe condições de posicionamento diante do mundo, para exercer plenamente sua cidadania e entender o impacto social que um indivíduo pode causar através do bom uso da linguagem. Entretanto, paradoxalmente, no contexto do PROEJA em que venho atuando, essa não é uma prática corrente.

Assim sendo, o presente estudo objetiva identificar o perfil dos alunos do Curso Técnico em Eventos do PROEJA-IFPB em particular, a fim de decidir os procedimentos metodológicos a serem usados nas aulas de língua portuguesa e de produzir um material didático capaz de interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem desse alunado.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi pautado em uma abordagem qualitativa, na qual “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). É uma pesquisa de cunho etnográfico, visando conhecer as práticas educacionais e o perfil socioeducacional dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em questão, uma vez que:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial, a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da caixa preta do dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que dele participam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.49)

Diante disso, o pesquisador terá meios para aprimorar seu objeto de estudo – neste caso, o conhecimento do nível educacional dos alunos do PROEJA-IFPB – como também traçar os procedimentos adequados para atingir seus objetivos de pesquisa. Possibilidade essa, evidenciada por Castro (2015) ao discorrer sobre a importância

de conhecer e ouvir o aluno no percurso de sua vida escolar:

A proposta de ouvir o aluno encontrou nos estudos etnográficos uma via pela qual suas individualidades são evidenciadas na totalidade da escola, para desse modo criar possibilidades de se repensar as práticas de sala de aula. Esta proposta surge como uma resposta aos questionamentos sobre a validade de dar a palavra, dar a voz aos sujeitos. (CASTRO, 2015, p.86)

Assim sendo, torna-se válido investigar, através do discurso dos sujeitos da pesquisa em andamento, se os professores da Instituição pesquisada consideram o perfil dos seus discentes no momento de preparar suas aulas de Língua Portuguesa.

Os dados da pesquisa foram gerados através das autobiografias escolares, produzidas pelos alunos do primeiro período do Curso Técnico em Eventos do PROEJA-IFPB. Iniciativa motivada por Castro (2015) ao dissertar sobre a escolha da abordagem etnográfica em seu estudo sobre “os processos de tornar-se aluno”:

A abordagem etnográfica foi escolhida como método de pesquisa por permitir o acesso mais próximo possível às subjetividades dos sujeitos da pesquisa através de histórias e narrativas sobre si mesmos e, ainda, permitindo ao pesquisador explorar, de forma significativa, o objeto proposto para o estudo. (CASTRO, 2015, p.89)

Neste contexto, a abordagem etnográfica tem por definição aproximar o pesquisador e seu objeto de estudo, que geralmente acontece na interação entre pesquisador e sujeito pesquisado ao longo do processo de pesquisa.

No que concerne ao ensino da produção textual utilizado no estudo, tomamos como pressuposto a afirmação de que comunicação só ocorre por algum gênero textual, posicionamento este defendido por Bakhtin (1997). Corroborando essa visão, Marcuschi (2002, p. 22) segue uma “noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua”.

Para aplicar a atividade de produção textual com o gênero textual autobiografia, a presente proposta respaldou-se nos aportes teóricos da Linguística Textual (KOCH, 2004; MARCHUSCHI, 2002), Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 1996), e nos conhecimentos advindos de algumas propostas de sequências didáticas já realizadas no ensino de gêneros textuais, como a sugerida por Dolz e Schneuwly (2004).

Para a obtenção de um texto autobiográfico que realmente refletisse a trajetória dos sujeitos pesquisados, seguimos uma sequência didática que foi aplicada em quatro encontros de 3 horas-aula no início do segundo semestre letivo de 2017 com os 22 alunos da turma em estudo, conforme os procedimentos metodológicos descritos a seguir.

3 RELATO DA PESQUISA: AUTOBIOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

No primeiro encontro, após a apresentação desta professora pesquisadora e da disciplina a ser ministrada, foi solicitado que os alunos falassem um pouco sobre si: nome; profissão; residência; há quanto tempo estudam; aos que estavam sem estudar até então, o porquê de retomarem aos estudos; sobre pessoas que os motivam a seguir em frente; e sobre seus objetivos futuros na escola e na profissão. Em seguida, a professora explicou a necessidade de ministrar as aulas voltadas para a real necessidade da turma, e que para isso seria imprescindível que cada aluno desvelasse o que está “dentro da caixa preta” de sua vida escolar, através de um texto autobiográfico, visando à preparação do plano de ensino das aulas de língua portuguesa para essa turma.

A princípio, houve troca de olhares desconfiados, e alguns discursos de resistência à escrita de textos. Porém, a professora minimizou o desconforto, explicando que essa produção só aconteceria após orientações sobre como escrever uma autobiografia. Um suspiro de alívio seguido de um “ah, assim tá certo” foi ouvido. Depois disso, a professora seguiu o primeiro encontro com dinâmicas para “quebrar o gelo” inicial.

No segundo encontro, a professora pesquisadora trouxe uma apresentação em Power Point para explicar como o gênero autobiografia era organizado, exemplificando com autobiografias de celebridades em diferentes áreas – alguns desses famosos foram mencionados pelos alunos no primeiro encontro quando falaram de pessoas que os motivavam a seguir em frente. Para casa, a professora solicitou que os alunos fizessem algumas anotações sobre os seguintes questionamentos:

- Quais foram os fatores de facilidade e de dificuldade na sua aprendizagem até então?
- Que fatores influenciaram sua desistência nos estudos ao longo de sua trajetória escolar?
- Quais são as suas expectativas após a conclusão do PROEJA?

O início do terceiro encontro foi marcado pela fala dos alunos sobre as respostas da tarefa de casa. Aos poucos, a professora percebeu que aquela preocupação inicial por parte dos alunos em relação à escrita de um texto estava desaparecendo. Ainda nesse encontro, houve a formação de duplas para planejarem um esboço dos tópicos a serem cobertos na escrita das autobiografias, levando em consideração os exemplos mostrados em sala sobre o gênero textual em estudo. No final da aula, cinco duplas voluntárias apresentaram seus esboços para a turma.

No quarto encontro, os alunos receberam as seguintes instruções antes da escrita da primeira versão de seus textos autobiográficos:

- Relate sobre sua trajetória de estudo até a chegada ao PROEJA.
- Escreva, no mínimo, cinco parágrafos.
- No parágrafo introdutório, escreva algumas informações pessoais que considere relevantes.

- No desenvolvimento, escreva sobre as escolas em que você estudou, enfatizando os pontos positivos e/ou negativos desse processo de aprendizagem; sobre suas facilidades e dificuldades no aprendizado; sobre os fatores que influenciaram sua desistência nos estudos, e sobre o motivo pelo qual você escolheu o PROEJA Técnico em Eventos.
- Na conclusão, relate sobre suas expectativas futuras (na escola e na profissão).

A decisão de dar instruções para a escrita do texto objetivou colocar a professora pesquisadora na posição de mediadora da atividade, delimitando o tema, como também para estabelecer uma cronologia dos fatos e direcionar o foco do relato dos sujeitos da pesquisa para as questões escolares primordialmente.

No final do quarto encontro, após os alunos entregarem seus textos, a professora fez um círculo de conversa para refletirem sobre a sensação de escrever acerca de sua vida escolar. Foi um momento de total interação, no qual ficou evidente que aquela atmosfera de insegurança do primeiro encontro sobre a proposta de escrever havia sido totalmente esquecida. Alguns alunos relataram, emocionados, que foi bem mais fácil do que imaginavam desabafar por escrito sobre as dificuldades que enfrentaram para conseguir frequentar a escola.

Diante disso, a professora pesquisadora saiu do quarto encontro com a sensação de que havia estabelecido uma atmosfera de cumplicidade com seus alunos e que seria mais fácil, com os dados coletados, planejar as aulas de Língua Portuguesa para suprir as reais necessidades e interesses de aprendizagem daquele grupo específico.

A análise dos dados obtidos através das autobiografias foi de natureza descritiva e interpretativista, segundo verificaremos na seção a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optamos por analisar neste estudo as seguintes categorias:

- Motivos de desistência escolar;
- Dificuldades no aprendizado;
- Expectativas escolares e profissionais.

Essa escolha deve-se ao fato de a professora pesquisadora estar mais interessada, no momento da análise dos dados, na descrição do aluno acerca de sua trajetória educacional.

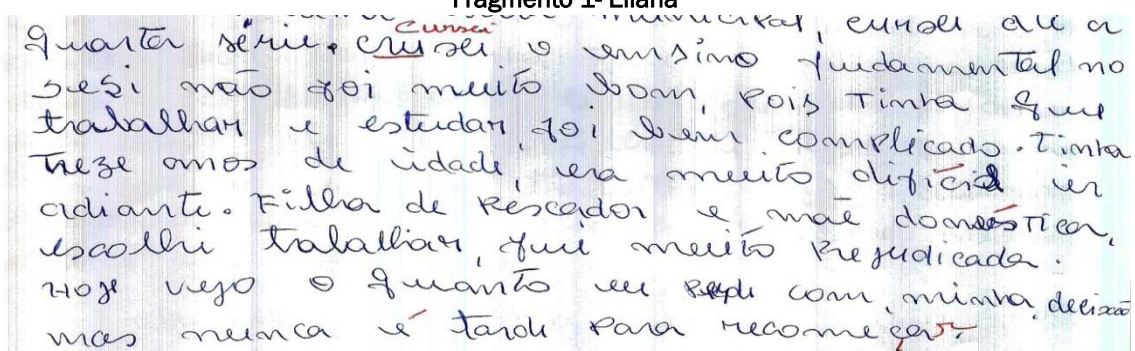
Para subsidiar as descobertas acerca das necessidades e anseios dos discentes da turma pesquisada, foram analisados alguns fragmentos extraídos dos textos produzidos por esses alunos no quarto encontro do semestre letivo. Por motivos éticos, optamos por usar pseudônimos a fim de manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa.

A análise dos dados ocorreu da seguinte forma: de início, apresentamos alguns excertos das autobiografias², englobando-os nas categorias escolhidas para análise, definidas no começo desta seção. Em seguida, interpretamos os fragmentos,

visando à identificação do perfil da turma pesquisada.

Quanto ao item “motivos de desistência escolar”, selecionamos os seguintes fragmentos:

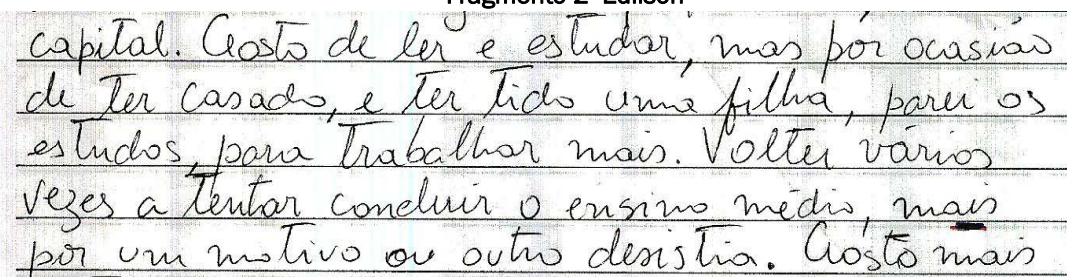
Fragmento 1- Eliana



Quarta série. ^{curso} e ensino fundamental no
seu não foi muito bom, pois tinha que
trabalhar e estudar, foi bem complicado. Tinha
treze anos de idade, era muito difícil ir
adiante. Filha de pescador e mãe doméstica,
escolhi trabalhar, fui muito prejudicada.
Hoje vejo o quanto eu ~~sepi~~ ^{sepi} com minha ^{delícia}
mas nunca é tarde para recomeçar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Fragmento 2- Edilson



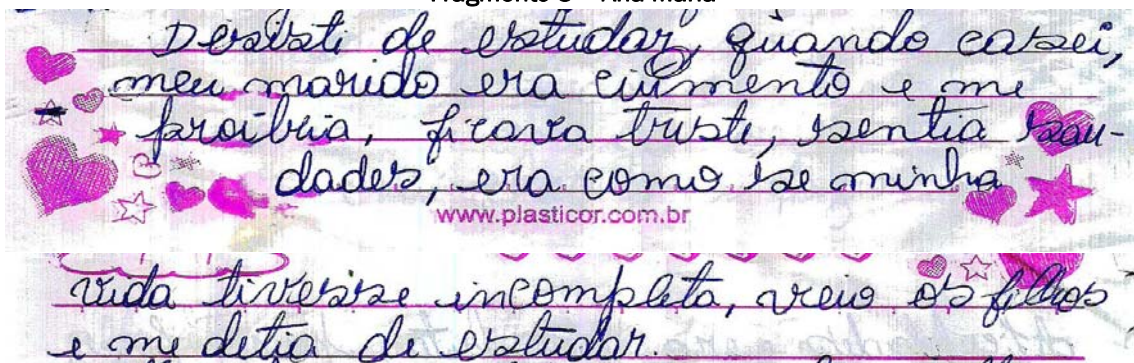
capital. Gosto de ler e estudar, mas por ocasião
de ter casado, e ter tido uma filha, parei os
estudos, para trabalhar mais. Voltei vários
vezes a tentar concluir o ensino médio, mais
por um motivo ou outro desistia. Gosto mais

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os fragmentos acima atestam que a necessidade de trabalhar para sustento próprio e/ou familiar é um dos fatores de evasão escolar. Embora Eliana saiba que parar de estudar a prejudicou, ela não vislumbrou uma alternativa qualquer, pois a sobrevivência era mais urgente naquela ocasião. Já Edilson, sentiu-se na obrigação de prover o sustento da filha; colocando assim, a conclusão dos estudos em segundo plano.

As relações matrimoniais também são motivo de desistência, conforme ilustrado nos trechos a seguir:

Fragmento 3 - Ana Maria



Desisti de estudar, quando casei,
meu marido era ciumento e me
proibia, ficava triste, sentia sa-
udades, era como se minha
www.plasticor.com.br
vida tivesse incompleta, veio os filhos
e me detiu de estudar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Fragmento 4 - Madalena

Fiz todos esse tempo ^{sem estudar} porque casei, e meu esposo não aceitava que concluísse os estudos. Fui me acomodando e também não quis fazer nenhum transtorno ^{pois que} e também não podia estudar por conta de meu esposo. Então, com o passar do tempo, vi várias reportagens ^{de} onde pessoas que tiveram a mesma trajetória de vida e hoje resolve mudar esse quadro. ^{Então,} com muita dificuldade, retornei os estudos. Resolvi ser

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Percebe-se em Ana Maria um enorme sentimento de incompletude por ter abandonado os estudos, pois nem a maternidade foi capaz de preencher tamanho vazio. Fato este perceptível quando ela desabafa: - “veio os filhos e me detia de estudar”.

Por outro lado, percebe-se no discurso de Madalena a capacidade de retomada de posicionamento, motivada pelos relatos de pessoas que tiveram o mesmo tipo de problema e superaram. A identificação com a trajetória de superação do outro motivou sua volta aos estudos.

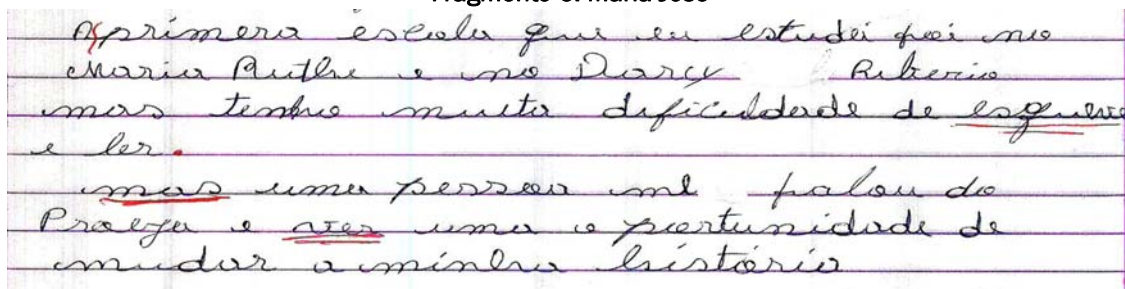
No tocante ao item “dificuldades no aprendizado”, alguns discentes reportam a dificuldade que sentem em leitura e em produção textual, conforme elencado nos seguintes excertos:

Fragmento 5: Marcos

FIZ ATÉ O 5º ANO E DEPOIS EU FUI PARA ESCOLA PROFESSORA MARIA GENY FAZ UM SUPLETIVO E PAREI NO PRIMEIRO ANO. MAS, TENHO MUITA DIFICULDADE EM LER E ESCREVER, TENHO MUITA DIFICULDADE EM LER EM VOZ ALTA INSEGURANÇA DE ESCREVER, POR ISSO EU DECIDI ESTUDAR NOVAMENTE, PORQUE EU TRABALHO NUMA EMPRESA QUE DA OPORTUNIDADE DE CRESCIMENTO NA EMPRESA É PRECISO MELHORAR MEU PORTUGUÊS PARA ^{EU} CHEGAR A UM SUPERVISOR NO TRABALHO. E ATRAVÉS DE

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Fragmento 6: Maria José



A primeira escola que eu estudei foi na Maria Ruth e na Darcy Rubens mas tinha muita dificuldade de escrever e ler.
mas uma pessoa me falou de Práxia e me de portunidade de mudar a minha história

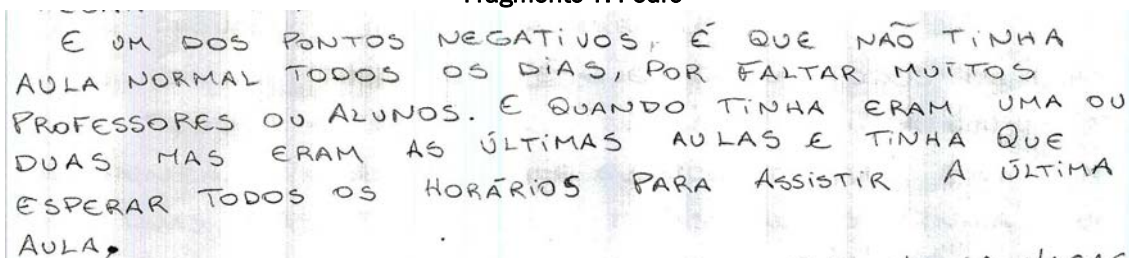
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Marcos entende que sem o domínio da leitura e da escrita, as oportunidades profissionais diminuem. O aluno percebe a importância do conhecimento da língua materna para alavancar sua carreira profissional.

Do mesmo modo, a aluna Maria José, mesmo com grande limitação linguística, entende a necessidade de saber ler e a escrever bem para “mudar a sua história”.

A postura organizacional da escola também é apontada como geradora de desmotivação no aprendizado, conforme indicado no discurso do aluno Pedro:

Fragmento 7: Pedro



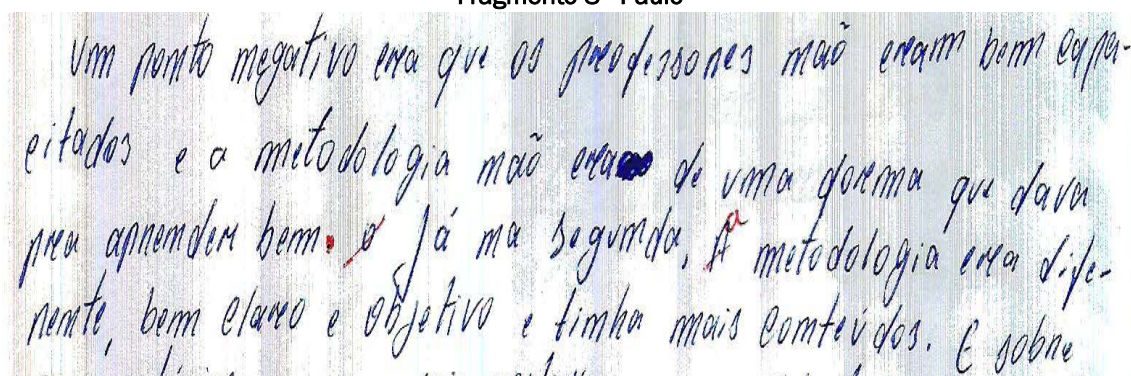
E UM DOS PONTOS NEGATIVOS, É QUE NÃO TINHA AULA NORMAL TODOS OS DIAS, POR FALTAR MUITOS PROFESSORES OU ALUNOS. E QUANDO TINHA ERAM UMA OU DUAS MAS ERAM AS ÚLTIMAS AULAS E TINHA QUE ESPERAR TODOS OS HORÁRIOS PARA ASSISTIR A ÚLTIMA AULA.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Observa-se ainda que a falta de assiduidade dos docentes e discentes é outro fator de descontentamento na trajetória do aluno.

A limitação de conhecimento do professor foi considerada elemento de negatividade:

Fragmento 8 - Paulo



Um ponto negativo era que os professores não eram bem capacitados e a metodologia não era de uma forma que dava pra aprender bem. Já na segunda, a metodologia era diferente, bem clara e objetivo e tinha mais conteúdos. E sobre

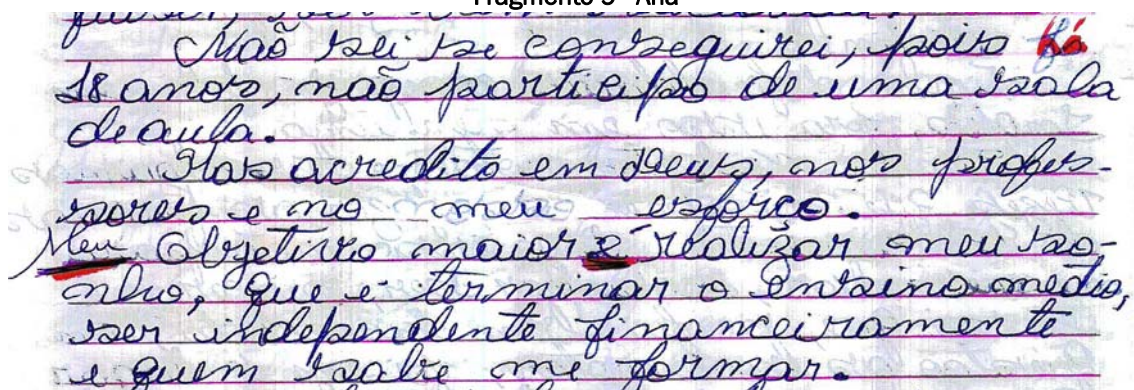
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao comparar duas escolas frequentadas anteriormente, Paulo reflete que a qualidade da metodologia utilizada pelo professor é um fator que influencia o entendimento dos conteúdos ministrados. Na percepção do aluno, uma metodologia

clara e objetiva é um ponto positivo para o aprendizado.

Sobre o item “expectativas escolares e profissionais”, os excertos abaixo revelam alguns objetivos em comum entre os discentes do PROEJA-IFPB:

Fragmento 9 - Ana



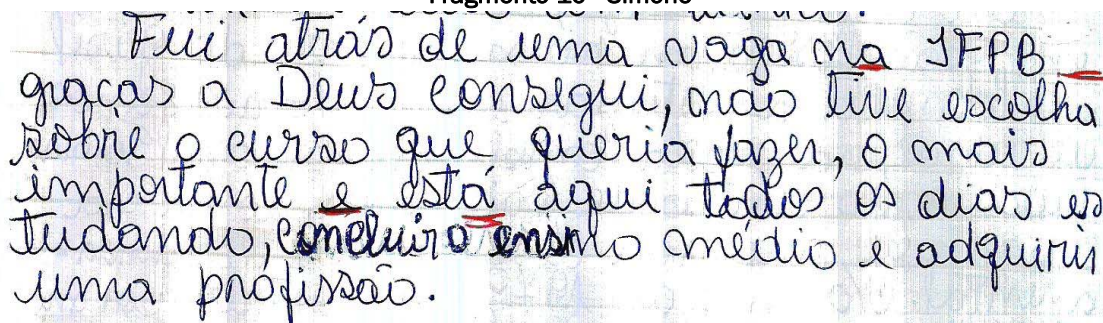
Não sei se conseguirei, pois há 18 anos, não participei de uma sala de aula. Mas acredito em Deus, nos profetas e no meu esforço. Meu objetivo maior é realizar meu sonho, que é terminar o Ensino Médio, ser independente financeiramente e quem sabe me formar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Mesmo insegura quanto a sua capacidade de superar a barreira causada pelo longo período sem educação escolar formal, Ana sonha em concluir o Ensino Médio, acreditando que esse diploma trará melhorias financeiras para sua vida. Vislumbra também, seguir com os estudos e se graduar.

A expectativa de concluir o ensino Médio também está presente no discurso da seguinte aluna:

Fragmento 10 - Simone



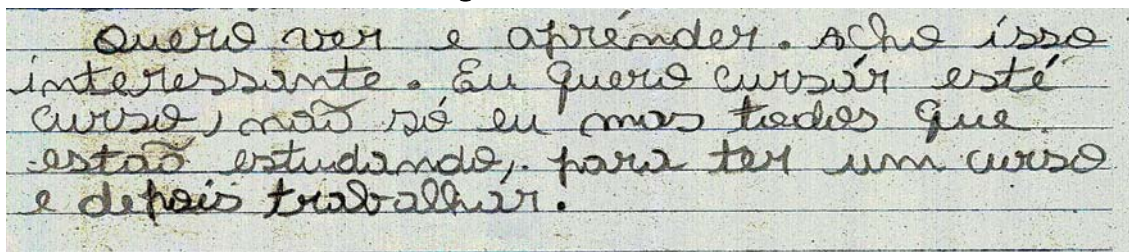
Fui atrás de uma vaga na IFPB graças a Deus consegui, não tive escolha sobre o curso que queria fazer, o mais importante e está aqui todos os dias estudando, concluí o ensino médio e adquiri uma profissão.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Apesar de Simone não ter tido opção de escolha do curso ofertado³, ela entende que o mais importante nesse momento é concluir um curso médio profissionalizante para assegurar uma profissão.

A imprescindibilidade de obter uma qualificação para trabalhar parece ser o foco maior dos alunos da turma pesquisada, conforme afirma Ana Paula:

Fragmento 11 - Ana Paula

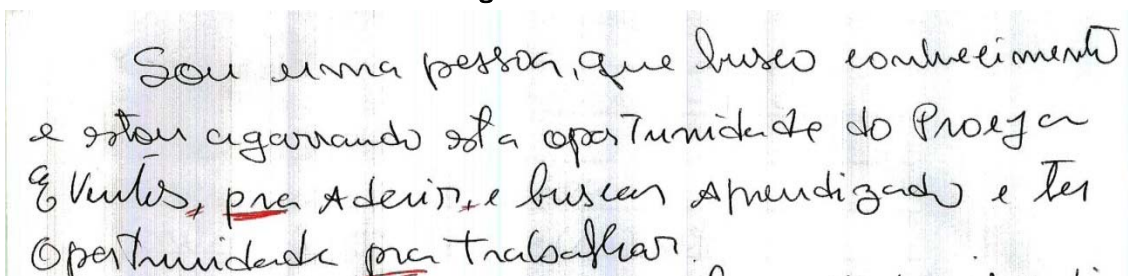


Quero ver e aprender. Ache isso interessante. Eu quero cursar este curso, mas só eu mas tenho que estar estudando, para ter um curso e depois trabalhar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Desejo esse, ratificado no discurso de Josefa no excerto a seguir:

Fragmento 12 - Josefa



Sou uma pessoa que busco conhecimento e estou aproveitando esta oportunidade do Proeja e vou pra Aderir, e buscar aprendizagem e ter oportunidade para trabalhar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Através da análise dos fragmentos acima, percebemos a preocupação desses discentes em concluir os estudos e dominar a língua materna - principalmente no que se refere à leitura e escrita - com o objetivo de se qualificarem para o mercado de trabalho e garantirem o sustento pessoal e familiar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato é uma tentativa de contribuir para um melhor entendimento dos discentes da modalidade PROEJA, a fim de proporcionar aulas mais condizentes com a realidade desse alunado. Aulas essas que propiciem - além de conteúdos formais - a elevação da autoestima daqueles que, mais do que ensino, procuram na escola uma oportunidade de vida.

Ao considerarmos os resultados colhidos neste estudo, entendemos que, trabalhar com projetos e eventos de letramento parece ser a via mais recomendada nas aulas de língua portuguesa especificamente, visando à construção do saber e o pleno exercício da cidadania.

Outra descoberta deste estudo é que, independentemente das diferenças individuais dos sujeitos desta pesquisa, algumas semelhanças se impõem no trabalho com alunos do PROEJA: aulas noturnas, alunos adultos, alunos com dificuldades de aprendizagem por diversos motivos (conforme atestado nas autobiografias), além de uma atmosfera de certa desmotivação inicial devido ao cansaço após um longo dia de trabalho.

Percebeu-se também nesses relatos que os alunos procuram a escola por motivos práticos, visando preencher as lacunas do conhecimento a fim de

melhorarem profissionalmente. E é por essa perspectiva que os professores devem adaptar suas aulas nessa modalidade de ensino específica.

Tarefa esta que parece difícil para os docentes que só acreditam no poder da gramática para alavancar o ensino de língua materna, em particular neste estudo.

