

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG) –
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CAMILA NOLETO FRANCO

**O PERFIL DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO CÂMPUS GOIÂNIA OESTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

ANÁPOLIS – GO

2021

CAMILA NOLETO FRANCO

**O PERFIL DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO CÂMPUS GOIÂNIA OESTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto de pesquisa: Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e Não Formais de Ensino na EPT

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias

Anápolis – GO

2021

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F825p	<p>FRANCO, Camila Noletto</p> <p>O perfil do aluno do curso técnico integrado ao ensino médio em Enfermagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás. / Camila Noletto Franco -- Anápolis: IFG, 2021. 181 p. : il. color.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Perfil do aluno trabalhador. 3. Ensino médio integrado. I. DIAS, Luciana Campos de Oliveira orien.. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.7</p>
-------	--



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



Programa de Pós-Graduação
Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 30 (trinta) do mês de julho do ano de 2021, às 14 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "O Perfil do Aluno do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás " e respectivo Produto Educacional de autoria de **Camila Noleto Franco**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias-IFG/ProfEPT** (Orientadora e Presidente da Banca), **Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro-PUC/GO**(Avaliadora Externa) e pela professora: **Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro -IFG/ProfEPT** (Avaliadora Interna).

Em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação** e do **Produto Educacional** de **Camila Noleto Franco**.

Anápolis -GO, 27 de agosto de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Luciana Campos de Oliveira Dias-IFG/ProfEPT(Orientadora e Presidente da Banca)
2. Dra.Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro-IFG /ProfEPT
3. A presidente da banca assina a ata pela professora: Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro-PUC/GO*
4. Camila Noleto Franco – Discente do ProfEPT

*No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, a presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome da profa. **Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro-PUC/GO** que participou da Sessão por Web Conferência.

Documento assinado eletronicamente por:

- Mad Ana Desirée Ribeiro de Castro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/08/2021 15:42:28.
- Camila Noleto Franco, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO, em 30/08/2021 00:28:13.
- Luciana Campos de Oliveira Dias, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 27/08/2021 15:41:34.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 05/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 187390

Código de Autenticação: c0591e8037



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional | |

Nome Completo do Autor: Camila Noletto Franco

Matrícula: 20182060150084

Título do Trabalho: O Perfil do Aluno do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i.o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii.obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii.cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 10 de setembro de 2021.



Assinatura da Autora e/ou Detentora dos Direitos Autorais

À minha mãe, Fátima, pelo incentivo quanto ao mestrado e por, mesmo diante de incontáveis adversidades, ensinar-me sobre a importância da educação, do trabalho, do diálogo, da ética e do amor.

À minha irmã, Marina, que, assim como em muitas outras situações, tornou-se um apoio fundamental, amoroso e insubstituível no decorrer desta jornada.

Ao meu esposo, João Diogo, pelo encorajamento e amor demonstrados nesta trajetória e em tantas outras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade ímpar de crescimento pessoal, estudantil e profissional vivenciada no Mestrado.

À minha mãe, Fátima, à minha irmã, Marina, e ao esposo, João Diogo, pelo suporte e paciência essenciais em toda a caminhada ao longo do curso.

À minha orientadora, Profa. Luciana Campos de Oliveira Dias, por sua orientação pautada no conhecimento científico, pela paciência e pela valorosa colaboração nesta trajetória.

Às professoras Maria Esperança Fernandes Carneiro e Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro, por aceitarem o convite para a avaliação deste trabalho dissertativo e, desde a qualificação, por suas relevantes críticas e contribuições.

A todos os professores do mestrado ProfEPT, por promoverem ricos momentos de aprendizagem.

Aos colegas de mestrado, em especial, Ana Cecília, Ana Paula, Fernando e Vanessa, pelo grande companheirismo e amizade demonstrados nos muitos momentos de diálogo, nas dificuldades enfrentadas em conjunto, nas discussões teóricas e nas inúmeras sugestões dadas.

À Secretaria da Pós-Graduação do IFG – Câmpus Anápolis, na pessoa da Lucimar Oliveira, pela eficiência e simpatia.

Ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT), pelos estudos realizados em conjunto, que proporcionaram importantes indicações bibliográficas que compõem este trabalho.

Aos alunos e às alunas do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, que possibilitaram a realização desta pesquisa e com os quais pude aprender bastante ao conhecer suas vivências não somente nos aspectos relacionados a esta investigação, mas também quanto às lições de vida que levarei para a minha trajetória pessoal.

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

Karl Marx

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação investiga o perfil do aluno trabalhador do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Está inserida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Câmpus Anápolis do IFG, na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e no macroprojeto Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e Não Formais de Ensino em EPT. Seu objetivo é traçar uma compreensão socioeconômica dos alunos e de sua relação com o trabalho, com o processo de escolarização e com o IFG enquanto espaço produtor de conhecimento. A pesquisa parte da necessidade de conhecer as particularidades dos estudantes da EJA, o que, conforme a literatura especializada, é um dos requisitos essenciais para a constituição de políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem o direito à educação, em especial à educação emancipatória. A metodologia é de natureza qualitativa em perspectiva exploratória e a investigação consiste em um estudo de caso. Os procedimentos de pesquisa englobam, dentre outros aspectos, a discussão bibliográfica acerca da modalidade EJA no Brasil e no IFG, bem como sobre o perfil dos alunos dessa modalidade educacional, com aporte teórico em autores como, por exemplo, Arroyo (2006, 2007, 2010, 2011, 2017), Castro (2016), Capucho (2012), Di Pierro (2005, 2008), Freire (2016, 2017), Gadotti (2014), Haddad e Di Pierro (2000), Machado e Rodrigues (2013a, 2013b), Moll (2010), Paiva (2015), Rodrigues e Vitorette (2014) e Ventura (2006). Aborda também a análise sobre o mundo do trabalho, sua relação com a educação e o ensino médio integrado, por meio de autores como Alves (2007, 2011), Antunes (2005, 2009, 2018), Antunes e Pochmann (2011), Antunes e Praun (2018), Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto (2005), Gentili (2005, 2009), Gramsci (2001), Kuenzer (2001, 2005, 2010), Kuenzer e Grabowski (2016), Mészáros (2008), Moura (2007, 2014) e Saviani (2007), dentre outros. A investigação está fundamentada em uma pesquisa de campo realizada por meio da aplicação de um questionário e de entrevistas com 20 alunos. Dentre outros resultados, os dados coletados apontam a predominância feminina entre os alunos do curso e vivências dos estudantes em trabalhos precarizados. Seus afastamentos escolares no passado foram determinados, sobretudo, pela necessidade de cuidado dos filhos e por fatores de ordem socioeconômica e laboral. Os principais motivos para ingresso no IFG referem-se à busca de melhores condições de trabalho e de valorização social. Os estudantes enfrentam muitas adversidades em seus percursos escolares na EJA/EPT, sendo os principais ligados a motivos socioeconômicos e ao trabalho, e avaliam de forma positiva o ensino oferecido pelo IFG. Ao final, como produto educacional, foi elaborado um capítulo de livro que versa sobre vivências das mulheres discentes da EJA, inserido em um livro organizado em parceria com outras pesquisadoras do mestrado ProfEPT, que também investigaram a EJA sob diferentes temáticas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; perfil do aluno trabalhador; ensino médio integrado.

ABSTRACT

This dissertation investigates the profile of the worker student in the Integrated Technical High School Course in Nursing in the Youth and Adult Education (EJA) at the Goiânia Oeste Campus of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Goiás (IFG). It is part of the Professional Master's Degree Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) of the Anápolis Campus of IFG, in the Educational Practices in Professional and Technological Education (EFA) research line, and in the Inclusion and Diversity in Formal and Non-Formal Education Spaces in EFA macro-project. It aims to establish a socioeconomic understanding of the students and their relationship with their jobs, the schooling process, and IFG as a knowledge-producing space. The research started from the need to know EJA students' particularities, which, according to the literature, is one of the essential requirements for the constitution of public policies and pedagogical practices that ensure the right to education, especially the emancipatory one. The methodology is qualitative from an exploratory perspective, and the investigation consists of a case study. The research procedures include, among others, the bibliographic discussion about the EJA modality in Brazil and IFG, as well as about the profile of students in this modality, with theoretical support from authors such as Arroyo (2006, 2007, 2010, 2011, 2017), Castro (2016), Capucho (2012), Di Pierro (2005, 2008), Freire (2016, 2017), Gadotti (2014), Haddad and Di Pierro (2000), Machado and Rodrigues (2013a, 2013b), Moll (2010), Paiva (2015), Rodrigues and Vitorette (2014), and Ventura (2006). It also addresses the analysis of the world of work, its relationship with education and integrated secondary education based on authors such as Alves (2007, 2011), Antunes (2005, 2009, 2018), Antunes and Pochmann (2011), Antunes and Praun (2018), Ciavatta and Ramos (2011), Frigotto (2005), Gentili (2005, 2009), Gramsci (2001), Kuenzer (2001, 2005, 2010), Kuenzer and Grabowski (2016), Mészáros (2008), Moura (2007, 2014), and Saviani (2007), among others. The investigation is based on field research carried out through the application of a questionnaire and interviews with 20 students. Among other results, the data point out the predominance of women among course students and the students' experiences in precarious jobs. Their past school absences were determined mainly by the need to care for their children and socioeconomic or work-related factors. The main reasons for entering IFG are the search for better working conditions and social recognition. The students face many adversities in their school history in EJA/EPT, the main ones related to socioeconomic reasons and work, even though they positively evaluate the education offered by IFG. In the end, as an educational product, we elaborated a book chapter that deals with the experiences of EJA women students, and that became part of a book organized together with other ProfEPT Master's degree program researchers, who also investigated EJA from different points of view.

Keywords: Youth and Adult Education; student worker profile; integrated high school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cais	Centro de Atenção Integrada à Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Corae	Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
Cnaeja	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
Eneja	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HGG	Hospital Estadual Geral de Goiânia Dr. Alberto Rassi
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NUPEEFT	Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PJ	Pessoa Jurídica
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Projovem	Programa de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pessoas com 25 anos de idade ou mais por nível de instrução no Brasil (%).....	38
Gráfico 2 – Gênero dos estudantes	72
Gráfico 3 – Renda Bruta Mensal Familiar.....	73
Gráfico 4 – Cidades onde os estudantes residem	104
Gráfico 5 – Faixa etária	107
Gráfico 6 – Reprovação no ensino fundamental	111
Gráfico 7 – Quantidade de reprovações no ensino fundamental	111
Gráfico 8 – Área do conhecimento em que os alunos possuem mais facilidade.....	116
Gráfico 9 – Estudantes que pretendem ingressar no ensino superior	117
Gráfico 10 – Avaliação de aspectos do livro Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos dos alunos pesquisados	78
Tabela 2 – Situação ocupacional	81
Tabela 3 – Causas da interrupção escolar.....	90
Tabela 4 – Escolaridade das mães dos alunos pesquisados.....	94
Tabela 5 – Escolaridade dos pais dos alunos pesquisados	94
Tabela 6 – Motivos para a escolha do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA.....	94
Tabela 7 – Pessoas responsáveis pelo sustento financeiro da residência	96
Tabela 8 – Dificuldades enfrentadas para estudar no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA	101
Tabela 9 – Meio de locomoção ao IFG	103
Tabela 10 – Quantidade de filhos	105
Tabela 11 – Tempo de afastamento escolar.....	111
Tabela 12 – Avaliação dos professores	112
Tabela 13 – Avaliação da coordenação do curso	112
Tabela 14 – Avaliação do aprendizado escolar	115
Tabela 15 – Expectativa profissional após a conclusão do curso.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PERFIL DOS ALUNOS: ALGUNS ESTUDOS RECENTES, HISTÓRIA DA MODALIDADE E ELEMENTOS GERAIS SOBRE OS ESTUDANTES.....	18
1.1 Estudos recentes sobre perfil dos alunos da EJA	18
1.2 A EJA no Brasil e no IFG: construção histórico-política	22
1.3 Perfil dos alunos da EJA: conhecer para reconfigurar a modalidade	40
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO	47
2.1 Trabalho: relação ontológico-histórica com a educação e atualidade	47
2.2 Ensino médio integrado: caminho para a formação politécnica.....	55
3 AS VOZES DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE EJA	67
3.1 Campo de pesquisa	67
3.2 Percurso metodológico	70
3.3 Caracterização socioeconômica dos alunos e sua relação com o mundo do trabalho..	73
3.4 Vivências com a escolarização antes do IFG e motivos para a escolha do curso.....	89
3.5 Dificuldades enfrentadas no curso e conquistas alcançadas.....	100
4 PRODUTO EDUCACIONAL	123
4.1 Construção do produto	123
4.2 Aplicação do produto	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	144
APÊNDICE A – Produto Educacional	144
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos	171
APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada.....	175
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos avaliadores do produto educacional	176
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	179

INTRODUÇÃO

Esta dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás (IFG), na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e no macroprojeto Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e Não Formais de Ensino em EPT.

A investigação decorre da observação realizada pela pesquisadora acerca dos alunos trabalhadores dos cursos ofertados pelo IFG na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de seu envolvimento institucional enquanto servidora técnica-administrativa. Essa observação lhe possibilitou perceber, ao longo dos anos, que o grupo de estudantes que compõem a EJA é bastante heterogêneo, sendo constituído por pessoas de diferentes idades, etnias, gêneros, culturas, vivências escolares e de trabalho, diversas percepções sobre suas aprendizagens escolares e com variadas expectativas sobre o retorno aos estudos.

Além disso, a partir do trabalho administrativo nas Coordenações de Registros Acadêmicos e Escolares (Corae) dos Câmpus Uruaçu e Goiânia, um dos principais aspectos a chamar a atenção é a constante procura de interessados para ingresso em cursos na referida modalidade, fato que, geralmente, ocasiona o preenchimento de todas as vagas oferecidas ao final do período de matrículas nesses departamentos. Entretanto, embora exista o expressivo interesse dos alunos em concluírem a educação básica e obterem uma formação profissional – posto que, na modalidade EJA, o IFG oferece cursos de ensino médio integrados à EPT – muitos discentes, no decorrer de suas caminhadas educacionais, são forçados a abandonarem novamente o ambiente escolar. Esse fato recorrente despertou o interesse em investigar mais profundamente o contexto social, histórico, político e econômico que alicerça essa preocupante situação, que se opõe ao direito básico da educação para todos.

Nesse sentido, a descontinuidade dos estudos na EJA pode ser ocasionada por diversos fatores, sejam eles de ordem extraescolar (dificuldades financeiras, familiares, sobrecarga de trabalho, dentre outros) ou de natureza intraescolar (institucional). Desse modo, torna-se necessário investigar, com um olhar mais atento, as condições em que os alunos constroem suas jornadas no campo educacional, tanto após a entrada no IFG quanto em experiências anteriores, visto que o afastamento escolar nessa modalidade tem sido utilizado como justificativa para o fechamento de cursos e de salas de aula da EJA pelo País afora.

Esse discurso de negação à escolarização de jovens e adultos, que caminha na contramão de uma concepção educativa emancipatória para os trabalhadores, está calcado na lógica de

uma sociedade capitalista, edificada, nas últimas décadas, a partir de um projeto neoliberal e de reestruturação produtiva, que explora cada vez mais as classes populares, limitando, dentre outros aspectos, seu acesso à educação de qualidade. Nessa esteira, vale salientar que a educação abre portas não somente para o universo do conhecimento historicamente sistematizado, mas também representa um elemento essencial para que os indivíduos possam exercer sua cidadania com mais dignidade.

Diante disso, conhecer as experiências dos alunos da EJA pode contribuir significativamente para a compreensão da ampla conjuntura material, que embasa não apenas os altos índices de abandono escolar nessa modalidade, mas também reduz as possibilidades de uma aprendizagem significativa para seus alunos quando estes, muitas vezes sob condições bastante adversas, permanecem no ambiente escolar. No entendimento de Costa e Machado (2017, p. 113),

[a] marca mais significativa no imaginário social da população brasileira, quando nos referimos à educação de jovens e adultos, ainda é tratá-la como alfabetização, por consequência do peso histórico das experiências relacionadas ao Mobral ou ao ensino supletivo. Consequentemente, há também nesse imaginário uma ideia de que se fala de um resíduo de adultos e idosos que não se escolarizou por motivos pessoais e, provavelmente, não mais o fará. No entanto, a realidade não é bem essa. Nem esses sujeitos da EJA são residuais, nem cabe mais na realidade atual pensar que a reedição de experiências como o Mobral e o supletivo serão suficientes para enfrentar o problema da baixa escolaridade da população jovem e adulta do País.

Logo, percebe-se a necessidade de estudos que desconstituam esse imaginário popular alicerçado em uma perspectiva pejorativa, que mascara as complexas condições e a vulnerabilidade socioeconômica que permeiam a existência dos estudantes trabalhadores da EJA e determinam, de modo geral, suas experiências de afastamento escolar no passado e após o retorno à escola, bem como um caráter reducionista, improvisado e assistencialista a esse campo educacional.

Para Rodrigues e Vitorette (2014), nem sempre os professores que atuam na EJA têm a oportunidade de se aproximarem de estudos referentes a essa modalidade em sua formação inicial e/ou continuada, de refletirem sobre as especificidades do seu público e de construírem currículos e materiais direcionados a ele. Nesse sentido, Shiroma e Lima Filho (2011) alertam sobre algumas precariedades que envolvem o trabalho docente na EJA e na EPT no Brasil, situações essas que dificultam consideravelmente a participação em processos de formação, a exemplo da dificuldade de conciliação de horários de estudo mediante a sobrecarga de trabalho, a fragilidade e a incerteza das condições contratuais dos professores temporários nas redes estaduais de ensino, os baixos salários e a necessidade de exercerem o ofício em várias escolas,

situação a impedir, por sua vez, a participação em reuniões e atividades extraclasse e o reconhecimento como membros da comunidade escolar onde atuam de forma intermitente. Segundo os autores, essas dificuldades expressam a própria precariedade histórico-estrutural que marca a educação dos trabalhadores no capitalismo, fazendo com que a ação docente seja restringida à simples instrução.

Moura (2014) reflete que, de forma geral, o professor que trabalha na EJA é comprometido, ética e politicamente, com os alunos da EJA, porém, em relação à formação, grande parte dos cursos de licenciatura não possuem essa modalidade como um de seus objetivos de estudo. Assim, “cursos de Pedagogia possuem mais estudos na e sobre a EJA, mas nas licenciaturas em geral esse campo de estudo é marginalizado” (MOURA, 2014, p. 37). No entendimento de Capucho (2012), o conhecimento sobre currículo, metodologias, avaliação e aprendizagens dos jovens e adultos é condição essencial para a docência nessa modalidade. Em suas palavras,

[r]econhecer o lugar de onde se fala e a trajetória de vida desses sujeitos são relevantes para o início de qualquer prática em EJA. [...] No caso da educação de jovens e adultos, podemos falar de sujeitos que já aprenderam com a vida e esse aprendizado lhes ensinou que do local de onde falam poucos são os direitos assegurados e muitas as lutas a serem travadas em busca de sua positividade. (CAPUCHO, 2012, p. 77).

Desse modo, esta pesquisa parte da seguinte pergunta: qual é o perfil do aluno do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste do IFG? O objetivo geral corresponde à investigação dos estudantes desse curso, escolhido em virtude de estar localizado na cidade de Goiânia, Goiás, onde reside e trabalha a pesquisadora, favorecendo o contato com os alunos. Dessa forma, o problema da pesquisa situa-se na necessidade de melhor compreender as particularidades dos estudantes da EJA, uma vez que os autores especializados no assunto indicam que esse é um elemento fundamental para a constituição de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam o direito à educação com qualidade a diversos jovens e adultos brasileiros excluídos da escola no passado.

Desse propósito geral, desdobram-se os objetivos específicos. O primeiro deles é compreender, a partir dos estudantes, suas características enquanto integrantes da modalidade EJA, sob o ponto de vista de suas relações com o mundo do trabalho, com os ambientes em que vivem, com o âmbito escolar e, em especial, com o IFG, onde vivenciam a experiência da EJA/EPT. Já o segundo objetivo específico refere-se a contribuir, por meio desta dissertação e do produto educacional, para o conhecimento acerca dos alunos desse campo e a valorização dessa modalidade que, historicamente, ocupa uma posição secundária nas políticas públicas e

recebe os menores repasses financeiros governamentais na distribuição de recursos voltados para a educação.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles relaciona-se com alguns aspectos atinentes à EJA, ou seja, traz alguns estudos recentes ligados ao perfil dos estudantes dessa modalidade, o percurso histórico-político desse ramo educacional – o que permite analisar como o aluno da escolarização de jovens e adultos tem sido percebido perante as ações governamentais – e, por fim, aspectos gerais apontados pela literatura especializada quanto aos discentes da EJA.

O segundo capítulo discute a relação ontológica-histórica entre trabalho e educação, apresentando aspectos atuais referentes ao mundo do trabalho que influenciam na trajetória dos alunos trabalhadores da EJA, assim como debates relacionados com o ensino médio integrado, uma proposta educacional norteada pela perspectiva de uma formação ampla, democrática e emancipatória.

A seu turno, o terceiro capítulo apresenta a descrição do campo de pesquisa e os recursos metodológicos usados com os 57 alunos investigados. Para alcançar os objetivos propostos, optou-se pela utilização de um questionário aplicado a todos os estudantes e pela realização de entrevistas com 20 desses alunos, além da abordagem qualitativa, em perspectiva exploratória, materializada na forma de um estudo de caso. Além disso, discutem-se os dados coletados, revelando, dentre outros, o perfil socioeconômico dos alunos, sua relação com o mundo do trabalho, as causas de afastamento escolar vivenciadas no passado, as razões que os levaram a ingressar no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, as muitas adversidades experimentadas em seu processo de escolarização e os êxitos alcançados a partir da formação na EJA/EPT.

Por último, o quarto capítulo expõe o processo de construção e aplicação do produto educacional resultante da pesquisa de campo, momento em que foi constatada a presença maciça de mulheres entre os estudantes investigados, isto é, 52 alunas, que representam 91,22% do público investigado. Trata-se de um capítulo de livro voltado para a discussão de algumas condições que abrangem as mulheres trabalhadoras da EJA. O produto educacional compõe um livro organizado pela pesquisadora em parceria com outras discentes do Mestrado ProfEPT, que também pesquisaram sobre a EJA em distintas abordagens.

A perspectiva teórica deste trabalho está ancorada no materialismo histórico e dialético, por meio de autores que discutem o trabalho e a educação a partir desse referencial marxista. De acordo com Rêses, Castro e Barbosa (2018, p. 81-82),

[p]ara a análise radical do fenômeno, sempre vinculada com a transformação social, o Materialismo Histórico e Dialético pensa-o para além da sua forma aparente, supostamente isolado na esfera da cotidianidade. Dessa forma, apreende-o essencialmente como totalidade, como construção histórico-cultural, como fruto das ações humanas, que existem como matéria transformada historicamente, ou seja, como realidade (concreta, pensada dialeticamente). [...] o pressuposto materialista histórico apreende a história sendo constituída não por seres humanos isolados e definidos de algum modo pela imaginação, mas sim como essencialmente envolvidos em seu processo de desenvolvimento real sob determinadas condições. [...] Sendo então a história um campo de desenvolvimento real das ações humanas concretas ditadas também pelas condições postas, essa história somente se realiza tendo como força o movimento dado pela contradição, pelo confronto interno de um duo oposto que é ao mesmo tempo negativo e positivo, tanto na realidade como no pensamento sobre essa realidade.

Na visão de Arroyo (2011), conhecer a concretude da realidade dos alunos da EJA, enxergando-os para além de suas trajetórias escolares repletas de obstáculos, é um elemento primordial para a construção de uma nova configuração na EJA, entendida como política afirmativa e como dever do Estado, da sociedade, da pedagogia e da docência perante as mazelas históricas e socioeconômicas que perpassam os integrantes das classes populares e que os constituem como sujeitos de direitos, inclusive o direito à educação.

Dessa forma, este trabalho propõe-se a ser uma colaboração nessa direção, ao buscar desvelar o perfil dos alunos dessa modalidade e as reais condições de suas relações com o mundo do trabalho e o campo educacional.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PERFIL DOS ALUNOS: ALGUNS ESTUDOS RECENTES, HISTÓRIA DA MODALIDADE E ELEMENTOS GERAIS SOBRE OS ESTUDANTES

Este capítulo discorre a respeito de alguns aspectos relativos à educação de jovens e adultos (EJA), a fim de melhor elucidar o objeto desta investigação, ou seja, o perfil dos alunos dessa modalidade educacional. Assim, o capítulo traz, inicialmente, estudos recentes relacionados a essa temática, o caminhar histórico da EJA, a partir do qual percebe-se a posição secundária que caracteriza os alunos dessa modalidade nas políticas públicas ao longo do tempo e, em conclusão, elementos concernentes ao perfil geral dos discentes desse campo educacional.

1.1 Estudos recentes sobre perfil dos alunos da EJA

Este tópico refere-se a alguns estudos recentes sobre o perfil dos estudantes da modalidade EJA e foi desenvolvido a partir de buscas realizadas no Portal de Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a fim de verificar a produção realizada em artigos científicos relacionados com o objeto desta investigação.

Compreende-se que esta pesquisa é relevante por trazer discussões contemporâneas sobre a temática deste trabalho dissertativo, enriquecendo o assunto abordado. Cumpre ressaltar, porém, que essa breve revisão tem como objetivo descrever os trabalhos encontrados, ainda que a visão dos autores, seus referenciais e resultados não dialoguem diretamente com as bases teórica e metodológica desta dissertação.

Assim, para a referida pesquisa, foi empregada uma delimitação temporal no Portal de Periódicos Capes de 5 anos a partir do início desta investigação, ou seja, a contar do ano de 2014. Em seguida, foi realizada uma busca inicial utilizando-se os descritores “educação de jovens e adultos” e “perfil do aluno”.

Dessa forma, foram encontrados 19 resultados referentes à EJA, dos quais muitos não possuem ligação mais direta com o objetivo deste estudo, isto é, com o perfil dos alunos dessa modalidade educacional. Essas pesquisas enfocam a EJA sob diversas perspectivas, entre as quais estão a análise da permanência e do abandono escolar, a formação de professores para atuação nessa modalidade, práticas pedagógicas em determinadas disciplinas, a avaliação de políticas públicas destinadas aos jovens e adultos, a EJA no sistema penitenciário, desafios da prática docente e o estudo da relação entre trabalho e educação no sentido da emancipação humana e de valorização da EJA frente aos obstáculos impostos pelo sistema capitalista.

Interessante salientar que, nessas pesquisas, o perfil dos alunos da escolarização de jovens e adultos aparece de forma periférica. Desse modo, ele é apresentado, de maneira geral e dentre outros aspectos, como constituído por pessoas que enfrentam dificuldades socioeconômicas, sendo o trabalho um forte motivo para a descontinuidade escolar. Entre os 19 resultados apurados inicialmente, foram identificados três trabalhos cujos objetivos principais possuem ligação mais direta com aspectos do perfil dos estudantes.

O primeiro deles refere-se à publicação de Moreira e Lírio (2016), intitulada “O aluno do Proeja no município de Muriaé: Escola Municipal ‘Professora Odaléia Moraes de Azevedo’”, cuja finalidade é traçar um perfil dos alunos de ensino fundamental do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) de uma escola do interior de Minas Gerais. Dentre outros, a investigação elencou marcos legais a respeito da EJA, como a Constituição Federal de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996.

Além disso, as autoras desenvolveram, por meio de questionários, uma pesquisa com 55 estudantes, com idades entre 41 e 62 anos. Entre seus principais resultados, a investigação apurou que os alunos casados ou em união estável (47,27%) apontaram a dificuldade de conciliação do trabalho com os estudos. As mulheres complementaram ainda que os trabalhos domésticos comprometem o desenvolvimento escolar. Ademais, 83,65% dos alunos voltaram a estudar visando obter mais qualificação para o trabalho; todos os estudantes informaram que estudar à noite é compatível com o trabalho realizado durante o dia e foi unânime a percepção de que o Proeja é uma ótima oportunidade de estudar e melhorar de vida.

As autoras alertaram, contudo, que um dos problemas identificados nesse programa é a dificuldade de alguns docentes em lidarem com o público da EJA, mediante sua diversidade cultural e socioeconômica. Com isso, a publicação indicou a necessidade da qualificação dos professores, de uma boa gestão, da motivação e da atratividade para os estudantes e do diálogo permanente entre escola, docentes e alunos nessa modalidade educacional, uma vez que, mais do que aprender, os estudantes da EJA procuram ser sujeitos de direitos na sociedade.

O segundo estudo encontrado é a publicação de Souza e Reis (2017), “Juventudes na Educação de Jovens e Adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares”. O trabalho discorre sobre alguns instrumentos legais relacionados à garantia de direitos específicos para os jovens, como o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013), a Emenda Constitucional n. 65, conhecida como PEC da Juventude, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.609/1990). Entre suas discussões, a publicação mencionou a variedade de identidades juvenis, que podem ser compreendidas sob os aspectos

culturais, de gênero, religioso, de classe social, dentre outros, que implicam a impossibilidade de uma homogeneização dos jovens. Abordou também o crescente número de adolescentes na EJA e explicou que, embora os textos legais indiquem uma pedagogia que considere a importância da bagagem cultural de seus sujeitos, há uma distância entre determinado pela legislação e a prática nas escolas que lidam com as juventudes. Assim, especialmente na EJA, é comum os jovens terem sua condição juvenil anulada para se enquadrarem na categoria adulto e como aluno fora da faixa etária considerada adequada.

As autoras realizaram, ainda, uma pesquisa de campo com três jovens estudantes em uma escola estadual de Maceió, Alagoas, a partir de grupos de discussões e entrevistas semiestruturadas, o que permitiu a reflexão sobre o silenciamento dos sujeitos na modalidade de ensino em questão. O estudo mencionou que os jovens são pressionados a atenderem expectativas da escola, desconsiderando-se suas vontades pessoais; que se deparam com turmas formadas por indivíduos de diferentes idades e realidades, a exemplo das pessoas que estão há muitas décadas fora da escola e necessitam de um tratamento pedagógico distinto para que suas especificidades não comprometam a aprendizagem; assim como a frustração dos jovens dada a percepção de que o sistema educacional oferta um ensino com pouca qualidade. Com isso, as autoras asseveraram a necessidade de a EJA ser repensada frente a seu rejuvenescimento, com a devida formação de docentes para lidarem com as juventudes, a fim de haver o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos e a escola poder ser parte de seus projetos de vida.

O terceiro trabalho refere-se ao artigo de Mancera e Castro Filho (2018), intitulado “Competência em informação por estudantes de ensino médio (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP”. O estudo identificou competências pertinentes à busca e ao uso da informação de base eletrônica por alunos da escolarização de jovens e adultos e, para tanto, traçou um breve perfil dos estudantes e de suas dificuldades. Conforme os autores, a competência em informação deve ser um elemento das ações pedagógicas, dado que os aprendizes do século XXI estão imersos no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Também enfatizou que o ensino é uma ação multicultural, que reúne diferentes meios de aprendizagem, e que o papel social da informação possibilita a integração dos sujeitos na sociedade.

A pesquisa foi realizada com 128 estudantes, por meio de questionário, e teve abordagem quanti-qualitativa. Entre os resultados, os autores identificaram a predominância de jovens com 19 anos (23,60%) e 20 anos (14,61%) e de adultos com 43 anos (10%) e 50 anos (10%), com carga horária de trabalho média de 8 horas e de 4 horas para os estudos. O público

pesquisado possui saber informal devido a suas experiências de vida e de trabalho, sendo receptível a novos conhecimentos. A maioria dos alunos sabe buscar informações na internet, sendo esta utilizada por 78,65% dos jovens e 56,57% dos adultos para estudos, trabalho e lazer. Entre os jovens, 61,80% deles e 46,67% dos adultos apresentam dificuldades para organizar e usar informações da internet; ademais, 24,72% dos jovens indicaram dificuldades parciais e 33,33% dos adultos uma grande dificuldade. No processo de leitura, 60,67% dos jovens e 60% dos adultos são capazes de interpretar, relacionar e escrever ideias, porém, 31,46% dos jovens e 26,67% dos adultos informaram fazê-lo parcialmente. Desse modo, em que pese os alunos mostrarem uma aparente familiaridade com a internet, eles necessitam adquirir e/ou melhorar a leitura e a escrita, bem como o manejo da informação e o reconhecimento das necessidades de informação. Ademais, foi levantada, no estudo, a ausência da escola na aprendizagem sobre as TIC, visto que os alunos aprenderam como utilizá-la sozinhos ou com terceiros.

Após a primeira etapa de busca no Portal de Periódicos Capes, foi realizada uma nova pesquisa, utilizando-se os descritores “educação de jovens e adultos” e “aluno trabalhador”. Foram encontrados 20 resultados relacionados à EJA, dos quais 11 já haviam aparecido na busca anterior com os primeiros descritores. Dentre os 20 resultados, não foram identificados estudos que possuam ligação direta com o perfil dos alunos desse campo de ensino.

Por fim, foi realizada outra busca, com o descritor “perfil do aluno trabalhador”, tendo sido identificados 12 trabalhos concernentes à EJA. Entre eles, a publicação de Naiff *et al.* (2015), intitulada “O que pensam os professores sobre seus alunos: aspectos psicossociais da Educação de Jovens e Adultos”, discorre a respeito do perfil dos alunos da EJA a partir do olhar de 100 docentes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A investigação ocorreu via questionário, com o intuito de compreender os aspectos psicossociais que envolvem a formação dos alunos na escolarização de jovens e adultos, entendendo que as relações estabelecidas no ambiente escolar são influenciadas e influenciam o conhecimento socialmente compartilhado que os professores terão sobre seus alunos.

O estudo elencou alguns programas destinados à EJA a partir dos anos 1940 e afirmou que esse campo educacional ainda possui muitos desafios a serem enfrentados, sendo o maior deles a grande evasão de seus alunos. A publicação sinalizou também algumas causas de exclusão escolar, entre elas: inadequação dos currículos, avaliações equivocadas que culpabilizam o alunado por seu próprio fracasso, a sobrecarga dos professores e seus baixos salários, a deficiência na formação de docentes e a violência nas salas de aula.

Os resultados revelaram que a maioria do grupo de professores investigados, composto majoritariamente por mulheres (65,3% dos participantes), produz uma representação social

positiva de seus alunos como trabalhadores, que, ao retornarem para a escola, buscam um melhor preparo para o mercado de trabalho e se esforçam para dar continuidade aos estudos. Em relação à dedicação, os resultados indicaram que os docentes consideram que quanto mais novos os discentes, menor seu empenho. No que tange à frequência dos alunos, os dados apontaram como baixa e regular entre os mais jovens, média e boa entre os intermediários e muito boa entre os mais velhos. Já a aprendizagem dos estudantes foi vista como média e baixa, com exceção dos alunos com 25 e 40 anos, cuja aprendizagem foi apontada por um terço dos docentes como boa. Além disso, os resultados indicaram que os docentes, ao perceberem as dificuldades que os estudantes da EJA enfrentam para permanecerem na escola e sua diferença com os alunos do ensino regular, entendem a necessidade de uma abordagem educativa que considere os alunos da EJA como trabalhadores com menos tempo para os estudos.

1.2 A EJA no Brasil e no IFG: construção histórico-política

Quando falamos em EJA, podemos nos referir a variadas práticas formais e informais de ensino referentes à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, técnicos, profissionais ou habilidades socioculturais. Esses processos formativos podem estar ligados à educação escolar propriamente dita ou se desenrolarem em ambientes familiares, profissionais, religiosos, socioculturais e de lazer, inclusive com a conjugação dos meios de informação e da comunicação à distância (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Expor um conjunto tão vasto de ações seria praticamente impossível, dada a complexidade dessas várias relações sociais. Assim, o que se propõe a seguir é um breve relato da EJA enquanto educação escolarizada no Brasil, posto que esse enfoque adéqua-se melhor a esta pesquisa. Esse caminhar histórico é de suma relevância, pois possibilita compreender o contexto em que os alunos da EJA e suas relações de ensino e aprendizagem estão inseridos.

Nesse sentido, é importante salientar que, de acordo com Arroyo (2011, p. 19), a EJA possui uma longa e tensa história, apresentando-se como um campo marcado pela “diversidade de tentativas de configurar sua especificidade”, um terreno exposto a intervenções passageiras e do qual vários agentes fazem parte. A partir disso, entende-se que historiar essa modalidade educacional, expondo alguns de seus principais momentos, permite apreender com mais clareza como as ações governamentais brasileiras têm percebido o estudante desse campo do ensino.

Haddad e Di Pierro (2000), ao analisarem o percurso histórico da EJA, asseveram que desde o período colonial ela é desenvolvida no território brasileiro, haja vista que os religiosos realizavam sua ação missionária educativa em grande parte com adultos. A evangelização e a

transmissão de ofícios e de normas de conduta para indígenas e escravos negros constituíram, inicialmente, as atividades educacionais desenvolvidas. Posteriormente, os religiosos incumbiram-se também das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, apenas na fase do Brasil Imperial surgem novamente informações acerca da educação de adultos. Assim, com a Constituição brasileira de 1824, instituiu-se o direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, porém, pouco foi posto em prática, pois o entendimento do conceito de cidadão abrangia apenas a elite econômica, excluindo-se negros, indígenas e boa parte das mulheres. Além disso, o ato adicional de 1834 delegou a educação básica às províncias, que dispunham de poucos recursos para o ensino dos mais carentes. Ao governo imperial ficaram destinados os direitos sobre a educação das elites. Com isso, ao final do Império, em 1889, 82% da população com mais de cinco anos de idade era analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No entanto, os autores afirmam que, mesmo que a intenção de escolarização básica para todos tenha ficado apenas no plano legal, a existência dessa garantia restou assentada na ordem jurídica do País, manifestando-se nas próximas Constituições brasileiras.

A primeira Constituição da República, datada de 1891, estabeleceu uma concepção de federalismo em que a atribuição pública pelo ensino básico foi descentralizada nas províncias e nos municípios. Assim, novamente, a educação melhor estruturada foi destinada às camadas mais abastadas da sociedade, uma vez que a União assumiu uma maior presença no desenvolvimento do ensino secundário e superior, ficando o ensino elementar relegado aos interesses das oligarquias políticas regionais e à precariedade financeira das províncias. Outro destaque desse período foi a proibição constitucional do voto pelos analfabetos, que compunham a maioria da população adulta (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Até essa época, quase não havia a preocupação específica quanto à educação de jovens e adultos. O pensamento geral estava voltado para a educação das classes populares, geralmente vista como instrução elementar de crianças. Todavia, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em favor do aumento da quantidade de escolas e da melhoria de sua qualidade favoreceu o surgimento de condições para o estabelecimento de políticas públicas para a EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir da década de 1930, há a perda da hegemonia dos latifundiários cafeicultores e desponta no Brasil a burguesia industrial. Essas circunstâncias alteram o cenário das aspirações sociais e trazem novas exigências à educação em razão da demanda por qualificação e por diversificação da força de trabalho, fazendo com que a EJA ganhe expressão nessa fase (VENTURA, 2006). Na argumentação de Romanelli (1986, p. 59),

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Revolução de 1930 constituiu um marco quanto à reformulação do papel do Estado. Assim, em oposição ao federalismo predominante até aquele período, que fortalecia as oligarquias regionais, a nação como um todo foi reafirmada. Diante disso, a Constituição de 1934 dispôs sobre um Plano Nacional de Educação estabelecido, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, precisando de modo claro as competências da União, dos estados e municípios no campo educacional. Ademais, essa Constituição vinculou uma receita para o desenvolvimento do ensino, bem como consolidou o dever do Estado quanto ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Esse último aspecto fez com que a EJA fosse reconhecida pela primeira vez, ganhando um tratamento particular.

Cabe salientar também que, em 1945, com a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942, 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser usados em um plano geral de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), também incentivou, em países periféricos e semiperiféricos, a implantação de programas nacionais de educação de adultos (VENTURA, 2006). Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Unesco, fundada logo após a Segunda Guerra Mundial, anunciava ao mundo as desigualdades entre as nações e o papel da educação, especialmente a educação de adultos, como parte do desenvolvimento de países tidos como atrasados.

Os autores mencionam que, a partir de 1940, o Estado ampliou suas atribuições quanto à educação de adolescentes e adultos, o que pode ser visto como uma resposta às massas populares cada vez mais urbanizadas e que exigiam melhores condições de vida. Com isso, o aumento das ofertas educacionais funcionou como um “mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111). Ao mesmo tempo, essa extensão de oportunidades educacionais serviu como

uma forma de incorporação dessas massas à sustentação política dos governos nacionais, além de ter a finalidade de fornecer uma qualificação mínima à força de trabalho, com vistas ao bom andamento dos projetos nacionais de desenvolvimento do governo federal. Vale destacar também que, consoante Ventura (2006), essas novas demandas educacionais surgiram com o objetivo de expandir o contingente eleitoral.

Assim, foi criado, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos, ligado ao Ministério da Educação e da Saúde, com o propósito de reorientar e coordenar as atividades dos planos anuais do ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Não obstante o fracasso de vários programas de escolarização em massa de jovens e adultos implantados no mundo, o Brasil estabeleceu campanhas nos mesmos moldes, que existiram entre o final da década de 1940 e o começo dos anos 1960, com foco na alfabetização (VENTURA, 2006). Destarte, surgem, em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Dentre essas, apenas a primeira foi mais significativa, sobretudo por oferecer infraestrutura para a EJA nos estados e municípios, que a mantiveram posteriormente. As demais iniciativas tiveram curta duração e foram pouco efetivas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Conforme Paiva (2015), todas essas campanhas encerraram-se em 1963.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), as ações realizadas nas décadas de 1940 e 1950 permitiram que houvesse a redução do índice de analfabetismo da população com mais de cinco anos de idade para 46,7%, no ano de 1960. Os autores informam, contudo, que esse índice, quando comparado aos países desenvolvidos, e mesmo às nações latino-americanas, ainda demonstrava o atraso da escolarização do povo brasileiro.