Diante disso, entendemos que trabalhar considerando a realidade e as concepções de mundo desses alunos, mais do que uma escolha metodológica, é cumprir a lei - conforme prescrita no Documento Base do PROEJA (2007):

Utilizando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida, pode-se desenvolver uma prática conectada com situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas para identificação de respostas, reelaboração de concepções e construção de conhecimentos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 39).

Neste contexto, o professor da EJA deve estar preparado para lidar com essa realidade, a fim de usá-la a seu favor, aproveitando o letramento de mundo que esses educandos adquiriram naturalmente como diferencial facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as contribuições da teoria dos letramentos têm grande relevância para dar suporte aos planejamentos e práticas linguísticas destinadas aos sujeitos do PROEJA em especial. Portanto, faz-se necessário reconfigurar o material didático vigente, com o objetivo de promover um aprendizado mais condizente com as demandas profissionais futuras dos alunos dessa modalidade de ensino.

¹ As escolas da rede pública de ensino recebem as obras referentes ao Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos - PNLD EJA, adquiridas e distribuídas pelo MEC para todo o país por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

² Percebe-se que alguns excertos estão corrigidos devido à professora pesquisadora ter usado, em outro momento do curso, uma atividade de reescrita textual. Os fragmentos que não estão corrigidos devem-se à ausência do aluno no dia da referida atividade. Porém, não cabe mencionar tal processo neste estudo, já que a forma de correção de textos pelo professor não é o propósito deste artigo.

³ No PROEJA-IFPB *Campus* João Pessoa o único curso ofertado é o de Técnico em Eventos. Sendo assim, muitos alunos se matriculam, mesmo sem ser o curso de seu interesse, para não perder a oportunidade de retornar aos estudos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno - identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In.: Luiz Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MATTOS, C.L.G. de; CASTRO, P.A. de. (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Brasília, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ABSTRACT: This article presents a part of the research entitled Textual Production in the Professional Formation of the Student of EJA, which is being developed in the Professional Master in Teacher Training at the State University of Paraíba. The present study, based on a qualitative approach, aims to identify the profile of the students of the National Programme for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Adult and Youth Education (PROEJA) of the Federal Institute of Paraíba in particular, in order to make decisions about the methodological procedures to be used in Portuguese Language classes and to produce a didactic material capable of interfering positively in the teaching and learning process of the students. It was used as methodological field, the research with ethnographic assumptions. The data were generated through school autobiographies, produced in

the classroom by students of the Technical Course in Events of PROEJA-IFPB. The analysis of these data was descriptive and interpretative in nature. The results obtained indicate that the conception of world of a person who returns to school in adulthood is very peculiar, since one has already bounded beliefs and values. Thus, the teacher of EJA should be prepared to deal with this reality in order to use it in his favour, taking advantage of the literacy of the world that these students have naturally acquired as a facilitating differential in the teaching and learning process. Therefore, it is necessary to reconfigure not only the didactic material, but also the literacy practices developed in the classroom, aligning them to the daily needs of the students and developing them in the perspective of social practices, aiming to break with the decontextualized way of teaching.

Keywords: Student profile, Autobiography, PROEJA, Portuguese Language.

CAPÍTULO X

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO?

**Raimunda Aureniza Feitosa
JosileneMarcelino Ferreira**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO?

Raimunda Aureniza Feitosa

Secretaria da Educação Básica do Ceará – Crato- Ceará

Josilene Marcelino Ferreira

Universidade Regional do Cariri- URCA- Departamento de Línguas

Missão Velha- Ceará

RESUMO: Trata de uma análise da Educação para Jovens e Adultos, EJA, e tem como objetivo principal mostrar seu perfil na contemporaneidade. É um estágio do programa de educação básica que dá, aos jovens e adultos, que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, acesso à educação básica garantida por lei e assegurada por estados e municípios que devem oferecer essa modalidade de ensino. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional) as políticas voltadas para EJA vem crescendo anualmente, uma vez que não se pode inferir esta modalidade como um programa descentralizado do ensino regular. É verdadeiramente necessário procurar investir com propriedade e objetividade para possibilitar a aquisição de uma educação de êxito e qualidade. Este artigo foi elaborado através de uma revisão bibliográfica. Na opinião dos autores desta revisão, a Educação de Jovem e Adultos - EJA deve ocorrer através de um método coerente e uma posição filosófica e teórica que atue como uma ferramenta efetiva para a promoção do diálogo entre professores e alunos, motivando constantemente a curiosidade dos educandos. Os resultados de uma boa atuação são percebidos no professor, que deve ser estimulado a refletir sobre sua própria experiência, organizar suas próprias teorias e alcançar para si mesmo o conhecimento elaborado capaz de resignificá-lo em sua própria prática pedagógica diária..

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Básica, Docentes, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação de adultos veio se constituir no Brasil como tema de política educacional a partir dos anos 40. Desde o Brasil colônia até os dias atuais percebemos a evolução e transformação da educação de adultos, porém, se por um lado houve conquistas na EJA, por outro, a mesma até hoje enfrenta obstáculo. Objetivo maior desse artigo é mostrar o perfil desse programa na atualidade a qual hora vivenciamos. O estudo ocorreu a partir de estudos bibliográficos. Entendemos que, a Educação de Jovens e Adultos faz parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, enquanto modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamentais e médias, e destina-se àqueles que, por alguma razão, se afastaram dos estudos e a eles estão retornando.

O estudo se justifica-se pelo fato de tratar de uma modalidade de ensino que diante da proposta curricular do MEC- Ministério da educação e da Cultura para com a EJA, e a importância que essa modalidade de ensino oferece dentro da educação

básica brasileira. Diante desse universo educacional tão diversificado e heterogêneo, é comum muitos professores, por estarem inseridos nesse cotidiano escolar, retratarem uma realidade de insegurança, medo, angústia e sentirem-se incapazes de dar conta de um processo ensino/aprendizagem de qualidade, transformador, pois como profissionais foram preparados para trabalhar com a homogeneidade, com uma escola única e igual para todos, com os mesmos currículos, métodos, normas e provas.

Sendo assim, a EJA, deve contemplar ações pedagógicas que venham dar subsídios teóricos/ práticos aos professores, buscando atender a essa clientela nas suas diversidades sócio-histórico-culturais. Promovendo uma qualificação desses jovens a partir de uma prática reflexiva e pedagógica que busque nesses jovens e adultos um conhecimento enriquecedor para a transformação desses sujeitos, contribuindo de forma positiva para a qualificação profissional dos mesmos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA no Brasil, em especial nos últimos anos tem ganhado amplo espaço e se estabelecido num patamar estrategicamente voltado a romper com o analfabetismo, buscando aprimorar programas já implantados a fim de dar maior contribuição aos discentes. Entretanto, é possível perceber o grande avanço nas últimas décadas, uma vez que estes avanços são fundamentais, pois eles começam pela participação ativa nas decisões políticas e pelo enfrentamento da crise social e da reinvenção da democracia. Em 1999 iniciou-se a discussão sobre a EJA período em que o povo teve sua participação popular nessa história e propuseram as mudanças que embora muito discutida teve grande repercussão na educação brasileira. Nesse período, comungar ideias, pensar saídas seria uma forma democrática para se chegar a um mesmo denominador comum onde contemplasse a educação de jovens e adultos no contexto social e educacional.

A educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto diversificado de práticas formais e informais relacionadas à aquisição de conhecimentos. Essa educação se desenvolve para além do ambiente escolar da sala de aula, ela está presente nos sindicatos, nos movimentos sociais, em locais de trabalho, nas rodas de conversas e nos dias atuais, em que estamos movidos por informações rápidas e precisas. Ela se manifesta desta forma, através dos meios de informação e comunicação à distância, por exemplo. A educação de jovens e adultos é um universo plural e amplo, em que se estende por quase todos os domínios da vida social.

Segundo Freire (1995)

[...] A educação de jovens e adultos, deve constituir-se enquanto estratégia de diálogo com o mundo, reconhecendo-se como sujeito estando no mundo, problematizando a cultura que existe e apreendendo com o mundo e suas relações, valorizando as experiências vividas, nas quais o diálogo atua enquanto ação e reflexão. (p. 39).

Nesse aspecto, e em vista ao parecer 11/2000, a LDB leva em conta a dimensão teórica utilizada para embasar as políticas do governo na EJA, tecendo uma relação entre a teoria e a prática efetivamente categorizando avanços e retrocesso. Diante dessas afirmações o que se observa é que, a equidade social e a escolarização tem se expandido onde a aprendizagem tem sua importância nos diferentes aspectos e espaços vividos por homens e mulheres. Alfabetizar jovens e adultos não é um ato apenas de ensino aprendizagem é também a construção de uma perspectiva de mudança; de inserção num meio social e que merge de um movimento de lutas, desafios e conquistas da educação popular.

Diante desses fatos, o que se espera é a compreensão das condições limitadoras impostas pelo modelo rígido da educação formal quando se pensa na EJA enquanto modalidade educativa. Para muitos ler e escrever são uma arte, principalmente para aqueles que nunca aprenderam.

A lei 9394/96 define a EJA como educação básica dentro das diretrizes e bases, não pode ser pensada como oferta menor, nem pior, nem menos importante, mas como uma modalidade educativa, própria de conceber a educação determinada pelas especificidades dos sujeitos envolvidos.

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos deu seu grande passo com a Constituição Federal na década de 1988, desse tempo até agora só teve grandes avanços e a cada ano as políticas públicas para educação só tem procurado melhorar cada vez mais esse processo. Dentro dos desafios enfrentados pela EJA está o de ampliar e qualificar a oferta, garantindo assim a continuidade da escolarização dos egressos do programa. De acordo com a (LDB 9394/ 98), a seção denominada Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, dá uma nova face ao chamado ensino supletivo da Lei 5692/71. As práticas de “ensino supletivo” são marcadas pelo aligeiramento do ensino, e a educação de jovens e adultos apresenta uma nova concepção de ensino/ aprendizagem expressada pelo direito e por uma educação de qualidade.

Assim, o que se observa é que as políticas públicas para educação estão voltadas justamente para um perfil sociocultural e contextualizado e requer conhecer a história de vida e de sua cultura entendendo-os como sujeitos com diferentes experiências de vida e que não tiveram acesso à escola devido a vários fatores de ordem econômica, social, política, geográfica e cultural. Vale ressaltar ainda que, a EJA está ao alcance de toda a população, essa modalidade está presente em todas as escolas estaduais de ensino fundamental e médio, e à noite, facilitando assim a vida do estudante que trabalha durante dia (MEC, 2016).

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EJA

A relação entre a leitura e a escrita é fundamental no processo educativo, favorecendo ao aluno o aprendizado de conhecimentos elaborados ao longo da

história da humanidade. Esse processo não acontece de forma natural ou espontânea é baseada em estímulos que acontecem no dia a dia da vida escolar do indivíduo, porém para os dias atuais, é preciso apropriar-se da leitura e da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita. A aquisição da leitura e da escrita é uma das condições necessárias para o desenvolvimento do ser humano, devendo satisfazer seus desejos e necessidades e, desse modo, possibilitar um maior envolvimento às práticas sociais, podendo se apresentar sob diversas formas, devendo acontecer de modo dinâmico e criativo, visto que, alunos são sujeitos históricos e que chegam à escola com conhecimentos adquiridos através das experiências do seu cotidiano.

Como já salientado, ler e escrever são processos distintos. A aprendizagem da leitura e da escrita encontra na escola o lugar privilegiado, na atualidade, de sistematização e assimilação. É no decorrer dos estudos que se aumenta as exigências que podem ser enriquecedoras do processo de letramento, segundo objetivos e metodologias do professor.

Usar fotos e gravuras como estímulo para produção textual é uma prática escolar que poderá despertar o interesse pelo hábito de ler e escrever. Essas imagens provocarão reflexões e, ao mesmo tempo, ampliarão as ideias na produção textual.

Para Arroyo (2001)

[...] Falar dos alfabetizados da EJA é falar, sobretudo do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído. Isso se evidencia nas características, visto que os percentuais abrangem geralmente determinados tipos sociais, principalmente nas questões referentes a gênero e raça, evidenciam-se as marcas sociais da discriminação e do preconceito para com as mulheres e as pessoas de origem afrodescendentes. (p. 15).

O professor deve ser um mediador entre o aprendiz, a escrita e a realidade do aluno, favorecendo a ação com diferentes portadores de texto, a partir dos objetivos que o aluno e educador estabelecem. Partindo dessa concepção, percebemos que ler e escrever significa propiciar ao aluno ao domínio de códigos mais elaborados e mais especializados. Essa tarefa cabe ao professor, porém não unicamente ao professor de Língua Portuguesa, mas a professores de qualquer disciplina, promovendo a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado.

Segundo Freire (2000, p.52), “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o que se observa é que dar essas possibilidades de discussão ao aluno serve de reflexão para que o mesmo crie suas próprias atitudes e conceitos, estabelecendo uma relação com os conhecimentos adquiridos onde o aluno possa se envolver cada vez mais nesse processo.

Falar do alfabetizando da EJA é falar principalmente dos problemas sociais, é viver a realidade de cada um em especial buscar construir um mundo de perspectivas, procurando estimular o processo de alfabetização, tornando o ambiente escolar mais prazeroso e ver essa modalidade de ensino como capaz de

transformar significativamente a vida dessas pessoas, oportunizando-lhes reescrever sua história de vida e fazer com que esses alunos acreditem nas suas potencialidades humanas, na busca de sua evolução pessoal, profissional e social, promovendo um ambiente prazeroso, crítico, dinâmico e participativo, repleto de interações entre aluno/aluno e professor/aluno.

Segundo Freire(1995)

[...] Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizadores assumem desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não são, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (p.64)

Levando em consideração a citação acima, esse processo acontece a partir da capacidade do indivíduo resolver atividades individualmente, e do nível de desenvolvimento potencial de cada um.

Educação de Jovens e Adultos deve ser continuamente uma educação multicultural, uma educação que amplie o conhecimento e a integração na diversidade cultural, e que deva partir de uma análise crítica da realidade existencial dos educandos, da identificação das suas raízes e de toda a problematização que vivem de maneira a superá-los.

Podemos levar em consideração que alfabetizar é um processo que poderá acontecer em qualquer idade, seja na educação infantil, nas salas especializadas da Educação de Jovens e Adultos que tem sido associada à escolaridade compensatória para pessoas que não conseguiram ir para a escola quando crianças.

O ato de educar deve contemplar o pensar e o concluir, contrapondo a simples reprodução de ideias impostas, a alfabetização deveria ser sinônimo de reflexão, argumentação, criticidade e politização. Foi através dessa concepção que Paulo Freire iniciou sua pesquisa de campo, na busca de traçar algumas estratégias que atendesse a contento esses educandos.

Com a proposta de humanização dos homens e das mulheres, levando até eles a base da teoria do conhecimento, Paulo Freire propõe muito mais do que fazer um método de alfabetização fugindo do modelo tradicional que limita os educandos a fazerem decoração de letras e sílabas e juntá-las para formar pequenas frases, e ele ia mais além defendia que todos os seres humanos independentemente de cor, religião, raça, etnia ou sexo, pudessem ser gente. Gente que possa escrever e ler, gente que tem direito à moradia, a saúde, segurança, trabalho, lazer, e o direito mais sagrado que é o direito de estudar em uma escola de qualidade, e com os resultados da escolarização das camadas populares, esses ajudarem na transformação da sociedade.

MÉTODO FREIRIANO

O chamado Método Paulo Freire “tem como objetivo a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer, essencialmente, nos campos sociocultural e político, pois o ato de conhecer não é apenas cognitivo, mas político, e se realiza no seio da cultura” (LOPES e SOUSA, 2005, p. 11). Partindo dessa concepção temos como base um trabalho que já vem sendo discutido nesse âmbito educacional, uma vez que, já serviu de suporte para muitos estudantes, pesquisadores e Universidades e que usam a metodologia Freiriana no seu cotidiano.

Para o autor mencionado acima teve grande contribuição na Educação de Jovens e Adultos, via a alfabetização como uma modalidade significativa e abrangente que vai além do código escrito, pois possibilita ao alfabetizando a chance de desenvolver-se intelectualmente. O mesmo defendia a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, portanto a alfabetização do sujeito deve possibilitar uma leitura crítica do mundo no qual está inserido.

No pensamento Freiriano, ler é um processo gradativo nos torna capaz de perceber nossos direitos e deveres e nos liberta da condição do oprimido. É através da leitura que, nos tornamos capazes de criticar e emancipar a realidade nos âmbitos sociais, políticos e econômicos. Dessa maneira podemos ter em mente que a proposta de Paulo Freire “baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas por ele, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes.” (LOPES e SOUSA, 2005, p. 11).

RESULTADO E DISCUSSÃO

Com este estudo foi possível perceber e reconhecer as preciosas contribuições do pensamento de Paulo Freire para a formação dos jovens e adultos – EJA, o mesmo mostrou que o professor e a escola tem papel essencial na formação dos sujeitos. É imprescindível entender que, a educação deve englobar a educação social e compreendê-la em suas necessidades. Para Freire, a educação não era simplesmente dominar padrões acadêmicos de escolarização ou profissionalizar-se essa deve declamar a libertação das algemas da opressão, a imersão na vida pública engajando-se no todo social.

Paulo Freire preocupou-se com a educação das classes populares. Seu método de trabalho incluía a imprensa, o desenho livre, o diálogo e o contato com a realidade do aluno. A formação continuada de professores deve ser feita numa estreita relação com a prática cotidiana, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula, tendo em vista que, a realidade vivenciada pelo professor nos dias de hoje se insere num ensino de diferentes técnicas de grupos favorecendo a aprendizagem de todos, inclusive daqueles mais

acanhados.

CONCLUSÃO

Diante do exposto conclui-se que, o homem é um ser histórico, constituído socialmente, que aprende por meio da interação com o seu meio e cabe a nós lembrar que a realidade constitui um grande desafio para a práxis pedagógica, e é fundamental que se busque a visão do sentido da alfabetização e da educação das pessoas jovens e adultas e da prática docente de forma qualificada. Nesse movimento, não se pode esquecer a situação desumana, de exploração e miséria em que vivem milhões de brasileiros (as).

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, que com coerência norteou sua vida e sua obra em favor dos oprimidos, marginalizados, miseráveis, espoliados, sem voz e sem vez. Para que o inédito viável aconteça é necessário que construamos o amanhã a partir da transformação da contemporaneidade. Precisamos assumir-nos como sujeitos históricos na luta pela construção de uma sociedade justa. Esse é o desafio: de ontem, de hoje e de enquanto houver injustiças sociais e direitos humanos negados e violados.

Enfim, que a educação transmitida na escola deve ser significativa e contextualizada com a realidade que norteia a vida do educando. Em outras palavras, ela deve expressar e relacionar a vida do educando a uma real linguagem carregada de significação, levando em consideração a experiência existencial deste.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública**, 2001.

_____, ARROYO, Miguel González. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação para Jovens e Adultos. Proposta Curricular do ensino fundamental 1º segmento**. 2001. Disponível em: www.forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/propostacurricular1segmento. Acesso em: 22/06/2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 33. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997. 234 p.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Angela Adriana de Almeida. **O Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire = Alfabetizar para além das cartilhas é alfabetizar para o mundo**, 2010.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?**. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf. Acessado em: 26/07/2016.

SANTOS, Mirelli. **Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://www.academia.edu/15490183/Contribui%C3%A7%C3%B5es_de_Paulo_Freire_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_Jovens_e_Adultos. Acessado em: 26/07/2016.

ABSTRACT: This article treats of an analyze of the Education for Young People and Adult, EJA, and has as main purpose to show its profile in the contemporary time. EJA is a stage of the basic education program that gives to young people and adults, who had not opportunity of studying in the right age, access to basic education guaranteed by law and assured by states and municipalities that must offer those teaching modalities. According to LDB (Law of Directives and Bases of National Education) policies targeted to EJA increases yearly, since must this cannot be inferred this modality such a decentralized regular teaching program. It is truly necessary search to invest with quality and objectivity to make possible to acquire a successful and high-quality education. This article was elaborated through a bibliographic revision. In the opinion of the authors of this review the Young People and Adult Education – EJA must occur through a coherent method and a philosophic and theatrical position that acts as an effective tool for the promotion of the dialogue among teachers and learners, constantly motivating the student’s curiosity. The results of a good action are perceived on the teacher, who should be stimulated to reflect on his own experience, organize its own theories and to achieve to himself elaborated knowledge able to re-signify him in his own everyday pedagogical practice.

KEY WORDS: Young People and Adult Education, school, Basic Education, Teachers, Pedagogical Practice.

CAPÍTULO XI

FATORES DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS MUNICÍPAIS DE SIGEFREDO PACHECO - PI

Expedito Rodrigues de Lima

FATORES DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS MUNICÍPAIS DE SIGEFREDO PACHECO -PI

Expedito Rodrigues de Lima

Unidade Escolar Monsenhor Mateus - Sigefredo Pacheco-PI -
catedraexpedito@hotmail.com

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos não se baseia apenas em métodos, mas em processos e condições de conhecimento em formar cidadãos autônomos, críticos, reflexivos e capazes de buscar melhores condições de vida. Cabe ao educador criar situações que aproximem as relações de trocas de aprendizado dando ênfase na participação através da socialização. É uma modalidade de educação básica, que busca a preparação do aluno, do tempo perdido, propiciando a continuidade aos estudos, que envolve como campo abrangente questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Neste sentido o presente artigo que trata por objetivo descrever os fatores da evasão escolar na educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Sigefredo Pacheco – Piauí. Para desenvolvimento metodológico utiliza-se uma abordagem quantitativa, fazendo uso de técnicas de coleta de dados e questionário que foi realizado com 60 professores das escolas municipais de Sigefredo Pacheco. Tendo em vista os dados coletados conclui-se que a falta de estrutura no apoio pedagógico, escassez de materiais pedagógicos e alunos desmotivados foram os fatores que levaram a evasão escolar dos alunos das escolas municipais. Ainda neste contexto a maioria dos sujeitos da investigação especificam fatores como a renda baixa familiar, a autoestima baixa como contribuintes para a não-aprendizagem dos educandos. Visto que não conseguem aprender com facilidade se desmotivam e preferindo se evadir assim aumentando significativamente a evasão escolar. Pois entendem que o jovem desempregado e sem estímulo não tem concentração nos estudos e evade-se do ambiente escolar aumentando as estatísticas deste fenômeno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e adultos, Fatores, Evasão Escolar, Alunos.

1. INTRODUÇÃO

O grande desafio para a Educação de Jovens e Adultos reside na articulação entre o acadêmico e o profissional, buscando a mesma formação em um espaço compartilhado, entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas pelos leitores. Desta forma assumindo assim uma atitude reflexiva diante dos conhecimentos prévios acerca da evasão escolar e conhecer as respostas a estas indagações significa sair do campo de experiências no qual tudo é permitido, e definir-se sua natureza pedagógica, possibilitando novas formas de atuação na prática pedagógica.

Neste sentido, o presente artigo busca descrever os fatores da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas municipais de Sigefredo Pacheco - Piauí. Portanto, utiliza-se a metodologia de teor quantitativo e tem como

técnicas de coleta de dados, questionário que foi realizado com 60 professores que atuam na EJA.

A pesquisa tem relevância social e científica onde o interesse em estudar os fatores da evasão escolar na EJA nas escolas municipais, deve-se ao fato do desconhecimento sobre o tema e sobre o universo do trabalho destes profissionais. Pretendeu contribuir para que haja diagnósticos precisos e avaliação correta do profissional para que se retire a justificativa simplista de que todo resultado negativo na educação é culpa de despreparo ou falta de qualificação do professor.

A EJA apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estritamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os diferentes momentos históricos do país. A história mostra, por exemplo, que os analfabetos eram proibidos de exercer o direito de votar por não pertencerem ao mundo das letras, por serem vistos como incapazes de exercitar a cidadania. Consequentemente, não participavam de decisões importantes para a construção histórica de seu próprio país. É notável que a EJA tenha se expandido, o que se configura como uma reparação de dívidas, registradas na história de tantos envolvidos, vítimas de uma sociedade excludente, injusta e desigual.

Pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, foi contemplada com a criação do Plano Nacional de Educação “PNE”, prevista na Constituição de 16 de julho de 1934, incluindo nas suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva a adultos.

A década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas, que ampliaram a educação de jovens e adultos. Neste contexto esclarece os documentos:

Criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos. O serviço de Educação de Adultos (SEA-1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos. Criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA-1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos Estados e Municípios para atender à educação de jovens e adultos - EJA, no Brasil. (BRASIL, 2002, P.14)

A percepção da educação de jovens e adultos hoje é a observação dos processos educativos que estão em vigor, de um lado ensino livresco, decorativo e limitado que se baseia em concepções distante da realidade vivida, seguido da impossibilidade da formação de pensamento próprio, porém do outro lado é marcado pela construção de ideias dos alunos, estímulo a criticidade e autonomia juntamente com a vivência ativa de mundo do qual os estudantes fazem parte.

Nesse contexto o especialista divide em duas grandes tendências teóricas – práticas a educação popular:

1ª A tendência – que poderíamos chamar de maniqueísta – não admite o Estado como parceiro da Educação popular. Opõe mecanicamente Estado e sociedade civil, o oficial e o alternativo etc. Para essa tendência, o Estado

visa sempre à manipulação e a cooptação ao passo que a educação popular visa sempre à participação e à emancipação. [...]

2ª A tendência integracionista que propõe a colaboração entre Estado, igreja, empresariado, sociedade civil etc. (GADOTTI, 2008, p. 37).

Neste sentido, o homem estar inserido em um espaço coletivo é natural dele a interação com o outro e que neste ambiente grupal seja composto por normas e leis a serem seguidas assim como a existência de diferentes repartições, essenciais à convivência. Isso porque o ser humano possui espiritualidade e a exerce em locais de cunho religioso, precisando de uma liderança coletiva: prefeito, governador e presidente em seus respectivos lugares de exercício e tem por atividade principal o trabalho nos mais diversos setores desde o agrícola, o fabril, até os cargos de subordinado e chefe de uma empresa.

A necessidade de ajuste da educação às particularidades de cada educando, diante da invisibilidade do jovem na EJA, presença não considerada em termos de adequação a interesses e tratamento devido a dificuldades em saber lidar com este novo elemento, traz para o foco das discussões a temática da juvenilização nessa modalidade de ensino.

2. METODOLOGIA

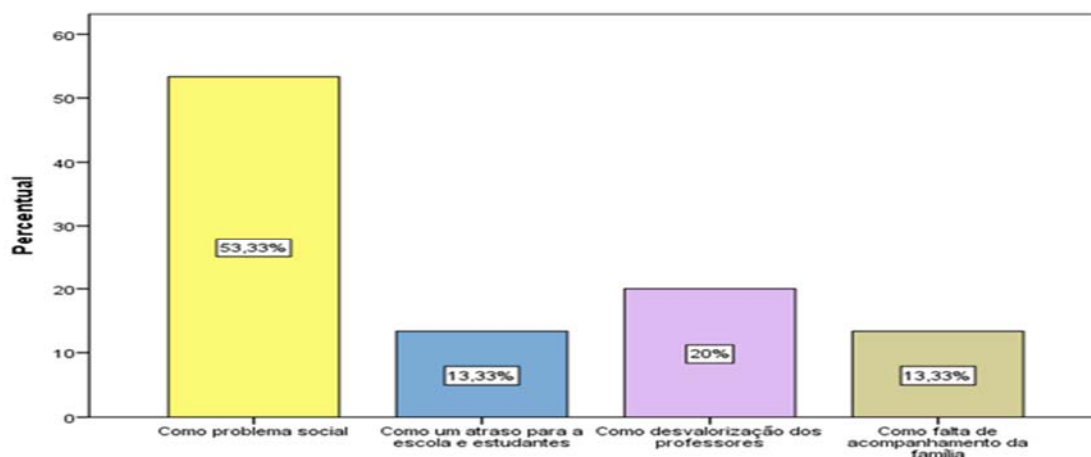
A pesquisa desenvolveu-se em quatro escolas da rede pública de ensino do Município de Sigefredo Pacheco no Estado do Piauí, composta por sessenta (60) educadores da rede pública de ensino que trabalha na educação de jovens e adultos no município.

A orientação metodológica conduziu à pesquisa quantitativa, descritiva por ser um método aplicável nos casos em que se busca identificar o grau de conhecimento, as opiniões, impressões, hábitos, comportamentos, seja em relação a educação, sociedade, serviço ou instituição. O instrumento de coleta de dados coletados foi por meio de um questionário, o meio mais rápido e menos oneroso de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o sigilo da identidade dos investigados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de análise e discussão dos resultados da pesquisa de campo contou com a participação de sessenta (60) professores da educação Básica da rede Municipal de Ensino de Sigefredo Pacheco – PI, conforme a seguir:

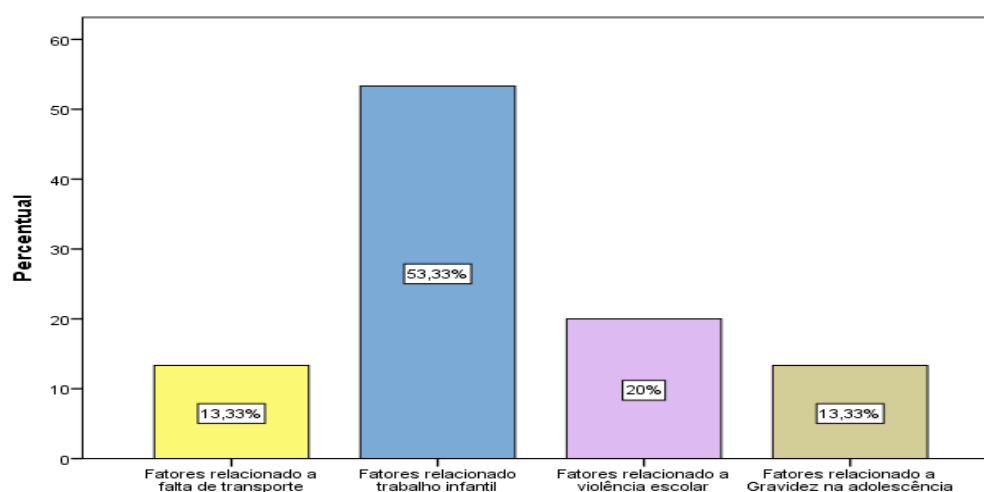
QUESTÃO 1 – Resultado quanto à definição o fenômeno conhecido por Evasão Escolar. A investigação apontou que:



FONTE: Pesquisa direta do autor 2013

Quanto à definição o fenômeno conhecido por Evasão Escolar a investigação aponta 53% dos sujeitos da amostra e define como um problema social, já 20% entendem que é a desvalorização dos professores. Os demais responderam, que é a falta de acompanhamento da família e o atraso para escola e estudantes.

QUESTÃO 2 – Resultado quanto à pergunta quais são os fatores que contribuem para evasão escolar, de acordo com resultados:



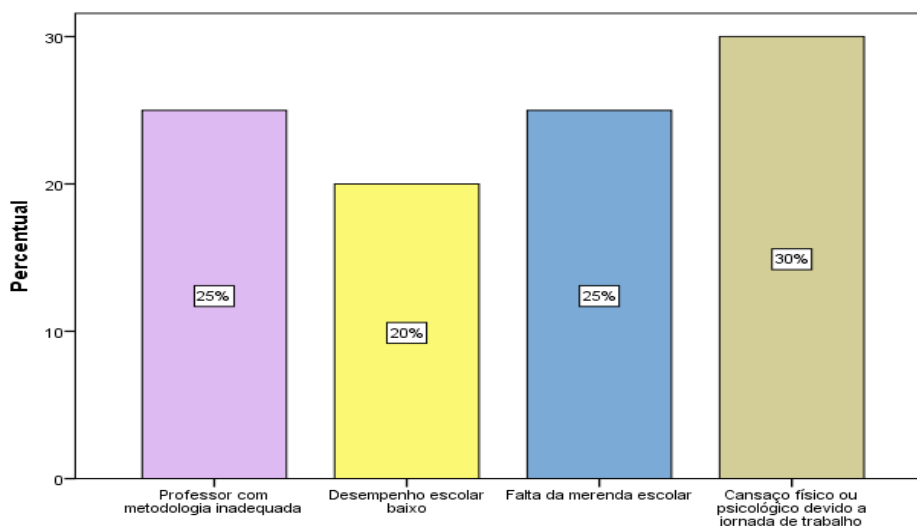
FONTE: Pesquisa direta do autor 2013

No contexto dos fatores que contribuem para evasão escolar a investigação identificou que mais de 53% dos sujeitos da amostra afirmam positivamente que a evasão estar relacionado com o trabalho infantil e 20% entendem que está relacionada com a violência escolar e os demais 26,66% acreditam que os principais fatores estão relacionados com falta de transporte escolar e outros com a gravidez na adolescência.

QUESTÃO 3 – Resultado quanto à pergunta se a estrutura familiar é uma das

causas da evasão escolar. A investigação identificou que 95% dos sujeitos da amostra responderam positivamente quanto a indagação se a estrutura familiar é uma das causas da evasão escolar. Pois a grande maioria entendem que a família é de suma importância para o desenvolvimento e permanência dos jovens nas escolas. Já os demais 5% entendem que a família não tem relação com o fenômeno evasão escolar.

QUESTÃO 4 – Resultado quanto à pergunta quais os fatores interferem na permanência do aluno da EJA na escola. A investigação identificou que:

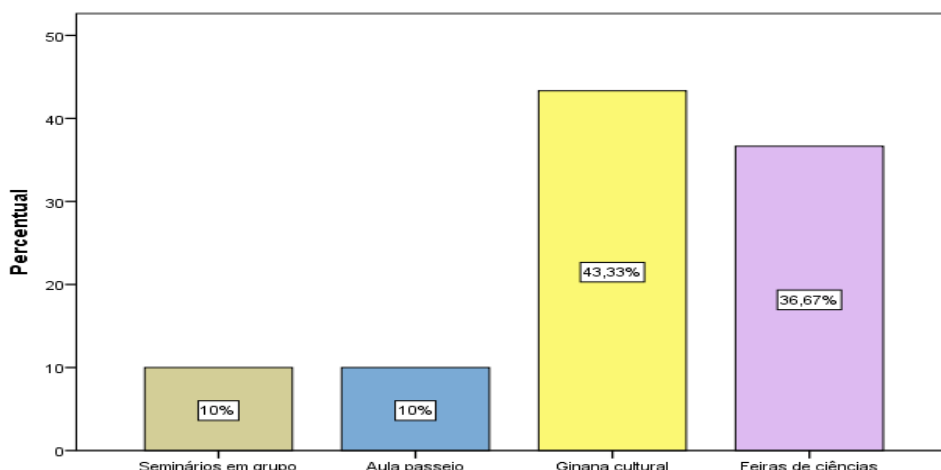


FONTE: Pesquisa direta do autor 2013

No que se refere ao questionamento sobre quais fatores interferem na permanência do aluno da EJA na escola a investigação identificou que 30% dos sujeitos da amostra afirmam categoricamente que é em virtude do cansaço físico e/ou psicológico haja vista que as jornadas de trabalho dos professores é em demasia. Outros 25% acreditam que o motivo seja metodologia aplicada de forma inadequada. Já para 25% da população entrevistada afirmam que é a falta de merenda escolar e os demais entendem que o baixo desempenho é fator preponderante para interferir na permanência dos jovens em sala de aula.

QUESTÃO 5 – Resultado quanto à pergunta se aceita o argumento de que a renda baixa das famílias e a auto estima baixa por não conseguir aprender com facilidade aumenta a evasão. A investigação descreve que: Mais de 96% dos sujeitos da investigação declaram que a renda baixa das famílias e a auto estima baixa por não conseguir aprender com facilidade aumenta a evasão. Pois entendem que o jovem desempregado e sem estímulo não tem concentração nos estudos e com isso evade-se do ambiente escolar aumentando as estatísticas deste fenômeno.

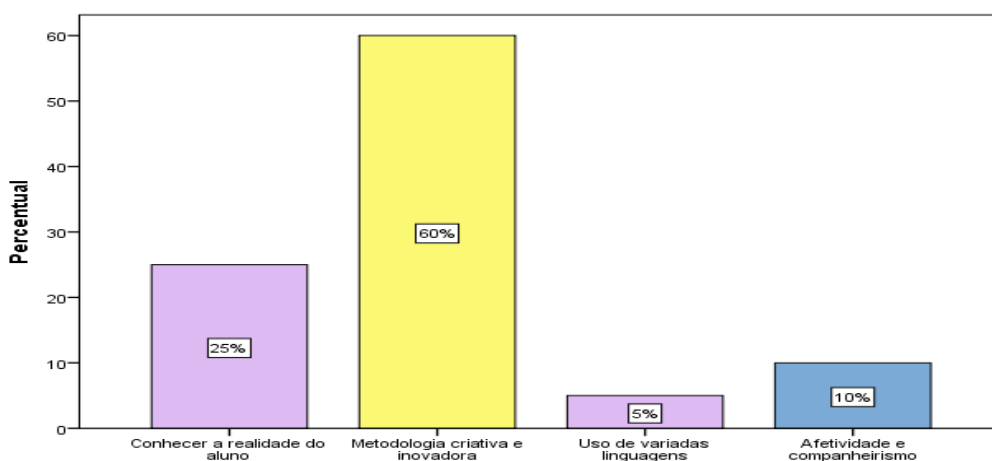
QUESTÃO 6 – Resultado quanto à pergunta se quais atividades você mais realiza nas turmas da EJA com a finalidade de fazer relação da teoria com a pratica. A investigação apontar que:



FONTE: Pesquisa direta do autor 2013

Mais de 43% dos docentes entrevistados realizam gincana cultural como recurso para relação da teoria com a prática. Já para mais de 36% dos educadores utilizam as feiras de ciências como recurso metodológico para fazer um paralelo da teoria com a prática. Os demais realizam seminários em grupos e aula passeio como recurso para fazer a relação da teoria com a prática dos conteúdos ministrados em sala de aula para os jovens da EJA.

QUESTÃO 7 – Resultado quanto à pergunta que assistência o docente deve dar ao aluno afim de que ele não se afaste da sala de aula. A investigação apontou que:

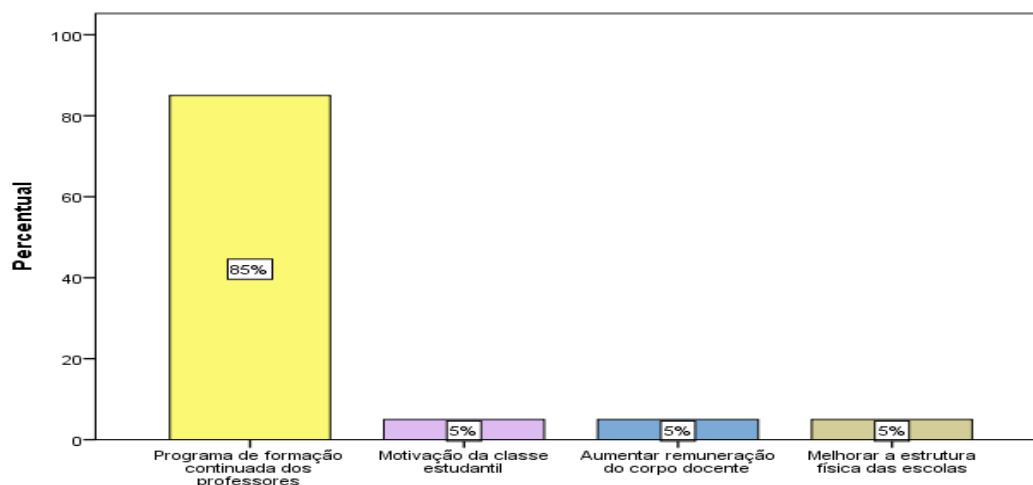


FONTE: Pesquisa direta do autor 2013

No tocante a variável assistência o docente deve dar ao aluno a investigação apontou que 60% dos sujeitos da amostra declaram que se deve aplicar metodologia inovadora afim de que os estudantes não se afaste da sala de aula. Já para 25% dos docentes entendem que conhecer a realidade do aluno pode contribuir para motivar aos alunos permanecer na escola. Os demais educadores responderam que a

afetividade e companheirismo é muito importante neste processo. Assim como o uso de linguagens variadas no desenvolvimento do ato de lecionar para jovens adultos.

QUESTÃO 8 – Resultado quanto à pergunta quais as providências utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para minimizar o fenômeno evasão escolar de jovens e adultos. A investigação apontou que:



FONTE: Pesquisa direta da autora 2013

Quanto ao questionamento as providências utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para minimizar o fenômeno evasão escolar de jovens e adultos a pesquisa descreveu que mais de três terço declaram que a SEMEC realiza programa de formação continuada para os docentes e os demais declaram que os gestores sempre procuram elevar a motivação dos estudantes e aumentar os salários dos docentes e melhorar a estrutura física das escolas, todas essas ações com a finalidade de minimizar o fenômeno evasão escolar.

4. CONCLUSÃO

Os resultados identificaram que a escola apresenta uma realidade em que o processo de ensino aprendizagem, para os estudantes da EJA, precisa ser melhorado e voltar-se mais para o cotidiano dos alunos, de forma mais criativa. Os recursos utilizados são os mais elementares possíveis. A falta de estrutura no apoio pedagógico é marcante para o problema de evasão e repetência aumentarem.

Analisando os dados coletados percebe-se que várias causas são apontadas para os problemas que aparecem durante o processo pedagógico, escassez de materiais pedagógicos, falta de motivação por parte dos alunos, professores sem formação continuada entre outras. E isto reflete na aprendizagem dos alunos da EJA e na imagem da escola e dos professores. Outra questão que se coloca, para todos, consiste em descobrir caminhos para ajudar a melhorar no processo da relação

ensino-aprendizagem para inclusão social, para geração de trabalho e renda, para uma melhor qualidade de vida, para que as pessoas escolham suas trajetórias, tenham oportunidades.

Portanto, conclui-se que os educadores de jovens e adultos devem renovar-se, dar continuidade a sua formação inicial, ler mais a literatura para o seu embasamento, investir em novas estratégias de aula, estimular os seus alunos a participarem e ajudá-los na difícil tarefa em sociedade letrada e competitiva como a nossa. Assim, conclamamos que as universidades, governantes em todas as esferas, juntamente com movimentos sociais, urbanos e rurais bem como educadores e estudantes e a sociedade civil como um todo, em parcerias, podem repensar políticas públicas que levem em consideração a formação específica dos docentes para essa modalidade de ensino dentro do atual processo de desenvolvimento da sociedade de forma que, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos tenham literalmente, a possibilidade de acesso e permanência nos sistemas de ensino público e privado do Brasil.

REFERENCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos: parecer 11. Brasília, 2000de jovens e adultos: parecer 11. Brasília, 2000.

_____. Moacir & ROMÃO, José. Educação De Jovens E Adultos: Teoria,Práticas E Propostas. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens de Adultos: teoria, prática e proposta. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio. Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. São Paulo: Global, 2007.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos – Versão preliminar, Curitiba, 2005.

SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos políticos e sociais da educação de jovens e adultos: aspectos da educação de jovens adultos no Brasil, Brasília, 2004

CAPÍTULO XII

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS

**Anael Batista Marinho Juvino de Oliveira
Eduardo da Silva Andrade
Franciclaudio de Meireles Silveira
Leonardo Cinésio Gomes
Ubiratan Barbosa da Silva
Vagner Santos da Silva**

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE O ESTUDO DA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS

Anael Batista Marinho Juvino de Oliveira;

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

anael.batista@dcx.ufpb.br

Eduardo da Silva Andrade;

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

edusilva3108@gmail.com

Franciclaudio de Meireles Silveira;

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

franciclaudiocall-14@hotmail.com

Leonardo Cinésio Gomes;

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

leocinesio@gmail.com

Ubiratan Barbosa da Silva;

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

biragft@gmail.com

Vagner Santos da Silva

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

vagner.silva@dcx.ufpb.br

RESUMO: A intenção do presente trabalho é relatar observações feitas em turmas da Modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o título “Relato de experiência: Um olhar sobre o estudo da Educação dos Jovens e Adultos”, onde foram observados dados coletados por meio de uma pesquisa de campo. A pesquisa é classificada como exploratória e faz uso do método Survey. Este, dividido em 2 etapas: a primeira seria uma breve observação das aulas, verificando a realidade do ensino em sala, na segunda buscou-se por meio de uma entrevista informal coletar informações que pudessem complementar algumas considerações a respeito da prática de ensino, concepções, discurso e atitudes do professor(a) em sala de aula. As disciplinas escolhidas para a atividade foram Matemáticas e Língua Portuguesa, concluídas as observações, num diálogo informal buscou-se conversar com dois professores, estes, responsáveis pelas respectivas disciplinas acima citadas: Professor A e Professor B, respectivamente. O presente estudo nos possibilitou uma reflexão acerca do ensino da EJA a sua prática educativa, considerando a metodologia adotada pelo educador buscou-se pesquisar através da entrevista utilizada neste trabalho se há a inclusão de métodos que beneficiem tal modalidade dentro do contexto de uma escola da rede pública. A reflexão dessa prática pedagógica é o principal dever do educador nessa modalidade de ensino, além da clareza deste ser um método de grande responsabilidade social e educacional, onde o docente é o mediador entre aluno e conhecimento. No sentido de avançar nos saberes, possibilitando novas aprendizagens, incapazes de serem alcançadas se o docente não cumprir seu papel, mediando discursos e conhecimentos em sala.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, EJA, Relato de Experiência

INTRODUÇÃO

A intenção do presente trabalho é relatar observações feitas por meio de uma pesquisa de campo em turmas da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), intitulado como “Relato de experiência: Um olhar sobre o estudo da Educação dos Jovens e Adultos”. O presente trabalho foi uma pesquisa solicitada pelo professor da disciplina de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), Processos e Métodos, componente curricular do curso de Licenciatura em Ciência da Computação e Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus IV. A escolha da escola observada se deu através do fácil acesso às suas dependências, uma vez que a mesma se faz bastante requisitada pelos estagiários e bolsistas dos cursos de licenciatura presentes no Campus IV, também fora levado em consideração importantes detalhes como sua estrutura física e corpo docente. Esta disciplina tem por finalidade fazer a ligação direta de futuros docentes a esta modalidade de ensino. Tratando-se da disciplina oferecida nas escolas, a EJA é um programa do Governo Federal que visa oferecer o Ensino Fundamental e Médio para pessoas que já passaram da idade escolar, que não tiveram oportunidade de estudar ou que por motivos de forças maiores tiveram que suspender os estudos. Segundo Elen Cristine (2007):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio com qualidade, para as pessoas que não possuem idade escolar e oportunidade. É importante lembrar que a educação de jovens e adultos está tendo uma preocupação maior atualmente.

Como pode-se perceber este programa do governo federal brasileiro veio para ajudar aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar no ensino regular, ou tiveram que largar os estudos por quaisquer outros motivos. Perante isso, percebe-se o quão importante é esta modalidade, pois conta com a presença de alunos mais experientes, onde se encaixam em diversos contextos, tratando-se de expectativas, histórias de vida e suas respectivas culturas. O ambiente educativo do EJA são as práticas direcionadas e devem conter como princípios o respeito e a valorização a todas as formas de comportamento do educando. Cabe, portanto, ao professor ser o meio pelo qual irá introduzir e realizar estas qualidades na sala de aula. É neste momento de prática dialógica que o professor deixa de ser um mero instrutor e passa a ser um verdadeiro educador.

Para Gomes, Silva et al (2017), a Educação é primordial para nação:

Atualmente, a educação é considerada um dos fatores mais importantes para o crescimento de uma nação. É através da produção de conhecimentos que um país se desenvolve, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas. Investir em Educação é primordial para o desenvolvimento da sociedade. Embora o Brasil tenha avançado neste campo, nas últimas décadas, ainda há muito para ser feito.

Neste sentido é visível a importância do investimento na Educação, assim como o ensino da EJA se faz necessário para todo e qualquer indivíduo que não conseguir concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio.

Para Jeronimo (2009, p.6) a constituição foi marcante para os parâmetros e leis que regem a Educação no Brasil.

Nas últimas décadas no Brasil, o direito à cidadania passou a fazer parte do discurso legislativo. Pela Constituição de 1988, a educação passa a ser um direito subjetivo de todos, dever do estado e da família. Ela visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entre outros ordenamentos legais enfatizam que o ensino deve ser ministrado levando em conta primeiramente a preparação para a cidadania.

Neste sentido é notável que as políticas de ensino, assim como outros direitos que a população possui nos dias atuais vem ter forte representatividade após a constituição.

Sabe-se o quão complexo é o processo de Educação e que em pleno século XXI a população em sua imensa maioria não teve ou não tem acesso à ela devido às mais diversas condições, a principal delas é o estado socioeconômicos em que se encontram, o que dificulta o acesso ao conhecimento. Por este e outros motivos o índice de analfabetismo e evasão escolar ainda são altíssimos no Brasil.

A grande dificuldade enfrentada pelos educadores de EJA no Brasil é perceber a realidade vivida por cada aluno, segundo Nascimento (2013, p. 9-10):

Freire toma a conceito de cultura, como essencial para introduzir uma concepção de educação que seja capaz de desenvolver a paciência, a vivacidade, os estados de procura da invenção e da reivindicação. Ao falar do humano busca sempre o seu sentido filosófico, antropológico, e não puramente biológico do termo. No sentido de Antropologia, isto é, o discurso que diz respeito ao ser humano. Na perspectiva do educador Paulo Freire, a cultura, significa a expressão de realidades vividas, conhecidas, reconhecíveis e identificáveis cujas interpretações podem ser feitas por todos os membros de uma formação histórica particular no resgate de uma concepção de cultura no sentido marxista como o resultado do fazer do humano na relação com a materialidade e a história, considera assim o meio que o homem vive, a sua realidade de vida.

Então, pode-se observar que a modalidade EJA tornou-se muito mais ampla que o seu conceito inicial, o de alfabetizar e oferecer ensino para pessoas que passaram da idade escolar, por sua vez deve-se analisar a perspectiva social, econômica, religiosa a quais alunos estão inseridos, pois, a sociedade torna-se um produto do meio em que convivemos.

Para Brasil (2013, p. 29) a LDB assegura o ensino da EJA:

Os cursos em tempo parcial noturno, na sua maioria, são de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinados, mormente, a estudantes trabalhadores, com maior maturidade e experiência de vida. São poucos, porém, os cursos regulares noturnos destinados a adolescentes e jovens de 15 a 18 anos ou pouco mais, os quais são compelidos ao estudo nesse turno por motivos de defasagem escolar e/ou de inadaptação aos métodos adotados e ao convívio com colegas de idades menores. A regra tem sido induzi-los a cursos de EJA, quando o necessário são cursos regulares, com programas adequados à sua faixa etária, como, aliás, é claramente prescrito no inciso VI do artigo 4º da LDB: oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

Neste contexto podemos destacar que a EJA é uma modalidade de ensino oferecido exclusivamente no turno da noite nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio, podendo serem ofertadas pela Rede Estadual e Municipal de Ensino.

De acordo com Gomes (2016), os professores da EJA muito mais que ensinar a ler e escrever, deverão também ter a preocupação em inseri-los no processo educacional, valorizando a experiência que este aluno traz consigo ao longo da vida, para que ele possa sentir-se alguém importante.

Como objetivo geral, pretendemos através deste trabalho traçar algumas características de uma turma da EJA, fazendo uma breve caracterização da escola para assim poder observar a realidade em que elas vivem no âmbito escolar. Os objetivos específicos serão baseados na entrevista de dois educadores, questionando-os a respeito da frequência dos alunos, qual o número de desistência neste momento, e etc. Deve-se também analisar algumas aulas para observamos os métodos de ensino dos professores, assim como comportamento e participação dos alunos.

O artigo está organizado em cinco seções, incluindo esta. Na seção 2 é abordada a caracterização da escola escolhida para a pesquisa. Na seção 3, descreve-se a metodologia adotada na execução das observações de aulas e entrevistas com os professores da modalidade de ensino. Na seção 4, contém os resultados obtidos por meio das observações e entrevistas realizadas com os docentes. Por fim, na seção 5, estão as considerações finais, contemplando as limitações, contribuições desta pesquisa e trabalhos futuros.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Gonzaga Burity, situada na Praça da Vitória, s/n, Rio Tinto-PB. A presente instituição de ensino em sua inauguração era municipal, sendo estadualizados oito anos depois, em 1976, passando a se chamar Escola Estadual de Rio Tinto, posteriormente, Escola Estadual de 1º e 2º grau Professor Luiz Burity e alguns outros nomes até receber a atual nomenclatura.

Sua estrutura possui treze salas de aulas, uma sala pedagógica, uma sala de professores, uma sala de diretoria, uma sala para a secretaria, um laboratório de

matemática, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma biblioteca, um auditório, um refeitório com área de alimentação e dez banheiros, sendo dois de professores, quatro masculinos e quatro femininos.

O quadro de funcionários é composto por um diretor, dois vice-diretores, uma secretária, dois vigilantes, um porteiro, cinco merendeiras, dois inspetores, e trinta e seis professores, destes, quatro são de matemática. Com relação aos docentes, vinte e três são efetivos e treze são temporários.

A escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Contando com um conjunto de 650 alunos devidamente matriculados. Temos no turno da manhã uma turma do 9º ano fundamental, três turmas do 1º ano médio, três turmas do 2º ano médio e duas do 3º ano médio. No turno da tarde temos duas turmas do 1º ano médio, duas do 2º e duas do 3º médio. No turno da noite a escola dispõe de uma turma do 1º ano médio, uma do 2º ano médio, uma turma do 3º ano médio e outras duas turmas da EJA, também do Ensino Médio.

METODOLOGIA

A pesquisa é classificada como exploratória e faz uso do método Survey, sendo assim “[...] trata-se do método de coleta de informações de pessoas a respeito de suas ideias, sentimentos, saúde, planos, crenças, de fundo social, educacional e financeiro” (MELLO, 2013, p.1). Para realização foi elaborado um questionário que buscasse responder perguntas acerca da avaliação e observação do âmbito acadêmico, bem como, responsáveis pela modalidade de ensino EJA. Este, dividido em 2 etapas: a primeira seria uma breve observação das aulas, verificando a realidade do ensino em sala, na segunda etapa buscou-se por meio de uma entrevista informal coletar informações que pudessem complementar algumas considerações a respeito da prática de ensino, concepções, discurso e atitudes do professor(a) em sala de aula.

Para as análises foram realizadas observações em duas turmas do turno da noite na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Luiz Gonzaga Burity, foram observadas as Turmas A e B em noites distintas. Nas duas salas de aula os docentes foram comunicados sobre as observações e atividades que porventura ocorressem no decorrer da aula com a presença dos observadores em sala. Na primeira noite foi possível ter um conhecimento sobre a estrutura da escola e perfil da turma observada. Na noite seguinte foram repetidos os mesmos rituais de observação para segunda turma. As disciplinas escolhidas foram Matemática e Língua Portuguesa. Concluídas as observações, para um diálogo informal buscou-se conversar com dois professores, estes, responsáveis pelas disciplinas acima citadas: Professor A e B, respectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando o ‘Professor A’ foi questionado sobre o seu papel de educador na modalidade da EJA, ele respondeu da seguinte forma: “Lecionar na EJA é uma experiência excelente, pois, faz-nos refletir sobre a nossa prática docente e nos leva a entender que a Educação é primordial e de papel transformador na realidade dos alunos.” ‘O Professor B’ já enfatizou sua resposta com outro olhar: “Todo o contexto da EJA é diferente, pois é preciso levar em consideração também a realidade do aluno, já que em sua maioria são adultos e trabalham para seu sustento ou sustento da família.”

É notável que os professores abordaram dois pontos distintos ao lecionar na EJA. O primeiro visa mostrar que a Educação é importante e que transforma a vida do aluno. Já o segundo nos mostra que busca habituar seu ensino à vida do discente, levando em consideração as experiências obtidas pelo aluno ao longo da vida, tendo em vista que o mesmo traz consigo uma carga de trabalho e outras responsabilidades. Neste quesito é visto que os professores trabalham para o bem do aluno, visando a educação e a realidade vivida pelos discentes fora de sala de aula, como fatores indispensáveis para seu rendimento.

Ao serem questionados se lecionam em outra modalidade de ensino, os dois responderam de prontidão que ensinam no Ensino Médio na modalidade regular, na mesma escola que lecionam para EJA. No depoimento é notável que os professores possuem uma grande jornada de trabalho, não somente se dedicando ao EJA.

Os ‘Professores A e B’ foram perguntados como é visto o comportamento dos alunos em sua ótica e de prontidão o ‘Professor A’ respondeu: “Alguns alunos ainda se interessam pelas aulas, mas outros não. Creio que seja a rotina de trabalho ou de casal que deve atrapalhar no rendimento, pois, já que os mesmos têm outras atividades durante o dia a dia.” ‘O Professor B’ respondeu da seguinte forma: “É mais difícil trabalhar com pessoas que não somente estudam, mas que ocupam também seu dia com outras atividades que requerem do mesmo modo dedicação.”

Complementando a resposta da primeira pergunta, os professores enfatizaram que os alunos possuem uma rotina diferente dos da Educação Regular e isso pode ser um problema, mas o professor deve ser facilitador da Educação e torná-lo uma solução em sala de aula, trazendo situações do cotidiano dos discentes para suas aulas.

O professor deve avaliar seus alunos? Quando perguntados sobre o rendimento da turma de acordo com suas avaliações o ‘Professor A’ respondeu: “O rendimento demonstrado nas duas modalidades mostram-se maiores na modalidade regular que na EJA, por questões abordadas na pergunta anterior.” E o ‘Professor B’ respondeu: “Os alunos assimilam o conteúdo de forma mais lenta por não estarem mais habituado com estudos, o que acaba refletindo em suas notas. Assim, eles não são tão cobrados pelos professores para evitarem constrangimentos, que porventura poderá acarretar em sua desistência da sala de aula.”