A literatura especializada indica o período compreendido entre o final da década de 1950 e o começo do ano de 1964 como uma fase de relevância para a EJA. Haddad e Di Pierro (2000) evidenciam que, nessa época, diversos grupos, com diferentes propostas ideológicas, buscavam, junto às classes populares, apoio político e, nesse contexto, diversas ações educacionais com adultos tiveram presença e importância. Assim, “[e]levada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem” (HADDAD; DI PEIRRO, 2000, p. 113).

Nessa conjuntura, de acordo com os autores, criam-se as condições para a construção e o fortalecimento de iniciativas autônomas dos setores populares e, nesse sentido, surgem campanhas e programas ligados à EJA, tendo grande parte deles funcionamento no âmbito

estatal ou patrocínio deste. Como exemplo, tem-se o Movimento de Cultura Popular do Recife (1960); o Movimento de Educação Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (1961); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961), os Centros Populares de Cultura, ligados à União Nacional dos Estudantes, dentre outros (HADDAD; DI PIERRO, 2000; VENTURA, 2006).

Ventura (2006), por seu turno, menciona o aparecimento, em pronunciamentos e documentos oficiais desse período, do conceito de cultura popular ligado à alfabetização. Sob essa concepção, a cultura dominante já não era mais considerada a única. Desse modo, duas tendências distintas de escolarização de adultos fazem-se presentes: uma entendida como educação libertadora, compreendida como conscientização e meio para mudanças sociais, e a outra percebida como ensino funcional, destinada ao treinamento da força de trabalho para as atividades ligadas à industrialização, à agropecuária e à ampliação de serviços.

Em 1958, foi realizado, na cidade do Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Trata-se de um marco para a história da EJA, dada a constituição de um espaço próprio para esse ramo da educação, permitindo discussões voltadas para a necessidade de se buscar novas diretrizes para a escolarização de adultos (VENTURA, 2006). Esse evento repercutiu uma nova maneira do pensar pedagógico em relação aos adultos, confrontando-se muitas ações educativas desenvolvidas até então, que reproduziam as características da educação infantil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Importante salientar que, desde o começo da década de 1960, Paulo Freire e sua equipe vinham se destacando com uma proposta de alfabetização de adultos diferenciada das formas tradicionais, que priorizavam o aprendizado instrumental (VENTURA, 2006).

Conforme Paiva (2015), o método de alfabetização de Freire tinha como fundamento inicial a escolha de determinadas palavras, tendo como critérios o universo vocabular dos alunos, a riqueza fonêmica mediante as dificuldades fonéticas da língua e o envolvimento das palavras em determinado contexto social, político ou cultural. Essas palavras eram associadas à realidade vivenciada pelo grupo de alunos, servindo como ponto de partida para as discussões das problemáticas levantadas. Após isso, passava-se à decomposição das famílias fonêmicas relativas aos vocábulos geradores. Desse modo, somente após a “compreensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana, através dos debates, iniciava-se a alfabetização. Essa pretendia ser mais que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de leitura e escrita; pretendia formar uma atitude de criação e recriação” (PAIVA, 2015, p. 281).

A perspectiva educacional freireana preocupa-se em instigar os alunos a refletir criticamente sobre o contexto histórico-social em que vivem, no sentido da conscientização, da

humanização e da transformação da realidade, entendendo que a educação libertadora constitui uma forma importante de intervenção na sociedade. Desse modo, Freire (2016) contrapõe-se à chamada educação bancária, em que a transmissão do conteúdo escolar é feita pelo professor ao estudante de forma verticalizada, sem espaço para a escuta das percepções do aluno sobre sua aprendizagem e o mundo. Com isso, “[e]m lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2016, p. 104). Na argumentação do autor,

[s]e o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. [...] Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 2016, p. 107).

Diante disso, a concepção freireana propõe uma prática educativa baseada no diálogo entre docentes e alunos, em que estes também são parte ativa do processo de ensino-aprendizagem, sendo sua curiosidade continuamente estimulada (FREIRE, 2017).

Atraído pelo método de alfabetização de Freire em 40 horas, o governo do Rio Grande do Norte o convidou para a implantação de seu sistema na cidade de Angicos. A iniciativa, realizada em 1963, foi exitosa, alcançando cerca de 400 alunos (PAIVA, 2015). De acordo com Ventura (2006), a mobilização cultural e política desse período acarretou um processo que aproximou, de maneira inédita, educação e participação popular. Dessa forma, o método de Freire expandiu-se, sendo absorvido pela maior parte desses movimentos.

Entretanto, em 1964, ocorreu o golpe militar, que resultou na repressão de quase todas as experiências de educação e cultura popular que vinham sendo desenvolvidas (HADDAD; DI PIERRO, 2000; VENTURA, 2006). Seus dirigentes foram perseguidos e suas concepções censuradas. O Estado autoritário exerceu um papel de coerção frente aos programas de educação de adultos que se opunham aos objetivos do regime militar, tendo como finalidade assegurar a “ordem” social, política e econômica. No entanto, cabe destacar que algumas práticas educativas ligadas aos interesses populares resistiram na sociedade civil, sendo realizadas de forma dispersa e quase clandestina (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para Ventura (2006), as ações do governo militar relacionadas à esfera educativa procuraram, de modo geral, desenvolver estratégias para obter o consenso passivo da população

quanto às relações de produção determinadas pelo sistema capitalista monopolista, expandindo-se, dessa forma, as experiências ligadas à educação como formação de recursos humanos, dentro das exigências da industrialização. Nesse sentido, o tecnicismo e o economicismo no campo educacional são características desse período.

O Plano Nacional de Alfabetização, criado no começo de 1964, pelo Ministério da Educação e Cultura, com a pretensão de alfabetizar cerca de cinco milhões de pessoas, tendo como base o método de Paulo Freire (convidado para coordenar o programa), foi extinto com o início da ditadura militar, sob o argumento de teor subversivo (VENTURA, 2006).

Dentre os grandes programas anteriores a 1964, o único a persistir foi o Movimento de Educação de Base ligado à CNBB, mas com significativas alterações: a revisão de pressupostos teórico-metodológicos, o deslocamento geográfico do Nordeste para a Amazônia e a ruptura com os compromissos da educação de classe, fato a fazer com que sua orientação passasse a estar mais voltada para a evangelização (VENTURA, 2006). Além disso, a partir do regime militar, as dificuldades financeiras que o movimento, criado e mantido com recursos federais, enfrentou limitaram suas atividades (PAIVA, 2015).

Nos dois primeiros anos do período militar, a EJA foi ignorada pelo governo. Contudo, isso gerou uma má impressão internacional. A Unesco reafirmava, a seus países-membros, a importância da educação da população adulta e o compromisso internacional do Brasil incluía o enfrentamento do analfabetismo (PAIVA, 2015). Também no âmbito nacional, seria complicado articular os baixos índices de escolarização da população com a proposta de um grande País feita pelos militares. Além disso, a EJA não poderia ser abandonada, pois constituía um canal importante de mediação entre Estado e sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Por conseguinte, a Cruzada de Ação Básica Cristã, ou simplesmente Cruzada ABC, criada em 1962, passa a receber apoio do governo federal a partir de 1966 (PAIVA, 2015). Nascida em Recife e dirigida por evangélicos norte-americanos, o programa ganhou caráter nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000), com atuação predominante no Nordeste (PAIVA, 2015). Seus objetivos pretendiam, mediante uma visão de subordinação ao capital internacional, desenvolver programas de alfabetização, orientação profissional e educação continuada e comunitária (VENTURA, 2006). Sua prática foi marcada, dentre outros aspectos, pelo cunho assistencialista de distribuição de alimentos para pessoas carentes, como forma de garantir as ações voluntárias de professores e de membros da comunidade e a frequência dos alunos às atividades escolares (PAIVA, 2015; VENTURA, 2006).

A Cruzada ABC foi alvo de variadas críticas até sua extinção, em 1971, e dentre elas estão seu alto custo-aluno, a orientação estrangeira, seu caráter religioso, o assistencialismo,

sua concepção do analfabeto como incapaz e o recebimento de recursos públicos sem a devida fiscalização (PAIVA, 2015; VENTURA, 2006).

Surge, então, como alternativa à Cruzada ABC, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 como Fundação Mobral. A partir de 1969, dada a pressão do regime militar, o programa começa a se distanciar de sua ideia inicial, mais canalizada para a parte pedagógica. Lança-se, desse modo, uma campanha de massa, com a finalidade tanto de dar uma resposta aos marginalizados do sistema educacional quanto de atender aos interesses políticos do governo. Esse programa foi estabelecido de maneira imposta, sem a participação dos educadores e de grande parcela da sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Paiva (2015, p. 346) informa que o Mobral foi montado tendo entre seus objetivos o fortalecimento da legitimação do regime militar e a minimização de tensões sociais, “não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população”. A autora afirma que o programa foi estruturado a partir de uma logística militar, de modo a alcançar quase todos os municípios do Brasil, e deveria atestar às camadas populares o interesse governamental pela educação do povo, assim como neutralizar o eventual apoio popular aos movimentos contrários à ditadura.

O Mobral gozou de imensa autonomia política e financeira, determinando-se, assim, um paralelismo em relação a outros programas educacionais existentes (HADDAD; DI PIERRO, 2000; VENTURA, 2006). Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a organização operacional da campanha foi descentralizada em comissões municipais incumbidas de executar diretamente o programa nas comunidades, por meio do recrutamento de pessoas analfabetas, professores e monitores e a disponibilização de salas de aula. Essas comissões municipais eram compostas por representantes locais mais identificados com o governo militar.

Os autores registram que havia também a centralização da direção do processo educativo do programa, por meio da Gerência Pedagógica do Mobral Central, responsável pela organização, programação e avaliação do processo educativo e pelo treinamento de pessoal. O planejamento e a confecção do material didático foram passados a empresas privadas.

O Mobral ofertava, inicialmente, a alfabetização e as quatro primeiras séries do antigo ensino primário de forma compactada (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Importante destacar que, conforme Ventura (2006), o programa procurou assemelhar-se às concepções de Paulo Freire na técnica pedagógica e em seu material didático, sem, entretanto, contemplar sua visão educacional problematizadora e de conscientização social.

Mais adiante, outros programas foram instituídos no âmbito do Mobral, abrangendo desde a educação de crianças até a educação comunitária. Foram firmados também convênios com órgãos governamentais e entidades privadas, a exemplo do Movimento de Educação de Base da CNBB, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Uma série de críticas recaiu sobre o Mobral até a sua extinção, em 1985; dentre elas constam a precariedade e o escasso tempo oferecido à alfabetização, os parâmetros de verificação da aprendizagem, o paralelismo da gestão e a falsidade dos resultados divulgados (HADDAD; DI PIERRO, 2000; VENTURA, 2006).

Outro ponto que merece ênfase no período militar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/1971, que regulamentou o ensino supletivo no Brasil. Pela primeira vez, uma legislação específica contemplou a EJA em um capítulo próprio, diferenciando-a do ensino regular básico e secundário (VENTURA, 2006).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o ensino supletivo visava recuperar o atraso escolar de quem não estudou em idade adequada e formar uma mão de obra que colaborasse para o desenvolvimento nacional. Para tanto, foi estruturado em quatro funções: a suplência, que objetivava, por meio de cursos e exames, suprir a escolarização não realizada em tempo considerado adequado; o suprimento, com o intuito de promover estudos de aperfeiçoamento para os que haviam concluído o ensino regular ou não; a aprendizagem, relacionada com a formação metódica no trabalho, ficando esta parte principalmente sob a incumbência do Senai e do Senac; e a qualificação, referente à profissionalização, atendendo à formação de recursos humanos para o trabalho sem abranger a educação geral.

O ensino supletivo foi apresentado pelo regime militar como uma nova concepção de escolarização, menos formal e relacionada com a modernização socioeconômica dos anos 1970. Nessa perspectiva, a questão metodológica apoiou-se nas soluções de massa e voltou-se para os grandes contingentes a serem atendidos. Dessa forma, o ensino supletivo abstraiu-se da discussão política sobre a exclusão escolar de boa parte da sociedade brasileira e opôs-se às experiências dos movimentos de cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Conforme os autores, o ensino supletivo prevaleceu, de modo geral, na esfera estadual de ensino, havendo uma grande variação de formas de organização e de nomenclaturas dos programas oferecidos pelos estados, cujas ações voltaram-se mais para o ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as atividades relacionadas à alfabetização de adultos.

Cumprir destacar ainda que, de acordo com Di Pierro (2005), a concepção compensatória que inspirou o ensino supletivo influenciou a cultura escolar brasileira no que

se refere à EJA, reforçando o caráter aligeirado da formação nesse ramo educacional. Para a autora, esse viés compensatório, ao orientar o olhar para a falta de conhecimento escolar dos alunos, alimenta visões preconceituosas que os subestimam e dificulta que os professores reconheçam a cultura popular e os saberes adquiridos pelos estudantes na sociedade.

Em meados de 1980, com a redemocratização do País por meio da retomada do governo nacional pelos civis, o Mobral foi extinto e transformado em Fundação Educar. A atuação dessa instituição, subordinada ao Ministério da Educação (MEC), foi marcada pela descentralização, o que a direcionou como órgão de fomento e apoio técnico a iniciativas da EJA nos estados, municípios e organizações da sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a ampliação do campo dos direitos sociais, novos movimentos sociais ocuparam espaços na sociedade, a exemplo dos movimentos do campo (sem-terra, boias-frias, seringueiros etc.), dos trabalhadores urbanos (sindicatos, comissões de fábrica), das mobilizações negra, indígena e das periferias urbanas (DI PIERRO, 2008). Nesse período, o legado da educação e da cultura popular inspirou práticas inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, sendo algumas das iniciativas mais bem-sucedidas realizadas por meio de parcerias entre os movimentos sociais e os governos locais (DI PIERRO, 2005).

Esse processo de renovação do pensamento e das experiências relacionadas à EJA impulsionou o reconhecimento de direitos sociais na Constituição Federal de 1988, entre eles o ensino público para os jovens e adultos (DI PIERRO, 2005, 2008; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Desse modo, em seu art. 208, inciso I, a Constituição Federal dispõe atualmente sobre o dever do Estado quanto à “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Ademais, cabe destacar que as Disposições Transitórias da Constituição Federal estabeleceram o prazo de dez anos para que governos e sociedade civil empreendessem esforços para superar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, mediante destinação de 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo para esse fim (HADDAD; DI PIERRO, 2000; VENTURA, 2006).

Na década de 1990, outro ordenamento jurídico de destaque é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9.394, LDB), na qual a EJA passou a ser concebida como modalidade da educação básica (DI PIERRO, 2008; JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017; MACHADO; RODRIGUES, 2013a). Seu art. 37 informa, dentre outros aspectos, que os sistemas de ensino, mediante cursos e exames, “assegurarão gratuitamente aos jovens e 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”, bem como sobre a articulação preferencial da EJA com a educação profissional (BRASIL, 1996).

Entretanto, em que pese os direitos educacionais de jovens e adultos estarem assegurados na legislação, as políticas públicas da EJA, na década de 1990, foram fortemente restringidas, devido, sobretudo, às orientações neoliberais que predominaram na administração governamental. Dessa forma, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a escolarização básica de jovens e adultos ocupou uma posição marginal no âmbito federal, com a priorização da destinação de recursos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes, sob a alegação de prevenir o analfabetismo (DI PIERRO, 2005, 2008; HADDAD; DI PIERRO, 2000; VENTURA, 2006). Conforme Barbosa, Silva e Souza (2020, p. 7), “[e]m nome do ajuste fiscal e com base nas orientações dos intelectuais ligados às agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os gastos com a EJA passaram a ser considerados desperdícios e desnecessários”.

A exclusão do cômputo das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, por meio de veto presidencial, representa claramente as limitações sofridas pela EJA nesse período, prejudicando sua oferta e qualidade (DI PIERRO, 2005, 2008; HADDAD; DI PIERRO, 2000; VENTURA, 2006). Além disso, cabe destacar que a Emenda Constitucional n. 14/1996 extinguiu, das Disposições Constitucionais Transitórias, o artigo sobre a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental até 1998, desonerando o governo federal da aplicação de metade dos recursos ligados à educação para esses objetivos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O MEC, após a extinção da Fundação Educar, em 1990, realizou poucas iniciativas referentes à EJA, efetuando a descentralização tanto do financiamento quanto da produção de serviços nessa área, realidade que atribuiu aos estados, aos municípios e às organizações da sociedade civil a responsabilidade pela escolarização de jovens e adultos (DI PIERRO, 2005, 2008; HADDAD; DI PIERRO, 2000; VENTURA, 2006).

Segundo Di Pierro (2005), perante o crescimento da demanda pela EJA e buscando a sobrevivência à escassez de recursos, estados e municípios reagiram de formas diferenciadas. A autora salienta duas táticas: a primeira corresponde ao falseamento dos números nos censos escolares, por meio do registro de matrículas de jovens e adultos como ensino regular em classes de aceleração de alunos com defasagem idade-série, podendo, assim, ocorrer a captação de recursos. O segundo mecanismo refere-se à parceria com organizações da sociedade civil.

Entretanto, cumpre destacar que essas estratégias representam prejuízos para a EJA, pois, dentre outros reflexos negativos, a descaracterizam como modalidade que requer normas próprias e a adequada formação de docentes, delegam a responsabilidade pública educacional para a sociedade civil e representam uma tendência de desconstrução dos direitos de jovens e adultos e sua modificação em filantropia privada (DI PIERRO, 2005).

Com o recuo do MEC na atuação relacionada à EJA na década de 1990, Ventura (2006) destaca algumas iniciativas desenvolvidas por outros ministérios, fato que também revela um atendimento insuficiente e precário com relação aos jovens e adultos por parte do governo federal. Como exemplo de ações realizadas nesse sentido, vale registrar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), ligado ao Ministério do Trabalho.

Ademais, a autora menciona sobre a diversidade de experiências realizadas pela sociedade civil nesse período, dentre as quais estão as iniciativas vinculadas às representações de empresários (Sistema S, Telecurso 2000 etc.), ao movimento sindical, o Movimento dos Sem-Terra, os projetos de universidades privadas, organizações não governamentais, instituições religiosas etc. (VENTURA, 2006).

Outra observação relevante a ser feita sobre a década de 1990 refere-se à criação dos fóruns de EJA em 1996. De acordo com Costa e Machado (2017, p. 56), tratam-se de espaços “de encontro e mobilização de diferentes segmentos que atuam nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública”. Na atualidade, conforme as autoras, os fóruns estão presentes em todos os estados e no Distrito Federal e reúnem educadores, estudantes, movimentos populares, sistemas de ensino, universidades, organizações não governamentais e o setor empresarial. Os fóruns realizam, periodicamente, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), como modo de fortalecer a luta pelo direito e pela qualidade desse campo educacional.

Com o governo Lula, iniciado em 2003, foram realizadas algumas iniciativas que deram mais visibilidade à EJA, expandindo-se o atendimento aos jovens e adultos (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017). Barbosa, Silva e Souza (2020) destacam, dentre outras ações, a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – que mais tarde incorporou a vertente de inclusão, sendo denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), que reunia membros de movimentos sociais e da sociedade civil com vistas ao assessoramento da política da EJA no MEC.

No que tange à restrição financeira imposta pelo Fundef, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em 2007, possibilitou que as matrículas dos estudantes da EJA fossem consideradas na distribuição dos recursos, embora o fator de ponderação atribuído para elas seja o menor entre todas as modalidades educacionais (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020; DI PIERRO, 2008; MACHADO; RODRIGUES, 2013a; PEREIRA *et al.*, 2016).

O governo Lula implementou alguns programas ligados à alfabetização de adultos, à elevação da escolaridade da população e à formação profissional, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Saberes da Terra, o Programa de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020; COSTA; MACHADO, 2017; MACHADO; RODRIGUES, 2013a).

Considerando que os alunos dessa investigação provêm do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), cuja origem relaciona-se com o Proeja, cumpre realizar alguns esclarecimentos acerca desse programa. O Proeja tem como finalidade a oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, que podem ser articulados ao ensino fundamental ou médio, e de cursos de educação profissional técnica de nível médio, que podem ser articulados ao ensino médio de forma concomitante ou integrada (BRASIL, 2006).

O Proeja foi criado, em 2005, pelo Decreto n. 5.478, que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de vagas desse programa pela rede federal de educação profissional. Em 2006, esse decreto foi revogado pelo Decreto n. 5.840, que ampliou a oferta para estados e municípios (MACHADO; RODRIGUES, 2013a). Além disso, conforme esse último decreto, o Proeja também pode ser adotado “pelos entes privados nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (‘Sistema S’)” (BRASIL, 2006).

Segundo Pereira *et al.* (2016), o Proeja diferencia-se de outras ofertas no campo da EJA por permitir a integração da educação geral com a educação profissional na perspectiva da formação humana integral, o que desloca a proposta desse programa da preocupação mais imediata com o mercado de trabalho para uma formação mais sólida dos sujeitos. Nesse sentido, Moura (2014, p. 30) informa que a política do Proeja surgiu “como um dos projetos contra-hegemônicos para atender à classe que vive do trabalho e propõe uma contribuição à busca da educação de qualidade socialmente referenciada como direito igualitário de todos”. Desse modo, a partir dessas considerações, percebe-se que esse programa constitui uma possibilidade de formação educacional com mais qualidade na esfera da EJA, o que significa uma

contraposição ao processo histórico de ofertas de escolarização de jovens e adultos aligeiradas e deficitárias.