Conforme as respostas dos professores, nota-se que o ensino na EJA aparenta ser menos robusto que na modalidade regular, mas, como dito anteriormente por

aqueles que se dispuseram a participar da entrevista, afirmaram levar sempre em consideração a realidade de vida dos alunos. Ainda assim o 'Professor B' declarou que os alunos podem desistir das aulas pelo nível de cobranças exacerbada que repassadas, não sendo o papel de um professor facilitador da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma reflexão acerca do ensino da EJA e sua prática educativa, considerando a metodologia adotada pelo educador, buscou-se pesquisar através das entrevistas utilizada neste trabalho, se há a inclusão de métodos que beneficiem tal modalidade dentro do contexto de uma escola da rede pública. A reflexão dessa prática pedagógica é o principal dever incumbido ao educador dessa modalidade, além da clareza deste tratar-se de um método de grande responsabilidade social e educacional, onde o docente é o mediador entre aluno e conhecimento. Possibilitando aos discentes novos métodos de aprendizagens, incapazes de serem alcançados se o docente não cumprir seu papel em sala.

Os saberes aqui expostos revelaram que toda prática está fundamentada, mas não apenas no curso de formação, ou formação continuada onde há busca pelo saber, mas também na formação teórica de um educador que de corpo e alma se dedica a levar conhecimento a seus alunos, praticando assim uma ação transformadora na EJA. Ficou nítido que em certo momento de suas vidas os sujeitos dessa pesquisa foram excluídos da escola, ou impedidos de voltarem a frequentar o ensino regular por conta de suas idades avançadas. A EJA é um elemento fundamental e de extrema importância, responsável por um elo de ligação entre sonhos e realidade, creditando aos sujeitos envolvidos um futuro promissor, responsáveis diretos por sua permanência e posteriormente a conclusão do ensino médio, quem sabe até sonhar ingressar na formação superior, contrariando desta forma a exclusão um dia vivenciada por eles.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília 2013.

CRISTINE, Elen. **Educação para Jovens e Adultos (EJA)**. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/educacao-para-jovensadultoseja.htm>>. Acesso em 08 de out. de 2017.

GOMES, Iranilda Cinésio. A evasão na educação de jovens e adultos (EJA) na cidade de Marcação-PB. **Monografia** apresentada como requisito final para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação São Judas

Tadeu. Floriano PI 2016.

GOMES, Leonardo Cinésio; SILVA, Vagner Santos da. et al. Apropriação da cultura universitária nos 10 anos do CCAE: contribuições do pet indígena e cursinho pré-vestibular junto ao povo potiguara in: **Uma década de expansão universitária: estudo sobre o vale de Mamanguape**: Volume III, editora do CCTA, João Pessoa 2017.

JERONIMO, Simone da Silveira Martins. Proeja: Uma Alternativa Para Reduzir os Índices de Evasão Escolar na Educação De Jovens e Adultos (Eja) **Trabalho de conclusão (Especialização)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

MELLO, Carlos (Org.). Métodos quantitativos: pesquisa, levantamento ou survey. Aula 09 da disciplina de metodologia de pesquisa na UNIFEI. Disponível em: <http://www.carlosmello.unifei.edu.br/Disciplinas/Mestrado/PCM10/SlidesMestrado/etodologia_Pesquisa_2012-Slide_Aula_9_Mestrado.pdf>. Acesso em 05 out. de 2017.

NASCIMENTO, Sandra Maria do. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EJA, NA VISÃO DE PAULO FREIRE**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Paranaíba, 2013.

ABSTRACT: The intention of this study is to report observations made in classes of the modality of teaching education of youth and adults (EJA) with the title "Experience Reports: A look on the study of the education of youth and adults," where data were collected by means of a research field. The research is classified as exploratory and makes use of the survey method. This, divided into 2 steps: The first would be a brief observation of lessons, verifying the reality of teaching in the training room, the second sought by means of an informal interview to gather information that could complement some considerations regarding the practice of teaching, conceptions, speech and attitudes of the teacher in the classroom. The subjects chosen for the activity were mathematics and Portuguese language, complete the observations, an informal dialog sought to chat with two teachers, those responsible for the respective disciplines cited above: The Professor and Professor B, respectively. The present study allowed us a reflection about the teaching of the EJA their educational practice, considering the methodology adopted by the educator sought to search through the interview used in this work for the inclusion of methods that benefit such modality within the context of a public network. The reflection of this pedagogical practice is the primary duty of the educator in this modality of teaching, in addition to the clarity of this being a method of great social and educational responsibility, where the teacher is the mediator between student and knowledge. In order to move forward in knowledge, enabling new learning, unable to be achieved if the teacher does not fulfill its role, Mediating Discourse and knowledge in the room.

KEYWORDS: Education. EJA. Experience Reports.

CAPÍTULO XIII

TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS FUTURAS

**Francineide de Sousa Bispo
João Antônio de Sousa Lira**

TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS FUTURAS

Francineide de Sousa Bispo

Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral
Florianópolis-PI

João Antônio de Sousa Lira

Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral
Florianópolis-PI

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar as perspectivas futuras de graduandas em formação docente que são egressos da Educação de Jovens e Adultos que estão no Ensino Superior no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí *Campus Amílcar Ferreira Sobral*. Foi utilizada como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa do tipo descritiva e a entrevista como instrumento de produção de dados. A proposta de analisar vivências de estudantes acadêmicos egressos da EJA pode vir a motivar outros estudantes que almejam ingressar em um curso superior, partindo das motivações individuais e relatos de superação daqueles que passaram pelo mesmo processo de escolarização e conhecem a trajetória a ser percorrida e suas dificuldades, a fim de seus exemplos serem utilizados como incentivo, com isso buscar sempre uma valorização da modalidade e quem sabe desmistificar a caracterização de apenas mera política compensatória. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que, assim com as demais é constituída legalmente, têm objetivos e ações especificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBE 9.394/96, está dentre as 20 metas do PNE, a fim de que se assegurem os direitos à educação e ensino de qualidade. Torna-se importante manter contínuas discussões e debates sobre a temática em questão, reconhecendo a necessidade de cumprimento das exigências legais vislumbrando garantia dos direitos de todo cidadão de ter acesso ao ensino adequado as suas necessidades e disponibilidades, mantendo notório que o diferencial está na busca e envolvimento de todos interessados e responsáveis, profissionais idôneos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Escolarização. Egressos da EJA.

1. Introdução

Até se chegar as primeiras iniciativas sistemáticas relativas à educação de jovens e adultos no Brasil, houve várias ações voltadas no que diz respeito à educação. Durante a colônia, o império, e a primeira república somente tinha privilégio e acesso a educação a camada social de poder aquisitivo mais elevado, tornando assim o restante da sociedade completamente excluída. A lógica que permeia toda história é da centralização do poder e do sistema nas mãos de alguns, e a falta de oportunidade e prejuízo da maioria.

Vivemos em uma época marcada por aceleradas transformações nos processos econômicos, culturais e políticos que determinam novas exigências para que os indivíduos possam partilhar das riquezas e conhecimentos socialmente produzidos, exercendo plenamente sua cidadania e inserindo-se no mundo do trabalho. Diante desses efeitos surge à grande necessidade de estar à procura de escolas como meio que viabiliza tais transformações sociais através da educação e promove inserção dos indivíduos na sociedade letrada, que buscam dar continuidade aos estudos, ter uma vida digna vindo por meio da educação escolar outras possibilidades.

No que se refere aos direitos legais atribuídos à educação, na EJA, conforme disposto no Art.4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/96), estabelece e em seu Inciso VII “– oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;”. (BRASIL, 2015, p.10).

Assim cumprindo as exigências legais da educação conforme especificado em leis, cabe ao estado garantir o acesso e permanência na escola para estes sujeitos adultos e trabalhadores que por qualquer motivo não teve a oportunidade de concluir as etapas de ensino na modalidade regular e na idade certa.

O parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação aborda a questão da denominação "Ensino de jovens e adultos" e "Ensino supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define a competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.

A legislação atual em vigor que rege a respeito da EJA, encontra-se amparada na lei de diretrizes e bases de educação nacional nº 9394 de dezembro de 1996, constam no título V (dos níveis e da modalidade de educação e ensino), capítulo II (de educação básica), seção V, dois artigos relacionados, especificamente, a educação de jovens e adultos:

“Art.37- A educação de jovens e adultos seu destinado aqueles que não tiveram acesso em continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria. Inciso 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. Inciso2º O poder publico viabilizará e estimulará o acesso à permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38- Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Inciso1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: No nível de inclusão do ensino fundamental, para os níveis de quinze anos. II. No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Inciso 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL. MEC, 2008).

Plano nacional de educação tem-se com seus objetivos e prioridades: Garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos de cultura letrada, das operações matemáticas elementares, de evolução histórica de sociedade humana. (Ibid.).

A legislação brasileira mostra uma forte necessidade do país em traçar metas para minimizar o número de analfabetos no país. Sabe-se que o homem necessita do conhecimento como se fosse o alimento para sua sobrevivência, acredita-se também o estudo movimenta o convívio com os demais, pensando na sua existência transformadora de realidade.

Sem medo de errar, conclui-se que é a falta de educação, no sentido mais amplo da palavra, e de uma educação de qualidade, que seja atraente que inclua a todos, é a verdadeira causa do grande aumento da violência que nosso país vem enfrentando nos últimos anos e não a pobreza em si considerada.

A fim de combater a evasão escolar na perspectiva de que os indivíduos em permanecendo inseridos no contexto de escolarização, a educação se torna eficaz instrumento de prevenção e combate à imensa desigualdade social que assola o Brasil, beneficiando assim toda a sociedade. Tendo conhecimento que é por diversas causas pelas quais o estudante deixar de frequentar a escola, que vão desde a necessidade de trabalho do aluno, como forma de complementar a renda da família, até a baixa qualidade do ensino, que desestimula aquele a frequentar as aulas.

E isto ocorre não é por da falta de previsão legal para sua existência, pois para dar legalidade aos direitos existe todo um aparato sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), como decorrência do enunciado dos art. 206, inciso I e 208, §3º, da Constituição Federal, em quais documentos contém disposições expressas no sentido de sua obrigatoriedade.

A Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o artigo 37 da Lei 9394/96 se destina a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, garantindo que

“§1º Os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 2015, p.27)”.

Considerando o contingente de alunos que deixam a escola antes de concluir os estudos, por diversos motivos, percebe-se a necessidade da oferta de oportunidade de retorno de modo a garantir a escolarização e a oportunidade a todos

os brasileiros como recomenda a Constituição de 1998 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

É notório que a garantia de acesso, permanência e sucesso do aluno no sistema educacional é uma questão de justiça social e, por isso, devemos lutar para que essa ação ocorra de fato e não fique apenas nos documentos legais e discursos oficiais de inúmeros projetos criados somente para respaldo quantitativo.

O direito do cidadão adulto à educação foi foco da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997, na Alemanha, que na Declaração de Hamburgo estabeleceu que

“A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (PAIVA, 2004, p.41)”.

De fato, na chamada sociedade do conhecimento não há a menor dúvida sobre a importância da educação de um povo a fim de através da educação se possibilite aos sujeitos competir igualmente e assim se manter no processo de globalização conhecendo e exercendo seus direitos e deveres.

2. Metodologia

A presente pesquisa situa-se dentro da abordagem qualitativa do tipo descritiva. De acordo com, Minayo (2011, p. 21) a abordagem qualitativa a “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A pesquisa do tipo descritiva de acordo com Triviños (1987) estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Neste caso desta pesquisa, descrever as dificuldades encontradas dos egressos da EJA no Ensino Superior. Para tanto foi utilizada entrevista como instrumentos de produção de dados, que para Cervo et. al (2007, p. 51) “é uma conversa orientada para um objetivo definido”, ou seja, para a produção de dados para a pesquisa. A entrevista foi aplicada com quatro (04) alunas graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CAFS – Floriano –PI, no ano de 2016.

Como sujeitos da pesquisa tivemos quatro alunos egressos da EJA e que estão no Ensino Superior, no entanto por questões éticas identificaremos os sujeitos como A1, A2, A3 e A4.

3. Perspectivas futuras enquanto graduandas em formação docente

Nesta etapa do trabalho, abordaremos sobre as perspectivas futuras dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com relação a sua formação e possíveis contribuições, para os lócus do qual são egressos. De forma a discutir seu ponto de vista em relação à educação em quanto profissional.

A1	<i>Estou na pedagogia, gosto muito, fui pro meu estágio agora, fui pra prática e pretendo seguir a carreira docente e quem sabe voltar pra EJA.</i>
A2	<i>Pedagogia empresarial.</i>
A3	<i>Eu gosto muito da psicologia, da educação ambiental, é o que mais gosto, a questão de cuidar do outro, cuidar do meio ambiente; assim, não vale apenas, assim, se você observar passar 4, 5 anos na universidade aí sai de lá e vai reproduzir as mesmas coisas que receberam. Eu gosto muito dessas questões que tratam da dificuldade de aprendizagem porque eu vivencio isso, vejo meus filhos vivenciam isso, e a falta de um olhar nesse aspecto e abandono do meio ambiente gostaria de ver mais a prática.</i>
A4	<i>Quando eu me formar eu não tenho uma assim escolha específica para estar no campo pedagógico [...], mas eu pretendo fazer uma pós-graduação e se possível ingressar no ensino superior, dar aulas no ensino superior, no ensino médio, todas as áreas [...].</i>

Fonte: Dados produzidos a partir de entrevista aplicada

Nesta etapa da pesquisa abordaremos nossas inferências sobre as respostas apresentadas neste quesito, considerando de suma importância cada dado obtido. Durante a entrevista ao ser questionada sobre aspirações futuras no campo pedagógico enquanto profissionais da educação, A1, nome fictício da acadêmica entrevista fez menção de que estando ela no curso de Licenciatura em Pedagogia sabe dos campos que abrangem o curso, e afirma gostar do curso, vendo a possibilidade de talvez retornar ao campo EJA como professora desta feita, pois após a ida a campo de estágios e observações, pretende seguir a profissão docente, e futuramente contribuir com a EJA, modalidade de ensino da qual a mesma é fruto.

Percebemos na fala da mesma, um desejo de retribuição, para com esta etapa de ensino, pelo percurso educativo pelo qual passou esta acadêmica em curso de formação de professores, sendo o profissional pedagogo principal colaborador para as mudanças educacionais. A esse respeito como bem coloca Rios (2002), as inovações devem partir destas inquietações enquanto processo de formação e que possibilite pôr em prática enquanto profissionais da educação.

“Trata-se, portanto, de ir em busca do que é inovador, do que não é apenas novidade, mas original. De ir em busca de algo *nas suas origens*. E quando me refiro às origens não estou falando no começo. [...] daquilo que é provocador, estimulador de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho (RIOS, 2002, p.156-7)”.

Concordando com os posicionamentos da autora em nos orientar a busca por

uma formação inovadora e através daquilo que nos provoca e estimula a trabalhar de forma diferenciada, conforme nos relata a acadêmica A1, em sua fala de contribuir de forma significativa para a educação em especial a etapa de ensino da qual ela é egressa.

Indo de encontro com a fala da acadêmica A1, a colaboradora A2, relata querer ser Pedagoga Empresarial, tão inovadora quanto a outra em buscar o novo e contribuir da melhor forma possível, haja vista que o curso de formação na qual estão inseridos possibilita os graduandos, adentrar em diversos meios de atuação profissionais além da educação escolar, como por exemplo a pedagogia empresarial.

Conforme afirma Rios (2002), a mudança permite ao sujeito um novo universo de possibilidades, em se tratando das transformações educacionais as novidades implica em melhorias.

“Do ponto de vista do senso comum, a novidade é associada com o avanço; mais ainda, com a melhoria. Quando se colocam placas em algumas casas, no comércio, nas instituições, com os dizeres “Sob nova direção”, procura-se chamar a atenção no sentido de que algo melhorou. [...] Será que é isso mesmo que acontece? A novidade implica necessariamente melhoria? (RIOS, 2002, p.156)”.

Conforme nos relata a autora tudo isso acontece do ponto de vista do senso comum estes conceitos de novidade e avanços, porém podemos fazer uso desta informação e acrescentar no fazer docente enquanto profissional e pesquisador dentro do conhecimento científico e alavancar estas transformações dentro das suas futuras atuações profissionais.

A terceira entrevistada A3 nos relatou que gosta da psicologia, educação ambiental por ser um tema que inspiram o cuidado com o outro sendo algo que ela gosta muito, além de temas com dificuldades de aprendizagens, por ser um tema que a mesma tem contato direto com seus filhos.

Segundo a fala da acadêmica A4, a mesma declara seu desejo de lecionar no Ensino Superior em seguida fala da pretensão em continuar seus estudos já vislumbrando ao término da graduação em Pedagogia ingressar em uma pós-graduação assim demonstrando que sua vontade de aprender continuamente possui a intenção de mais qualificação a sua formação que não satisfaz só na conclusão do Ensino superior.

Analisando a fala da colaboradora com respaldo na teoria de Paulo Freire de que o ser humano é ser “inacabado”, “inconcluso” e “incompleto”, reportamos ao que afirmou Gadotti (2014) citando as importantes contribuições de Paulo Freire sobre processo de produção de conhecimento, dizendo que

“[...] as quais deveriam ser levadas em conta numa nova política de Educação de Jovens e Adultos. Sem ter a pretensão de esgotar o tema, gostaria de apontar, entre tantas contribuições, os seguintes *princípios*: teorizar a prática para transformá-la; reconhecer a legitimidade do saber popular e da pesquisa participante; harmonizar e interconectar o formal e o não formal; combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, conscientização, diálogo e transformação (GADOTTI, 2014, p.19)”.

Com base nas afirmativas dos autores anteriormente citados e na fala de Gadotti (2014) podemos então atentar a criação de políticas públicas que possibilite estes alunos, acadêmicos e profissionais egressos da EJA, formados que, tem como objetivo um retorno aos caminhos percorridos durante sua formação, tendo como objetivação contribuir para formação de outros que assim como eles não tiveram oportunidades de concluir seus estudos na modalidade regular de ensino e recorreram a EJA, para concluir.

Ainda sobre o papel destes sujeitos Gadotti (2014), nos chama atenção para a harmonização e interconectividades das ações dentro do contexto educacional visando às transformações dos sujeitos envolvidos neste processo, por meio da reflexão de suas ações, conscientização e diálogo, com objetivos de transformar sua realidade, ou seja, no ambiente escolar é possível relacionar as ações educativas aos conhecimentos dos indivíduos para ampliação deste conhecimento para crescimento pessoal, profissional e coletivo.

4. Considerações Finais

Ao iniciarmos essa etapa da pesquisa, podemos perceber o surgimento de outras questões que carecem ser analisadas e discutidas no que diz respeito à Educação de Jovens e adultos e trajetórias de egressos desta modalidade de ensino. Pois as concepções apresentadas nos revelam aspectos a se discutir dentro do processo de formação docente, como por exemplo, desconstruir a imagem de modalidade marginalizada, secundária da educação de jovens e adultos para que estes estudantes que se encontram inseridos nesta modalidade sintam-se sujeitos de sua própria história.

O público da EJA é bastante variado, composto por pessoas que trazem consigo subjetividades, histórico de problemas na trajetória escolar e precisam encontrar motivações dentro da modalidade EJA quando se recorrem a ela, como viés para se retomar o processo de escolarização. A característica de um ser adulto já inserido ou em busca de inserir-se no mundo do trabalho, constituído das obrigações sociais, faz do público da EJA uma vertente potencial a se especificar estudos, propostas pedagógicas enfim, que sejam voltadas as especificidades a fim de contribuir sobre as distintas necessidades e instigando a buscarem sempre mais o conhecimento, que é inacabável.

REFERÊNCIAS

BRASIL.MEC/INEP. Data Escola Brasil. Disponível em:<<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 08/11/2016.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB nacional [recurso eletrônico] : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de**

1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159) <<http://www.camara.leg.br/editora>> Acessado em 27/11/2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo : Moderna : Fundação Santillana, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis.Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. Didática e práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the future perspectives of graduates in teacher education who are egress of the Education of Youth and Adults who are in Higher Education in the degree course in Pedagogy of the Federal University of Piauí *Campus Amílcar Ferreira Sobral*. The qualitative approach of the descriptive type and the interview as a data production instrument were used as research methodology. The proposal of analyzing the experiences of EJA graduates may motivate other students who wish to enter higher education, based on individual motivations and reports of overcoming those who passed through the same schooling process and know the trajectory to be covered and their difficulties, in order for their examples to be used as an incentive, always seeking a valuation of the modality and who knows how to demystify the characterization of merely a compensatory policy. The Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality that, as with the others, is legally constituted, has objectives and actions specified in the Law of Guidelines and Bases of Education LDBE 9.394 / 96, is among the 20 goals of the PNE, in order to ensure the rights to education and quality education. It is important to maintain continuous discussions and debates on the subject matter, recognizing the need to comply with legal requirements, looking for the guarantee of the rights of every citizen to have access to adequate education, their needs and availability, while noting that the differential is in the search and involvement of all interested and responsible, competent professionals.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Schooling. EJA graduates.

CAPÍTULO XIV

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA

Ronaldo dos Santos Barbosa

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO USO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA

Ronaldo dos Santos Barbosa

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL

Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras-CCHSL

Campus de Imperatriz-Maranhão

RESUMO: A linguagem cartográfica tem contribuído de forma significativa para o processo de construção de conceitos no ensino de Geografia, a mesma tem auxiliado professores do ensino fundamental, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais em suas práticas docentes, tudo isso, por meio de metodologias que nos últimos anos tem proporcionado um desenvolvimento significativo do raciocínio espacial e de habilidades específicas da cartografia e da geografia nos alunos do ensino fundamental. A prática da “Cartografia Escolar” enquanto linha de pesquisa, tem contribuído para despertar nos professores e alunos noções de como utilizar a linguagem cartográfica na expressão de seus conceitos geográficos; contribui na representação do espaço real, no papel, através da confecção de croquis e mapas mentais; como também representar o conceito de lugar, utilizando essa ferramenta como meio de comunicação e expressão do raciocínio geográfico. Por se tratar de uma orientação didática fruto de um projeto de extensão, é indispensável à utilização de fontes bibliográficas tanto nas áreas específicas (Geografia e Cartografia) quanto na área pedagógica. Tendo a Escola Municipal Tocantins na cidade de Imperatriz-MA como espaço de pesquisa e os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental turno vespertino como sujeitos da pesquisa. Utilizamos como base teórica a Metodologia de Oliveira (2010) baseada no processo (Percepção-Cognição-Representação). Representar a realidade espacial cotidiana no papel, por meio de croquis e/ou mapas mentais constitui uma forma de despertar no aluno do 6º ano a noção de espaço vivido/lugar, essa atividade desenvolveu no cognitivo do aluno uma nova visão do que vem a ser a noção/conceito de lugar trabalhado no componente curricular Geografia. O uso dos elementos cartográficos como forma de comunicação e apreensão da realidade vivida foram fatores preponderantes para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvessem a capacidade de perceber, entender e representar com autonomia os elementos presentes no cotidiano. Espera-se com atividades desta natureza contribui com o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos para que os mesmos possam utilizar a linguagem cartográfica para uma leitura mais aprofundada do espaço geográfico e representa-lo com autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Cartográfica, Lugar, Geografia, Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um projeto desenvolvido com professores de geografia da rede pública municipal de ensino, na cidade de Imperatriz-MA, com o auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA via edital AEXT (Apoio a Projetos de Extensão) com a finalidade de facilitar o processo de transformação pedagógica dos

conteúdos escolares na disciplina de geografia tendo como instrumento a linguagem cartográfica. O referido projeto foi desenvolvido no período de fevereiro de 2014 a janeiro de 2016.

Durante o desenvolvimento do projeto realizou-se atividades extraclasse (passeio no entorno das escolas) juntamente com os professores, visitas periódicas nas escolas públicas municipais que fizeram parte do projeto, realização de oficinas de produção de recursos didáticos envolvendo os conteúdos de climatologia, cartografia e geomorfologia com o apoio dos alunos do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. A atividade tratada neste trabalho foi desenvolvida com o conceito de lugar utilizando a linguagem cartográfica como instrumento (Mapa Conceitual, Mapa Mental e Croqui).

Nesta oportunidade serão utilizados os relatos da experiência de apenas uma das seis escolas atendidas pelo projeto. O presente trabalho teve como objetivo, analisar como a linguagem cartográfica tem sido utilizada no cotidiano de alunos do 6º ano do ensino fundamental, ao trabalharem com o conceito de lugar.

O texto foi estruturado da seguinte forma, inicialmente faz-se uma abordagem acerca do uso da linguagem cartográfica como um instrumento pedagógico, em seguida fala-se do processo de formação de conceitos na geografia, destacando a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. Os aspectos metodológicos do trabalho são detalhados em três partes sendo elas: o espaço de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta. Os resultados estão expressos no tópico a linguagem cartográfica como meio de comunicação o raciocínio espacial no chão da sala de aula, destacando a construção dos mapas mentais, croquis e conceito de lugar trabalho feito com os alunos da escola Tocantins e por fim as considerações do trabalho.

2. A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A Geografia é uma disciplina muito extensa, e os alunos do 6º ano do ensino fundamental têm dificuldades na assimilação do objeto de estudo dessa disciplina e não a tem como uma disciplina atrativa. Alguns conteúdos geográficos são difíceis de serem trabalhados nesta série, principalmente os da geografia física e cartografia.

A cartografia enquanto um conteúdo geográfico é um dos mais difíceis de serem trabalhados no 6º ano do ensino fundamental, por ser considerado um tema abstrato e vasto, portanto os alunos sentem dificuldades para assimilarem esse conteúdo e pensam ser distante de sua realidade vivida. Mas a cartografia, principalmente a Cartografia Escolar (Cartografia aplicada a crianças e escolares), nas últimas décadas tem ganhado um leque de metodologias que tornam seu ensino interessante e atrativo para o educando. Tendo base com o trabalho de Lívia de Oliveira (1978) em sua tese de livre-docência, intitulada “*Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa*”.

A Cartografia Escolar além de ter ganhado um leque de metodologias, também ganhou em sua estrutura, a contribuição de algumas teorias que

colaboraram para o aperfeiçoamento da comunicação, entre quem faz o mapa e quem utiliza o mesmo. Archela e Archela (2002) salientam as seguintes teorias:

Muitos estudiosos buscaram o estabelecimento de um sistema teórico da Cartografia como ciência. A Teoria da Comunicação Cartográfica foi desenvolvida nesta época, como também foi introduzida a Teoria da Modelização, a Semiologia e a Teoria da Cognição, nas quais, todas as correntes, independente das diferenças terminológicas, mantinham a mesma combinação: realidade, criador de mapas, usuário de mapas e imagem da realidade, com variação apenas no veículo da informação através da modelização, da semiologia ou cognição (p.162).

A utilização dessas teorias deu-se de maneira a contribuir com o desenvolvimento da cartografia (tanto na confecção, quanto da leitura de mapas). Sendo através de imagens e cores que se torna fácil a compreensão do mapa. Este sistema de teorias traz uma grande contribuição quando são aplicadas no ensino, principalmente para trabalhar com os alunos do 6º ano do ensino fundamental, pois o uso de figuras, símbolos e imagens levam os alunos a terem uma compreensão maior do conteúdo que é ministrado pelo professor, portanto o contato entre a realidade vivenciada pelo aluno com a realidade representada pelo mapa estreita-se, devido o maior número de imagens presentes na compreensão do educando e apresentadas no mapa.

3. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM GEOGRAFIA

A formação de conceitos no processo de aprendizado é um fator primordial para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio do indivíduo, devido o mesmo conseguir acompanhar e compreender a mensagem que está sendo transmitida pelo professor, quando faz uso de termos específicos da Geografia como o conceito de lugar.

A formação dos conceitos em Geografia é de certa forma um processo de construção que tem como objetivo tornar o educando um sujeito reflexivo para pensar de maneira geográfica, olhar de maneira geográfica e possuir um raciocínio geográfico. Essa construção é feita paulatinamente dia após dia, e é com auxílio do professor que o aluno vai conseguir desenvolver esses conceitos e essa forma de pensar geograficamente.

Cavalcanti (2010) salienta que:

O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana (p.7).

Formar conceitos na Geografia Escolar é importante para o aluno

compreender os conteúdos geográficos, não como tópicos de aulas e sim como um processo de formação do raciocínio geográfico. Portanto o educando adquire com a compreensão dos conceitos, autonomia de pensar sobre o espaço geográfico e refletir sobre os acontecimentos que ocorrem em diversos lugares e fazer uma relação com o seu lugar de moradia.