No contexto do Proeja, Moura e Henrique (2012) esclarecem que a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem função relevante, pois suas instituições possuem experiência e qualidade reconhecidas quanto à atuação no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio. No entanto, os autores destacam alguns desafios pelos quais passa o programa. Mencionam, por exemplo, que, na época do lançamento do Proeja, poucas instituições da rede federal de EPT – depois transformadas, em sua maioria, em Institutos Federais, pela Lei n. 11.892/2008 – ofertavam cursos na EJA, o que revelou a inexistência de um corpo de professores formado para atuar nessa modalidade. Os autores afirmam que o processo de materialização do Proeja tem apresentado obstáculos, tanto na rede federal quanto nos estados e municípios, e que

[v]ários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI [ensino médio integrado] e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores está contribuindo significativamente para que haja uma parcial rejeição do Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 121).

Machado e Rodrigues (2013a), por sua vez, mencionam que outro problema relacionado ao Proeja refere-se à sua invisibilidade numérica, ou seja, aos poucos alunos atendidos pelo programa diante da enorme demanda nacional pela EJA, especialmente nos estados e municípios que historicamente têm assumido a responsabilidade pela educação básica e onde o programa não passou de experiências pontuais e desarticuladas. As autoras explanam que, no tocante ao financiamento, as instituições da rede federal contam, desde a implantação do Proeja, com recursos da União, porém, nos estados e municípios o programa foi executado por meio de convênios e parcerias, principalmente onde os entes federados não contavam com profissionais que atuassem na educação profissional.

Apesar das inovações trazidas, que indicam muitas melhorias, o Proeja não tem alcançado inteiramente seus objetivos. Desse modo, a realidade nos mostra que o programa tem apresentado o desafio de constituir-se como uma ação educacional sólida, o que exige, dentre outros aspectos, financiamento e infraestrutura adequados e a compreensão de todos os envolvidos quanto à importância da EJA.

No governo Dilma Rousseff, de forma geral, ocorreu a continuação de ações já executadas no governo anterior, salientando-se, porém, a criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a finalidade de ampliar a educação profissional e tecnológica (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Dentre outras iniciativas, de acordo com Pereira *et al.* (2016), o Pronatec oferece bolsas em duas modalidades: a Bolsa-Formação Trabalhador, destinada a cursos de formação inicial e continuada (FIC) para trabalhadores; e a Bolsa-Formação Estudante, voltada a alunos da rede pública e para cursos de educação técnica de nível médio, ofertados na forma concomitante para os estudantes em idade própria, na forma concomitante ou integrada na modalidade EJA e na forma subsequente. Importante ressaltar que, conforme os autores, os cursos FIC ofertados pelo Pronatec acentuam o perfil pedagógico aligeirado na EJA e os cursos oferecidos na forma concomitante induzem, na prática, a currículos que não propiciam o diálogo entre a formação geral e a educação profissional, resultando em uma formação reducionista para os trabalhadores.

O Pronatec permite a oferta de cursos pelo setor privado, que recebe recursos públicos para tal execução, sendo um grande volume deles destinado ao Sistema S (MACHADO; RODRIGUES, 2013a). Para Pereira *et al.* (2016, p. 169), essas parcerias público-privadas demonstram “a falta de vontade e o pouco empenho do governo em assumir organicamente a educação profissional e conseqüentemente a educação dos trabalhadores, delegando para entes privados e suas concepções ‘instrucionais’ a oferta significativa de formação desses sujeitos”. Assim, revela-se a reedição de políticas educacionais para a satisfação, de forma rápida, dos setores produtivos, por meio da formação em massa da classe trabalhadora.

Apesar dos programas lançados e de alguns avanços, as iniciativas educacionais do período Lula-Dilma não abrangeram completamente os jovens e adultos necessitados de escolarização. Dessa forma, de acordo com Barbosa, Silva e Souza (2020) e Julião, Beiral e Ferrari (2017), a EJA nesse período, de modo geral, manteve-se fragmentada, não se constituindo de forma efetiva como política pública.

Segundo Barbosa, Silva e Souza (2020), a partir do governo Temer, iniciado em 2016, e da retomada da ortodoxia neoliberal – e, com ela, os projetos de ajuste fiscal e de arrocho econômico voltados para as classes populares, sob a justificativa do discurso de superávits primários e do equilíbrio orçamentário –, a EJA têm perdido espaço na agenda governamental. Com isso, presencia-se um desmonte das políticas e das ações educativas nessa modalidade, como, por exemplo, a suspensão de recursos para o PBA e para o Pronera.

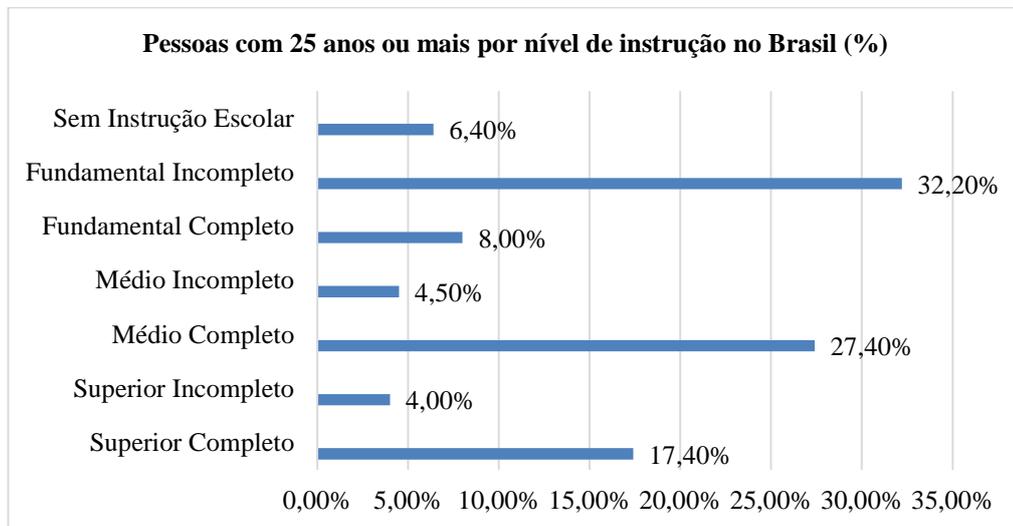
Os autores mencionam que o governo Bolsonaro, iniciado em 2019, tem dado continuidade à política neoliberal, colocando também em execução um projeto de ultraconservadorismo cultural e político, em que o pensamento crítico, a educação, a ciência e os direitos humanos têm sido fortemente confrontados. Uma dessas manifestações consiste no Decreto n. 9.465/2019, que determinou a extinção da Secadi e da Cnaeja. Em substituição à Secadi, de acordo com Barbosa e Silva (2020), foram criadas duas secretarias – a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação –, sem que, contudo, fosse instituída uma diretoria específica para a EJA, modalidade que passa a ser subsumida à Secretaria de Educação Básica.

Um exame das estatísticas recentes indica a necessidade da EJA no Brasil. Conforme Censo da Educação Básica de 2020, foram registradas, no País, 3.002.749 matrículas nessa modalidade, cabendo à esfera pública a maioria delas (2.826.401). No ano de 2019, as matrículas na EJA correspondiam ao número de 3.273.668, sendo 3.063.423 no âmbito público. Assim, a publicação do Censo da Educação Básica de 2020 informa que as matrículas seguem uma tendência de queda, tendo diminuído 8,3% no último ano. Cabe ressaltar que o Censo da Educação Básica de 2020 mostra a situação das escolas no momento imediatamente anterior à pandemia de Covid-19, não sendo possível, portanto, averiguar o impacto da pandemia nos dados educacionais levantados (BRASIL, 2021).

Esses números, embora abranjam uma quantidade expressiva de pessoas, revelam um atendimento educacional insuficiente aos jovens e adultos quando comparados com a escolaridade do povo brasileiro. Nesse sentido, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta dados educacionais preocupantes ao revelar, por exemplo, que a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos de idade ou mais era, no referido ano, de 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas (IBGE, 2020).

Além disso, os dados da Pnad Contínua 2019 registram que, entre as pessoas com 25 anos de idade ou mais, menos da metade (48,8%) concluiu a educação básica, ou seja, finalizou o ensino médio. Como as trajetórias escolares das pessoas variam ao longo da vida, essa faixa etária foi considerada pela pesquisa em razão de corresponder a uma idade em que as pessoas já poderiam ter finalizado seu processo básico de escolarização. Entre aqueles que não concluíram o ensino médio (51,2%), 6,4% não possuíam instrução escolar, 32,2% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,0% possuíam o ensino fundamental completo e 4,5% tinham o ensino médio incompleto. Outro ponto relevante refere-se ao fato de que somente 17,4% dos brasileiros com 25 anos ou mais tinham o ensino superior completo (IBGE, 2020).

Gráfico 1 – Pessoas com 25 anos de idade ou mais por nível de instrução no Brasil (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

A história da EJA no Brasil nos apresenta um extenso caminhar, marcado por muitas adversidades, lutas e avanços. Apesar dos direitos educacionais dos jovens e adultos trabalhadores estarem afirmados na esfera jurídica há muitos anos, a prática revela que diversos obstáculos ainda necessitam ser vencidos para que se consolide uma formação humana capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno e o exercício da cidadania para seus sujeitos.

Desse modo, a EJA no País têm se constituído por uma lógica de campanhas e programas públicos emergenciais, fragmentados e descontínuos, que mostram uma concepção educacional insuficiente, assistencialista e que não prioriza a necessidade de formação ampla e com qualidade da classe trabalhadora. Diante disso, a perspectiva de educação escolar para os jovens e adultos tem consistido, predominantemente, na alfabetização e no preparo rápido de mão de obra para o trabalho. A visão compensatória, típica das experiências do Mobral e do ensino supletivo, ainda subsiste nas ações governamentais da EJA.

Assim, observa-se, também, que o perfil do aluno dessa modalidade, construído ao longo da história pelos programas educacionais e no imaginário popular, é do estudante socialmente inferiorizado, que não demanda muito conhecimento escolar e precisa apenas de uma formação mínima para integrar a vida social; conseqüentemente, não necessita de muitos esforços e recursos das políticas públicas. Nessa perspectiva, coaduna Rummert (2007, p. 39), ao alertar que a EJA configura-se, no Brasil, como “uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção”.

Tendo em vista que a dissertação tem como lócus de investigação o IFG, torna-se também preciso conhecer como essa modalidade foi estabelecida nessa instituição, a fim de melhor compreender a construção histórica que envolve a escolarização de jovens e adultos em seu interior.

A implantação da EJA no IFG decorreu da obrigatoriedade imposta pelo Proeja, tendo início em 2006, no Câmpus Goiânia, por meio do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, transformado, em 2010, em Curso Técnico Integrado em Cozinha, para atendimento ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. A criação inicial de somente um curso de EJA na instituição decorreu do fato de que apenas os docentes da Coordenação de Turismo e Hospitalidade do Câmpus Goiânia mostraram-se favoráveis à ideia de inclusão social dos alunos dessa modalidade (CASTRO, 2016; PEREIRA *et al.*, 2016).

Consoante Castro (2016), o processo de estabelecimento da EJA no IFG – até então frequentado, majoritariamente, pela classe média – apresentou resistências por parte de alguns professores, que alegaram, entre outras razões, a falta de estrutura técnica, humana e financeira, a dificuldade em trabalhar com pessoas mais velhas ou com dificuldades em aprender, o tipo de formação escolar que se deveria oferecer na instituição e qual o papel que ela deveria ter. Assim, a autora menciona que, concomitante à defesa da democratização do ensino a ser estendido para os estudantes da EJA, havia também “o interesse em se ofertar cursos de pós-graduação e a preocupação de que este público [alunos da EJA] exigiria a formatação de cursos menos complexos, diferentemente do que era ofertado até então” (CASTRO, 2016, p. 218).

No caso do IFG – Câmpus Goiânia, ou melhor, da Rede Federal, apesar de este ministrar a educação profissional e tecnológica, que durante muito tempo foi identificada com a formação de excluídos e da classe trabalhadora, este Câmpus tornou-se ao longo do tempo lócus de uma educação de reconhecida qualidade. Isso tanto no que diz respeito à formação propriamente dita quanto no que se refere a possibilitar o alcance de melhores empregos. Assim sendo, esta instituição passou a ser frequentada por um público com melhores condições socioeconômicas e com trajetórias formativas mais regulares, distanciando-se daquele público original. Essa nova condição desembocou na criação de uma estrutura, assim como de normas de ação, códigos, valores, práticas e rituais, enfim, uma cultura institucional própria desse público, mantida, em muitos aspectos, por meio de relações e decisões de natureza pessoal. [...] Essa cultura institucional assume, ainda, faceta autoritária e conservadora que induz ao desenvolvimento de atitudes de discriminação e estranhamento em relação ao público da EJA, dificultando a efetivação da educação como direito e a ampliação das relações democráticas. (CASTRO, 2016, p. 269-270).

Para Castro (2016), a tensão entre a afirmação e a negação relacionada ao Proeja no IFG é induzida pelas contradições existentes na sociedade e na educação brasileira. Assim, de um lado, tem-se um Estado autocrático, que assume a educação como instrumento de expansão da

ordem capitalista, visando atender às demandas produtivas, e, de outro, parcelas da sociedade civil, inclusive dentro dos Institutos Federais, que procuram dar à formação um caráter emancipador e perene tanto à EJA quanto à EPT.

Apesar das adversidades, os cursos da EJA encontram-se atualmente presentes em todos os 14 câmpus do IFG. No entanto, dada a construção histórica e as fragilidades dessa modalidade, entende-se que muitas ações ainda precisam ser realizadas para que a escolarização de jovens e adultos fortaleça-se na instituição. Desse modo, salienta-se a posição de Castro (2016, p. 285) quanto à “necessidade de ampliação da função social do Instituto, buscando incorporar demandas da sociedade, fundamentalmente da classe trabalhadora”.

A partir disso, depreende-se que a EJA necessita ser amplamente estudada no IFG e, para tanto, tornam-se essenciais as pesquisas que desvelem os vários aspectos que a compõem. Nessa perspectiva, a presente investigação volta seu olhar para os estudantes trabalhadores, com a finalidade de melhor compreender sua realidade e contribuir para a reflexão sobre uma EJA mais autônoma e que objetive uma formação com verdadeira qualidade para pessoas historicamente excluídas do direito à educação.

1.3 Perfil dos alunos da EJA: conhecer para reconfigurar a modalidade

Ao analisar a EJA, torna-se imprescindível compreender seus alunos, a fim de que se possa entender as condições em que essa modalidade necessita ser desenvolvida. Trata-se de um público com especificidades, que o diferenciam dos educandos de outros campos do ensino e exigem a construção de políticas públicas e de práticas educativas adequadas ao seu perfil.

O estudante da EJA caracteriza-se por ser, de modo geral, um trabalhador que, apesar de todas as dificuldades socioeconômicas, laborais, pessoais e de aprendizagem, decide retornar aos estudos após tê-los interrompido, visando uma melhor qualidade de vida. São pessoas das classes populares e a exclusão social é uma constante em suas existências.

Esses alunos carregam consigo a necessidade de assegurar sua própria sobrevivência e a de seus familiares, por meio do trabalho e em situações materiais muitas vezes bastante adversas. Nas palavras de Arroyo (2011, p. 29), “[d]esde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. [...] Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”. Diante disso, o direito à escolarização – negado, no passado, a esses estudantes – constitui mais uma restrição em meio a tantos outros direitos básicos constantemente negados em suas vidas, como a alimentação, a moradia, a saúde e o trabalho. Nesse sentido, o autor dispõe que

[o]s jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. [...] As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, conseqüentemente teremos de assumir a EJA como política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dúvida histórica de coletivos sociais concretos. (ARROYO, 2011, p. 30).

Corroborando essa perspectiva da vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, Castro (2016, p. 183-184) assevera que as causas de abandono escolar estão basicamente relacionadas com as necessidades de sobrevivência dos alunos, passando “pelas diversas misérias – em contraposição à grande produção de riquezas – presentes no país e que não garantem a permanência da classe trabalhadora na escola”.

Cumprе ressaltar que, para Saviani (2016), o desenvolvimento da educação e, em especial, da escola pública, impõe uma contradição em relação às exigências inerentes da sociedade de classes capitalista. Essa, ao mesmo tempo em que demanda a universalização da educação escolar, não pode realizá-la por completo, pois isso acarretaria sua própria superação. Na argumentação do autor,

[...] o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber. Portanto, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2016, p. 41-42).

Conforme os estudos de Faria e Moura (2015), os processos de abandono escolar têm sua raiz na lógica capitalista excludente, razão pela qual os autores sustentam o uso da expressão “desistência” ao invés de “evasão” para abordar o processo de interrupção escolar, contrapondo-se ao sentido que este último termo carrega quanto à culpabilização do aluno pelo afastamento do ambiente educacional.

Nessa perspectiva, os autores elucidam que a escola pública apresenta um cenário de precariedades, que engloba desde a inadequação do ambiente escolar até o desrespeito às particularidades da vida do educando. Eles também abordam a dualidade educacional da sociedade capitalista, ao informarem sobre a existência de uma escola cindida em classes: uma direcionada para o trabalho intelectual e aos filhos das classes dirigentes e a outra para o

trabalho manual, destinada aos filhos das classes populares. Esse último tipo de educação é extremamente excludente, uma escola não pensada para os estudantes trabalhadores, que precisam assegurar sua subsistência por meio do trabalho, algo muitas vezes conflitante com a jornada escolar.

Capucho (2012) afirma que, na conjuntura educacional brasileira, a precariedade e a improvisação são marcas históricas. Consoante a autora, esses elementos foram exacerbados na década de 1990, período em que a mundialização do capital impôs a flexibilização e a precarização das relações de trabalho, o que atingiu também o campo da gestão escolar, desqualificando ainda mais a organização do trabalho pedagógico e favorecendo a desprofissionalização do magistério em vários âmbitos de ensino.

Na área da EJA, esses problemas revelaram-se mais perversamente complicados, posto que essa modalidade exige um olhar diferenciado para as necessidades de aprendizagem de seus diversos públicos, propostas políticas pedagógicas flexíveis aos diferentes contextos nos quais se dá a sua prática, assim como o domínio de temáticas emergentes e vinculadas às necessidades dos alunos e suas comunidades e de conteúdos e metodologias apropriadas às faixas etárias abrangidas pela EJA (CAPUCHO, 2012).

Uma adversidade que agrava consideravelmente a existência de uma EJA mais abrangente e democrática é o alto abandono estudantil presente nessa modalidade, uma realidade muito preocupante e constatada em todo o País (MOURA; HENRIQUE, 2012). A descontinuidade nos estudos, vivenciada pelos alunos na infância e na adolescência, diversas vezes repete-se no retorno à escola. Segundo Faria e Moura (2015), a desistência escolar dos estudantes da EJA, dentro do metabolismo capitalista excludente, decorre de aspectos tanto intraescolares (institucionais) quanto extraescolares (socioeconômicos e pessoais), elementos estes que se inter-relacionam.

Já Gadotti (2014) ressalta que o afastamento da escola na EJA possui especificidades que demandam respeito pelos educadores e pela sociedade. O autor menciona, por exemplo, que o cansaço ao final de um dia inteiro de trabalho dificulta consideravelmente a frequência dos alunos, sendo esta uma questão que desafia as políticas públicas da modalidade. Nas zonas rurais, onde está a maioria dos analfabetos, os alunos ainda têm de enfrentar longas distâncias até as escolas:

Chamar esse aluno adulto de “evadido” sem entender suas causas é o mesmo que criminalizá-lo e culpá-lo por não ter tido acesso à Educação na chamada “idade própria”. Essa noção de evasão não leva em conta o contexto do aluno trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático. [...]

É uma lógica perversa que ignora a identidade desses alunos trabalhadores. O que eles sabem não é considerado: eles trazem consigo uma história, as marcas da socialização e da formação que tiveram. (GADOTTI, 2014, p. 22).

Diante disso, o autor afirma que os estudantes da EJA necessitam ser considerados sujeitos de direitos, sendo esse mesmo pensamento compartilhado por Arroyo (2011) e Capucho (2012), que afirma:

Jovens, adultos(as), idosos(as) precisam ser reconhecidos(as) como sujeitos de direito, pois, em virtude das situações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a educação em nosso país, ou seja, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas. (CAPUCHO, 2012, p. 23).

Considerando as dificuldades que transpassam as existências dos alunos da EJA, Arroyo (2011) explica que essa modalidade educacional necessita ser compreendida não como mera oferta individual de uma segunda oportunidade de escolarização para jovens e adultos, mas como uma política pública sólida, estruturada na direção de uma reparação ante as mazelas histórico-sociais perpetuadas nas classes populares.

O autor enfatiza que uma reconfiguração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado, no sentido de superar seu caráter histórico improvisado e assistencialista, demanda, antes de tudo, compreender as condições concretas em que os estudantes dessa modalidade vivem.

Diante disso, o ponto de partida consiste no estabelecimento de uma nova forma de olhar para esses jovens e adultos trabalhadores, ou seja, ultrapassando a perspectiva que os enxerga apenas em seus caminhos escolares truncados e descontínuos, marcados por reprovações e repetências. Desse modo, é preciso ver esses educandos de modo mais amplo, em suas trajetórias humanas, nos percursos sociais onde estão os limites e as possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos de direitos humanos (ARROYO, 2011). Segundo o autor,

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. (ARROYO, 2006, p. 23).

Assim, considera-se ser importante trazer algumas considerações gerais que permeiam o público da EJA. A pluralidade é uma característica que sobressai entre seus alunos. A partir das afirmações de Capucho (2012), Gadotti (2014) e Machado e Rodrigues (2013a), percebe-se que muitas diversidades convivem na EJA: diversidade geracional (adolescentes até idosos), de gênero, étnico-racial (brancos, quilombolas, indígenas, negros), de território (campo, periferias das cidades, sistemas prisionais, empresas, templos religiosos etc.), dentre outras.

A partir disso, cumpre destacar que, para Gadotti (2011), a EJA necessita ser uma educação multicultural, que desenvolve o conhecimento e a integração sob a perspectiva da diversidade e está voltada para “a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação” (GADOTTI, 2011, p. 40). Desse modo, segundo o autor, a filosofia primeira na qual deve ocorrer a formação do educador da EJA é a filosofia do diálogo.

Outro ponto relevante é que o aluno da EJA frequentemente chega à escola carregando o estigma social de ter se afastado de sua formação escolar. Capucho (2012) menciona que uma concepção corrente nessa modalidade é que seus estudantes são pouco interessados, sobretudo os mais jovens, sendo também entendidos como sujeitos com conhecimentos menores. Há, no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir do Mobral e do ensino supletivo do período da ditadura militar, sendo reforçados nas primeiras décadas de redemocratização. Dessa forma, não seria necessário preocupar-se muito com a qualidade do ensino ofertado a esses estudantes, pois precisariam de um curso fácil e rápido.

Esse mesmo raciocínio é exposto por Castro (2016), para quem o discurso de que os alunos da EJA têm pressa em receber certificação resulta na redução do tempo e do conteúdo da escolarização ofertada e na percepção de que qualquer pessoa pode ocupar-se dessa ação pedagógica, bastando, para isso, boa vontade e o mínimo de conhecimento ou ser alguém temporariamente contratado de forma emergencial.

Esses estigmas em torno do estudante da EJA sombreiam, contudo, a histórica negação de direitos que impede o acesso à educação e faz emergir, nos alunos, culpas e vergonhas por não terem conhecimento escolar (CAPUCHO, 2012). Gadotti (2011, p. 47) assevera que o aluno adulto diversas vezes “tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada de infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo seja verbalizado e analisado”, fazendo com que ele seja estimulado no sentido de superar suas angústias e seu complexo de inferioridade. Assim, consoante Moura (2014, p. 41), é necessário ter em vista que

[o] sujeito adulto, que não tem uma elevada escolarização, não é um sujeito menor e nem menos importante na sociedade por causa disso. Ele é o sujeito que está produzindo. A produção material da sociedade é realizada por esse sujeito adulto, independentemente do nível de escolaridade que ele tenha. Olha-se mais para a escolaridade que ele não tem do que para o seu conhecimento material da sociedade, deixando-se de ver o que ele possui e que potencialmente pode ser utilizado pela escola.

Nessa perspectiva de inclusão do aluno, as metodologias de ensino e aprendizagem usadas na EJA não podem ser iguais às de crianças e adolescentes, sob o risco de uma infantilização no seu tratamento, aumentando o preconceito e a possibilidade de um novo abandono escolar. Gadotti (2011, p. 47) afirma que o “aluno adulto não pode ser tratado com uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo”. Desse modo, o conhecimento apreendido na escola deve fazer sentido na vida concreta do adulto (MOURA, 2014). Nas palavras de Oliveira (2007, p. 88),

[n]o caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular. [...] Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos.

A EJA, diferentemente da homogeneidade da educação infantil, materializa-se em tempos e espaços múltiplos (CAPUCHO, 2012). Os próprios adultos também estão inseridos em relações interpessoais mais complexas quando comparados a crianças e adolescentes, acumulando conhecimentos e uma possível maior capacidade de reflexão sobre si mesmos, sobre as outras pessoas e sobre seus próprios meios de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999).

Freire (2017, p. 47) assegura que “[s]aber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Assim, a ação pedagógica exige, dentre outros elementos, o reconhecimento da identidade cultural dos alunos.

Segundo o autor, uma das atividades mais importantes da prática educativa constitui a promoção de condições favoráveis para que os alunos possam identificar-se como seres histórico-sociais capazes de comunicar e transformar criticamente o meio em que vivem. Na perspectiva freireana, os educandos, quando conscientes de sua condição humana de inacabamento, de seres em contínua mudança, inserem-se em um permanente movimento de busca no mundo e com o mundo.

Dessa forma, a premissa educativa freireana, entendida como uma possibilidade de formação emancipadora para os sujeitos da EJA, fundamenta-se na construção de uma prática progressista, voltada para o desenvolvimento de um aluno ativo, disposto a produzir, juntamente com o professor, seu próprio conhecimento, em uma relação dialógica. Logo, a abertura à mudança, bem como o respeito ao diferente e à autonomia dos alunos, constituem imperativos éticos para uma prática educativa verdadeiramente libertadora.

É com base nessa forma crítica de conceber a educação que entende-se ser necessário perceber os alunos da EJA. Esse olhar valoriza suas potencialidades, bem como sua cultura, apreendida em diversos círculos sociais. Nesse sentido, compreende-se que dar voz às experiências dos alunos da EJA contrapõe-se à lógica excludente capitalista, em especial de seu sistema escolar rígido e não estruturado para atender as classes marginalizadas.

Conforme Arroyo (2011), a EJA sempre esteve envolvida com um projeto de inclusão do povo, sendo o campo mais politizado do sistema educacional. Para o autor, o movimento de educação popular legou uma leitura positiva do saber popular e uma proposta pedagógica para a EJA, que deve estabelecer uma ponte entre esse saber popular e o conhecimento sistematizado pela escola, captando os questionamentos e os significados acumulados pelos alunos ao longo de suas vidas. Esse entendimento coaduna com o de Freire (2017, p. 31), para quem

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas, também, como há trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Um dos maiores desafios que a EJA necessita transpor é a imagem de discriminação social a seu respeito, superando o entendimento do senso comum e de muitas políticas públicas quanto a uma educação destinada a pessoas supostamente empobrecidas de cultura e saber e que, quando em comparação com a escolarização feita em idades tidas como regulares, é vista como inferior. Para que esse ideal materialize-se, é crucial perceber a EJA a partir das falas dos educandos que a integram, extraindo delas elementos que possam colaborar para uma formação mais democrática para os jovens e adultos trabalhadores.

Porém, para que a realidade social desses estudantes seja mais bem compreendida, um aspecto essencial é apreender como se dá a relação histórica entre educação e trabalho. Desse modo, na sequência, tem-se o Capítulo 2 deste trabalho dissertativo.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Este capítulo versa sobre a relação entre trabalho e educação, abordando, sobretudo, alguns elementos da configuração atual do trabalho na sociedade capitalista e aspectos relacionados ao ensino médio integrado. Essa última temática consiste em uma concepção formativa voltada para o desenvolvimento intelectual e manual das potencialidades humanas e norteia o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, ao qual os estudantes investigados estão vinculados.

2.1 Trabalho: relação ontológico-histórica com a educação e atualidade

Os limites e enfrentamentos experimentados pela modalidade EJA ao longo de sua história no Brasil nos remetem a adentrar na racionalidade capitalista na qual estão inseridos seus estudantes, grupo constituído essencialmente por trabalhadores. Dessa forma, torna-se salutar a análise da relação entre trabalho e educação, pois, sendo os alunos da EJA sujeitos que dependem do trabalho para garantirem suas subsistências e que, a partir dele, estabelecem relações sociais, o estudo dessa questão é fundamental para compreender a realidade histórico-social na qual estão inseridos os alunos desta investigação.

Para isso, Saviani (2007), alicerçado na abordagem marxista, traz ensinamentos basilares que possibilitam compreender a ligação entre trabalho e educação. Primeiramente, cumpre informar que, desde o surgimento do ser humano, o trabalho impõe-se como uma necessidade para a sua sobrevivência, posto que, diferentemente dos demais animais, o homem necessita transformar a natureza para garantir as condições básicas para a produção de sua existência. Assim, é por meio do trabalho, agindo sobre os obstáculos determinados pelo ambiente natural para garantir seu sustento, que o ser humano constrói sua essência.

Segundo Frigotto (2005), o trabalho, visto em uma ótica ontocriativa, possibilita a existência do ser humano em suas muitas dimensões, dado que não responde somente às suas necessidades biológicas. Dessa forma, o autor percebe “a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Nesse contexto, conforme Saviani (2007), desde o princípio, o trabalho entrelaça-se com a educação em uma relação de identidade, uma vez que esse processo de produção da existência humana consiste também em um processo de aprendizagem. Os homens, nas comunidades

primitivas, ao se defrontarem com a natureza e conviverem uns com os outros, educavam a si mesmos e transmitiam seus saberes para as futuras gerações. Desse modo, o início da educação corresponde à origem do próprio ser humano.

A partir disso, continua o autor, percebe-se que a relação entre trabalho e educação embasa-se em fundamentos históricos e ontológicos. Fundamentos históricos, pois seu desenvolvimento se dá ao longo do tempo, e ontológicos, haja vista que o produto dessas condutas constitui a própria formação do ser humano.

De acordo com Saviani (2007), nas comunidades primitivas, a educação era uma ação espontânea e os homens apoderavam-se de forma coletiva dos meios de produção da existência, sem a divisão em classes. Contudo, o desenvolvimento da produção ocasionou a divisão do trabalho e, com ela, o surgimento da propriedade privada da terra e a separação dos homens entre as classes dos proprietários e dos não proprietários. Assim, tornou-se possível garantir a sobrevivência dos primeiros por meio do trabalho do segundo grupo. Essa separação dos homens em classes também refletiu no campo da educação que, desde a Antiguidade, foi dividida em duas modalidades distintas:

[...] uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

A primeira forma de educação foi restringida a poucos homens que dispunham de tempo livre e constituía na preparação dos futuros dirigentes da sociedade. Esse modelo educacional acarretou o advento da escola, desenvolvendo-se uma forma específica de educação não inerente ao processo de produção e que passa ser identificada como a educação propriamente dita. Concretiza-se, assim, a separação entre educação e trabalho, com a distinção da instrução proporcionada à camada dominante em relação à formação voltada para a classe dominada, cujo trabalho manual não demandava, inicialmente, um preparo escolar (SAVIANI, 2007).

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, instaura-se a economia de mercado, em que a produção é voltada para a troca (SAVIANI, 2007). Consoante Frigotto (2005), nesse tipo de formação social, o trabalho é visto como a mercadoria que a classe trabalhadora vende ao capital, que, por sua vez, possui os meios de produção da vida material. Segundo o autor,

[a]o capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma

parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor (mais-valia ou tempo de trabalho não pago). (FRIGOTTO, 2005, p. 63).

Saviani (2007) salienta que, na estrutura social capitalista, o domínio da cultura intelectual torna-se uma exigência para todos, sendo a escola entendida como principal meio de acesso a esse saber. Com a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, e o surgimento de uma nova maquinaria, a universalização da escola primária fez-se necessária, a fim de propiciar a socialização das pessoas na sociedade moderna, habilitando-as a operar as máquinas e a integrar o processo produtivo. Assim, no contexto capitalista, o Estado passa a ocupar uma posição central quanto à construção da ideia da escola pública, gratuita e obrigatória.

No entanto, conforme o autor, simultaneamente a essa demanda de qualificação geral existia também a necessidade de uma qualificação específica para atividades relacionadas à manutenção e aos reparos da nova maquinaria, o que resultou em cursos profissionais. Por conseguinte, sobre a base comum da escola primária, o sistema educacional segmentou-se em escolas de formação profissional e de formação geral. Estas voltaram-se à qualificação geral (intelectual) em prejuízo da formação específica, enquanto aquelas enfocaram elementos operacionais ligados a atividades específicas (intelectuais e manuais) do processo de produção. Com isso, percebe-se que a Revolução Industrial forçou a escola, de certa forma, a vincular-se ao mundo produtivo.

Entretanto, a educação engendrada pela burguesia continua a dividir os homens em dois campos. O primeiro é composto por aqueles destinados a uma educação intelectual, como modo de preparo das elites para profissões também intelectuais. Já o segundo está ligado ao ensino prático voltado para o trabalho manual, com a dispensa do domínio de fundamentos teóricos. Essa divisão expressa-se tanto por meio de uma escola única diferenciada, em que existe a separação interna de alunos de acordo com as funções sociais a que se destinam, quanto na proposta dualista de escolas de ciências e humanidades para a camada dirigente e de escolas profissionais para a classe trabalhadora (SAVIANI, 2007). Cabe destacar que, segundo Ramos (2010, p. 107),

[o] economista clássico Adam Smith, desde o século XVIII, reconhecia a necessidade de o Estado oferecer o ensino popular à classe trabalhadora, a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo. Mas ele recomendava que esse ensino ocorresse, prudentemente, em doses homeopáticas. Justifica a necessidade de educação em função dessa divisão parcelar do trabalho, considerando conveniente que o Estado facilitasse, encorajasse e até mesmo impusesse a quase toda a população a necessidade de aprender aqueles conhecimentos elementares.

A partir dessas observações, percebe-se que a educação, estruturada da maneira anteriormente descrita, possui uma forte responsabilidade quanto à perpetuação da ordem capitalista, causadora de diversas injustiças sociais, dada a discrepância de situações e privilégios ocupados pelas diferentes classes sociais.

Retornando à análise do trabalho, ressalta-se também os esclarecimentos de Antunes (2009), que discorre a respeito das diversas reconfigurações ocorridas nas últimas décadas nesse universo. O autor menciona que a sociedade contemporânea tem vivenciado a crescente degradação da natureza e a intensificação da exploração sobre a classe trabalhadora, conduzidas por uma lógica societal voltada para a valorização do capital. Esse exame da atualidade do mundo do trabalho é crucial para o entendimento do contexto histórico-social em que diversos jovens e adultos da EJA estão imersos, com reflexos profundos na construção de sua subsistência.

Conforme o autor, a crise estrutural do capital, instaurada a partir da década de 1970, deu início à reorganização do capitalismo e de seu sistema ideológico e político de dominação. As maiores expressões dessa reorganização foram o surgimento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desmontagem de seu setor produtivo e a desregulamentação dos direitos trabalhistas, bem como a reestruturação produtiva da era de acumulação flexível, caracterizada especialmente pela mudança do padrão taylorista/fordista para o modelo toyotista.

De acordo com Antunes (2009), o primeiro padrão baseava-se na produção em massa de mercadorias, fortemente homogeneizada e verticalizada. Esse sistema teve início nas linhas de montagens automobilísticas tayloristas e fordistas, em que o trabalho era fragmentado mediante a decomposição de atividades, que limitavam as ações operárias a um encadeamento mecânico e repetitivo de afazeres com vistas à produção final de veículos. Posteriormente, esse modelo produtivo expandiu-se para praticamente todo o sistema industrial dos principais países capitalistas e para grande parte do setor de serviços, predominando em quase todo o século XX.

Segundo o autor, havia a nítida separação entre a elaboração e a execução de atividades e a supressão da dimensão intelectual do trabalho operário, sendo esta incumbência das gerências científicas. Assim, os operários eram afastados da participação na organização do processo de trabalho. O regime taylorista/fordista realizava uma expropriação intensificada da mão de obra dos trabalhadores, com a ampliação do ritmo de trabalho, a diminuição de seu tempo e a exigência de combate ao desperdício na produção.

Já o modelo toyotista, continua Antunes (2009), é oriundo das fábricas de veículos da Toyota no Japão pós-1945 e consiste em um modo de organização do trabalho em que a produção está ligada à demanda, atendendo necessidades mais individualizadas do mercado

consumidor. Diante disso, esse padrão caracteriza-se, dentre outros aspectos, por uma produção variada, muito heterogênea e diferente da homogeneidade, da produção em série e da acumulação intensiva do taylorismo/fordismo. No regime toyotista, a estrutura produtiva é mais flexível e horizontalizada e as empresas priorizam o que é essencial em sua especialidade de produção, recorrendo, frequentemente, à terceirização de parte do processo produtivo.

Para o autor, o toyotismo fundamenta-se no trabalho operário em equipe e multifuncional, em que o operário domina, ao mesmo tempo, várias máquinas. O mercado passa a exigir um empregado polivalente, cujas atividades intelectuais e o envolvimento participativo são apropriados para multiplicar o lucro das empresas. O sistema toyotista baseia-se na introdução da maquinaria automatizada e informatizada no mundo do trabalho e, nas últimas décadas, expandiu-se para vários países, adaptando-se às singularidades de cada local.

Antunes (2009) aponta que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era de acumulação flexível têm ocasionado profundas metamorfoses no mundo do trabalho. A primeira a se destacar é o crescente desemprego estrutural, que atinge grande parcela da classe trabalhadora. Além disso, há a desregulamentação significativa dos direitos do trabalho, eliminados tanto da produção industrial quanto do setor de serviços.

Importante salientar que Antunes (2009), ao discorrer sobre a classe trabalhadora, a compreende em uma noção ampliada, ou seja, abrangendo todos aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de um salário. Assim, a classe que-vive-do-trabalho não inclui somente os trabalhadores produtivos – aqueles que produzem mais-valor e participam diretamente do processo de valorização do capital por meio da produção industrial –, mas também incorpora os trabalhadores improdutivos, cujo trabalho é utilizado como serviço tanto para uso público quanto capitalista, sem consistir, porém, em aspecto diretamente produtivo e em elemento vivo para a criação da mais-valor. Diante disso, essa noção ampliada e contemporânea de classe trabalhadora incorpora a totalidade dos trabalhadores assalariados, inclusive os desempregados, que assim encontram-se pela lógica destrutiva do capital.

O autor menciona que uma tendência frequente é a diminuição do proletariado industrial, tradicional, especializado e estável, herdeiro da indústria verticalizada. Esse cenário vem cedendo lugar, em grande medida, a uma classe trabalhadora marcada pela heterogeneidade e complexidade, assim como por ocupações laborais caracterizadas pela precarização, a exemplo dos trabalhos informais, de tempo parcial (*part time*), temporários e terceirizados, que ascenderam consideravelmente. Nos países centrais do capitalismo, décadas atrás, esses postos de trabalho eram ocupados, prioritariamente, pelos imigrantes, mas passaram também a englobar os trabalhadores remanescentes da especialização taylorista/fordista, cujas

atividades estão desaparecendo, forçando-os a procurar trabalho em situações mais adversas em comparação com aquelas da fase anterior.

Essa realidade, continua o autor, estendeu-se aos países subordinados de industrialização intermediária, como o Brasil, que tiveram uma expansão de seu proletariado industrial em anos anteriores e começaram a vivenciar significativos processos de desindustrialização, resultando no aumento do número de trabalhadores expostos à precariedade laboral.

Ademais, como outras mutações no mundo do trabalho, Antunes (2009) evidencia o crescimento do trabalho feminino, especialmente em modos precários e em condições de desigualdade em relação aos homens; a expansão inicial do número de trabalhadores no setor de serviços, embora este também seja afetado pela racionalidade capitalista e pelo desemprego estrutural; a exclusão progressiva do mundo do trabalho dos jovens e de pessoas consideradas velhas pelo capital (trabalhadores com aproximadamente 40 anos ou mais); a exploração criminosa do trabalho infantil; o aumento do chamado terceiro setor (empresas com caráter mais comunitário, assistencial e de trabalho voluntário, sem finalidades diretamente lucrativas), que incorpora pequenas parcelas de pessoas desempregadas; o incremento do trabalho em domicílio, proveniente, dentre outros, da desconcentração do processo produtivo, da precarização do trabalho e da introdução da telemática no trabalho; e, por fim, a mundialização do capital, que resulta, entre outros elementos, em um processo de reterritorialização e desterritorialização da produção e na transnacionalização do mundo do trabalho.

Nessa conjuntura de forte subordinação e desestabilização da classe trabalhadora, Alves (2011) traz uma importante reflexão acerca da captura da subjetividade do trabalhador na era toyotista como modo de inovação sociometabólica do capital. O eixo central dos dispositivos organizacionais da reestruturação produtiva encontra-se na constituição de um novo nexo psicofísico nos trabalhadores, destinado a gerar uma unidade orgânica mais intensa entre ação e pensamento do que a existente no taylorismo/fordismo.

Consoante o autor, nessa etapa produtiva anterior, o controle do trabalho acontecia por meio de uma coerção unilateral, realizada por meio de um inspetor externo, conservando-se as atividades maquinais e automáticas dos trabalhadores. O modo de produção toyotista, por sua vez, apresenta uma maior densidade manipulatória, pois, além do fazer e do saber dos trabalhadores, busca-se a captação de sua disposição intelectual-afetiva para cooperar com a valorização do capital. Assim, “a figura do ‘inspetor’ não está lá fora, mas introjetada nos operários e empregados” (ALVES, 2011, p. 115), perscrutando o trabalho de si e dos outros.