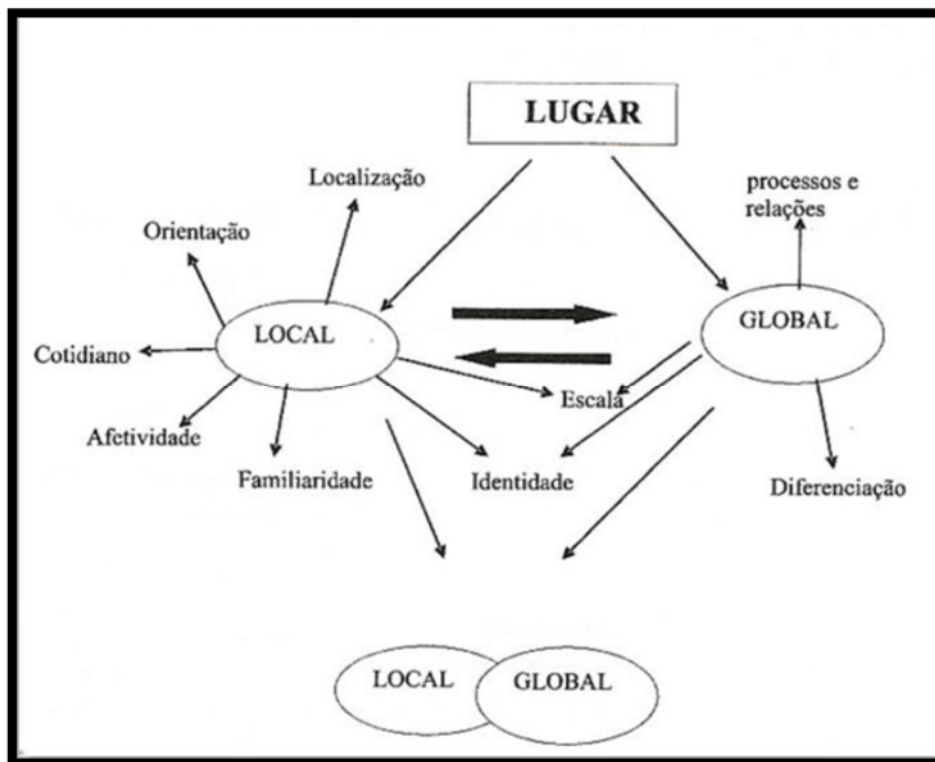


Figura 1. Mapa Conceitual de Lugar. Cavalcanti (2003). Organização dos autores.

No Mapa Conceitual apresentado na figura 1 o conceito de lugar apresenta duas dimensões que é a local e a global e para cada dimensão temos as variáveis que podem fazer parte do processo de apreensão deste conceito. Não necessariamente nesta ordem ou nesta quantidade, isso varia de lugar para lugar e de sujeito para sujeito.

O fato de o professor propor ao aluno atividades que envolvam novas palavras com conceitos desconhecidos pelo educando ira despertar nele curiosidade de saber o que quer dizer tais palavras e que sentido tem em determinado contexto. Então essa curiosidade levará o aluno a procurar uma resposta para completar seu raciocínio, sobre determinado conteúdo.

[...] o conceito é resultado de um processo complexo no qual se encontram o acúmulo de associações, a estabilidade da ação, a existência das representações e os fatores determinantes. Portanto, o conjunto desses momentos está atrelado ao uso das palavras, já que nenhum conceito existe se não houver a palavra, que resulta no pensamento verbal - da interação das ideias do ser humano -, e assim dando origem ao conceito (RICHTER 2010, p. 66-67).

A complexidade das associações de palavras para a formação de conceitos

requer esforço do aluno para que o mesmo adquira autonomia intelectual, para o desenvolvimento de um pensar geográfico.

4. OS CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CONCEITOS CIENTÍFICOS

O que se aprende na escola e o que se aprende em qualquer lugar são duas coisas distintas no aprendizado de forma geral. Portanto cada conceito adquirido num ambiente diferente requer um olhar diferente sobre sua utilização dentro de um contexto escolar.

A relação entre conceitos espontâneos e científicos no 6º ano do ensino fundamental é fator importante para ter uma compreensão do entendimento do aluno sobre determinado conteúdo geográfico. Pois um é o conceito adquirido no dia-a-dia onde não requer uma definição do significado desse conceito, e outro é o que se assimila na escola onde o conceito precisa expressar através de palavras seu significado. Nem sempre os conceitos que o educando tem conhecimento e que leva para a escola lhes são compreensíveis seus significados.

A expressão do conceito de lugar pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental é fator central para saber o que eles compreendem sobre esses termos geográficos. E para conhecermos o processo de saber, do saber fazer, e do ser pelo aluno pertinente à construção do conhecimento geográfico e as formas de representação deste. Expressar-se é uma forma de demonstrar como se dá a construção do saber. Expressar graficamente é uma forma simples que se tem no ato da comunicação, a leitura através de elementos gráficos é compreendida facilmente, por representar a realidade do indivíduo, e este meio de se comunicar é o conhecimento propriamente dito, que a pessoa tem sobre a realidade representada.

5. METODOLOGIA

5.1. O Espaço de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Tocantins, situada à rua Simplício Moreira, 1112, no centro da cidade de Imperatriz, Estado do Maranhão, sua localização encontra-se próximo a pontos de referência tais como: Câmara Municipal de Vereadores, INSS, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, e em sua maioria, todas as moradias são compostas por alguns condomínios, escritórios de advocacia e consultórios médicos.

A Escola foi fundada em 1971, pelo então prefeito Renato Cortez Moreira, Governador Pedro Neiva de Santana e Presidente da República Emílio Garrastazu Médici. O nome “Tocantins” foi dado em homenagem ao Rio Tocantins, a Escola iniciou suas atividades em extensão do Colégio Dorgival Pinheiro de Sousa, com apenas quatro salas. Hoje consta com oito salas onde desenvolve suas atividades, tendo como público alunos de diversos bairros da cidade, inclusive de outras cidades

próximas a Imperatriz-MA.

Além de preencher os requisitos básicos para serem desenvolvidas as atividades, encontramos facilidades administrativas que nos foram favoráveis para o desenvolvimento do trabalho. Outro fator que contribuiu com a escolha dessa escola, foi o fato de estar localizada no centro da cidade, e por ser uma escola que comporta alunos dos mais variados bairros da cidade, por ter baixo índice de evasão escolar, e um bom nível de aproveitamento escolar. E claro a aceitação da gestão, coordenação pedagógica e da professora de geografia do 6º ano A e 6º ano B.

5.2. Os Sujeitos da Pesquisa

Constituíram sujeitos da pesquisa os alunos de duas turmas de 6º ano “turma A” e “turma B” do ensino fundamental, turno vespertino, da Escola Municipal Tocantins, 6º ano “A” com 39 alunos, na faixa etária de 10 a 11 anos de idade e 6º ano “B” com 33 alunos, acima de 12 anos de idade, totalizando assim 72 alunos de 6º ano; uma Professora de Geografia que trabalha nas turmas selecionadas; Gestor (a) escolar e Coordenadoria Pedagógica da escola formada por uma pedagoga e uma psicóloga.

5.3. Os Instrumentos de Coletas de Dados

Para se conhecer o perfil do aluno partimos da análise de suas representações, ou seja, dos mapas mentais que os mesmos confeccionaram. Esse instrumento de análise favorece-nos a conhecer de que bairro é o aluno, qual seu trajeto diário de casa até a escola (distância percorrida para se chegar a escola). Foram utilizados os mapas mentais e croquis produzidos por eles. Os mapas mentais são:

[...] imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado; de localidades espaciais distantes, ou ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais históricos e econômicos divulgados nos meios de comunicação (ARCHELA, GRATÃO e TROSTDORF, 2004 p. 127).

A construção dos mapas mentais leva em consideração alguns elementos que se fazem indispensáveis em sua confecção que são: legenda, pontos de referências e título. Esses elementos irão proporcionar maior número de informações sobre determinado espaço e conseqüentemente uma leitura eficiente e uso adequado deste meio de comunicação.

Neste sentido, a orientação dada aos alunos para a construção dos mapas mentais e do croqui, foi de que fizessem uso dos elementos básicos da linguagem cartográfica (ponto, linha e área/polígono) para a confecção dos mesmos.

Os mapas mentais e croquis têm como finalidade informar a localização dos lugares e/ou estabelecimentos. Traçar uma rota do percurso para se chegar a determinado lugar a partir do auxílio desse instrumento de informação. A utilização destes instrumentos, fazem com que os alunos tenham propriedade intelectual de orientar uma outra pessoa, sobre determinado lugar, a que a pessoa queira chegar.

6. A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO DO RACIOCÍNIO ESPACIAL

O mapa por ser um instrumento de comunicação visual, desde sempre contribuiu para o conhecimento do espaço que circunda o homem. Os elementos gráficos presentes no mapa dão ao homem, economia de tempo na leitura da realidade e maior eficiência em seus planejamentos e ações futuras sobre o espaço geográfico (SOUZA e KATUTA, 2001; SIMIELLI, 2010).

Ao utilizarmos o mapa como instrumento de comunicação visual, foi desenvolvida atividades para conhecer como os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Tocantins, utilizam a Linguagem Cartográfica para representar sua realidade. A partir do mapa mental e croqui, bem como o emprego das noções de visão vertical, escala, proporção e o do conceito de lugar. Observando como os alunos elaboram seus mapas mentais, representando sua rotina de casa para a escola observam a paisagem, e que noção de espaço geográfico eles possuem.

Conhecer o espaço geográfico é essencial para o indivíduo desenvolver habilidades de locomoção sobre o mesmo, e conseqüentemente perceber ações responsáveis pela sua transformação. O conhecimento do espaço geográfico no processo de aprendizagem é fator primordial no desenvolvimento de competências sobre as noções espaciais. A capacidade de organizar o espaço e pensar sobre o mesmo faz com que o processo cognitivo do educando se desenvolva e crie no mesmo autonomia intelectual.

Para isso foi desenvolvida atividades, com intenção de mostrar como os alunos fazem uso da linguagem cartográfica e a utilizam como meio de comunicação na geografia.

6.1. O mapa mental do lugar dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental

Inicialmente fizemos uma investigação para buscar o conceito de lugar que os alunos haviam aprendido nas aulas anteriores. Em geral os conceitos expressos nos livros didáticos do 6º ano não são bem claros, talvez os exemplos citados sejam facilmente assimilados por alunos de grandes centros urbanos, pois as figuras mostram exatamente o cotidiano da vida urbana nos grandes centros. Não são todos os livros, mais a grande maioria apresenta essa característica.

No quadro abaixo apresenta-se a expressão do conceito de lugar dos alunos do 6º ano da Escola Tocantins.

Quadro 1. Conceito de lugar expresso pelos alunos do 6º ano.

Conceito de lugar para os alunos do 6º ano
“Um espaço geográfico ”; “O lugar onde estou”; “onde eu moro”; “onde está alguma coisa”; “Seria um lar, lugar para uma própria pessoa morar ”; “Onde moramos”; “Onde estou a maior parte do tempo”; “Minha casa”; “Uma cidade, um país, um estado”; “É um espaço que pode ser urbanizado ou da natureza”; “Lugar onde posso brincar e me divertir”; “Um lugar na terra ”; “Espaço geográfico em que nós vivemos ”; “É todo lugar que a pessoa está. ”

Observa-se que alguns alunos no momento de expressarem um conceito geográfico ainda buscam como referência o livro didático, mesmo porque esta atividade foi realizada após a aula que abordou o conceito de lugar. Fica evidente que o trabalho com os conceitos no sentido de fazer a passagem do conceito espontâneo para o conceito científico ainda não faz parte da prática de muitos professores. Não queremos com isso colocar a culpa toda sobre a responsabilidade do professor. Haja visto que a maioria dos professores que ministram aula de geografia não são formados em geografia.

Acredita-se que a autonomia do professor em sala de aula esteja ligada à sua formação inicial e continuada. Ao ter uma concepção clara do processo de aprendizagem, ele terá consciência do seu papel como “mediador” e, nesse momento, o aluno é quem ganha e, por extensão, a educação. Cabe então um questionamento, como propor diferentes formas de aprendizagem aos alunos na sala de aula se o próprio docente está inseguro diante da possibilidade de ser questionado por eles e não saber lidar com essas situações?

Por este motivo o planejamento das atividades era feito juntamente com a professora do 6º ano e antes de realizar as atividades em sala apresentávamos a coordenação pedagógica da escola em forma de minuta explicando o objetivo da atividade sua importância para o aprendizado dos alunos e os materiais a serem utilizados.

A recomendação para o desenvolvimento da atividade foi que os alunos, fizessem o desenho do percurso de casa até a escola utilizando para isso a visão vertical, no percurso deveria ser feita a indicação de pontos de referências tais como: viaduto, pontes, semáforos, bancos, dentre outros e que criassem uma legenda para facilitar a compreensão da representação.

Para isso utilizou o croqui com o intuito de observar como os alunos representam o percurso de casa até a escola, e neste percurso identificar os pontos de referências que observam no seu percurso diário, e o apontamento destes pontos no desenho utilizando a legenda para tal.

A proposta da atividade foi que os alunos escolhessem um lugar do seu dia-a-dia, que lhes fosse bem familiar em que eles passam boa parte de seu tempo. Logo após pedimos para que os mesmos representassem, seguindo algumas orientações

como a utilização de: título, legenda, proporção, distribuição dos elementos no espaço e uso da visão vertical para a confecção do desenho.

Os alunos da Escola Tocantins ao expressarem seus saberes sobre o meio em que vivem, através de desenhos ou de forma conceitual, demonstraram ao fazer o desenho como se dá o processo de construção do saber, através da representação do conceito de lugar. Algo a considerar é que nem todos os alunos representaram suas casas, escola ou praças, estes representaram espaços bem diferenciados como terrenos baldios onde os mesmos brincavam de soltar pipa, as praias de aluvião no rio Tocantins onde eles frequentavam nos finais de semana, ou seja, representaram espaços que faziam parte de suas memórias recentes.

Buscamos ao desenvolver essas atividades propostas que favoreçam nos alunos a compreensão do espaço geográfico. A representação de como o educando percebe o espaço geográfico, em que vivem. Após cada etapa da atividade foi feito um espaço de diálogo para que os alunos relatassem a experiência vivida no processo de representação dos elementos contidos no mapa mental ou croqui feito por eles.

Alguns alunos relataram ao final da atividade terem sentido dificuldades de representar no papel alguns elementos como, o traçado das ruas pois nem todas as ruas são retilíneas e a posição das casas em relação a rua, pois segundo eles o fato de as casas serem muradas dificultava. Como a orientação era para que eles usassem a visão vertical para construção do desenho a rua ficou fácil de ser representada por si tratar de um elemento linear, já as casas se tornou difícil pelo fato de os alunos não terem o costume de olhar os objetos a partir da visão vertical. De fato, a visão vertical constitui um obstáculo para a compreensão dos mapas uma vez que o mapa é utilizado em sala de aula fixado no quadro e a visão que o aluno emprega observar o mapa é a visão frontal. Recomenda-se que o mesmo seja utilizado sobre uma mesa ou até mesmo no chão da sala de aula e que inicialmente os alunos façam uma observação em pé, e posteriormente possam explorar os elementos do mapa de perto.

Na figura a seguir tem-se um mosaico com algumas das representações feitas pelos alunos. Nos desenhos A e B os alunos representaram suas casas, uma representou seu quarto e a outra representou a cozinha. Nos desenhos C e D tem-se a representação do trajeto de casa até a escola. Selecionou-se um trajeto curto e outro longo a fim de poder observar o nível de detalhes contido em cada representação.

Em geral os alunos que moram distante da escola e usam a bicicleta ou ônibus para fazer este deslocamento diário tem maior oportunidade de perceber e internalizar os referenciais espaciais contidos no trajeto feito diariamente. Já os alunos que residem próximo a escola na maioria das vezes não sabem nem o nome das ruas.



Figura 2. Mosaico com os mapas mentais dos alunos. Nas figuras A e B temos a representação do quarto e cozinha da casa. Já nas figuras C e D temos os croquis representando o trajeto de casa até a escola.

7. CONCLUSÕES

Nas escolas públicas municipais da cidade de Imperatriz-MA, percebe-se que os professores que ministram a disciplina de geografia reclamam das dificuldades em trabalharem com a linguagem cartográfica. Alegam ainda, que não tiveram uma boa formação durante a graduação e reclamam, em geral, da formação dos docentes universitários, por não existir material de apoio na universidade, nem nas escolas onde trabalham, dificuldades com a matemática, grande número de alunos por sala. Outra realidade percebida foi que a maioria dos professores que ministram aula de geografia possuem graduação em outras áreas como: História, Letras, Matemática e Pedagogia e que ministram geografia apenas para completarem carga horária (BRITO, RODRIGUES e BARBOSA, 2011).

Sendo assim, para contribuir de forma efetiva no processo de desenvolvimento do raciocínio geográfico, nada melhor do que a utilização de um recurso que faça uso da representação espacial, como expressão e linguagem, para ampliar e contribuir na formação de uma leitura geográfica mais próxima da realidade espacial do aluno.

Com a realização do presente estudo espera-se contribuir para a melhoria no

processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, utilizando a linguagem cartográfica como alternativa metodológica e não mais só a escrita e a fala.

Acredita-se que não haja modelos prontos e acabados capazes de resolver os problemas de ensino e de aprendizagem; existem, sim, possibilidades de obtermos êxitos em algumas atividades ou não. Isso vai depender da forma como os processos pedagógicos são conduzidos. Uma das possibilidades é sair do imobilismo e atuar numa perspectiva que visa a utilização de estratégias diversas ao abordar diferentes conteúdos no chão da sala de aula, exercitando o pensamento, a argumentação e contribuindo para a construção de novos conhecimentos e organizando os já adquiridos.

A cartografia escolar é um processo fundamental para o aluno desenvolver habilidades de análise sobre o espaço geográfico que o cerca. O uso da linguagem cartográfica pelo educando no seu cotidiano o faz perceber o lugar e a paisagem com mais autonomia intelectual, ou seja, o mesmo consegue refletir sobre o espaço geográfico com outro olhar, pois percebe com mais clareza elementos que se apresentam no espaço que o circunda, assim também como nos mapas escolares a leitura destes se torna mais fácil para o educando.

A adequação da teoria e prática torna a aula mais atraente e proporciona ao aluno melhor fixação dos conteúdos, principalmente quando são trabalhados os conteúdos cartográficos que requerem um maior esforço pelo aluno para seu aprendizado. Conciliar teoria e prática é fundamental para compreender os conteúdos geográficos e utilizar os conceitos cartográficos a diversificação das técnicas (mapa conceitual, mapa mental, maquetes, croquis, desenhos e etc.) utilizadas pelo professor no processo de transformação pedagógica dos conteúdos escolares faz com que haja um melhor aprendizado pelo aluno.

A expressão ou representação é um processo que requer observação, pois é permeado de uma série de partes até chegar ao produto final este percurso metodológico pode ser assim representado - percepção, cognição e a representação.

O aluno para se expressar através da representação faz um processo de ligação de elos entre a percepção da realidade e conhecimento da realidade que irão culminar no resultado final de sua forma de representar essa realidade no espaço do papel. O processo de construção do saber, do saber fazer e do ser são partes indissociáveis na construção do pensamento do educando. É possível representar somente aquilo que se sabe, e saber fazer aquilo que se sabe é processo natural ao ser que possui determinado conhecimento sobre tal objeto, ou ação.

O uso dos elementos gráficos e cartográficos como forma de comunicação e apreensão da realidade é fator preponderante para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvam sua capacidade cognitiva e utilizem a linguagem cartográfica a qual foram orientados durante o período das atividades, para uma leitura mais aprofundada do espaço geográfico. E que despertem interesse em aprender os conteúdos geográficos, que envolvam a leitura de mapas e outros tipos de elementos gráficos.

REFERÊNCIAS

ARCHELA, Rosely Sampaio & ARCHELA, Edison. Correntes da cartografia teórica e seus reflexos na pesquisa. **Geografia**, Londrina-PR, v.11, n.2, p.161-170, jul./dez. 2002.

ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lucia Helena B.; TROSTDORF, Maria A. S.. O Lugar dos Mapas Mentais na Representação do Lugar. **Geografia**, Londrina-PR, v.13, n.1, p.127-142, jan./jun. 2004.

BRITO, D. S., RODRIGUES, J. da S., BARBOSA, R. dos S. As dificuldades docentes em trabalhar os conteúdos de Geografia tendo como instrumento a cartografia, na rede pública municipal de Imperatriz-MA. In: XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. p. 1-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KATUTA, Ângela Massumi; SOUZA, José Gilberto de. Cartografia: Saber Necessário (?). In: KATUTA, Ângela Massumi; SOUZA, José Gilberto de. **Geografia e Conhecimentos Cartográficos. A Cartografia no Movimento de Renovação da Geografia brasileira e a importância do uso dos mapas**. São Paulo: UNESP, 2001.p.52-61.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 15- 41.

OLIVEIRA, Livia de. Ainda Sobre Percepção, Cognição e Representação em Geografia. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2009. p. 189-196.

RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente. **Coleção PROPG Digital (UNESP)**, presidente Prudente (SP). 2010.

SIMIELLI, Maria Elena. O Mapa como Meio de Comunicação e a Alfabetização Cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 71- 93.

ABSTRACT: The cartographic language has contributed significantly to the process of constructing concepts in Geography teaching, it has helped elementary school teachers, both from the beginning and the end years in their teaching practices, all through methodologies that in recent years have provided a significant development of spatial reasoning and cartographic and geography specific skills in elementary school students. The practice of "School Cartography" as a research line has contributed to awaken in teachers and students notions on how to use cartographic language in the expression of their geographical concepts; contributes to the representation of real space, on paper, through the making of sketches and mental maps; as well as to represent the concept of place, using this tool as a means of communication and expression of geographic reasoning. Because it is a didactic orientation resulting from an extension project, it is indispensable to use bibliographic sources in the specific areas (Geography and Cartography) as well as in the pedagogical area. Having the Municipal School Tocantins in the city of Imperatriz-MA as a space for research and practice for the development of activities and students of the 6th year of elementary school afternoon shift as research subjects. We use as theoretical basis the Methodology of Oliveira (2010) based on the process (Perception-Cognition-Representation). Representing everyday space reality on paper, through sketches and / or mental maps is a way to awaken in the student of the 6th year the notion of lived space and place, this activity developed in the cognitive of the student a new vision of comes to be the notion / concept of Place worked in the curriculum component Geography. The use of the cartographic elements as a form of communication and apprehension of the lived reality were preponderant factors so that the students of the 6th grade of Elementary Education developed their capacity to perceive, understand and represent with autonomy the elements present in their daily life. Expectations with activities of this nature contribute to the students' cognitive development process so that they can use the cartographic language for a more in-depth reading of the geographic space and represent it with autonomy.

KEYWORDS: Cartographic Language, Place, Geography, Elementary School.

CAPÍTULO XV

EDUCAÇÃO E SAÚDE: AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (ISTs)

**Geam Felipe Lima Santos
Fatima dos Santos Silva
Eduardo Gomes da Silva Filho
Rodrigo Rafael Maia
Mário Luiz Farias Cavalcanti**

EDUCAÇÃO E SAÚDE: AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (ISTs)

Geam Felipe Lima Santos

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Areia-PB

Fatima dos Santos Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Areia-PB

Eduardo Gomes da Silva Filho

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Areia-PB

Rodrigo Rafael Maia

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Areia-PB

Mário Luiz Farias Cavalcanti

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Areia-PB

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo a princípio, investigar o conhecimento dos alunos da primeira série do ensino médio sobre as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). E no segundo momento por meio da intervenção pedagógica, buscar agregar novos conhecimentos com finalidade na desconstrução do conhecimento errôneo. Diante disso, dividiu-se o trabalho em etapas sequenciais: aplicação dos questionários para avaliar o conhecimento prévio dos educandos, análise dos dados e a Intervenção pedagógica, trabalhando em cima das informações coletadas inicialmente, por meio de uma palestra e rodas de conversas para sanar as dúvidas ainda existentes. Os resultados foram extraídos através da tabulação dos 76 questionários que foram aplicados em uma escola estadual, localizada na cidade de Areia-PB. Através desse estudo, conseguimos elencar as principais lacunas no que diz respeito ao conhecimento dos educandos sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis, modos de transmissão e os métodos de prevenção, além de conhecermos as principais fontes que os alunos buscam informações sobre a temática estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Saúde, Adolescência.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é uma das fases que faz parte do desenvolvimento humano, com ela diversas transformações, sejam elas, de caráter biológico, psicológico e social, onde o corpo encontra-se em constante desenvolvimento. No que se refere a faixa etária que compreende essa fase, pode-se dizer que, a “adolescência é a idade correspondente dos 10 aos 19 anos, sendo a pré-adolescência dos 10 aos 14 anos e a adolescência, propriamente dita, dos 15 aos 19 anos” (Organização Mundial da

Saúde (OMS) 1986 apud CAMARGO e FERRARI, 2006). Sendo assim, é comum nessa faixa etária, compreendida entre 15 e 19 anos o surgimento de numerosas dúvidas; que os deixam confusos e inquietos.

O fator que causa preocupação atualmente, concerne ao conceito do termo sexualidade, que na maioria das vezes, manifesta-se erroneamente, uma vez que, sendo esse um tema amplo, é visto pela sociedade ainda de maneira limitante; indo mais além, sendo até evitado. Além disso, as pessoas ao falar de sexualidade, ainda hoje estão condicionadas apenas aos fatores biológicos e a a prática sexual em si.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define que:

Sexualidade é um aspecto central do ser humano durante toda sua vida e abrange o sexo, as identidades e os papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressada nos pensamentos, nas fantasias, nos desejos, na opinião, nas atitudes, nos valores, nos comportamentos, nas práticas, nos papéis e nos relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem todas são sempre experimentadas ou expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, cultural, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2007 apud AMARAL, 2007, p.3).

Nesse contexto, os adolescentes acabam por manifestarem sua sexualidade de diversas formas, exacerbadamente, na maioria das vezes, e o mais preocupante; a prática sexual precoce e desprotegida. Vale ressaltar, que a maioria desses jovens não se sentem à vontade para conversar com pais ou professores, por diversos fatores, inclusive a má interpretação da sociedade. E o contrário ocorre, pois, “a maioria dos pais acham constrangedor conversar sobre sexo com seus filhos, ora pela educação recebida de seus pais, ora pela repressão ou por não saberem como abordar o tema” (BERALDO, 2003, p. 104).

Partindo dessa premissa, é crucial entender que:

Educação Sexual, tomada num sentido mais amplo, compreende todas as ações, diretas ou indiretas, deliberadas ou não, conscientes ou não, exercidas sobre um indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, que lhe permitem situar-se em relação à sexualidade em geral e à sua vida sexual (WEREBE, 1977, p.78).

Obviamente, é necessário observarmos os múltiplos contextos, e conhecimentos associados às esferas como o psicológico, social, histórico e cultural.

Levando em consideração as relações precoces e desprotegidos, evidencia-se a problemática que permeia toda essa discussão, que são as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). A Organização Mundial da Saúde (OMS) “estima no mundo mais de um milhão de casos de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) por dia. Ao ano, estima aproximadamente 357 milhões de novas infecções, entre clamídia, gonorreia, sífilis e tricomoníase” (Boletim Epidemiológico, 2016, p.3). Os dados corroboram que, os adolescentes também estão inseridos nesses dados, o que causa grande preocupação.

Tendo em vista a escola como espaço de socialização, produção e disseminação do conhecimento, sendo essa também, o ponto de encontro que a

maioria dos adolescentes passa o tempo. É importante que os profissionais da educação trabalhem intervenções com esses temas, de forma que, aproxime o educando dessa realidade. Já que, a orientação sexual é um tema transversal proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não impedindo que o professor possa desenvolver atividades, refletir e problematizar sobre sexualidade com seus alunos. O documento deixa explícito que:

cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais (BRASIL, 1997, p41).

Por esse motivo, o trabalho tem como objetivo em primeiro momento, A pesquisa teve como objetivo a princípio, investigar o conhecimento dos alunos da primeira série do ensino médio sobre as infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). E no segundo momento por meio da intervenção pedagógica, buscar agregar novos conhecimentos com finalidade na desconstrução do conhecimento errôneo.

2. METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido através das atividades realizadas pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A referente pesquisa teve como campo de estudo uma escola estadual, situada no centro da cidade de Areia-PB a 136 km da capital, João Pessoa.

O público alvo da nossa pesquisa foram os alunos da primeira série do ensino médio, para que pudéssemos fazer levantamento dos conhecimentos desses alunos que saiam do ensino fundamental sobre a temática em questão. Totalizamos uma amostra de 76 educandos que dispuseram a participar, nos períodos matutino e vespertino.

Trata-se de um levantamento com uma abordagem quali-quantitativa O instrumento de pesquisa para a coleta de dados em campo, ocorreu por meio de questionário com perguntas elaboradas pelos próprios bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em seguida aplicados individualmente em sala de aula, mediante a autorização do gestor e professores.

Vale salientar, que em nenhum momento, conteúdos relacionados a temática foram explicados antes da aplicação do questionário, ou seja, os alunos responderam de acordo com seu conhecimento prévio que

é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende.” (AUSUBEL, 2003, p 85)

Além disso, foi explicado aos educandos que não havia necessidade de identificar-se no questionário, e caso não viesse a responder o instrumento de coleta de dados, o mesmo não sofreria nenhum prejuízo.

As questões propostas aos alunos foram as seguintes:

1. Você tem conhecimento sobre infecções sexualmente transmissíveis (ISTs)?
2. Quais as principais ISTs que você conhece?
3. De que forma as ISTs são transmitidas?
4. Onde você busca informações sobre sexo, sexualidade e ISTs?