No toyotismo, segundo o autor, os elementos coercitivos externos e a constituição de uma disciplina pelo trabalhador já não são suficientes e o capital busca o seu envolvimento também por meio da participação ativa da sua inteligência, fantasia e iniciativa, aspectos não requeridos pelo modo taylorista/fordista. O capital passa a mobilizar as instâncias da pré-consciência e do inconsciente do psiquismo dos trabalhadores e os incentiva a pensar de maneira proativa na busca de soluções para os problemas antes que eles ocorram:

[...] se no fordismo o trabalhador na linha de montagem, executando tarefas monótonas e repetitivas, pensava demais, ou como disse Gramsci, “tem muito mais possibilidade de pensar” (o que poderia levá-los “a um curso de pensamento pouco conformista”), sob o toyotismo, o trabalhador pensa e é obrigado a pensar muito mais, mas colocando a inteligência humana a serviço do capital. (ALVES, 2011, p. 112).

Alves (2011) esclarece que tais circunstâncias de adequação à racionalidade capitalista tendem a comprometer as dimensões física, psíquica e espiritual dos trabalhadores, o que se expressa por sintomas psicossomáticos provenientes das ocupações laborais.

Para o autor, a construção da precarização no mundo do trabalho e o medo do desemprego fazem com que a classe trabalhadora consinta a uma maior exploração de sua força de trabalho e renuncie a seus direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados. Além disso, o autor também afirma que a propagação do toyotismo e a captura da subjetividade do trabalho não ocorrem apenas no campo da produção, mas também nas instâncias socio-reprodutivas, por meio do “cultivo sistemático e intenso de valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado, disseminados, em geral, pelo aparato midiático e socio-reprodutivo do capital” (ALVES, 2011, p. 121). Com isso, a “‘extensão’ da produção (e do ‘discurso’ da produção) para a totalidade social e, por outro lado, a ‘redução’ da vida social à lógica da produção do capital são um modo de reordenação espaço-temporal do controle sociometabólico do capital que nasce na fábrica” (ALVES, 2011, p. 118). O plano locucional, por exemplo, é ocupado por palavras como competência, empregabilidade e empreendedorismo.

No tocante ao ambiente organizacional produtivo, Alves (2011) destaca dois elementos mediativos de captura da subjetividade do trabalhador, que devem ser entendidos em seus vínculos orgânicos com os valores-fetiches e as disposições subjetivas da atual fase capitalista: as novas formas de pagamento e o desenvolvimento do trabalho em equipes. No primeiro caso, tem-se como exemplo o pagamento de bônus salariais por produtividade e a participação nos lucros e resultados das empresas, aspectos que resultam em uma pressão dos trabalhadores sobre si mesmos. Sob o ponto de vista do capital, o fundamental é implantar uma ligação entre o desempenho do negócio e o comportamento dos trabalhadores.

Na segunda situação, o comprometimento do trabalhador é assegurado pela pressão realizada pelo coletivo formado por outros colegas. Logo, perante o toyotismo, “a eficácia do conjunto do sistema não é mais garantida pela rapidez da operação do operário individual em seu posto de trabalho, como no fordismo, mas, pela integração, ou ‘engajamento estimulado’, da equipe de trabalho com o processo de produção” (ALVES, 2011, p. 124). Assim, além da autovigilância e da supervisão externa, que ainda persistem, há também o estímulo à competição entre os trabalhadores, em que cada um torna-se supervisor do outro.

A existência cada vez maior de um mundo de trabalho precarizado reduz expressivamente a possibilidade de uma vida digna em seus vários aspectos para muitos trabalhadores, inclusive os estudantes da EJA, inseridos em situações de exclusão e invisibilidade social. É nesse panorama de exploração da classe trabalhadora que as políticas públicas educacionais necessitam com urgência contemplar, de forma mais abrangente e com maior qualidade, o ensino para milhares de jovens e adultos brasileiros.

Todavia, dados os interesses do capital quanto à reprodução de uma estrutura social estratificada e bastante desumana para boa parte dos trabalhadores, o cenário educacional enfrenta inúmeras dificuldades para a materialização de um ensino não aligeirado e insuficiente para as classes populares. Nessa perspectiva, segundo Frigotto (2005, p. 73), “[q]uando mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista”. Kuenzer (2005, p. 82), por seu turno, assevera que

[o] trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento –, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão. [...] em uma sociedade dividida em classes, na qual as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital.

Entretanto, em contrapartida a esse quadro de difícil superação, surge a ideia do ensino médio integrado, embasado na formação integral do ser humano e com o intuito de ser uma contribuição ao desenvolvimento de um projeto de sociedade diferente, em que o trabalhador não seja educado de forma exclusivamente funcional para as exigências produtivas capitalistas. Diante disso, a discussão a respeito da proposta educacional integrada, que se articula aos propósitos de uma EJA não compensatória e comprometida com a construção de emancipação humana, é aprofundada no tópico a seguir.

2.2 Ensino médio integrado: caminho para a formação politécnica

Conforme Ciavatta e Ramos (2011), a realidade da relação entre o ensino médio e a educação profissional no Brasil tem sido profundamente marcada pela dualidade e fragmentação, que se manifestam pela destinação de propostas educacionais opostas entre as classes sociais. Em outros termos, enquanto para as elites prevalece uma educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, para os trabalhadores tem sido estabelecida uma formação voltada para o preparo imediato para o mercado de trabalho.

As autoras destacam que a análise dessa dualidade educacional exige compreender não somente sua configuração atual, mas também suas raízes sociais. Nesse sentido, o exame dessa visão dual reporta-nos à necessidade de explorar os aspectos históricos do ensino médio brasileiro, com enfoque na educação profissional. Esse estudo torna-se necessário haja vista que essas duas vertentes educacionais são abrangidas pelo Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade EJA, cujos alunos são investigados nesta pesquisa.

Segundo Moura (2007), até o século XIX, não existem registros de iniciativas quanto à educação profissional no País. Havia apenas o ensino propedêutico, voltado para a classe dirigente, com a oferta de uma educação caracterizada pelas ciências, letras e artes.

No entanto, consoante o autor, a partir de 1809, a educação profissional desenvolve-se. Foram criados o Colégio de Fábricas (1809), a Escola de Belas Artes (1816), o Instituto Comercial no Rio de Janeiro (1861), as dez Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras (década de 1840), os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854), bem como as sociedades civis voltadas para o auxílio a crianças abandonadas e órfãs, das quais se destacam os Liceus de Artes e Ofícios, implantados a partir de 1858 em algumas cidades. Desse modo, a educação profissional inicia-se no País marcada por um cunho assistencialista de amparo a pessoas carentes.

No começo do século XX, porém, essa preocupação de assistência aos menores abandonados e aos órfãos modifica-se para a formação de operários voltada para atividades profissionais. Assim, continua o autor, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas ao ensino industrial e instaladas em 19 unidades da Federação em 1910, sendo também, nesse mesmo ano, organizado o ensino agrícola. Além disso, a partir dos anos de 1930, o País passa por um processo de industrialização, o que demandou um maior desenvolvimento da educação profissional.

Dessa forma, uma observação relevante a ser feita refere-se ao posicionamento de Kuenzer (2001), que, ao discorrer sobre a diferenciação entre a formação de cultura geral para as classes dirigentes e o ensino instrumental proporcionado para a classe trabalhadora, alerta que

[...] a expansão das escolas profissionais não representa avanço no desenvolvimento democrático, e sim perpetua as diferenças de classe. Por permitir uma relativa mobilidade social pela qualificação profissional, cria-se uma falsa impressão de democratização, uma vez que as dificuldades de acesso aos níveis mais altos do sistema de ensino, a par da origem de classes, delimita como alternativa máxima a formação em cursos profissionais voltados para a aquisição apenas de formas operacionais. Ou, como diz Gramsci, esse tipo de formação não permite ao trabalhador aspirar à condição de dirigente, ou mesmo estar abstratamente em condições de sê-lo. (KUENZER, 2001, p. 34).

Conforme Moura (2007), em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), seguido, em 1946, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), dando origem ao que atualmente é conhecido como Sistema S. Essas entidades demonstram a opção governamental de transferir a responsabilidade pela formação dos trabalhadores para a iniciativa privada, preparando mão de obra para o mundo produtivo.

De acordo com o autor, a industrialização e a modernização nas relações produtivas acarretaram uma posição mais efetiva das camadas dominantes quanto à educação. Desse modo, a partir de 1942, realiza-se uma reforma educacional por meio das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que definiram, dentre outros elementos, ordenamentos específicos para a formação profissional em cada ramo da economia.

Essa reforma, segundo Moura (2007), expressou a importância que a educação passou a ter no País. Contudo, os percursos educativos das classes populares e das elites continuaram distintos, pois a formação profissionalizante da fase final do ensino secundário, destinada aos trabalhadores, não habilitava ao ingresso no ensino superior, ao contrário do que ocorria com concluintes dos denominados cursos colegiais, voltados às camadas dirigentes. É nesse contexto, porém, que aparece, pela primeira vez, a aproximação, através de exames de adaptação, entre a educação secundária propedêutica e os cursos profissionalizantes de nível médio.

Consoante o autor, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), datada de 1961, foi o instrumento que possibilitou o fim dessa dualidade formal na educação, dado que, a partir de então, os concluintes do ensino profissional poderiam adentrar na educação superior sem a necessidade de provas de equiparação. Cumpre salientar, contudo, que os

currículos escolares continuaram a aplicar a dualidade na prática, com a diferenciação de conteúdos proporcionados à classe trabalhadora e à elite.

Durante a ditadura militar, ocorreu uma nova fase da industrialização brasileira, impulsionada pelo projeto governamental de desenvolvimento alicerçado no endividamento externo. Além disso, havia também a exigência popular de acesso a níveis mais altos de escolarização. Surge, então, a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/1971), que determinou, entre outros aspectos, a obrigatoriedade do ensino profissional no 2º grau para todas as escolas públicas e privadas (MOURA, 2007).

Todavia, as escolas particulares continuaram a focar os conteúdos propedêuticos, com o objetivo de atender às camadas mais abastadas, e não obedeceram a essa compulsoriedade. Dessa forma, a profissionalização obrigatória determinada pela referida lei foi atendida especialmente pelas redes estaduais de ensino, de modo precário, bem como pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Essas últimas instituições receberam mais recursos e tornaram-se locais de referência quanto à educação técnica de nível médio, sem que seus currículos tenham sido limitados à instrumentalidade do mundo do trabalho. Mais adiante, a obrigatoriedade da profissionalização foi progressivamente extinta e o 2º grau profissionalizante foi desvanecendo-se, até a década de 1990, a ponto de quase desaparecer, com exceção de alguns poucos sistemas estaduais de ensino e das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (MOURA, 2007).

Em 1997, ocorre a promulgação do Decreto n. 2.208, que, atrelado à lógica neoliberal, determinou a separação obrigatória entre os ensinos médio e profissional. A datar desse decreto, este último só poderia ser exercido de forma subsequente ao ensino médio ou concomitante a ele, mas, neste caso, com currículos e matrículas distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição ou não (MOURA, 2007). Trata-se de um momento ressaltado pela literatura especializada, visto que a separação entre ensino médio e educação profissional prejudicou a viabilidade de uma educação não fragmentada por meio do ensino politécnico.

Nesse contexto, conforme Ciavatta e Ramos (2011), os currículos baseados em competências – condutas descritas como esperadas em situações de trabalho – foram reiterados no Brasil, revelando uma formação centrada não no desenvolvimento dos sujeitos, mas sim no caráter economicista da educação. Assim, nessa reforma, de acordo com as autoras, a educação profissional foi reforçada como o destino da classe trabalhadora e alternativo ao ensino superior. Nesse cenário, a ideologia da empregabilidade sustentou a culpabilização dos trabalhadores por seu desemprego, sendo a qualificação profissional apontada como forma de acesso a setores ocupacionais.

Em 2004, segundo Moura (2007), advém o Decreto n. 5.154, que revogou a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional, abrindo caminho para possibilidade de integração entre esses dois campos. Vale destacar que, nesse contexto, ocorreu uma expressiva mobilização, realizada pelos setores educacionais ligados à educação profissional, e a retomada da discussão acerca da educação politécnica, entendida como uma educação a ser concedida de forma universal e voltada para a superação da dualidade entre as culturas geral e técnica. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011), o debate sobre a implantação dessa perspectiva educacional consistiu, na década de 1980, em uma luta enfrentada pelos educadores brasileiros comprometidos com a educação pública e com a superação das desigualdades entre as classes sociais.

No entanto, a promulgação da atual LDB (Lei n. 9.394/1996) expressa as dificuldades de existência de uma educação mais justa e igualitária, pois a tônica dessa lei, conforme as autoras, constituiu-se na preparação para a vida, o que “significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Com esse breve retrospecto, observa-se que a relação entre o ensino médio propedêutico e a educação profissional manifesta-se, ao longo da história, por percalços que se traduzem em fragmentação e em uma educação aligeirada, bem como por algumas conquistas, manifestadas no sentido de uma educação mais abrangente para os trabalhadores, sendo, entretanto, importante ressaltar que esse objetivo de uma educação com mais qualidade para todos está ainda hoje longe de uma ampla e efetiva materialização. Assim, depreende-se que essa visão dual do ensino tem colaborado significativamente para a perpetuação de condições socioeconômicas bastante distintas entre as camadas dirigentes e as classes populares.

Por esse motivo, emerge, no campo educacional, a necessidade de uma alternativa que pretenda a superação dessa dualidade, colaborando para a conscientização crítica de todos os sujeitos. É nesse horizonte que se pauta o ensino médio integrado, que, norteado na direção da formação omnilateral do ser humano, fundamenta-se na educação tecnológica ou politécnica de Marx e na escola unitária de Gramsci, que atualizou a referida concepção marxista no século XX (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Na visão de Gramsci (2001), em todas as atividades do ser humano há uma relação entre suas dimensões intelectual e física, não sendo possível, para o homem, separar o pensar e o fazer:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001, p. 52-53, grifos do autor).

Desse modo, Gramsci (2001) critica a existência de um tipo de escola para cada grupo social, voltada a preservar determinada função tradicional na estrutura capitalista, de cunho diretivo ou instrumental. Em contraposição, apresenta o conceito da escola unitária, que desempenha contribuição importante para a formação do ser humano em sua totalidade, contemplando a preparação tanto para o trabalho intelectual quanto para o manual, independentemente de sua origem social.

Essa escola unitária deve materializar-se por meio de um ensino inteiramente público e proporcionar aos estudantes experiências de orientação profissional, permitindo-lhes a posterior passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001).

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A formação da escola unitária considera o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 2001). Trata-se de uma concepção que tem como propósito apreender as relações sociais desenvolvidas a partir da produção tecnológica, científica e cultural, compreendendo-as em seu processo histórico e contraditório (CIAVATTA; RAMOS, 2011). É, portanto, com base na configuração histórico-social que o trabalho assume, ao longo do tempo, que a sociedade deve ser criticamente compreendida pelo saber escolar, com vistas a transformações sociais no sentido da emancipação humana.

Frigotto (2005) ensina que é preciso socializar, desde a infância, e que o dever de prover a subsistência e outras dimensões da vida por meio do trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se formar indivíduos ou grupos que explorem o trabalho alheio. Dessa forma, o trabalho como princípio educativo não constitui meramente uma técnica didático-metodológica, mas é, antes de tudo, um princípio ético-político.

Saviani (2007), por sua vez, fundamentado em conceitos gramscianos, assevera que a forma como está organizada a sociedade atual é a referência para a estruturação do ensino fundamental. Essa etapa educacional está assentada no trabalho como princípio educativo,

sendo seu currículo concebido a partir dos conhecimentos mínimos necessários para uma participação efetiva na sociedade. Com isso, no ensino fundamental, a relação entre educação e trabalho está estabelecida de modo implícito. No ensino médio, contudo, essa relação deve ser abordada de forma explícita e direta, uma vez que o saber possui uma relativa autonomia quanto ao processo de trabalho do qual deriva.

Desse modo, a função essencial da escola de nível médio consiste em recuperar a relação entre instrução intelectual e prática do trabalho, sem reduzir o ensino às finalidades imediatas do processo de produção. Nas palavras do autor,

[p]olitecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. [...] Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Outra observação importante a ser feita relaciona-se com a necessidade de ruptura com o pensamento hegemônico do capital para a construção de uma efetiva mudança social, descrita por Mészáros (2008). Segundo o autor, a educação institucionalizada como um todo tem sido útil à expansão do capitalismo não apenas para o fornecimento de conhecimentos e de pessoal, mas também para criar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes, tanto por meio de uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta quanto de modo internalizado por indivíduos devidamente educados.

Dessa forma, como forma de confrontação desse sistema de internalização, em todas as suas dimensões visíveis e ocultas, Mészáros (2008) elucida sobre a importância de uma educação que rompa com a lógica do capital, educação esta não restrita ao ambiente escolar e a determinado número de anos de vida dos sujeitos. Para o autor, a educação tem um papel soberano na criação de estratégias que alterem as condições objetivas de reprodução e para uma automudança consciente dos indivíduos, devendo estar comprometida com uma transformação social emancipadora radical. Para tanto, “dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

A educação **para além do capital** visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma **alternativa concreta** e sustentável para a

regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-72, grifos do autor).

Consoante Ciavatta e Ramos (2011), a formação integrada no ensino médio não é, obrigatoriamente, profissionalizante. Assim, de acordo com Moura (2007), a opção por uma formação profissional, seja ela universitária ou não, só ocorreria após a educação básica.

Muitos jovens e adultos brasileiros enfrentam, porém, dificuldades econômicas quanto à construção de uma caminhada escolar em que a profissionalização ocorra somente após a educação básica, uma realidade que, conforme Ciavatta e Ramos (2011), impõe a finalidade de profissionalização no ensino médio. Ademais, para as autoras, a existência de uma política consistente de profissionalização nesse nível de ensino pode significar a travessia para que a educação no País seja edificada fundamentada na concepção da escola unitária.

Segundo Moura (2007), embora as condições da sociedade dificultem a realização plena da politecnia, a integração entre os ensinos médio e profissional, ancorada no eixo estruturante ciência, tecnologia, cultura e trabalho, constitui uma solução viável e transitória, que abrange tanto as bases para o desenvolvimento de uma futura educação politécnica quanto da formação profissional demandada pela dura realidade brasileira.

O autor também aponta alguns pressupostos que, além do trabalho como princípio educativo, orientam essa formação integrada, sendo eles: a compreensão das pessoas como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade; a pesquisa como princípio educativo, a fim de contribuir para a construção da autonomia crítica dos estudantes, estimulando sua curiosidade em direção ao mundo; o entendimento da realidade como uma totalidade resultante de múltiplas relações; e a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade como elementos dos conteúdos escolares, colaborando para a existência de uma formação reflexiva e pautada na responsabilidade social.

Outro ponto também relevante a ser ressaltado é o posicionamento de Kuenzer e Grabowski (2016), que analisam as determinações da era de acumulação flexível sobre a educação e dispõem sobre a negação da dualidade educacional pelo capital.

Conforme os autores, no regime de acumulação rígida existia uma dicotomia educacional assumida, materializada em trajetórias educativas bem delimitadas e distintas para as classes trabalhadora e dirigente. Isso ocorria em razão da explícita diferenciação entre as atividades operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento da ciência e tecnologia, típicas do sistema taylorista/fordista e desempenhadas separadamente por cada classe.

Assim sendo, o regime de acumulação rígida deu origem a propostas pedagógicas voltadas para a educação de trabalhadores que realizavam no decorrer de sua vida profissional e social, com pequenas variações, as mesmas tarefas demandadas pelos processos técnicos de base rígida. Para tanto, era preciso apenas alguma escolaridade, cursos de treinamento profissional e muita experiência, elementos que articulavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e o conhecimento suficiente para a exercício da ocupação laboral (KUENZER, 2005).

No entanto, de acordo com Kuenzer e Grabowski (2016), o surgimento da era de acumulação flexível traz novas necessidades de disciplinamento da força de trabalho, mediadas pelos avanços da microeletrônica, exigindo a formação de um profissional flexível no lugar do profissional rígido com tarefas memorizadas ou recriadas por meio da experiência. Diante disso, torna-se preciso substituir a instrução especializada dos cursos profissionalizantes, destinados a ocupações parciais, por uma formação geral e flexível, a fim de preparar a classe trabalhadora para acompanhar as mudanças tecnológicas e desenvolver subjetividades e competências que respondam aos interesses da produção.

Dessa forma, e considerando que o trabalhador perpassará por diversas ocupações laborais ao longo da vida, devido à dinamicidade do atual mundo do trabalho, não há motivo, segundo o capital, para investir em uma educação profissional especializada. Nesse contexto, dada a expansão da educação geral para os trabalhadores e o fato de que a formação profissional se dá a partir dessa escolarização geral mais abrangente, complementada pelas práticas laborais ao longo do tempo, a dicotomia educacional entre os ensinos propedêutico e profissional estaria superada sob o ponto de vista do capital (KUENZER; GRABOWSKI, 2016).

Entretanto, segundo os autores, ocorre, na prática, o aumento da oferta da educação básica para os trabalhadores por meio de cursos precarizados, muitas vezes meramente certificatórios. Desse modo, verifica-se, atualmente, uma dualidade educacional invertida, caracterizada por uma formação geral empobrecida para a classe trabalhadora e pelo diferencial do conhecimento especializado em ciência e tecnologia reservada à classe dominante.

Assim, essa distribuição desigual do ensino revela que, quando o capital oferta para os trabalhadores uma modalidade educacional (ensino médio da educação geral) que, em outro regime de acumulação, correspondia ao seu projeto de dominação, o faz de forma precarizada (KUENZER; GRABOWSKI, 2016). Essa situação relaciona-se com Freire (2017, p. 97), que menciona que, para “os interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática **imobilizadora** e **ocultadora** de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista ‘pela metade’” (grifos do autor).

Importante salientar que, para Kuenzer e Grabowski (2016), a figura do trabalhador multitarefa da atualidade efetiva-se para a parcela menos qualificada da classe trabalhadora por meio de trabalhos simplificados, repetitivos e fragmentados. Assim, ser flexível para essas pessoas corresponde a adaptar-se a um mercado que inclui e exclui, de acordo com suas necessidades, e para o qual um rápido treinamento é suficiente, não abrangendo necessariamente o acesso à educação básica completa.

Segundo Kuenzer (2005, 2010), a estratégia de aumento de oportunidades educacionais para a classe trabalhadora, mediante processos educativos precarizados, é o que se denomina como inclusão excludente na escola. Por outro lado, do ponto de vista do mercado, ocorre um processo contrário e dialeticamente integrado ao primeiro, ou seja, uma exclusão includente, caracterizada pela “exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva” (KUENZER, 2010, p. 253).

A concretização do ensino médio integrado depende da constituição de várias medidas. Nesse sentido, Moura (2007) informa sobre a necessidade de disponibilização de fontes de financiamento, da cooperação entre as distintas esferas de governo e da adequada formação docente. Ciavatta e Ramos (2011), por sua vez, mencionam, dentre outros, a gestão e a participação democrática dentro das instituições educacionais e a necessidade de transformação das condições precárias de trabalho dos professores.

Todavia, conforme Araújo (2018), a existência de uma formação com mais qualidade, principalmente para os mais pobres, tende a ser dificultada pela reforma do ensino médio, implementada por meio da Medida Provisória n. 746/2016 e, depois, pela Lei n. 13.415/2017, medidas essas publicadas em um contexto atual, nos âmbitos nacional e internacional, de crescimento das forças conservadoras e de retirada de direitos sociais em prol do grande capital.

Essa reforma apresenta, dentre outras finalidades, a flexibilização curricular dessa fase do ensino, sob a alegação de melhoria da sua qualidade. Entretanto, o autor destaca que ela possui, como real intenção, atender aos interesses de seus principais interlocutores: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com a flexibilização da necessidade de contratação de professores licenciados, e grandes grupos empresariais, como o Movimento Todos pela Educação, ao direcionar o currículo para a construção de personalidades produtivas e incentivar o mercado dos serviços educacionais.

Consoante Araújo (2018), essa reforma está em conformidade com as recomendações de diversos organismos multilaterais, como a Unesco, efetivando-se em uma visão instrumental e minimalista do ensino médio, que tende ao incremento das desigualdades sociais. Sobre o currículo desse nível do ensino, a reforma estabelece a substituição da diretriz única pela

constituição de cinco diferentes itinerários formativos com ênfase nas seguintes áreas: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Esses itinerários devem ser ofertados nos estados e no Distrito Federal segundo a disponibilidade e as deliberações de cada sistema de ensino, não cabendo, portanto, a escolha dos itinerários por parte dos estudantes. Além disso, a existência de um itinerário formativo integrado consiste somente em uma possibilidade.

Dentre outras mudanças trazidas pela reforma, o autor informa que se tornam obrigatórias somente as disciplinas de Português e Matemática nas três séries do ensino médio e de Língua Inglesa em período não definido pela lei. Os conteúdos de Educação Física, Sociologia, Filosofia e Arte são também obrigatórios, mas não como disciplinas, podendo ser ensinados em outras matérias. Desse modo, retira-se da formação a importância dessas disciplinas, assim como das de História, Geografia, Biologia, Química e Física, isto é, conteúdos que favorecem o desenvolvimento amplo e crítico das capacidades humanas. Diante disso, a reforma limita o saber para jovens trabalhadores, dificultando a oportunidade de um percurso escolar de base científica.

Araújo (2018) também menciona os prejuízos causados pela reforma à educação profissional técnica de nível médio, colocada como um dos itinerários formativos. Esse tipo de formação não necessita obrigatoriamente ser garantida pelas escolas, o que exigiria grande investimento. Assim, abre-se a possibilidade de certificação por meio do reconhecimento de saberes e competências adquiridos em vivências de trabalho fora do âmbito escolar, em cursos ofertados em programas ou centros ocupacionais ou feitos pela educação a distância. Quanto aos cursos ofertados por esses centros ocupacionais, a reforma permite também que sejam pagos com recursos do Fundeb, propiciando a transferência de recursos públicos para o setor privado educacional.

Quanto à educação profissional técnica, a legislação admite, ainda, professores com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, o que abre uma exceção à LDB no que tange à formação de docentes em cursos de licenciatura para atuarem na educação básica e compromete a profissionalização docente (ARAÚJO, 2018).

A partir dessas considerações, nota-se que essa reforma do ensino médio responde ao ajuste do terreno educacional para o condicionamento do futuro dos trabalhadores a um conhecimento reducionista, colaborando para a sua subordinação às demandas do mercado capitalista e as péssimas condições de vida. Esse direcionamento caminha na contramão de uma

formação ampla e fundamentada na compreensão do contexto histórico-social, tal como o ensino médio integrado defende.

A concepção da educação integrada, por seu turno, concilia-se com Freire (2017) quando este apresenta a apreensão da conjuntura histórico-social como um dos elementos fundantes para que a educação seja um meio capaz de possibilitar a transformação da realidade. Nesse sentido, o autor posiciona-se contrário ao fatalismo do discurso neoliberal, explicitando a convicção de que mudanças sociais são possíveis. A proposta freireana implica o entendimento de que homens e mulheres são seres histórico-sociais inacabados, em permanente construção, e, dessa forma, aptos a avaliarem e a modificarem o contexto em que se inserem a partir de uma prática educativa crítica e emancipadora.

É nessa perspectiva de compreensão da realidade socioeconômica, política e cultural que o Documento Base do Proeja propõe a escolarização de jovens e adultos integrada à educação profissional. Esse documento contempla, entre suas concepções, a importância da formação integral dos estudantes, informando que uma educação assim pensada colabora para a inclusão social dos educandos da EJA e para sua atuação ética e competente, tanto no aspecto técnico quanto político. Desse modo, o programa adota o currículo integrado como uma inovação pedagógica no ensino médio, mediante uma concepção que leva em conta o mundo do trabalho sem uma visão estreita de preparação para o mercado laboral (BRASIL, 2007).

O IFG, em seu estatuto, coaduna com esses objetivos ao estabelecer, dentre seus princípios norteadores, a “natureza pública, gratuita e laica do ensino, sob a responsabilidade da União, garantindo-se a elevação da escolarização da classe trabalhadora, tendo como fundamento o currículo integrado, a Formação Omnilateral e a Escola Unitária” (art. 3º, V), além do “compromisso com a educação integrada em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (art. 3º, VIII) (IFG, 2018).

Em que pese a existência de muitas dificuldades para a implantação plena da politécnia na sociedade atual, o ensino médio integrado constitui um caminho para estruturar seus alicerces na formação humana. Nesse sentido, o desenvolvimento da leitura crítica das relações sociais pelos trabalhadores consiste em algo substancial para o questionamento das condições que embasam a exploração perversa de sua mão de obra e impedem sua autonomia, bem como para uma construção social mais igualitária. Nesse contexto, a EJA, entendida como um direito das classes populares, configura-se como uma importante contribuição para essa transformação social, demandando, então, um tratamento cuidadoso dos envolvidos em sua materialização.

A partir disso, conhecer as especificidades dessa modalidade, inclusive de seus alunos, torna-se aspecto essencial para o alcance de uma educação contrária ao caráter assistencialista,

improvisada e aligeirada. Nessa esteira, algumas particularidades dos estudantes da EJA são apresentadas no capítulo a seguir, tendo como base a pesquisa de campo realizada com os jovens e adultos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem do Câmpus Goiânia Oeste do IFG.

3 AS VOZES DOS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE EJA

Com o intuito de compreender o perfil dos alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, este capítulo traça o caminho metodológico trilhado na investigação e traz os dados levantados por meio da pesquisa de campo junto aos referidos estudantes.

O problema da pesquisa reside na necessidade de melhor conhecer as especificidades do público para quem é oferecida a EJA. Desse modo, este capítulo tem o propósito de apresentar as alunas e os alunos do curso mencionado, percebendo suas adversidades, expectativas e sua relação com o mundo do trabalho e com o IFG enquanto espaço produtor de conhecimento.

Muitas foram as conquistas alcançadas pela EJA e pela EPT ao longo dos anos, tal como demonstram os Capítulos 1 e 2 deste trabalho, porém, muitos desafios ainda persistem. Nesse sentido, entende-se que a efetivação do direito a uma educação ampla e com qualidade para as classes populares abrange compreender as dificuldades e as aspirações vivenciadas por seus estudantes, pessoas que muitas vezes são socialmente invisibilizadas. Diante disso, essa pesquisa pretende contribuir com reflexões a partir do encontro com esses estudantes trabalhadores.

3.1 Campo de pesquisa

A presente investigação desenvolve-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), no Curso de Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste. Com isso, o conhecimento acerca do instituto e do curso torna-se fundamental.

O IFG foi criado por meio da Lei n. 11.892/2008, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de uma autarquia federal, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, equiparada às universidades federais, que possui autonomia administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e didático-pedagógica (IFG, 2021a).

Teve origem em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices na antiga capital do estado, Vila Boa, atual Cidade de Goiás, e tinha como finalidade a preparação de alunos para oficinas de forjas e serralheria, alfaiataria, sapataria, marcenaria e empalhação, selaria e

correaria. Após a construção de Goiânia, a escola foi remanejada para a nova capital, em 1942, e adquiriu o nome de Escola Técnica de Goiânia, com a criação de cursos técnicos na área industrial integrados ao ensino médio. Em 1965, a instituição passa a ser designada como Escola Técnica Federal de Goiás e, em 1999, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, momento em que foi autorizada a ofertar cursos superiores (IFG, 2021b).

Nos dias atuais, o IFG tem, entre seus objetivos, a oferta de cursos gratuitos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados, inclusive na modalidade EJA; e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (IFG, 2018).

Após a implantação da EJA no Câmpus Goiânia, em 2006 (CASTRO, 2016), essa modalidade educacional expandiu-se internamente, abrangendo a totalidade de seus 14 câmpus. Assim sendo, o IFG oferta, atualmente, 19 cursos técnicos integrados ao ensino médio na EJA, distribuídos pelos seguintes câmpus: em Águas Lindas – Enfermagem; em Anápolis – Secretaria Escolar e Transporte de Cargas; em Aparecida de Goiânia – Alimentos e Modelagem do Vestuário; em Cidade de Goiás – Artesanato; em Formosa – Edificações e Manutenção e Suporte em Informática; em Goiânia – Cozinha, Desenvolvimento de Sistemas e Transporte Rodoviário; em Goiânia Oeste – Enfermagem; em Inhumas – Panificação; em Itumbiara – Agroindústria; em Jataí – Secretariado; em Luziânia – Manutenção e Suporte em Informática; em Senador Canedo – Refrigeração e Climatização; em Uruaçu – Comércio; e em Valparaíso – Eletrotécnica (IFG, s/d).

O processo seletivo para ingresso nesses cursos é gratuito e destinado aos egressos do ensino fundamental com idade mínima de 18 anos até a data da matrícula. Até a seleção para a entrada, a partir do primeiro semestre letivo de 2020, o processo seletivo consistia na presença obrigatória em uma palestra sobre o curso para o qual o candidato havia se inscrito e a respeito da EJA ofertada no IFG, seguida de um sorteio de vagas para os candidatos presentes na palestra, caso o número de pessoas fosse superior à quantidade de vagas (IFG, 2019).

No entanto, devido à pandemia de Covid-19 e ao risco de contaminação em ambientes com aglomeração de pessoas, a seleção sofreu alterações. Dessa forma, a partir do processo seletivo para ingresso no segundo semestre de 2020, o sorteio público de vagas ocorre remotamente, pela internet, para todos os candidatos com inscrição confirmada, sendo a palestra substituída pela visualização não obrigatória de um vídeo informativo sobre o curso para o qual o candidato se inscreveu, disponibilizado pelo IFG também na internet (IFG, 2020).

De acordo com Moll (2010, p. 135), a ampliação de oportunidades para os jovens e adultos da EJA demanda estratégias para a continuidade da trajetória escolar dos estudantes

como, por exemplo, a oferta de “bolsas de estudo, alimentação, material didático, e um conjunto de elementos que estimulem a permanência e garantam condições para acompanhar o processo escolar”.

Desse modo, um elemento importante adotado pelo IFG como contribuição para a permanência dos estudantes da EJA é a concessão de um auxílio financeiro, no valor de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) mensais, por meio do Programa Permanência, instituído pela Política de Assistência Estudantil interna. Esse benefício é concedido para todos os alunos da EJA que a ele aderirem, podendo ser somado a outros auxílios financeiros no limite de até três benefícios ou até dois salários-mínimos (IFG, 2016).

No que tange ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem investigado, cumpre informar que ele está localizado no Câmpus Goiânia Oeste do IFG, que é o segundo implantado na capital Goiânia. Trata-se do único curso de EJA da referida unidade, tendo sido inaugurado no ano de 2014, momento em que o câmpus também iniciou seu funcionamento. A escolha por esse curso como lócus da pesquisa ocorreu em virtude de estar localizado em Goiânia e no IFG, cidade e instituição onde a pesquisadora trabalha, o que contribuiu para o acesso ao público pesquisado.

O projeto pedagógico do curso dispõe que o objetivo geral dele é a formação de profissionais-cidadãos qualificados para a atuação e a intervenção no mundo do trabalho, “desenvolvendo atividades em diferentes cenários de cuidado da equipe de Enfermagem, com ênfase na promoção da saúde, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente” (IFG, 2017, p. 24).

Para tanto, o projeto pedagógico informa que o curso propõe-se a oferecer o ensino médio e a formação técnica em Enfermagem sob a concepção do currículo integrado, compreendendo o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, o projeto pedagógico informa que a sua elaboração pautou-se na contextualização, na flexibilidade e na interdisciplinaridade, assim como na ligação entre teoria e vivência da prática profissional, englobando as diversas dimensões do eixo tecnológico do curso, Ambiente e Saúde, e as tecnologias e as ciências a ele associadas (IFG, 2017).

O projeto pedagógico do curso contempla a EJA como um direito e uma oportunidade de ressignificação sobre o processo de ensino e aprendizagem para seus alunos, não devendo ser essa modalidade educacional considerada uma etapa secundarizada. Além disso, esse documento dispõe que a oferta do ensino médio aliada à educação profissional pode significar um grande estímulo para o regresso dos jovens e adultos à escola.

O curso oferece anualmente 30 vagas, opera em regime semestral e tem duração de seis semestres. Sua carga horária total é de 2.724 horas, divididas em 1.200 horas para a educação básica, 1.200 horas para a educação profissional e 324 horas para o estágio curricular supervisionado (IFG, 2017).

Suas aulas são oferecidas no turno noturno, de segunda a sexta-feira, e aos sábados pela manhã. O estágio curricular supervisionado obrigatório é realizado aos sábados, mas também há a oferta de vagas de segunda a sexta-feira para os alunos que possuem disponibilidade para assim realizá-lo. Em ambos os casos, conforme o projeto pedagógico, a oferta do estágio depende do estabelecido pelos serviços de saúde que concedem as vagas.

O estágio é feito do 3º ao 6º período do curso e deve ser realizado em hospitais gerais e especializados, em ambulatórios e na rede de atenção básica à saúde, abrangendo o cuidado do indivíduo, da família e da comunidade. Tem como objetivo a vivência da realidade profissional por parte dos alunos e ocorre mediante o acompanhamento efetivo e permanente de um docente orientador do IFG e sob a supervisão da instituição concedente de estágio (IFG, 2017).

3.2 Percurso metodológico

Para a realização da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, com perspectiva exploratória do contexto em que estão inseridos os alunos do curso investigado. No entendimento de Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e ocupa-se, nas Ciências Sociais, “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” do conjunto dos fenômenos humanos.

A partir disso, entendeu-se que a abordagem qualitativa permite o aprofundamento na análise das relações sociais, que são complexas e estabelecidas por múltiplas determinações desenvolvidas ao longo do tempo. Dessa forma, ressalta-se o posicionamento de Lüdke e André (2014, p. 2), para quem o conhecimento científico “vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica”.

Segundo Chizzotti (2006), as ciências que pressupõem a ação humana devem considerar a liberdade e a vontade do homem, que interferem no curso dos acontecimentos e acarretam acepções muito diversas à ação. Na argumentação do autor,

[s]e [...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a **interpretação** do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como **qualitativas**, termo genérico para designar

pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28, grifos do autor).

Tendo em vista as características da presente investigação, optou-se pela metodologia de estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (2014), esse tipo de pesquisa consiste no estudo de um caso bem delimitado, que procura, dentre outros aspectos, revelar as várias dimensões de determinada situação ou problema, focalizando a realidade de forma profunda e contextualizada. Um princípio básico do estudo de caso qualitativo consiste na “interpretação em contexto”, uma vez que para melhor apreender um objeto é necessário levar em consideração a conjuntura em que ele está situado (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 21).

Para as autoras, o estudo de caso é voltado para a compreensão de uma instância específica, na medida em que o objeto de estudo é visto como único, “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 24). No entanto, é possível que o leitor perceba a semelhança de elementos desse caso particular com outras situações por ele experimentadas, realizando generalizações em seu âmbito individual e desenvolvendo novos significados e ideias. Além disso, as generalizações podem também ocorrer na esfera profissional ou acadêmica, em que as bases comuns de diferentes estudos de caso possibilitam uma ampliação e maior solidez sobre o objeto estudado.

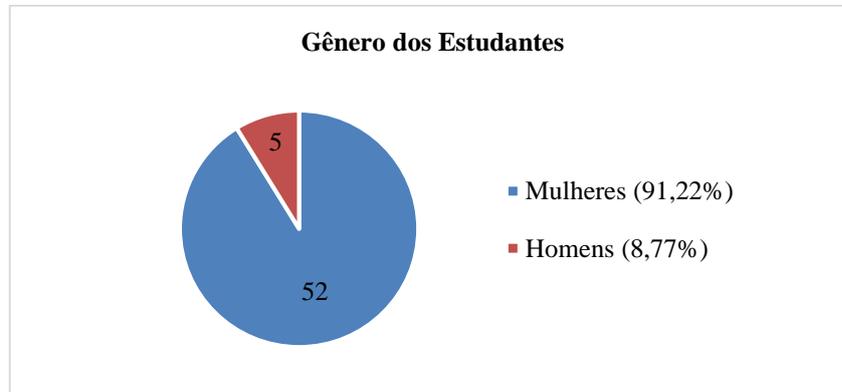
Nessa perspectiva, entende-se que a presente pesquisa pode contribuir para o conhecimento acerca das especificidades dos alunos da EJA, colaborando para uma educação com mais qualidade para seus jovens e adultos e para o fortalecimento dessa modalidade.

Para a concretização da pesquisa, partiu-se da exposição de alguns estudos recentes sobre o perfil dos alunos da EJA, o levantamento bibliográfico sobre a trajetória desse campo educacional no Brasil e no IFG, com o intuito de apresentar sua realidade mediante os aspectos teórico e histórico-político, assim como a exposição acerca de algumas características gerais sobre os alunos dessa modalidade. Ademais, o levantamento bibliográfico também enfocou a relação entre trabalho e educação, apresentando a formação integrada como uma proposta educacional voltada para a emancipação humana. Interessante ressaltar que, embora esse levantamento bibliográfico tenha ocorrido no início da pesquisa, ele orientou a realização da pesquisa de campo, a análise dos dados levantados e a elaboração do produto educacional, que, por sua vez, é abordada no Capítulo 4 desta dissertação.

Em seguida, como outro procedimento da investigação, foi realizada a pesquisa de campo mediante um questionário (Apêndice B), aplicado individualmente aos alunos matriculados no segundo semestre do ano de 2019 no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio

em Enfermagem. Ao todo, essa população pesquisada compreende 57 estudantes, divididos em 52 mulheres e 5 homens, com idades entre 19 e 55 anos.

Gráfico 2 – Gênero dos estudantes



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Após isso, a pesquisa desenvolveu-se por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) com 20 estudantes que já haviam respondido o questionário em dias anteriores. Nessa fase da investigação, procurou-se entrevistar mulheres e homens de diferentes idades, a fim de que a pesquisa contemplasse um público diversificado.