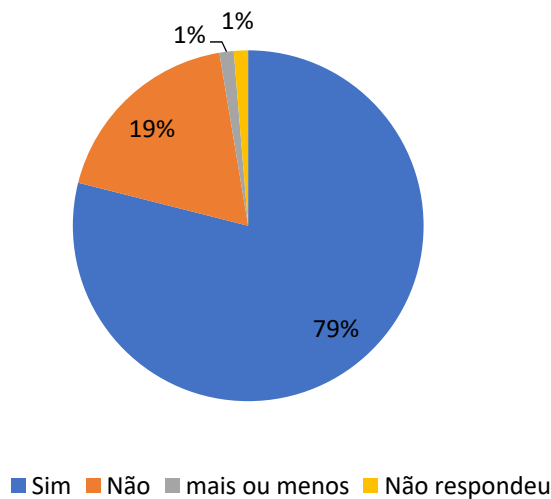
A pesquisa foi dividida em etapas sequenciais. 1) Aplicação dos questionários para avaliar o conhecimento prévio dos educandos. 2) Análise dos dados 3) Intervenção pedagógica, trabalhando em cima das informações coletadas inicialmente, por meio de uma palestra e rodas de conversas para sanar as dúvidas ainda existentes acerca da temática.

A intervenção pedagógica ocorreu através de uma palestra educativa, que foi realizada em uma sala de vídeo da própria escola. A mesma teve enfoque introdutório sobre as questões relacionadas a sexualidade, aprofundando-se nas ISTs, formas de transmissão e métodos de prevenções. Durante a palestra, disponibilizou-se um envelope para os alunos que quisessem tirar dúvidas ao decorrer da palestra. Ficava a critério identificar-se. No fim da palestra essas perguntas seriam discutidas juntos aos alunos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram extraídos através da tabulação dos 76 questionários que foram respondidos pelos educandos que se disponibilizaram a participar do estudo. Nos dados estatísticos 79% afirmaram ter conhecimento sobre infecções sexualmente transmissíveis, mas que iremos analisar de forma mais detalhada no decorrer desse trabalho, pois existe a possibilidade de um conhecimento falseado (Gráfico 01).

Gráfico 01 – Resposta sobre o questionamento “Você tem conhecimento sobre infecções sexualmente transmissíveis (ISTs)?”

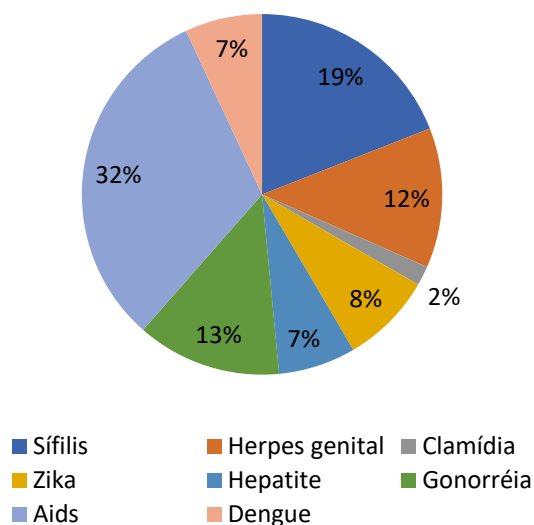


Para confirmarmos os dados do Gráfico 01, se realmente os educandos sabiam sobre ISTs, pedimos que eles marcassem as principais ISTs que conheciam, ou já ouviram falar. Nesse gráfico, notamos o quanto o conhecimento dos alunos apresentaram-se de maneira falseada. Observa-se que a IST mais conhecida por eles é a Aids com 32%, as outras apresentam-se com dados estatísticos bem baixos, como por exemplo, a clamídia que correspondeu a apenas 2%. Revelou-se também, a falta de conhecimento desses alunos, quando citam dengue 7% e a zika 8%, como sendo infecções sexualmente transmissíveis, ou seja, ficou notório uma distorção nas informações, bem como a falta de conhecimento das demais patologias.

Os dados são preocupantes, uma vez que observar os avassaladores números da Organização Mundial da Saúde (OMS). Existem milhões de casos a nível global, que não são conhecidos pelos alunos entrevistados. Segundo o resumo da estratégia global para o sector da saúde relativa a infecções sexualmente transmissíveis 2016-2021.

Estima-se que a nível global surjam, anualmente, 357 milhões de novos casos das quatro principais IST curáveis no grupo etário dos 15 aos 49 anos de idade, ou seja: infecções por clamídia (131 milhões), gonorreia (78 milhões), sífilis (6 milhões) e tricomoníase (142 milhões). A prevalência de algumas IST virais é igualmente elevada, estimando-se que haja 417 milhões de pessoas infectadas com herpes simplex tipo 2 e, aproximadamente, 291 milhões de mulheres contaminadas pelo Vírus do Papiloma Humano (HPV) (WHO, 2017, p1).

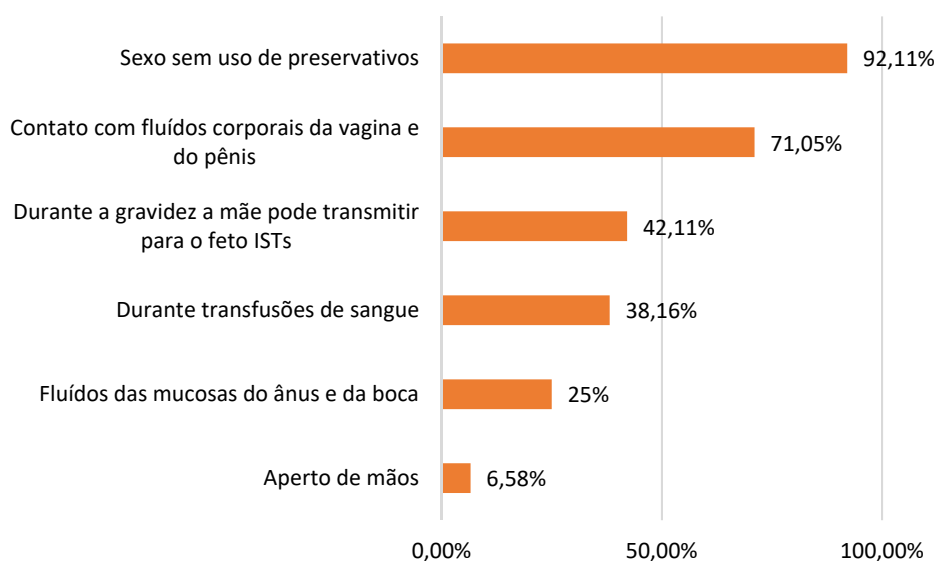
Gráfico 02 – Resposta sobre o questionamento “Quais as principais ISTs?”



Não podemos negar que, a mídia tem um papel fundamental ao divulgar informações, possibilitando um maior alcance pelos adolescentes, como percebemos ao analisar o Gráfico 04. Então, atribui-se essa maior porcentagem dos educandos em relação ao conhecimento unânime a Aids, pelo fato de que, as campanhas de prevenção que são divulgadas em épocas específicas do ano, como por exemplo, nas festas juninas, carnaval, etc., dão ênfase apenas a Aids. Por esse motivo é necessário refletir, reforçando as políticas públicas também para que estas venham com divulgação mais intensa para os perigos das ISTs de uma forma geral, ampliando e discutindo sobre as demais ISTs em outros espaços.

Foi-se mais adiante nos questionamentos no intuito de explorarmos mais sobre esse conhecimento, perguntamos aos alunos como eram transmitidas as ISTs. Nos questionários disponibilizamos as alternativas observadas na legenda do Gráfico 03; os educandos poderiam marcar as formas de transmissão que conheciam. Destacou-se nas análises que, a prática da relação sexual sem uso de preservativo é a forma de transmissão mais conhecida, pois 92% citaram. Já a segunda mais citada, foi o contato com fluidos da vagina e do pênis com 71%. Nesse sentido, observou-se que a maioria dos alunos sabem que para evitar ISTs a forma mais segura é o uso do preservativo, sendo um dado relevante para nossa pesquisa; sabem também que, através do contato com fluidos dos órgãos como a vagina e o pênis, podem ser transmitidas as infecções. Mas, ainda existem algumas lacunas, pois menos de 50% dos sujeitos entrevistados, apontaram transfusão de sangue 38%, e durante a gravidez transmitindo para o feto 42%. Além disso, quase desconhecem os riscos que os fluidos do ânus e da boca (25%), podem trazer, isso nos chama atenção, uma vez que, as relações sexuais orais, bem como anais, também devem ocorrer com proteção, caso contrário os riscos para uma contração de ISTs também pode ocorrer. Com isso, pode-se inferir um conhecimento ainda muito generalizado sobre as formas como são transmitidas as ISTs.

Gráfico 03 – Resposta sobre o questionamento “De que forma as ISTs são transmitidas?”



Consideramos importante saber onde esses educandos buscavam se informar sobre questões relacionadas a sexualidade e ISTs. Foi nesse momento, que observamos o papel da internet nesse contexto, pois 37% dos educandos, citaram que buscam essas informações na internet, ou seja, a maioria, isso não é novidade, uma vez que, estamos em mundo globalizado, cientes de que a maioria dos alunos possuem aparelhos cada vez mais tecnológicos como: celulares, notebook, entre outros. Usam a internet como ferramenta para buscar informações, mas em fontes nem sempre confiáveis, e isso deve ser motivo para inquietar-se. Enquanto 34% citaram que, buscam essas informações com os professores, na escola. Ou seja, os professores têm papel fundamental e de total confiança para esses educandos, enfatizando a importância de se trabalhar os conteúdos transversais na sala de aula. Esses docentes devem atualizar-se a respeito dessa temática “sexualidade”, para assim ajudar o discente a construir os conhecimentos necessários a sua formação.

Penso que se a formação continuada for desenvolvida tendo como centro a sexualidade, poderá haver significativo progresso no relacionamento professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem como um todo. (FIGUERÓ, 2006, p.7)

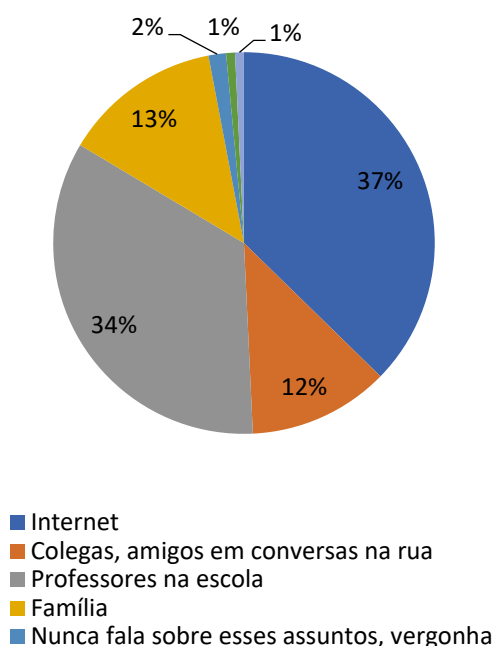
Em contra partida, é importante que exista por parte dos governantes do país essa preocupação em lançar novas políticas públicas para nossos docentes e, que essa formação seja contínua, permanente, para que se possa obter bons resultados e uma educação de qualidade.

Com relação a família, apenas 13% buscam se informar com seus familiares; esse baixo percentual pode ser justificado pelo tabu ainda empregado no seio da sociedade; das famílias, havendo por parte dos filhos um desconforto, acompanhado de medo, de como seus pais podem reagir e interpretar esses questionamentos. Vale ressaltar, que na maioria das vezes os pais não possuem um conhecimento avançado em relação a essa temática, evitando esse tipo de conversas com seus filhos. Sendo assim, a responsabilidade em discutir esses conteúdos é repassado para escola;

para os professores. Lins et al. (1988) ressaltam a importância que a família e escola tem nesse processo, uma vez que a educação sexual provém dessas duas instituições, sendo assim ambas deveriam ser mais efetivas e eficazes, no que diz respeito a falar mais sobre os temas, e oferecer informações seguras aos educandos.

É inevitável que esses alunos conversem sobre esses conteúdos com outros adolescentes em ambientes informais, apenas 12% desses alunos afirmaram que obtém informações na rua, com amigos, o que aumenta a probabilidade de obterem informações equivocadas, distorcidas, comprometendo assim seu desenvolvimento; suas atitudes perante o assunto. É nesse momento, que o professor entra em ação, com o objetivo de (des)construção dos conceitos errôneos.

Gráfico 04 – Resposta sobre o questionamento “Onde você busca informações sobre sexo, sexualidade e ISTs?”



Já que, orientação sexual é um conteúdo transversal. Sendo esse, um conteúdo importante na construção da cidadania, da identidade do educando. Como já nos afirma Figueró (2003) Embora os educadores tenham conhecimento da importância da educação sexual na vida dos educandos. É comum, na maioria das vezes, se sentirem despreparados, inseguros, para falar sobre assuntos relacionados a sexualidade. Com razão, pois não se pode falar de um assunto, no qual não se teve formação inicial, muito menos continuada para isso. É preciso entender que:

na escola, os educadores devem estar capacitados para lidar com essa trajetória biopsicossocial e pedagógica. É importante que preconceitos, tabus e mitos em relação à sexualidade sejam introjetados junto com o saber científico (COSTA et al., 2001, p.6)

Uma importante etapa desenvolvida nesse trabalho, foi a intervenção pedagógica, que surgiu através da sensibilização e preocupação dos futuros

professores atuante do programa de Iniciação a Docência (Pibid). Observando a necessidade de conversar com os educandos dessa instituição de diferentes realidades, aproveitando para sanar as principais identificadas com a aplicação do questionário, bem como que viesse a surgir na palestra. Procuramos construir dessa forma, uma palestra rica em informações e imagens a respeito desse tema, tão inquietante. Foi feita uma abordagem sobre sexualidade, os tipos de ISTs, transmissão e métodos de prevenção.

Sabendo da realidade desses alunos que acompanhamos durante o programa, nota-se que a maioria são alunos que se sentem envergonhando, por isso, disponibilizamos o envelope, que ficou no centro da sala, para que os alunos que quisessem, deixar seus questionamentos e no fim da palestra.

Figura 01: Palestra sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)



Foto: Eduardo Gomes

Ao final da palestra, obtivemos as seguintes perguntas nos envelopes:

Aluno A: “até sexo oral tem que fazer com camisinha?”

Aluno B: “beijo na boca transmite ISTs?”

Aluno C: “todo corrimento é sintoma de uma IST?”

Outros educandos se pronunciaram durante a palestra ao ver as imagens e diziam “A partir de hoje eu vou me cuidar” (Aluno D), além de: “que coisa feia”(aluno E), em muitos momentos, viravam até o rosto, evitando olhar as ilustrações com os sintomas das mais diversas ISTs.

A palestra possibilitou um momento bem participativo, apesar de alguns alunos ainda se sentirem envergonhados, principalmente com a exibição das imagens ilustrativas das infecções. Mas, as imagens são de extrema importância nesse processo. Esse estímulo visual

tem sido cada vez mais utilizada em uma tentativa de estimular o interesse dos discentes por diversos temas e facilitar os processos de ensino e

aprendizagem, tornando a leitura mais agradável, intercalando-se ao texto verbal, seja como forma de explicação, complementando esse texto (CAMPANHOLI, 2014, p7).

A partir delas os alunos começam a se sensibilizar e preocupar-se com seu corpo, com suas atitudes, cuidando-se mais. Notamos através das falas e expressões a tensão acompanhada de medo, em contrair uma IST.

4. CONCLUSÃO

Ainda existem lacunas a respeito da temática sexualidade, e sobre as ISTs, por isso, essas intervenções devem ser trabalhadas de forma contínua com esses educandos, bem como com os professores da educação básica. Nota-se também que a Aids é a ISTs mais conhecida, deixando as outras ISTs com porcentagem bem baixas, ou seja, os dados corroboram o quanto é preciso avançar; esse é um dado crucial, para que os docentes, bem como o governo possa trabalhar em função dessas informações; Ampliando as campanhas, não só dando ênfase a Aids, mas também para outras infecções que comprometem a saúde.

O apoio do governo numa perspectiva de construção de políticas públicas voltadas para esse público é de extrema importância. Não só para os educandos, mas também para os profissionais que encontram-se todos os dias nas escolas, lidando com esse tipo de questionamento, e recuando na maioria das vezes, por não estarem preparados.

Além disso, foi notório o quanto os professores tem um papel importante, no que diz respeito a confiança do educando, no sentido procurá-los em busca de informações. Por isso, não se deve excluir esse conteúdo das escolas, este é o lugar da aprendizagem formal, de discussão e trocas de experiências, formando educandos multiplicadores de conhecimento. É na escola que os sujeitos esperam que sejam trabalhadas essas temáticas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, V.L. **Psicologia da educação**. Natal: EDUFRRN, 2007.

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BERALDO, F.N.M. Sexualidade e escola: espaço de intervenção. **Psicologia escolar e educacional**, v. 7, n. 1, p. 103-104, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, 1997c.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico sífilis**. Ano V. n.35. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

CAMARGO, E.A.I.; FERRARI, R.A.P. Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 3, 2009.

CAMPANHOLI, J.A.M. Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. **Revista Primus Vitam.**, n. 7, 2º semestre, 2014. Disponível em: <http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/julie.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

COSTA C.O.M; LOPES C. P; A; SOUZA R.P; PATEL B.N. **Sexualidade na adolescência desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção**. J Ped 2001; 77(supl 2): 217-24.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 6-7, abr./jun. 2005. Disponível em: <www.adolescenciaesaude.com>. Acesso em: 05 ago. 2017.

FIGUEIRÓ, M.N.D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. Congresso de educação inclusiva, 1, Ourinhos, 2003. **Anais...** Ourinhos, 2003.

_____. Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. Campinas: **Mercado das Letras**, 2006.

LINS L.C.S; PEREIRA E.M.D.R; LIRA I.V. Como anda a educação sexual dos jovens. **Rev. Bras. Enferm.** 1988; 41(2):121-131.

WEREBE, M.J.G. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. [Estratégia do setor saúde mundial sobre infecções transmitidas sexualmente, 2016-2021](#). Disponível em: <http://www.who.int/entity/reproductivehealth/publications/rtis/ghss-stis/en/index.html> . Acesso em: 21 jan. 2018.

ABSTRACT: The research had, at first, the objective of investigate the first year of high school students' knowledge about the sexually transmitted infections (STIs). And secondly, through pedagogical intervention, it aimed to aggregate new information with the purpose to deconstruct the erroneous knowledge. Stated that, this work was divided into sequential steps: application of questionnaires to evaluate the students' background knowledge; data analysis; and Pedagogical Intervention, working on the initially collected information, through a lecture and discussion moments to solve the

doubts that would still probably exist. The results were extracted through a tabulation of 76 questionnaires which were applied in a state school, located in the city of Areia-PB. Through this study, we were able to identify the main gaps in the students' knowledge about Sexually Transmitted Infections (STIs), means of transmission and prevention methods, as well as to know the main sources which students search information about this matter.

KEYWORDS: Education, Health, Adolescence.

CAPÍTULO XVI

MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA RODA DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EM CAMARAGIBE

**Flávia Luíza de Lira
Luciene Maria das Neves Meireles de Vasconcelos**

MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA RODA DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EM CAMARAGIBE

Flávia Luíza de Lira

Mestranda pela Universidade Federal de Pernambuco

Recife – Pernambuco

Luciene Maria das Neves Meireles de Vasconcelos

Especialista em Educação Infantil

Recife – Pernambuco

RESUMO: O presente estudo buscou analisar o processo de mediação de leitura na roda de história de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, na perspectiva de perceber se a professora ajuda as crianças a compreenderem as histórias lidas. Para isso, observamos rodas de histórias em uma turma da rede pública do município de Camaragibe, situado na região metropolitana do Recife no estado de Pernambuco. O estudo, ainda buscou investigar quais os tipos de ajudas que a docente oferecia às crianças para que as mesmas se tornassem leitoras críticas e autônomas. A pesquisa foi fundamentada nos estudos de autores que pesquisam e escrevem sobre a leitura como também na Proposta Curricular do município de Camaragibe, tendo como foco o eixo que trata sobre a leitura. Para compreendermos o objeto do estudo, recorreremos a pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos 01 professora e 20 crianças de uma escola do município de Camaragibe-PE, a observação foi o instrumento de investigação e revelou que a professora ofereceu várias ajudas aos estudantes para compreenderem a história lida. As ajudas que foram dadas ativaram os processos mentais nas crianças e as levou a um levantamento de hipóteses que as fez refletir criticamente. Por fim, os resultados demonstram que a mediação na roda de leitura era presente na rotina da turma. O que nos leva a concluir, que através de um trabalho sistemático, planejado e consciente do mediador de leitura, é possível se ter êxito na formação de crianças leitoras.

PALAVRAS-CHAVE: *Roda de história; Compreensão; Ensino Fundamental.*

1. INTRODUÇÃO

Um dos desafios enfrentados pela nossa sociedade, é que, nossas crianças tornem-se bons leitores. Muito tem se discutido sobre a leitura por prazer, e muitos professores têm inserido a leitura em sua rotina diária. No entanto, percebemos que nem sempre esses momentos são planejados.

Diante disso, surgiu o interesse por esta pesquisa, instigadas pela nossa experiência como orientadoras do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), onde percebemos que apesar da leitura estar presente na rotina das turmas, nem sempre esses momentos eram planejados. Nessa perspectiva, Bajard (2014) esclarece que através de um trabalho sistemático, planejado e consciente do mediador de leitura, é possível se ter êxito na formação de crianças leitoras.

Para Freire (2006), a leitura se inicia antes das crianças entrarem na escola, suas vivências e as leituras que realizam fora da cultura escolar são primordiais para seu desenvolvimento. Dessa forma, se faz necessário uma articulação do conhecimento de mundo com o saber sistematizado, respeitando e valorizando os conhecimentos prévios das crianças.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa “[...] leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo que sabe sobre a linguagem, etc.” (BRASIL, 1997, p.68). Nesse sentido, podemos contar com os livros disponibilizados pelo PNLD, onde destacamos os gêneros literários que são voltados para a mediação do professor em sala de aula. “A garantia de condições básicas para que se constituam comunidades de leitores nas escolas – acesso ao livro, criação de ambientes propícios à leitura, presença de mediadores de leitura – deve ser considerada no trabalho de formação literária na escola.” (MACHADO, 2015, p.45). Assim, com os livros ao seu alcance o professor pode planejar atividades de leitura diariamente com as crianças numa tentativa de formar leitores ávidos e autônomos.

Para Kleiman (2011) a leitura aparece na escola, na maioria das vezes, como um pretexto para ensinar outros conteúdos desde a apropriação do sistema de escrita a outras atividades. Para a autora, a leitura precisa surgir de uma necessidade que pode ser desde a busca pelo prazer ou realizar uma receita. Na escola o professor pode ser um modelo de leitor e ajudar o aluno indicando o objetivo de determinada leitura até que ele possa desenvolver seus próprios objetivos. A autora destaca a importância da formulação de hipóteses diante de um texto.

Solé (1996) ressalta que só se começou a falar em leitura com compreensão entre as décadas de 1910 e 1920 quando alguns psicólogos aderiram ao paradigma behaviorista e abandonaram os estudos sobre os processos básicos de leitura, criando um novo foco para as pesquisas sobre leitura. Até então a leitura significava apenas declamar o texto e acreditava-se que havia compreensão quando essa leitura era fluente. A autora cita que as pesquisas de Bartlett sobre a organização da memória foram bastante relevantes para as pesquisas atuais, pois ele acreditava que os conhecimentos prévios influenciavam na forma de como o ser humano interpretavam uma nova informação.

Segundo Miguel (2012) para compreendermos um texto ocorre em nossa mente processos que interferem nessa atividade mental. É importante conhecermos esses processos para podermos possibilitar as ajudas mais relevantes em nossa sala de aula. Os processos podem ser característicos da leitura e da compreensão da linguagem ou de caráter motivacional-emocional. “Os primeiros podem ser chamados de processos “frios”, pois estão ligados à resolução da tarefa em si; e os segundos de “quentes”, pois têm a ver com os componentes afetivos e pessoais que nos movem a enfrentar a leitura”. (MIGUEL, 2012, p.48). Sobre os processos característicos da leitura e da compreensão da linguagem ele destaca três tipos de compreensão sobre um texto. A primeira é a compreensão superficial, onde a criança extrai o significado contido no texto ou ideias que estão explícitas e que não

acrescentam informações novas ao texto que foi lido. A segunda é a compreensão profunda, que exige uma interpretação das ideias colocadas no texto, a criança precisa compreender o texto em sua totalidade e perceber elementos secundários. Na terceira, que é a compreensão crítica, a criança precisará afastar-se do texto e refletir criticamente sobre suas ideias repensando sobre o que o mesmo diz e é capaz de resolver possíveis incoerências observadas entre duas informações contidas no texto. Quanto aos processos de caráter motivacional-emocional, processos quentes, são aqueles que movem as crianças a considerarem a leitura atrativa e necessária. Só a partir dessa motivação os processos frios poderão ser colocados em prática. Ao ouvir uma história, motivadas e perseverantes, as crianças conseguirão com mais facilidade alcançar uma compreensão textual. São ajudas necessárias, além de outros aspectos, para preparar o momento da leitura.

Para Brandão (2006) a leitura só tem sentido se houver compreensão e a compreensão não é um resultado automático da leitura, ela precisa ser ensinada. A autora destaca que o professor precisa levar textos interessantes para a sala de aula e realizar um trabalho de compreensão com os mesmos.

No decorrer da nossa prática pedagógica surgiram alguns questionamentos: Durante as rodas de história, os professores ajudam as crianças a compreenderem os textos lidos? Existe um objetivo dos professores com as histórias lidas? Há espaço para as crianças colocarem suas impressões sobre a história lida?

Assim, o presente artigo busca analisar a mediação do professor durante as rodas de histórias, numa perspectiva de perceber se a professora ajuda as crianças a compreenderem as histórias lidas.

Quanto à metodologia, a pesquisa é qualitativa e analisamos uma roda de história de uma professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental do município de Camaragibe. Na roda de história, observamos as “ajudas” que a professora deu para que as crianças compreendessem a história lida. Também realizamos um questionário com a professora. Durante todo o trabalho estaremos nos reportando a leitores iniciantes que estão sendo formados através de um modelo de leitor que, nesse caso, é a professora.

A Proposta Curricular do município de Camaragibe, onde ocorreu a pesquisa, foi construída através de diálogos entre a equipe da secretaria de educação do município, os professores e a equipe de assessoria das distintas áreas do conhecimento. Na área de Língua Portuguesa a assessoria foi dos professores da Universidade Federal de Pernambuco, Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal. As áreas do conhecimento da proposta curricular trazem um pequeno texto explicativo em cada eixo e objetivos a serem alcançados pelos estudantes de acordo com seu ano de escolaridade.

No eixo de Leitura, a ênfase é dada a formação de leitores, sendo o estudante estimulado, desde a Educação Infantil, a participar de momentos diversificados de leitura. Esses momentos podem ser dentro do ambiente escolar ou fora dele e precisam ser planejados pelo professor e equipe gestora.

Outra recomendação é que devemos proporcionar situações diversificadas para que os estudantes desenvolvam estratégias de leitura variadas, tais

como antecipar sentidos a partir de títulos, gravuras, suportes textuais, com base em conhecimentos prévios, elaborar inferências, estabelecer relações intertextuais, entre outras. Essas estratégias podem começar a ser ensinadas mesmo antes de os alunos terem se apropriado do sistema alfabético da escrita. (Proposta Curricular de Camaragibe, 2009, p.322).

Nesse sentido, percebemos que a proposta conduz a uma variação não apenas de momentos de leitura, mas de leitura de diferentes gêneros textuais com diferentes finalidades que possam instigar as crianças mesmo antes de serem alfabetizadas. O professor precisa planejar bem seus momentos de leitura para atingir os diferentes objetivos de aprendizagem recomendados pela proposta curricular do município.

Além dessa introdução, o artigo encontra-se estruturado nos seguintes pontos: Metodologia, onde apresentamos nosso sujeito da pesquisa e o procedimento realizado; Análise dos dados, onde analisamos os dados obtidos em nossa metodologia e as Considerações finais que ressaltamos pontos relevantes de nossa pesquisa acreditando na colaboração de momentos mais construtivos no dia-dia escolar.

2. METODOLOGIA

O presente artigo baseia-se na abordagem qualitativa que: “[...] segundo Bogdan e Biklen, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE, 1986, p.13).

Os participantes dessa pesquisa foram 20 crianças e a professora da turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada no município de Camaragibe. A escolha do sujeito se deu por ser a leitura uma atividade permanente na organização de sua rotina diária com a turma.

A investigação ocorreu em uma roda de história e nosso foco para a observação foram as ajudas que a professora daria para que as crianças compreendessem a história lida. Ainda segundo Lüdke (1986) a observação nos possibilita uma afinidade maior com o objeto de pesquisa e nos aproxima da perspectiva dos sujeitos analisados.

O momento da leitura da história foi gravado e posteriormente transcrito para que pudéssemos realizar as análises. Analisamos os dados obtidos na pesquisa, através de recortes dos diálogos ocorridos no decorrer da história lida estabelecendo uma conversa com os autores estudados.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste artigo analisamos a mediação da professora na roda de história, procurando perceber se a docente ajudou os estudantes a compreenderem a história

lida. Assim, analisamos os diálogos que ocorreram entre os sujeitos durante a roda de leitura onde a professora leu o livro “Não!” da autora Marta Altés.

3.1 A roda de história

O papel do professor é de suma importância, suas intervenções ajudam as crianças a serem leitores que compreendem os textos lidos e desenvolvam competências leitoras. Miguel (2012) faz referência a dois tipos de atuação do professor para ajudar as crianças na compreensão leitora, Ajudar a compreender e Ensinar a compreender. Iremos verificar na prática da professora as intervenções sobre o Ajudar a compreender, onde ela cria situações e questionamentos que ajudam as crianças a perceberem mais facilmente ideias importantes do texto. O professor leitor precisa criar contextos para proporcionar ajudas indispensáveis para a criança compreender o sentido e o objetivo dos textos, sendo essa criança um participante ativo dessa construção.

A professora levou a turma para a biblioteca e organizou-as em uma roda sentados no tapete. Em seguida ela apresentou o livro “Não!” de Marta Altés. A professora mostra a capa do livro e pergunta:

- P- O que nós estamos vendo aqui?
C- Um cachorro comendo uma flor.
P- Vocês acham que ele está comendo?
C- Eu acho...
C- Comendo e mordendo!
P- Então o cachorro está com uma flor. Por que será que ele está com uma flor na boca?
C- Será que ele quer dá a alguma pessoa essa flor?
P- Será que ele quer dá a alguma pessoa? (pergunta aos demais, que ficam observando). O que mais podemos ver aqui na capa desse livro?
C- O nome Não.
P- O que será que esse Não está fazendo aqui? Alguém sabe?
C- Eu acho que é “não vou dá”
P- Ah, Não é pra dá não? E vocês acham que ele está fazendo o quê com essa flor?
C- Eu acho que é “não vou comer”.
(Trecho da transcrição da roda de história)

A professora continua a conversa explorando as imagens da capa do livro e ajudando as crianças através de perguntas que aguçam o olhar delas para os detalhes da imagem. Nesse momento percebemos que as crianças demonstram interesse pela história que será lida, todas interagem tentando saber o que o cachorro faz com a flor na boca. As crianças lançam hipóteses sobre a história e a professora vai ativando os processos quentes de compreensão para que a história seja desejada pelas crianças. E ao mesmo tempo as ajuda a perceberem que o cachorro é bastante bagunceiro e trapalhão.

No decorrer da conversa, as crianças chegam a conclusão que o cachorro

está procurando um “negócio” com areia para plantar a florzinha. A professora continua dando pistas para observarem mais elementos na capa do livro e ativando seus conhecimentos prévios. Elas percebem que tem jarros e algumas acham que o cachorro quer plantar a flor no chão. A professora continua falando sobre a autora e a tradutora do texto que será lido e prossegue mostrando as imagens que tem na contracapa.

Gostaríamos de destacar o que Miguel (2012) chama de ajuda não invasiva de Contramodelo. Ele classifica as ajudas em Frias e Quentes e levando-se em conta o ciclo de comunicação, as ajudas frias podem ser de indagação, resposta ou feedback. Entre as ajudas que buscam resposta estão as ajudas não invasivas e as invasivas. A professora inicia a leitura da história mostrando as imagens às crianças e elas interagem em todos os momentos.

P- “... Eu provo a comida...”

C- Hum, adoro frango assado

P- E aí, o que ele está fazendo aqui? Está comendo a comida dele?

C- Comendo a comida de humanos?

C- Ele tem que comer ração.

C- Comendo a comida pra ver se está envenenada...

C- Cachorro bagunceiro. Ele não estava ajudando, estava atrapalhando.

P- Mas ele acha que está provando para ajudar o dono dele não é? Mas será que está certo isso?

C- Não.

P- Por que não está certo?

C- Porque está dizendo um Não aí (aponta para a palavra escrita na página do livro)

P- Ah, porque está escrito NÃO aqui é?

C- É

(Trecho da transcrição da roda de história)

No decorrer da leitura que antecederam esse momento da conversa, houve um breve debate sobre a ajuda que o cachorro diz que está dando ao seu dono puxando-o para chegar mais rápido ao seu destino, algumas crianças acharam normal o cachorro querer chegar rápido e outras diziam que ele estava correndo muito e o dono puxando para ele não correr. No trecho acima, a professora retoma, após uma das crianças sugerir que o cachorro está querendo provar para ajudar e ver se a comida está envenenada e outra criança achar que o cachorro estava atrapalhando.

Quando a professora questiona se a atitude do cachorro é para ajudar e se está certo, ela está dando uma ajuda interna não invasiva. Como destaca Miguel (2012, p. 258):

Ajudas Internas: são ações que, diante das dificuldades experimentadas ou antecipadas ao dar a resposta, proporcionam uma parte ou até todos os elementos necessários para elaborá-la. Obviamente, as ajudas internas surgem na posição de resposta.

Nesse tipo de ajuda, os elementos proporcionados pelo professor dão pistas

para suscitar uma resposta das crianças. Quando a professora perguntou (Por que não está certo?) ela deu uma ajuda do tipo Sugerir reconsiderar, que está entre as ajudas internas, onde ela mobilizou processos internos da criança para verificar sua segurança quanto a resposta dada anteriormente.

A mediação do professor na roda de histórias é fundamental para que as crianças encontrem êxito em sua compreensão. Nesse sentido, tanto os processos frios quanto os processos quentes, precisam ser instigados pelo professor na intenção de ajudar as crianças a entenderem os textos. “Mais interessante ainda: certas ajudas podem promover uma compreensão profunda, e outras podem facilitar unicamente uma compreensão superficial.” (MIGUEL, 2012, p.42). A escola tem muitas vezes se limitado a instigar a criança a fazer compreensões superficiais e profundas, esquecendo a compreensão crítica.

A professora continua lendo a história até que chega a parte onde o cachorro está olhando para sua coleira. Nesse momento ela provoca as crianças:

P- O que é que ele não está entendendo? Depois de tudo isso, o que é que ele não está entendendo?

C- Porque ele está de castigo.

C- Ele achava que estava fazendo tudo de bom.

C- Ele está triste. Ele percebeu que não está ajudando.

P- Por que ele percebeu?

C- Ele percebeu que era um bagunceiro.

P- Será que foi isso que ele percebeu? Será que foi isso que aconteceu aqui?

CRIANÇAS - (pensativas e atentas à imagem)

P- Ele parou e ficou como? As patinhas dele estão onde?

C- No rosto.

C- Uma na coleira!

P- Por que será que a patinha dele está na coleira? O que se coloca na coleira?

CRIANÇAS- O nome!

P- Mas qual será o nome desse cachorro?

(Trecho da transcrição da roda de história)

Após a ajuda dada pela professora, eles chegaram a conclusão de que o cachorro estava olhando para o nome. A turma ficou dividida entre o nome do cachorro, alguns achavam que o nome dele era Não e outros achavam que era Bagunceiro. Percebemos que para chegar a esse ponto, ela deu pistas através de perguntas (Ele parou e ficou como? As patinhas dele estão onde?) que segundo Miguel (2012) são ajudas não invasivas do tipo Dar pistas. “[...] essa ajuda delimita as possibilidades de resposta do aluno, dirigindo sua atenção para algum aspecto concreto que pode ajudá-lo a responder a pergunta que lhe foi feita.” (MIGUEL, 2012, p.264). A ajuda da professora trouxe as crianças para o foco da questão a ser revelada, o nome do cachorro. Conforme Brandão (2006, p. 67) ressalta:

Vale destacar, também, que a estratégia de antecipar sentidos, assim como a ativação de conhecimentos prévios, deve estar presente não apenas antes de iniciar a leitura, mas sim durante todo o processo, de

modo que o leitor esteja continuamente refletindo sobre o que está lendo e contratando com as previsões feitas antes e durante a leitura.

Segundo a autora, não basta ativar os conhecimentos prévios no início da história e vemos nesse trecho, quando a professora questiona sobre o que se coloca na coleira, que ela ativou os conhecimentos prévios das crianças no decorrer da leitura.

As crianças continuam envolvidas com o enredo e discutindo qual seria o nome do cachorro e até dando sobrenome para ele, quando uma das crianças fixa os olhos na imagem do livro e diz:

C- Ah, é Apolo!! (aluno leu) Tá aqui olha! (aponta para a imagem do livro)

C- Então é Apolo. (as crianças concordam com o aluno que leu)

P- Ah, e é o nome que vocês achavam?

C- Não.

P- E por que vocês acharam que o nome dele era Não?

C- Porque ele era muito bagunceiro.

C- Mas também pensei que o nome dele era NÃO porque em todas as páginas tinha o nome não. Porque ele fazia bagunça e tinha NAAAAO.

P- Ah, por isso não é? Mas olha o que ele diz aqui... “Porque o meu nome está escrito errado”. Por que vocês acham que ele disse que o nome dele estava errado?

C- Porque todo mundo chamava ele de Não.

P- Mas esse Não, era Não chamando ele ou era para ele não fazer aquilo?

C- Para ele não fazer aquilo.

C- Era para ele parar de bagunçar.

Constatamos que nesse trecho da conversa entre as crianças e a professora, houve uma compreensão crítica, pois as crianças puderam repensar sobre o texto e confrontar suas ideias com a que o texto trouxe. Miguel (2012, p. 42).

As ajudas que a professora deu desde o momento que antecedeu a leitura, explorando a capa do livro, ativaram processos mentais nas crianças a respeito da característica do cachorro e as levou a um levantamento de hipóteses que as fez refletir criticamente sobre as ações do animal. Para Brandão (2005) a compreensão é um processo de construção de significado decorrente da interação da criança com o texto. Em pesquisa realizada pela autora citada, ela analisou as respostas que as crianças davam após terem lido um texto, se essas respostas eram derivadas dos conhecimentos delas sobre o texto ou advinham exclusivamente de seu conhecimento de mundo. Ela concluiu que a maioria das crianças precisava do texto para responder as perguntas de compreensão leitora. Observamos na prática da professora de nossa pesquisa, um aspecto citado pela autora quando ela diz que “[...] pode-se concluir que uma representação do texto mais integrada e estável apresenta um impacto positivo não apenas na qualidade das respostas de compreensão, mas também nas justificativas para tais respostas.” (BRANDÃO, 2005, p.21).

Na história lida pela professora percebemos que houve uma compreensão de fato, pois as crianças terminaram concluindo que o nome do cachorro era Apolo

e justificaram sua hipótese anterior quando acreditavam que o nome do cachorro era Não.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a professora foi um bom modelo de leitor para seus estudantes, pois a maneira como eles se comportaram durante a roda de história, revelava um grau de maturidade elevado. Daí a importância da leitura ser realizada diariamente e com diferentes gêneros textuais e diferentes finalidades a serem alcançadas.

As crianças fazem conexões o tempo todo e o professor precisa ficar atento, pois muitas vezes as conexões são descontextualizadas e o professor precisa redirecionar o diálogo. Percebemos que os conhecimentos prévios forneceram elementos para as conexões das crianças que, em sua grande maioria, foram conexões do tipo texto-leitor, onde são estabelecidas vinculações com fatos de sua vida. Girotto (2010).

Dessa forma, constatamos durante a investigação, que as ajudas que a professora deu no momento da leitura foram primordiais para que as crianças compreendessem o texto lido e chegassem a ser leitores virtuosos, ou seja, leitores competentes, que não ficam apenas na compreensão superficial ou profunda dos textos. Mas, que tenham uma compreensão crítica e que saibam usá-los socialmente.

Consideramos de extrema relevância que professores participem de momentos de formação continuada, para que reflitam cada vez mais sobre a importância de ler e de usar diferentes estratégias para ajudar as crianças a compreenderem as histórias. Um dos grandes desafios do professor é pensar em formas de intervenção para ajudar turmas tão heterogêneas a refletirem sobre as leituras propostas em sala de aula.

A pesquisa mostra a relevância do planejamento para os momentos de leitura e o quanto as ajudas dadas pelo mediador contribuem para a formação de um leitor crítico e consciente. E, que não basta ter um acervo de boa qualidade, precisamos de docentes comprometidos e que sejam um bom modelo de leitor para nossas crianças.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Elié. **Da Escuta de textos a Leitura**. São Paulo: Cortez, 2014, (coleção questões da nossa época; v 51).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Cap. 1, p. 59-74.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor**. 28º Reunião Anual da ANPED, 2005, Casambu, MG.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF; MEC, 1997.

CAMARAGIBE (PE). Prefeitura. **Proposta Curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos / Prefeitura Municipal de Camaragibe**. – Camaragibe, PE: A Prefeitura, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: Renata Junqueira de. [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. cap. 2, p. 45-114.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 14ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2011.

LÜDKE, M.: ANDRÉ. M. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.p. 45-57.

MIGUEL, Sánchez Emílio. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOLÉ, Isabel. Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?”. In: Ana Teberosky...[et al.]; trad. Fátima Murad. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap.1, p.17-34.

ABSTRACT: The present study aimed to analyze the process of mediation of reading in the history wheel of a class from the 1st year of elementary school, in order to understand if the teacher helps the children to understand the stories read. In order to do this, we observed story wheels in a group of the public network of Camaragibe, located in the metropolitan region of Recife in the state of Pernambuco. The study also sought to investigate what types of help the teacher offered the children to become critical and autonomous readers. The research was based on the studies of authors who research and write about reading as well as on the Curriculum Proposal of the municipality of Camaragibe, focusing on the axis that deals with reading. In order to understand the object of the study, we used qualitative research, having as subjects 01 teacher and 20 children from a school in the municipality of Camaragibe-PE, observation was the research instrument and revealed that the teacher offered several aids to students to understand the story read. The aids that were given activated the mental processes in the children and led them to a survey of hypotheses that made them reflect critically. Finally, the results demonstrate that mediation on the reading wheel was present in the class routine. This leads us to conclude that through a systematic, planned and conscious work of the reading mediator, it is possible to succeed in the training of reading children.

KEY WORDS: History wheel; Understanding; Elementary School.

CAPÍTULO XVII

O ENSINO MÉDIO, A QUALIFICAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS: OS JOVENS E O MERCADO DE TRABALHO GLOBALIZADO

**Joseane Fátima de Almeida Araújo
Kacilândia Cezário Gomes Pedroza
Márcia Socorro Florêncio Vilar
Maria de Lourdes Pereira do Amaral Lima**

O ENSINO MÉDIO, A QUALIFICAÇÃO E AS COMPETÊNCIAS: OS JOVENS E O MERCADO DE TRABALHO GLOBALIZADO¹

Joseane Fátima de Almeida Araújo

Universidad Nacional de Rosário/UNR
Secretaria de Educação de Pernambuco/SEE
Prefeitura Municipal de Olinda/PE

Kacilândia Cezário Gomes Pedroza

Universidad Nacional de Rosário/UNR
Secretaria de Educação de Pernambuco/SEE

Márcia Socorro Florêncio Vilar

Universidad Nacional de Rosário/UNR
Prefeitura Municipal de Recife/PE

Maria de Lourdes Pereira do Amaral Lima

Universidad Nacional de Rosário/UNR
Secretaria de Educação de Pernambuco/SEE

RESUMO: O objetivo desse estudo é demonstrar as relações existentes entre o ensino médio, a educação profissional e o mercado de trabalho. Trabalhou-se com as novas exigências de qualificação da sociedade globalizada a partir das discussões de: Kuenzer (1999, 2000), Ferretti (1997, 2005) e Frigotto (2010), entre outros. Utilizamos a metodologia qualitativa (entrevistas e questionários), buscando perceber a visão que os jovens estudantes do Ensino Médio fazem da escola e da preparação para o ingresso e permanência no mercado de trabalho, através das políticas públicas educacionais desenvolvidas nas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco. Concluímos com essa investigação que a escola não prepara adequadamente os estudantes para o mercado de trabalho necessitando da educação profissional, oferecida de forma independente, para garantir as competências exigidas para tal fim.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Qualificação Profissional. Mercado de Trabalho.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo traz como objetivo discutir as questões relativas ao ensino médio, a educação profissional e a qualificação para o trabalho dos jovens oriundos das camadas populares. Procuramos desenvolver essa discussão em três partes que se completam e que apresentam as novas exigências requeridas para os trabalhadores. Logo, para esse estudo faz-se necessário uma nova leitura da realidade da educação dos diversos jovens, que buscam cada vez mais na escola alternativas para a sobrevivência, e - que infelizmente - não encontram. Nessa perspectiva, novas

¹ Trabalho apresentado ao IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, no Eixo Temático 7. Educação, Trabalho e Juventude.

políticas educacionais precisam ser feitas no sentido de modificar essa realidade, ou ainda, adequá-la a real demanda da sociedade brasileira contemporânea e globalizada, sobre essa temática afirma Kuenzer (2000, p. 38):

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva.

Lúcio & Sochaczewski (1998, p. 106-107) nos apontam um grave problema vivenciado pela sociedade, ao afirmarem que a busca da qualificação passou a ser “a panaceia do mundo do trabalho, substituindo muito frequentemente, a busca de alternativas, para as questões do emprego, da exclusão e da renda. Como se hoje uma boa formação fosse à garantia de emprego ou trabalho”. Percebemos com isso que, a qualificação não é essa garantia do emprego tão desejada pelas camadas populares, porém, sem a mesma o ingresso no mercado de trabalho passa a ser cada vez mais difícil, pois o capitalismo é implacável e a economia globalizada nos mostrou de fato isso. Na prática, voltamos àquela máxima de Darwin que diz: “só os mais fortes e aptos sobrevivem”.

Quanto à competitividade profissional e social em que o mundo se encontra Paiva (1999, p. 55) nos chama a atenção ao fato de que, sem qualificação isso não é possível:

... Na competição intensificada os segmentos profissionais mais preparados, intelectual e pessoalmente são mais capazes de sair ganhando financeiramente ou em outros aspectos da vida. E na moderna combinação de grandes firmas e pequenos produtores independentes (de produtos ou de serviços), as vantagens possíveis dos que ficaram de fora do mercado formal dependem cada vez mais do conhecimento e da qualificação.

E essa qualificação pode e deve ser oferecida a partir de políticas públicas que garantam a população, independente da classe social a que pertençam uma garantia de sobrevivência como nos colocam Frigotto, Ciavata & Ramos (2010, p. 39):

Uma outra indicação relevante é a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/compensatório e promover a inclusão social. Assim, elas devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacionais, ao sistema público de emprego, trabalho renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e

possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência.

A escola precisa ocupar um papel de destaque nessas discussões para promover mudanças socioeconômicas, segundo Corrêa (2010, p. 136), criando assim novas práticas e conduzindo-as:

O trabalho educativo da escola deve considerar a existência de outras instancias na sociedade mais ampla nas quais se processam relações sociais nas dimensões educativas e socializadoras que também formam os indivíduos. Não são dimensões excludentes, mas dialeticamente articuladas e complementares, contribuindo para alargar o conceito de formação do trabalhador nas suas complexas dimensões, em outras esferas societárias, por meio de diferentes práticas sociais e educativas.

Para Deffune & Depresbiteris (2002, p. 85), há nesse contexto um paralelo entre a educação geral e a educação profissional onde:

Não é suficiente conhecer as concepções de educação profissional e ter uma visão crítica sobre elas; é fundamental que as instituições de educação profissional valorizem todas as áreas profissionais que ofereçam em seus currículos. Pois, nem sempre isso ocorre, uma vez que ainda se percebe certa discriminação com áreas rotuladas como “menos nobres” com relação a outras.

Afirmam ainda que a educação profissional não resolve o problema do desemprego nem gera trabalho por si mesmo, pois esse é o papel das políticas públicas de trabalho e renda, dentro de uma perspectiva de crescimento econômico, no qual a educação profissional deve estar articulada através da humanização dos currículos.

Cabe lembrar, segundo Sanfelice (2009, p. 11), que “a educação não está imune às transformações de base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune à pós-modernidade cultural que as sinalizam segundo a lógica de mercado”.

Acerca dessa discussão, podemos falar de educação profissional no Brasil, o que segundo Kuenzer & Cunha (1997 e 2000a apud Oliveira, 2003, p. 17) “desde o início ela vem se revestindo de um cunho assistencialista, discriminatório, moralista, por ser destinada às camadas mais carentes da sociedade, se caracterizando por um baixo nível de consistência teórica e empírica” Atualmente, essa afirmação se faz sentir a partir da criação pelo Governo Federal no final de 2011 do Pronatec – Programa Nacional do Ensino Técnico -, que visa atender as camadas populares através da oferta de cursos técnicos para a população de baixa renda.

2. A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO

Com os argumentos apresentados até o presente momento, podemos falar que há uma exigência cada vez maior quanto à qualificação para o trabalho – tanto

para os jovens como para os trabalhadores em geral - para que possam ingressar e se manter no mercado de trabalho, isso é fato, então, faz-se necessário uma discussão sobre a repercussão dessa visão do mercado acerca do novo trabalhador.

Iniciemos nossa discussão com o conceito de qualificação profissional, e, também indicando os caminhos nos quais a qualificação pode ser oferecida e obtida. São questões que para Ferretti (1993, p. 90) ainda são motivo de muita discussão e que, nem mesmo os envolvidos nesse tipo de formação são capazes de respondê-las estabelecendo alguns parâmetros que acabam por provocar um reducionismo no seu real conceito:

Alguns definem a qualificação a partir da formação profissional; outros o fazem a partir da experiência profissional; outros, ainda, conceituam-na a partir da hierarquia dos postos de trabalho; e, finalmente, outros a definem a partir da articulação de diferentes saberes do trabalhador. Um dos problemas decorrentes é que se desenvolve a tendência a que cada enfoque privilegie um aspecto específico da qualificação profissional, oferecendo, portanto, uma concepção fragmentada do fenômeno e enfatizando determinados caminhos para se obtê-la [...].

Percebemos com isso que atualmente, ocorre uma exigência do mercado muito maior quanto à qualificação profissional, afirma Oliveira (s.d.)ⁱ, há uma retomada, mesmo que disfarçada da “teoria do capital humano”, onde se tenta a partir da ótica da competitividade restaurar esses princípios:

No contexto atual, no qual há uma forte diminuição do poder político dos Estados-nações, decorrentes do "fenômeno" da globalização, o capital busca uma nova interpretação ideológica, capaz de justificar as relações de poder e de exploração. Neste sentido, como uma continuidade da Teoria do Capital Humano, mas englobando novas características, próprias de uma economia globalizada, surge o discurso de que vivemos numa "Sociedade do Conhecimento" e que, por conseguinte, neste novo contexto, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho, competindo de forma igualitária com outras pessoas.

Precisamos obter de fato novos conhecimentos, afirma Deluiz (s.d.)ⁱⁱ, e, esses conhecimentos não se restringem apenas a aprendizagem prática das tarefas a serem executadas, ou seja, as exigências do mercado agora para os profissionais que dele querem fazer parte vão além das práticas do taylorismo/fordismo:

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação

profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas).

Acerca da qualificação profissional e do novo papel da escola nesse contexto de formação/qualificação dos possíveis trabalhadores, Tassigny (2008, p. 4) nos faz o seguinte alerta:

A construção de um saber polivalente depende de educação, mas sem que seja necessária uma grande revolução na escola. Na verdade, o trabalhador polivalente se faz no trabalho, demandando sim, certa exigência de elevação do nível de escolaridade. Embora a educação e a qualificação para a polivalência representem um avanço perante as formas taylorizadas e fordistas, apresenta apenas um avanço relativo, pois o conhecimento tecnológico produzido e empregado nos processos de trabalho, ainda permanece como monopólio do industrial, do empresário (do capital).

Cabe lembrar também que, a qualificação não é algo acabado, é necessária constante atualização, para Ferreira (2002, p. 219) isso representa algo vital para que o trabalhador possa se manter vivo no crescente e competitivo mercado de trabalho:

[...] Assim, da mesma forma que aumentam as necessidades de qualificação para um conjunto de trabalhadores assalariados, que estão directamente relacionados com a concepção, o planeamento, o controlo, a manutenção e a reparação das novas tecnologias, também essas mesmas tecnologias desqualificam e dispensam uma enorme massa de trabalhadores assalariados, que se limitam a executar tarefas rotineiras sem quaisquer exigências de qualificações, tornando-se mero apêndices funcionais dos artefactos e dos mecanismos automáticos [...].

Expondo a visão empresarial acerca desse aspecto, Oliveira (2005) coloca que os empresários possuem uma íntima ligação com a reprodução do capital em nível global, com isso, assimila e propaga valores, ideologias e proposições oriundas das grandes corporações internacionais. Todavia, Ferretti (2005, p. 105) contrapõe com a seguinte crítica acerca do sistema público de ensino e a intervenção dos empresários:

[...] a ação dos empresários em termos do sistema educacional parece ter se voltado, desde 1995, mais para as tentativas de influenciar os rumos amplos da educação brasileira, seja por meio do discurso, seja pelo fortalecimento de “lobbies” nas legislativas ou nos Ministérios da Educação e do Trabalho para fazer aprovar ou materializar matérias de seu interesse no que se refere à educação, do que para ações específicas no nível de unidades escolares locais [...].

Outro órgão envolvido no processo são as centrais sindicais, - especialmente a Central Única dos Trabalhadores (CUT) - que fazem a discussão acerca da responsabilidade em relação à qualificação profissional, esse aspecto conclui

Ferretti (idem, p. 107):

As três centrais sindicais afirmam a mesma disposição em defender os interesses dos trabalhadores ante as mudanças. Nesse sentido, embora de forma diferenciada, propõem que os trabalhadores se utilizem da educação geral ou profissional para melhorar sua qualificação, tendo em vista as transformações no campo do trabalho. Mais ainda, reafirmam o ponto de vista defendido pela CUT em 1995 com relação à responsabilidade social pela educação e vão além, pois entendem que a tarefa de promover a educação, não apenas profissional, mas também geral, cabe tanto ao Estado e ao patronato quanto aos trabalhadores.

Nesse contexto, até mesmo a população em geral, atualmente reconhece a necessidade da qualificação profissional, tanto para o ingresso no mercado de trabalho em Pernambuco – especialmente em Suape -, no Brasil e no mundo, quanto para afastar os jovens da violência urbana. Acerca dessa discussão, a Secretaria de Educação do Recife, em reportagem ao Jornal do Comércio (13/02/2011) afirmou que atualmente, a Prefeitura da Cidade do Recife oferece em parceria com o Governo do Estado, cursos profissionalizantes em 17 localidades, muitas focando as necessidades do Porto de Suape. A qualificação nesse contexto assumiu também um papel social, além do econômico como já foi discutido.

A busca por qualificação hoje representa de fato uma demanda do mercado, pois ser competitivo exige cada vez mais formação, Ferretti (1997, p. 234) acerca desse novo perfil profissional nos faz o seguinte questionamento:

As fortes demandas por qualificação atualizada e contínua, destinada a um contingente maior de trabalhadores e não apenas aos ocupantes de postos-chave e, ao mesmo tempo, articulada com a introdução de inovações tecnológicas, têm conduzido as agências a promover uma alteração de porte na oferta de modalidades de capacitação, "mudando a ênfase da *formação inicial* [para] a *formação complementar*, a qual inclui cursos de *especialização, atualização e complementação*" (grifos no original). Modifica-se, com isso, o "caráter original da capacitação que, de geral e centrada no ofício, passa a ser focalizada nos contextos de trabalho e tecnológico; e de massa (pelo menos nas intenções), passa a ser mais restritiva".

No Brasil, segundo Oliveira (2003, p. 9), a globalização econômica cada vez mais transfere para o indivíduo isoladamente a responsabilidade em determinadas áreas, o que em nada contribui para uma melhoria da condição social em que esse sujeito se encontra atualmente:

A globalização para o povo brasileiro tem significado o isolamento, o empobrecimento e o aumento da marginalização econômica e cultural. Afinal, como ser cidadão do mundo se a satisfação das demandas básicas, como nutrição, saúde e educação, é cada vez mais colocada no plano do mercado e dependente do "esforço individual".

3. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação no Brasil (2000, p. 9-10) - PCNs, o ensino médio ofertado nas escolas precisa se adequar a nova realidade imposta por essa sociedade, sendo definido da seguinte maneira:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

Acerca da LDB vigente, Oliveira (2003, p. 56) nos chama a atenção para analisarmos a condição da “educação profissional que não é considerada competência de nenhuma das instâncias governamentais, isto é, nem da União, nem os Estados, nem os Municípios têm como incumbência a referida educação”. A referida autora levanta ainda a seguinte questão: a quem compete a educação profissional? A lei não nos dá essa resposta, o que pode deixar um vácuo para sua efetivação na prática, já que não temos definido as responsabilidades que competem a cada instância.

Em pleno século XXI assistimos ainda a modelos educacionais com forte influência a atender o mercado e a economia mundial. O que nos faz pensar em como a educação ainda não cumpre o seu papel que é o de emancipar o cidadão e prepará-lo para a vida. Segundo Oliveira (2001, p. 192), a escola e tudo que a compreende se reduz apenas a ditadura da lógica econômica moldada pela globalização:

Em virtude da dificuldade de a sociedade controlar e definir o que seja uma escola de qualidade, erige-se o cinismo dos que tentam fazer uma vinculação direta do processo educacional com o mercado. Ao entender que o alcance da qualidade educacional necessita de uma nova racionalidade, o Estado brasileiro, por meio de suas políticas, apropria-se apenas das propostas das elites empresariais e das agências de financiamento internacional. Dessa forma, a ideia de qualidade na educação, termo que só pode ser construído dentro de uma historicidade própria de cada nação, resume-se aos ditames impostos pelo capital globalizado, que busca minar todos os possíveis empecilhos no processo de acumulação.

Oliveira (2005) afirma que, para o ingresso no mercado de trabalho atualmente e também para a permanência é preciso possuir qualificação. É evidente

que, cada vez mais as desigualdades se acentuam com o advento da globalização econômica o que de acordo com Salm & Medeiros (1999, apud Oliveira, 2005, p. 56-57) nos trazem graves problemas como a miséria e a exclusão socialⁱⁱⁱ, que claro, já existiam, mas que se acentuam cada vez mais na sociedade, principalmente nos países periféricos como é o caso do Brasil:

[...] A miséria das famílias, o trabalho desde criança, o analfabetismo e a baixa escolarização básica excluem hoje, muito mais do que no passado, um imenso contingente de jovens de uma melhor inserção no mercado de trabalho. As condições são degradadas, o poder de barganha é nenhum. Misturados aos agora desempregados de longa duração, forma-se na base do mercado de trabalho não apenas uma super-oferta de trabalhadores não qualificados e rebaixados, mas de indivíduos cujas deficiências os tornam empregáveis.

Porém, cabe ressaltar, segundo Paiva (1999, p. 52), que essa qualificação outrora obtida não representa elevação salarial e, tão pouco profissional, pois há uma tendência do mercado cada vez maior de uma desvalorização do profissional em geral:

Num contexto de re-ordenamento social das profissões, em que assistimos a um processo no qual a qualificação se eleva e se intensifica ao mesmo tempo em que os salários caem e o *status* profissional se esvai (como no caso dos médicos, professores, diversas especializações nas engenharias, etc.) faz-se necessário o acionamento de mecanismos de complementação de renda e de buscas por alternativas profissionais que cada vez mais passam pela descoberta de nichos de mercado e pelo auto-emprego ou pelo exercício de profissões liberais fora das estruturas existentes.

E a escola torna-se a partir daí, um mecanismo cada vez maior de exclusão, pois propicia aos alunos de baixa renda uma desilusão quanto ao processo de ensino-aprendizagem e a busca precoce do mercado de trabalho, engrossando uma parcela significativa no mercado de profissionais de baixa escolaridade e, conseqüentemente que irão receber também, baixos salários, devido a sua desqualificação ou mesmo, acabarão por fazer parte do mercado informal, já que não lhes são dadas oportunidades devido a essa falta de escolaridade e qualificação. Afirma ainda Paiva (1999, p. 53):

[...] Mais que isso: se o trabalho – à exceção dos quadros ultra-especializados e inseridos cabalmente no mercado formal, onde as tarefas tendem a se aglutinar e o trabalho a se intensificar – pode objetivamente ocupar menos tempo, subjetivamente a insegurança na obtenção de meios de vida faz com que os indivíduos estejam todo o tempo disponíveis para o trabalho que apareça e se ocupem com a mera manutenção desta disponibilidade.

Cabe também lembrar que mesmo que se obtenha a qualificação desejada, isso ainda não quer dizer condição suficiente para o mercado de trabalho, pois, só

lhes dará apenas competitividade para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e excludente. Gentili (2005, p. 54) nos faz a seguinte afirmação:

Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado... Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. “Empregabilidade” não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.

Uma solução sugerida por Frigotto, Ciavata e Ramos (2010, p. 45) é a implantação do ensino médio integrado, pois este representaria a possibilidade de superação da dualidade existente entre as classes e a possibilidade real de uma redução da desigualdade existente e mantida através da escola dual:

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade entre classes.

E esse ensino médio integrado à educação profissional possibilitaria segundo Ferreira & Garcia (2010, p. 170) mudanças profundas no âmbito da relação educação e trabalho, especialmente entre as classes populares, o que levaria de fato a produção do conhecimento:

O trabalho é uma das questões cruciais que enfrentam os jovens e adultos das classes populares, maioria esmagadora que frequenta a escola pública. Mudanças profundas no âmbito das tecnologias, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais afetam o cotidiano da escola direta ou indiretamente. A crise estrutural do desemprego aprofunda o clima de tensão permanente nesse âmbito, em face das necessidades de sobrevivência familiar. Além dessa dimensão histórica, inserido no sistema capitalista, o trabalho tem também uma dimensão ontológica, como forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares, produzindo assim conhecimento.

Corroborando a análise sobre o papel da qualificação do trabalhador, Arroyo (1999, p. 37), aponta que o trabalhador não se qualifica ou desqualifica só na fábrica, assim como a criança, o adolescente ou o jovem não se socializa só na escola. Há outros tempos, espaços, práticas sociais e pedagógicas, marcadas ou não pelas mudanças na fábrica e na escola.

Kuenzer (1999, p. 130), por sua vez, coloca que atualmente há avanços no âmbito educacional e na sua relação com a qualificação profissional, graças às facilidades promovidas pelo processo de globalização não apenas econômica mais também sociocultural e política:

Do ponto de vista da concepção de qualificação para o trabalho há avanços, embora já se tenha registrado que não são para todos. Solidamente fundamentada sobre a educação básica, ela não repousa mais sobre a aquisição de modos de fazer, deixando de ser compreendida, como o faz o taylorismo/fordismo como conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos. Ao contrário, passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações: escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais e assim por diante.

Porém, cabe salientar que esses avanços promovidos não atingem parcela significativa da sociedade, ficando restrita a uma minoria, que são atendidas por instituições renomadas como é o caso dos Cefets – hoje Institutos Tecnológicos – que formam em sua maioria a classe média com um ensino público e de qualidade, o que segundo Kuenzer (idem, p. 133) é uma clientela padrão, que encontra uma escola pública de qualidade e, ainda, com isso, conseguem o acesso ao ensino superior sem o custo dos cursinhos privados e, ao mesmo tempo, facilita também, a inserção no mercado de trabalho, com salários competitivos.

De uma maneira geral, Forrastier (1996, apud Ferreira, 2002, p. 224) justifica a questão da constante qualificação como fator determinante para a permanência no mercado de trabalho de forma competitiva fazendo um paralelo entre aqueles que possuem qualificação profissional e aqueles que não a possui:

... Todos aqueles que possuam altas qualificações e competências profissionais, se conseguirem competir com a proficiência devida no processo de aprendizagem, de formação e reciclagem profissional, poderão usufruir de estabilidade no emprego, de salários altos, de poder, de prestígio social, e daí usufruir de uma hipótese de mobilidade social ascendente. No sentido contrário, todos aqueles que não possuam qualificações, não sejam suficientemente competitivos, flexíveis e polivalentes, que não consigam adequar-se às exigências do mercado de trabalho no capítulo da formação, da educação e da reciclagem profissional, tenderão a engrossar o exército do desemprego e da precariedade da vinculação contratual. Como usufruem de baixos salários, pouca ou nenhuma mobilidade social, sem qualquer poder ou prestígio social, mergulham facilmente na miséria, na pobreza e na exclusão social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente pensar em qualificação profissional, representa pensar em escolarização, pois essa é a condição mínima para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. Porém, quando falamos em Ensino Médio existe como foi apresentado nas discussões levantadas uma separação entre a educação básica e

a educação profissional, o que nem sempre para os jovens se faz possível ter os dois tipos de educação seja por questão financeira, seja por questões de incompatibilidade de tempo e horários, já que não há em sua maioria no Brasil um investimento amplo e irrestrito no sentido de ofertar os dois níveis de ensino, mesmo com a criação e ampliação do PRONATEC que traz como missão garantir a esses mesmos jovens a educação profissional por meio de diversas instituições voltadas para esse fim.

Na análise dos dados coletados ao longo do estudo desenvolvido foram identificadas contundentes questões relativas ao novo perfil de formação do trabalhador, as novas exigências do mercado de trabalho e as Políticas Públicas que vem sendo implantadas no Brasil desde a década de 1990, além das ações desenvolvidas pelo governo do estado de Pernambuco – nessa primeira década dos anos 2000 - no sentido de suprimir esse déficit de mão-de-obra vivenciada na região de Suape/PE. Pode-se dizer que atualmente existe (a partir dos estudos realizados) uma preocupação com os rumos que a escola deve tomar face às exigências da sociedade globalizada, e, que essa preocupação deve ser refletida na elaboração de seus currículos, pois sem uma análise bastante acentuada da realidade escolar, é praticamente impossível construir um currículo capaz de ser posto em prática pelos agentes que compõem a escola, desde o docente ao discente, pois não atenderá nem a expectativa de um, muito menos a realidade vivenciado nas escolas pelo outro.

Por fim, cabe ainda ressaltar que, essa preocupação foi observada através dos estudos feitos e que a escola vem cada vez mais tentando fazer-se produtiva (exigência da corrente neoliberal) para solucionar o problema de uma mão-de-obra qualificada e preparada para novos desafios, que também ocasionou o crescimento do número de Escolas Técnicas (especialmente no caso de Pernambuco) e de Cursos Profissionalizantes (com a criação do PRONATEC pelo Governo Federal) tentando desenvolver-se, mas esse compromisso pertence a todos os envolvidos no processo educacional a partir da construção de um novo currículo, uma nova escola e uma nova sociedade, que seja cada vez mais comprometida com as mudanças e transformações que o século XXI nos impõe por meio de sua velocidade e dinamismo frequentes em nosso dia-a-dia.

Logo, diante desses fatos, podemos concluir que enquanto um investimento sério e amplo não for estabelecido para a educação de uma maneira geral, partindo da base – educação infantil, ensino fundamental e ensino superior –, sentiremos os efeitos dessa falta de qualificação, continuando com uma mão-de-obra despreparada e desvalorizada socialmente, o que faz com que permaneçamos em posições desanimadoras no ranking mundial em relação à educação, pois para um país com dimensões continentais, com uma economia cada vez mais promissora, mas que não faz a “lição de casa” que é priorizar a educação – mesmo uma política do governo federal que se diz “Pátria Educadora”, muito ainda precisa ser feito. Nesse sentido, concluímos que, só com práticas inovadoras, seremos atores dessa transformação e, não apenas reprodutores de práticas curriculares desgastadas e, que em nada condizem com o compromisso que nós educadores possuímos com a

escola e as transformações que a partir dela podem e devem ser provocadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **As relações sociais na escola e a formação do trabalhador**. In FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis &

OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. 2000. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

CORRÊA, Vera. **As relações sociais na escola e a produção da existência do professor**. In FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

DEFFUNE, Deise & DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

DELUIZ, Neise. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional**. (Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>).

FERRETTI, Celso João. **Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino**. São Paulo em Perspectiva, 7 (1): 84-91, janeiro/março 1993. (Disponível em: https://www.seade.gov.br/produtos/spp/v07n01/v07n01_11.pdf).

_____. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90**. In Educação e Sociedade, ano XVIII, n° 59, agosto/97. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>).

_____. **Empresários, Trabalhadores e Educadores: Diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes**. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval & SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado:**

concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval & SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zenaide. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis & OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. In: Revista Educação & Sociedade, vol. 21, nº 70. Campinas, Apr. 2000. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>).

LÚCIO, Clemente Ganz & SOCHACZEWSKI, Suzanna. **Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional**. In: Educação & Sociedade, ano XIX, nº 64. Cedes. Campinas, São Paulo, Setembro/1998.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **“A divisão de tarefas na educação profissional brasileira”**. In: Caderno de Pesquisa, nº 112, São Paulo, Mar. 2001. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16108.pdf>).

_____. **Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira**. (Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm>).

PAIVA, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social**. In **A Cidadania Negada**. (Fonte: <http://168.96.200.17/ar/libros/educacion/paiva.pdf>).

SALM, Cláudio. **“Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação”**. In: **Trabalho e Educação**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1994 (Coletânea C.B.E.).

SANFELICE, José Luis. **Pós-modernidade, globalização e educação**. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

TASSIGNY, MÔNICA M. **Educação, Trabalho e perspectivas para o EMI**. Revista

Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. n.º 48/1 – 15 de diciembre de 2008. (Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2670Tassigny-Maq.pdf>).

ABSTRACT: The aim of this study is to demonstrate the relationship between the high school education, vocational education and the labor market. We worked with the new qualification requirements of a globalized society from the discussion: Kuenzer (1999, 2000), Ferretti (1997, 2005) and Frigotto (2010), among others. We use a qualitative methodology (interviews and questionnaires), seeking to realize the point of view of the young high school students have about school and preparation for entry and stay in the labor market through public education policies developed in the schools of the state educational system of Pernambuco. We conclude from this research that the school don't prepare properly the students for the labor market, so the students need to get the vocational education offered in an independent way to ensure the skills required for this purpose.

KEYWORDS: high school. Professional Qualification. Labor market.

ⁱ Artigo disponível em: <http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm>.

ⁱⁱ Artigo disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>.

ⁱⁱⁱ Acerca da exclusão no Brasil vide o trabalho de Baden Sawaia. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (2009).

Sobre os autores:

Adelson Silva da Costa: Professor de Filosofia do Colégio da Polícia Militar da Bahia; Graduação em Filosofia – Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestre do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia aplicadas à educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC - UNEB. E-mail: adelsongeotec@hotmail.com

Adriano Machado Oliveira: Professor Adjunto II da Universidade Federal do Tocantins junto ao Curso de Psicologia e Professor do Curso de Psicologia do Ceulp/ULBRA; Graduação em Psicologia (2005) pela Universidade Federal de Santa Maria-RS; Mestre (2008) e Doutor em Educação (2012) pelo Programa de pós-graduação em Educação da UFSM. E-mail: adriano.oliveira@mail.uft.edu.br

Ana Cristina Guimarães Vinci: Licenciada em Pedagogia; Mestre em Educação (Universidad del Salvador); Integrante do grupo de pesquisa Transacciones Paradigmáticas para la educación e do grupo Filosofías da diferença, Tecnocultura e Educação (UFC)

Anael Batista Marinho Juvino de Oliveira: Graduando em Licenciatura em Ciência da Computação – (LCC) pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB); bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Licenciatura e Ciência da Computação – (PIBID/LCC); vinculado ao e-mail: anael.batista@dcx.ufpb.br

Carmem Tassiany Alves de Lima: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da UFERSA. Assistente Social da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e do Instituto MetrÓpole Digital – IMD Polo MossorÓ. Graduada em Serviço Social pela Universidade do Tocantins (2012). Especialista em Políticas Públicas e Intervenção Social pela Faculdade Internacional do Delta (2013). Atualmente coordenadora da moradia estudantil da UFERSA e tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Transtorno do Espectro Autista/NEaD UFERSA.

Danielle Simone da Silva Casillo: Possui graduação em Engenharia de Computação pela Universidade Potiguar (2001), mestrado (2004) e doutorado (2009) na área de Automação e Controle em Engenharia Elétrica e de Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora Adjunto IV do Curso de Ciência da Computação do Centro de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA e coordenadora o Programa de Extensão Universitária Semiárido Digital.

Danilo Cortez Gomes: Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Currais Novos; Graduação em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestrado em Administração pela Universidade Potiguar; Doutorando em Ciências Sociais pela

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail para contato: danilo.cortez@ifrn.edu.br

Eduardo da Silva Andrade: graduando em Licenciatura em Matemática – (LM) pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB); bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Licenciatura em Matemática – (PIBID/LM); vinculado ao e-mail: edusilva3108@gmail.com

Eduardo Gomes da Silva Filho: Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. E-mail: eg990099@gmail.com

Exedito Rodrigues de Lima: Possui Graduação em Teologia pela Faculdade Evangélica do Piauí (2004), Graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2004), Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Programus-ISEPRO (2013), Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Americana-UA (2014) e Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC em Assunção-Paraguay. Atua como Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Sigefredo Pacheco-Pi e como Professor no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação

Fátima dos Santos Silva: Graduação em Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Mestranda em Biodiversidade – pelo Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Grupo de Pesquisa: Ecologia de Ecossistemas. Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Fundação CAPES/CNPQ E-mail: fa_2004@msn.com/ bio.fattima@gmail.com

Fernanda Pereira da Silva: Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Graduação em licenciatura plena em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: fernandasilpe@gmail.com

Flávia Luíza de Lira: Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco; Especialista em Educação Infantil pela FAFIRE – Pernambuco. Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) pela Universidade Federal de Pernambuco; (cursando); Grupo de pesquisa: GRUPEI (Grupo de Pesquisa em Educação Infantil); E-mail para contato: flavialuizalira@hotmail.com

Franciclaudio de Meireles Silveira: Graduando em Licenciatura em Matemática – (LM) pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB); bolsista no Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Licenciatura em Matemática – (PIBID/LM); vinculado ao e-mail: franciocall-14@hotmail.com

Francineide de Sousa Bispo: Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, Floriano-PI. Especialista em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial. Tem interesse pelos seguintes temas: educação de jovens e adultos, educação infantil e educação especial.

Francisca das Chagas da Silva Alves: Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Piauí. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santo Gostinho do Piauí – FSA. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Santo Agostinho de Teresina, Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela UNINTER. Email: Francisca_alves03@hotmail.com

Geam Felipe Lima Santos: Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus* II. E-mail: geam_felipe@outlook.com

Hilton de Sá Rodrigues: Graduação em Engenharia Eletrônica Pelo Centro Universitário Celso Lisboa (1991), Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (2005), Licenciatura Plena em Técnicas Industriais pela Faculdade Béthencourt da Silva (1993), Doutorado pela Universidade Del Museo Argentino – UMSA (2016). Pós Graduação em Docência do Ensino superior pela Faculdade Béthencourt da Silva, Especialista em Administração Pública pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente é professor do Instituto Federal Fluminense – *Campus* Macaé lecionando nos cursos de engenharia de controle de automação e elétrica, cursos técnicos integrados nas áreas de automação, eletrônica e eletromecânica. Trabalhou por 12 anos no Ministério da Aeronáutica, desenvolvendo atividades ligadas ao campo da Elétrica, Eletrônica e das Telecomunicações nas atividades profissionais correlatas a Engenharia.

Imaira Santa Rita Regis: Professora de Geografia da Rede Estadual da Bahia; Graduação em Licenciatura em Geografia - Universidade Católica do Salvador – UCSAL; Mestrado em Geografia - Universidade Federal da Bahia – UFBA; Membro do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC - UNEB. E-mail: imairaregisrgs@gmail.com

Jhéssica Luara Alves de Lima: Doutoranda em Direito Constitucional na Universidade de Brasília - UNB. Professora de Direito. Pesquisadora. Advogada. Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semi-árido - UFERSA (2015). Especialista em Direitos Humanos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2012). Graduada em Direito pela UERN (2010).

João Antônio de Sousa Lira: Graduado em Licenciatura em Pedagogia Pela Universidade Federal do Piauí *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, Floriano-PI. Especialista em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes, e em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestrando em Educação Pela Universidade Federal do Maranhão na linha de pesquisa em História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana, no Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras no Maranhão. Professor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação no município de Nova Iorque - MA. Atualmente professor substituto na Universidade Federal do Piauí.

José Lima de Albuquerque: Professor Titular da Área de Administração Aplicada do Departamento de Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Graduação em Engenharia Florestal pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1985), especialização em engenharia econômica pela Universidade Católica de Pernambuco (1989), especialização em capacitação pedagógica do docente universitário pela UFRPE (1989), mestrado em Ciência Florestal pela Universidade Federal de Viçosa (1992), área de concentração em manejo florestal e Doutorado em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Paraná (2002), na área de concentração em economia e política florestal. Atua principalmente nos seguintes temas: Gestão ambiental, políticas públicas, Gestão da educação, Responsabilidade sócio - ambiental, inclusão social. Exerceu a Direção do Departamento de Letras e Ciências Humanas (UFRPE) e do Departamento de Administração (UFRPE). Organizador de Livro em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social, Editora Atlas. Atuou como coordenador do curso de Bacharelado em Ciências Econômicas, do curso de pós-graduação em gestão e Política Ambiental (especialização) e do Bacharelado em Administração Pública na modalidade de educação a distância - Unidade acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia -Foi professor do Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural - PADR - UFRPE e atualmente é Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância - Mestrado - UFRPE. Ainda integra o corpo docente do Mestrado profissional em Administração Pública, da Rede PROFIAP - UFRPE. Email: limalb44@yahoo.com.br

Joseane Fátima de Almeida Araújo: Doutoranda em Ciências da Educação (UNR-Argentina). Mestra em Ciências da Educação (ULHT-Portugal). Graduada em História. Professora de História da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e da Rede Municipal de Olinda. Atualmente exercendo a função de Gestora Escolar na Rede Estadual de Pernambuco. E-mail: joseanefalmeida@gmail.com.

Josilene Marcelino Ferreira: Professora concursada da Rede Municipal do Municipal de Santana do Cariri- CE (Polivalente 1º ao 5º). Professora Temporária da Universidade Regional do Cariri- URCA- Unidade (UDMV). Pós- Graduada em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri- URCA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Participante de grupos de estudos

relacionados a História da Educação e Educação e Políticas Públicas. Área o conhecimento; História da Educação, Gestão Escolar e Avaliação Educacional. E-mail para contato: josymf.mf@gmail.com

Kacilândia Cezário Gomes Pedroza: Doutoranda em Ciências da Educação (UNR-Argentina). Mestra em Ciências da Educação (ULHT-Portugal). Pedagoga (UPE). Professora Universitária - Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA e Faculdade Europeia de Administração e Marketing-FEPAM. E-mail: kacilandia@hotmail.com.

Leonardo Augusto Casillo: Possui graduação em Engenharia da Computação pela Universidade Potiguar (2002), mestrado em Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005) e doutorado em Engenharia Elétrica e de Computação pela mesma instituição (2013). Atualmente é professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido desde 2009 na área de Ciência da Computação, é atualmente coordenador do curso de Ciência da Computação no Departamento de Ciências Exatas e Naturais.

Leonardo Cinésio Gomes: Graduando em Licenciatura em Matemática – (LM) pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB); bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Licenciatura em Matemática – (PIBID/LM); vinculado ao e-mail: leocinesio@gmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues: Professor Titular do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba – *Campus I*. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – *Campus I*. Graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Luciene Maria das Neves Meireles de Vasconcelos: Pedagogia pela AUDF – Associação Unificada do Distrito Federal; Especialista em Educação Infantil pela UFPE – Pernambuco. Grupo de pesquisa: GRUPEI (Grupo de Pesquisa em Educação Infantil). E-mail para contato: lucienemnevesv@gmail.com

Márcia Socorro Florêncio Vilar: Graduada em Letras e em Pedagogia pela UNICAP; Mestra em Ciências da Educação pela ULHT-Lisboa-Portugal e Doutoranda em Humanidades e Artes com ênfase em ciências da Educação-UNR-Argentina. Professora do Atendimento Educacional Especializado-PCR e Coordenadora Pedagógica na PMO. E-mail: marciafvilar@yahoo.com.br.

Marcos Antonio Cruz Moreira: Graduação em Engenharia Eletrônica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992) e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Professor Titular do Instituto Federal Fluminense (IFF). Atua nos curso de Engenharia de Controle e Automação e no Mestrado em Engenharia Ambiental do IFF. Desenvolve projetos nas

linhas de pesquisa de Energias Renováveis, protótipos inovadores para Engenharia Ambiental, Elementos Finitos e Estatística Aplicada. Atualmente é Diretor Geral do Campus – Macaé

Maria da Conceição Nascimento Marques: -Professora de Sociologia da Rede Estadual da Bahia e de História da Rede Municipal de Salvador; Graduação em Ciências Sociais – Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia aplicadas à educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC- UNEB. E-mail: marquesconceicao65@gmail.com.

Maria de Lourdes Pereira do Amaral Lima: Doutoranda em Ciências da Educação (UNR-Argentina). Mestra em Ciências da Educação (ULHT-Portugal). Pedagoga (UPE). Professora Universitária - Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA e Faculdade Europeia de Administração e Marketing-FEPAM. E-mail: lourinhaamarall@hotmail.com.br.

Mário Luiz Farias Cavalcanti: Professor e pesquisador do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (2002), mestrado e doutorado em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: mariolfcavalcanti@yahoo.com.br

Raimunda Aureniza Feitosa: Mestranda em Ciências da Educação Pela Universidade Lusofona de Humanidades e Tecnologias; Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina e em Planejamento e Política Educacional pela Universidade Regional do Cariri. Graduada em História pela Faculdade de Filosofia do Crato e em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri . Professora plena 1concurasada - Secretária da Educação Básica do Ceará -tem experiência na área de educação nível superior, com ênfase em Gestão Escolar, Currículo, atuando com os temas: Fundamentos e Métodos da Educação Escolar; Sociologia Geral; Psicologia da Educação; Políticas Públicas em Educação. E-mail para contato:aure09@hotmail.com

Raquel Francisca da Silveira: Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins (2016); Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2009); Especialista em Metodologia de Ensino na Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá, em convênio com o Instituto Específico de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação (2013); Técnica em Assuntos Educacionais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas. E-mail: raquel.silveira@ifto.edu.br

Raqueline Castro de Sousa Sampaio: Pedagoga no Instituto Federal do Piauí - Campus Paulistana. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2003). Especialização em Língua Portuguesa e Arte - Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2007); Especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Piauí (2012) e Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Rural do Pernambuco - UFRPE (2016). Email: raquelinecastro@hotmail.com

Regina Célia Moreth Bragança: PROFESSORA ASSOCIADA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; Coordenadora de Educação a Distância na CEAD – UFF; Coordenadora da disciplina LIBRAS para todos os alunos de licenciatura da UFF; Graduação em Matemática pela Universidade Federal Fluminense; Mestrado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense. Doutorado em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Remerson Russel Martins: Doutor (2014), Mestre (2008) e Graduado (2006) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor do Curso de Medicina e do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Rodrigo Rafael Maia: Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. E-mail: rodrigomaia_ufpb@hotmail.com

Ronaldo dos Santos Barbosa Professor Assistente do curso de Geografia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Dinâmica Ambiental, Educacional e Econômica (DAEE-UEMA), atuando nas linhas de pesquisa: Cartografia Escolar e Ensino de Geografia; Planejamento Ambiental e Gestão de Recursos Hídricos. Membro do Grupo de Pesquisas Socioeconômicas do Maranhão (GPS-UEMASUL), atuando na linha de pesquisa: Linguagem Cartográfica e Educação Geográfica. E-mail: ronaldobarbosa12@gmail.com

Rosana de Oliveira Sá: Professora Efetiva de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba UFPB. Especialização em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail para contato: sa.rosana@hotmail.com

Severino Joaquim Correia Neto: Graduação em Administração pela universidade Candido Mendes (2001), Processos Gerencias (2007), Graduado em Filosofia pela FAUERP (2016), Mestre em Sistema de Gestão área de Conferencia Recursos

Hídricos pela Universidade Federal Fluminense (2009) , Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Americana – UA PY (2016) e Pós Doutor em Educação pela universidade Ibero Americana UNIBE – PY. Trabalhou durante vinte anos na indústria petrolífera onshore e offshore na área de QHSE, atualmente é Diretor de Relações Institucionais do IFF Campus Macaé, Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e do Ensino Superior (Engenharia de Controle de Automação).Palestrante Motivacional e Conferencista

Tereza Cristina Nascimento Machado: Administradora da Universidade Federal Fluminense. Graduação em Administração pelo Centro Universitário Plínio Leite. MBA em Marketing Empresarial pela Universidade Federal Fluminense. Doutorado em Humanidades e Artes com menção em Educação pela Universidade Nacional de Rosario (Argentina). E-mail: terezamazeli@hotmail.com

Ubiratan Barbosa da Silva: Graduando em Licenciatura em Matemática – (LM) pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB); bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Licenciatura em Matemática – (PIBID/LM); vinculado ao e-mail: biragft@gmail.com

Vagner Santos da Silva: Graduando em Licenciatura em Ciência da Computação – (LCC) pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB); vinculado ao e-mail: anael.batista@dcx.ufpb.br

Vitor Yoshihara Miano: Professor do IF Fluminense no Campus Macaé na graduação em Engenharia de Controle e Automação e nos cursos técnicos de Eletromecânica e Eletrônica. Atualmente ocupa o cargo de Diretor de Inovação, Pesquisa e Extensão do campus, desde 2016. Membro da Comissão Permanente de Pessoal Docente de 2014 a 2016. Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IF Fluminense de 2016 até o momento atual. Graduado em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Administração pela UFF na linha de pesquisa "Estado, Organizações e Sociedade" com titulação obtida em 2013. Pesquisador integrante do Grupo de Pesquisa Programa de Estudos em Reforma do Estado e Governança do PPGAD/ UFF e do Núcleo de Tecnologia, Trabalho e Meio ambiente: Efeitos sociais, históricos e jurídicos em uma sociedade globalizada do IF Fluminense.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-75-2