Segundo Lüdke e André (2014), a entrevista permite a captação das informações desejadas com mais profundidade em relação a outros instrumentos de coleta de dados, como o questionário. Quando semiestruturada, essa técnica de investigação desenvolve-se a partir de um roteiro básico, porém não rígido, o que possibilita novas perguntas, adaptações e esclarecimentos necessários a respeito dos assuntos abordados.

A aplicação do questionário e as entrevistas semiestruturadas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2019, com os alunos que concordaram em participar da pesquisa. Os questionários foram aplicados nas três salas de aula existentes no curso à época (2º, 3º e 6º períodos), em intervalos concedidos por docentes em suas aulas. As entrevistas também foram realizadas no Câmpus Goiânia Oeste, antes e após as aulas, em espaços onde cada estudante entrevistado pôde expressar-se livremente sem a presença de outras pessoas.

Salienta-se que, em razão da pesquisa envolver seres humanos, ela atende aos critérios do Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, que estabelecem o respeito às garantias éticas e legais aos participantes. Entre as exigências, destacam-se o anonimato dos estudantes pesquisados e a assinatura obrigatória do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E).

Por fim, como próxima etapa da investigação, a pesquisa desenvolve-se por meio da análise dos dados levantados, estabelecendo-se, assim, a discussão acerca do perfil dos alunos do curso em questão, conforme verifica-se nos tópicos a seguir.

3.3 Caracterização socioeconômica dos alunos e sua relação com o mundo do trabalho

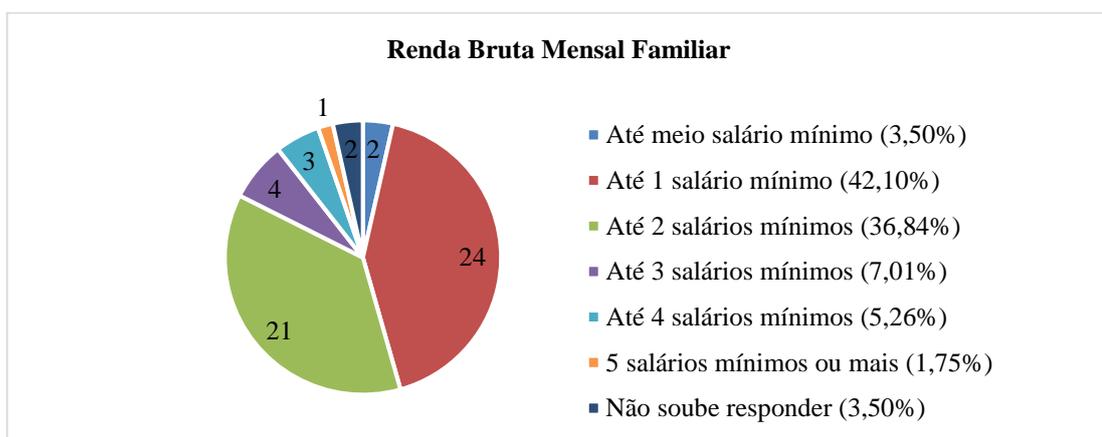
Para iniciar a análise e a interpretação das informações levantadas junto aos estudantes investigados, faz-se necessário delinear seu perfil socioeconômico, a fim de que se possa compreender melhor sua realidade de alunos trabalhadores, inseridos em um amplo contexto histórico, político e econômico que incide diretamente em seus percursos pessoais e escolares.

Os dados levantados junto aos discentes e apresentados neste capítulo correspondem às características que unificam o grupo investigado ou as que mais sobressaíram na pesquisa de campo. É importante informar também que, para preservar as identidades dos estudantes, seus nomes foram suprimidos e os discentes entrevistados enumerados de 1 a 20.

Primeiramente, no que tange à etnia, dentre os 57 estudantes pesquisados, 36 declararam-se como pardos, 16 como brancos, quatro como pretos e um aluno não respondeu.

Já no que se refere à renda bruta mensal familiar, os alunos investigados, em sua maioria, declararam pertencer a famílias que possuem rendas de até um ou dois salários-mínimos,¹ conforme observa-se com mais clareza no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Renda Bruta Mensal Familiar



Fonte: elaborado pela autora (2019).

¹ Na época da realização da pesquisa de campo, o salário-mínimo vigente era de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais).

O precário quadro socioeconômico que engloba a maioria dos alunos investigados corrobora as informações trazidas no Capítulo 1 desta dissertação relacionadas às duras e limitativas condições advindas da pobreza e da marginalização social que perpassam as vidas dos alunos da EJA, expressas por Castro (2016), Capucho (2012) e Arroyo (2011), que dispõe: “por décadas esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos” (ARROYO, 2011, p. 33). Essas árduas circunstâncias também estão expressas nas falas dos discentes, a exemplo dos depoimentos dos Alunos 6 e 9:

[Nasci no] Tocantins. Fui criança para o Pará, do Pará eu vim para cá [Goiás]. Com sete anos, eu já trabalhava para os outros, eu tinha na cabeça de dar uma vida melhor para a minha mãe. [...] Nunca parei. Aí sempre na casa dos outros. Naquela época, você trabalhava por comida e roupa usada, você não tinha dinheiro. E você era tipo uma escrava. Não tinha hora para dormir, levantava cedo e, daí para cá, assim. Até 17 anos, eu não recebia [pagamento em dinheiro], era moradia e comida, roupa, essas coisas assim. Já pensou hoje? Hoje um jovem de 17 anos já tem carteira assinada, né? Já tem esses jovens-aprendiz. Mesmo que seja temporário, já assina [a carteira de trabalho]. [...] Eu com 17 anos não sabia ligar uma letra na outra. Eu imaginava: “gente, como é que eu vou ler um livro? Como é que se liga uma letra na outra?” (ALUNA 6, 48 ANOS).

[Nasci em] Bom Jesus da Lapa, Bahia. Eu vim para Goiânia com os meus pais, né? Eu tinha sete anos de idade. Aí a gente veio em busca de uma vida melhor, porque o trem lá tava meio complicado. [...] Lá é cidade turística, né? Então, assim, pra quem tem negócio ou pra quem é político, é um lugar pra morar. Agora, quem é batalhador, lá não. Tem que vir pra capital mesmo caçar emprego. [...] Às vezes não tinha dinheiro nem pra comer. (ALUNO 9, 26 ANOS).

A situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes pesquisados remete à reflexão a respeito das singularidades da formação histórico-social do capitalismo no Brasil, algo que, conforme Antunes e Pochmann (2011) e Alves (2007), nos auxilia quanto à compreensão dos fatores propulsores da precarização do trabalho e, conseqüentemente, da conjuntura que acarreta as adversas condições de vida de enorme parcela da população.

Assim, consoante Antunes e Pochmann (2011), o desenvolvimento do capitalismo brasileiro experimentou seu primeiro grande salto a partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas. Essa fase foi marcada por um processo de industrialização de forte feição estatal e nacionalista, mais maciço do que as formas de indústria anteriores, atreladas à agroexportação do café e a um papel secundário.

Esse posicionamento coaduna com o exposto por Coutinho (2006), para quem, após a abolição da escravatura e a Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, assinalada por um Estado burguês; no entanto, somente após 1930 é que ocorre efetivamente a generalização e a consolidação das relações capitalistas no País, inclusive com a expansão industrial. Para o autor, esse período constitui “a forma mais emblemática de manifestação de

via prussiana, de revolução passiva, de modernização conservadora em nossa história” (COUTINHO, 2006, p. 177),² um momento também marcado por um Estado corporativista e intervencionista, que representava as demandas burguesas.

Convém salientar que, de acordo com Alves (2007), o capitalismo brasileiro, desde sua gênese, manteve traços arcaicos oriundos da ordem escravista-colonial, de cunho oligárquico, que estruturaram o mercado de trabalho no País. Como exemplo, tem-se a exclusão de grande contingente de proletários negros das atividades produtivas mais dinâmicas. O autor evidencia que, depois da abolição da escravatura, os industriais preferiram, com o incentivo do governo republicano, utilizar a mão de obra de colonos imigrantes brancos em vez da força de trabalho dos negros recém-libertos. Com isso, essa enorme massa de trabalhadores passou a ocupar-se de trabalhos precários, mal remunerados e sem direitos trabalhistas, uma realidade que afeta, ainda hoje, a sociabilidade brasileira.

Alves (2007) enfatiza ainda que, a partir da Lei de Terras de 1850, existiram obstáculos crescentes à posse da terra no País. Essa lei determinou que as aquisições de terra públicas somente poderiam acontecer mediante compras, isto é, apenas por pessoas que pudessem pagá-las. Dessa forma, essa lei contribuiu para a perversa concentração de terras no Brasil, em parte sob a propriedade de latifundiários improdutivos, bem como para a imensa quantidade de trabalhadores sem acesso à terra e expostos à superexploração do trabalho, tanto no campo quanto nas periferias das grandes cidades, que cresceram com o êxodo rural.

Desse modo, formou-se um amplo contingente de trabalhadores, excluído dos núcleos mais dinâmicos da economia e da possibilidade de luta e de organização, isto é, milhões de brasileiros desprotegidos, exercendo trabalhos sem carteira ou por conta própria (“falsos autônomos”), que corporificam o “trabalho vivo ‘invisível’ da exploração capitalista no Brasil” (ALVES, 2007, p. 275).

² Coutinho (2006) afirma que três paradigmas colaboram para o entendimento da transição do Brasil para a modernidade. O primeiro deles refere-se ao conceito de via prussiana, formulado por Lenin ao comparar a modernização não clássica da Prússia com os casos clássicos dos Estados Unidos, Inglaterra e França; no caso prussiano, estabelece-se uma transição ao capitalismo que manteve aspectos da velha ordem, tendo como pressuposto e efeito o fortalecimento do poder estatal. O segundo paradigma relaciona-se com o conceito de revolução passiva de Gramsci, isto é, com os processos de transformação em que acontece uma conciliação entre as frações atrasadas e modernas das camadas sociais dominantes, com o intuito de exclusão das classes populares quanto à sua participação ampla nesses processos. Já o terceiro paradigma refere-se ao conceito de modernização conservadora de Barrington Moore Jr., que distingue dois caminhos diversos para a modernidade: um que leva à formação das sociedades liberal-democráticas e outro à criação de formações de tipos autoritários e fascistas. Consoante Coutinho (2006, p. 175), “Moore Jr. distingue os dois caminhos valendo-se de determinações análogas àquelas apontadas pelos dois marxistas – ou seja, entre outras, a conservação de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista e, conseqüentemente, do poder dos latifundiários, o que resulta do fato de que a ‘moderna’ burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares”.

Vale frisar ainda que, segundo Alves (2007), a formação social capitalista surge, no País, assinalada pelo cariz autocrático-burguês e pela dependência da economia produtora de mercadorias. Desse modo, o Brasil emerge no capitalismo industrial mundial subalterno aos interesses imperialistas, em um primeiro momento da Grã-Bretanha e depois dos Estados Unidos, sendo dependente, atualmente, dos grandes centros financeiros internacionais. Trata-se de uma marca que nenhum governo conseguiu desfazer-se e imprime uma antiga precariedade estrutural no mundo do trabalho no País.

Conforme Antunes e Pochmann (2011), os próximos saltos do capitalismo brasileiro ocorreram com Juscelino Kubitschek, em meados dos anos 1950, e a partir do golpe militar de 1964, quando se incentivou a industrialização e a internacionalização do País. Nesse contexto, o processo produtivo no Brasil volta-se tanto para a produção de bens de consumo duráveis (automóveis, eletrodomésticos, dentre outros), aspirando o mercado interno e restrito, quanto para produtos primários e industrializados destinados à exportação. Assim, no tocante à dinâmica interna da acumulação industrial, o País consolidou novamente um processo de superexploração da força de trabalho, caracterizado pela junção de baixos salários e intensas jornadas de trabalho prolongadas.

Coutinho (2006) ressalta que a abertura ao capital estrangeiro a partir do governo Kubitschek e, mais fortemente, com a ditadura militar, não significou uma ação contrária aos interesses do capital nacional, uma vez que este percebeu que muito tinha a lucrar com uma associação com a burguesia internacional, mesmo que como sócio menor. Aqui, verifica-se novamente uma revolução passiva, em que as reformas de base, como, por exemplo, a agrária, a bancária e a universitária, requeridas pelo movimento social, foram implementadas pelo alto e com sentido claramente conservador.

O autor também sinaliza que um elemento relevante da forma política autoritária e centralizadora do Estado brasileiro é que ele sempre esteve a serviço dos interesses privados, o que se expressa em suas características patrimonialistas – corrupção, nepotismo, clientelismo etc. – e na intervenção estatal na economia, com o intuito de criar circunstâncias favoráveis para a expansão do capital privado.

Esse pensamento remonta a Ianni (1992, p. 111-112), que dispõe acerca da pouca modernização das relações sociais e da política brasileira em contraposição à prosperidade das principais esferas da economia, marcadas também pela diversidade e pela modernização. O autor observa que, “[a]lém das heranças oligárquicas e patrimoniais, emergem os interesses dominantes aglutinados em diretrizes governamentais”. Para o autor, “[a] rigor, o operário e o camponês são submetidos a uma dupla exploração. [...] São expropriados de modo a garantir

os interesses dos setores dominantes na sociedade brasileira. E expropriados de modo a garantir os interesses de setores estrangeiros”, um quadro social assegurado por um aparato modernizado e altamente repressivo, em que as forças policiais e militares são fundamentais para a garantia da ordem.

Antunes e Pochmann (2011) salientam que, na década de 1980, o fordismo brasileiro começou a abrir-se ao toyotismo e à acumulação flexível, sendo esse processo intensificado expressivamente na década de 1990. Dessa forma, de acordo com Alves (2007), o precário mundo do trabalho no Brasil, assim como em outros países capitalistas, tende a assumir crescentemente uma conformação em relação aos interesses das grandes empresas multinacionais e transnacionais, com o apoio das tecnoburocracias mundiais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial, e de governos nacionais. Relevante frisar que, segundo o autor, o neoliberalismo não é somente uma forma de governo, mas uma forma de Estado político que precariza a força de trabalho hoje e surge com a mundialização do capital. Por esse motivo é que, mesmo com as trocas de governo, a dinâmica neoliberal permanece impondo-se.

Coutinho (2006), por seu turno, alerta que, adotando o ideário neoliberal, a burguesia – principalmente o setor financeiro, predominante na contemporaneidade – propugna a extinção do intervencionismo estatal (com a transferência da regulação da economia para o mercado) e o fim do corporativismo do Estado, que, em troca da renúncia à autonomia das organizações políticas e sindicais, conferiu legalmente à classe trabalhadora, no decorrer da história, alguns direitos sociais. Com isso, a lógica do capital busca, atualmente, desconstruir o pouco conquistado pelos trabalhadores.

Essas breves elucidações permitem visualizar com mais nitidez alguns aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que circunscrevem a classe trabalhadora no Brasil à pobreza, uma realidade que se contrapõe à imensa concentração de renda no País e abrange as histórias de vida dos alunos aqui investigados. Em diferentes etapas da formação capitalista brasileira, observa-se uma ampla e profunda expropriação das camadas trabalhadoras, sustentada por propósitos burgueses lastreados pela atuação estatal. Essas observações conciliam-se com Haddad e Pierro (2000, p. 126), para quem a “história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e no acesso aos bens econômicos”.

No que tange às vivências no mundo do trabalho dos estudantes investigados, percebe-se que as experiências laborais exercem grande influência em suas trajetórias, sendo suas

existências significativamente determinadas por seus diversos ambientes de trabalho e pelas relações sociais que se originam deles. A partir de suas narrativas, de modo geral, notam-se muitos trabalhos precários, descontínuos e não raramente marcados pela opressão, pelo assédio moral, pelo sentimento de desvalorização profissional e por baixas remunerações.

A mesma sociedade do consumo destrutivo e supérfluo, que gera necessidades de consumo fetichizado, impossibilita que os reais produtores da riqueza social façam parte do universo restrito e manipulado do consumo (ANTUNES, 2005). Assim, entende-se que isso compromete, significativamente, a possibilidade de uma existência materialmente digna, sendo o trabalho exercido pelos alunos da EJA, muitas vezes incapaz de garantir suas subsistências e de suas famílias. Quando perguntados a respeito da última profissão exercida no momento da pesquisa (os alunos poderiam estar desempenhando a profissão ou já a terem exercido), foram coletadas as seguintes informações:

Tabela 1 – Trabalhos dos alunos pesquisados

Trabalhos	Alunos
Autônoma	1
Auxiliar de confecção	1
Auxiliar de processo	1
Babá	1
Carpinteiro	1
Coordenadora de pais	1
Desempregada	1
Encarregada na empresa Friboi	1
Esteticista	1
Monitora de escola	1
Monitoramento de bancos	1
Motorista de aplicativo	1
Operadora de caixa	1
Recepcionista	1
Secretária	1
Soldador	1
Suporte corporativo	1
Auxiliar administrativo	2
Auxiliar de dentista	2
Auxiliar de escritório	2
Cuidadora de idosos	2
Diarista	2
Mecânico	2
Auxiliar de cozinha	3
Auxiliar de serviços gerais	3
Do lar	3
Empregada doméstica	3
Estudante	3
Cabelereira	4
Costureira	4
Vendedora	5

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Outras fontes que também permitem conhecer as pesadas vivências laborais dos alunos e suas condições materiais são as entrevistas realizadas, das quais foram extraídas alguns relatos:

Eu nunca trabalhei de carteira assinada, eu sempre fui cabelereira desde os 11 anos de idade. Eu só tinha profissão de cabelereira, mas cabelereira só ganha dinheiro se ela tiver o seu salão. Se trabalhar para as pessoas, a gente não ganha dinheiro, é muito pouco, a gente ganha porcentagem, 50%. Ainda mais a gente que tem família, é muito pouco [...] Sempre trabalhei para outras pessoas. Eu sempre trabalhei com uma tia minha. [...] Ela foi até que me ensinou o que eu sei na área da beleza. (ALUNA 7, 26 ANOS).

[Eu trabalhava em uma] editora de revista, funcionava duas empresas em uma. Por um lado, era sobrecarregado pelo seguinte: porque eram duas empresas e eu atendia as duas, porém eu era contratada só de uma. Era pai e filho. O pai tinha uma editora, funcionava no andar de cima, o filho tinha uma [empresa] de comunicação visual que funcionava no andar de baixo. E eu tomava conta, auxiliava, administrativo-financeiro. Eu atendia os telefone, eu marcava horário, agendava cliente, tinha que dar conta de horário de funcionário instalando o serviço dele. [...] A cobrança passava primeiro por mim. Aí, a questão da sobrecarga. [...] Eu era contratada pela do pai, aí quando a do pai falava para a do filho pelo menos pagar um almoço para mim, eles tirava o corpo fora. Mas, na hora do trabalho, do vamo ver, eu tinha que atender todos os requisitos ali. (ALUNA 10, 32 ANOS).

A gente veio para Goiânia em 1979, meu pai veio na frente e começou a trabalhar aqui. [...] Muita pobreza na minha família. Nossa, era muito difícil. Meu pai fez uma casa de tábuas [para a família morar]. [...] [Depois] eu morava com o pai dos meus meninos. Isso ele tinha uma [empresa] prestadora de serviço, ele fazia limpeza e construção. A gente [aluna e seus filhos] trabalhava com ele, mas não tinha remuneração, não tinha verba. Aí, eu comecei a trabalhar de doméstica. Quase dois anos no primeiro serviço. Depois fui para esse que eu saí [por último], fiquei quase 11 anos. Eu trabalhava [nesse último trabalho] que nem uma louca. Eu não tinha hora, não tinha dia de tá em casa, não podia nem fazer um compromisso lá em casa com os meus menino. Porque eu comecei dormindo lá, quando o meu patrão tava doente. Ele adoeceu com câncer. Eu cuidei dele até morrer. Aí depois continuei dormindo para a minha patroa sair para a rua, ficava com a menina [criança filha dos patrões]. Ela viajava muito e eu ficava [com a menina]. Aí eu comecei a estudar, ela achou ruim. Aí parei de dormir durante a semana, que eu dormia noite sim, noite não. Aí, mesmo assim, no final de semana, vinha para a aula [no IFG], voltava para a casa dela, dormia lá, ia embora no domingo, às vezes domingo de manhã, às vezes domingo à noite. Eu não tinha dia certo, entendeu? Eu trabalhei muito tempo desse jeito. [...] Os meu menino brigava porque eu não participava de nada, meus neto fazia aniversário, eu não podia [participar]. Saber que eu sou a provedora, nossa, eu fico agoniada. [...] Eu ganhava 1.300 reais lá. Mas tinha as quarta-feira [como dia de folga]. Aí, nas quarta-feira, eu trabalhava para o pai dela e no escritório dela. Me ajudava um pouco mais. Eu recebia 120 [reais] da casa do pai dela e 100 [reais] do escritório, de 15 em 15 dias. [...] [Quando saí de lá], ela me deu 7.500 [reais], [mas o acerto trabalhista rescisório] dava muito mais. Eu nunca recebi [a quantia certa]. [...] Eu tirei férias, porque eu era sozinha e era o tempo que eu juntava alguma coisa. Ela pagava [o adicional salarial de férias], mas eu não parava [de trabalhar durante o período de férias]. [...] Me senti uma escrava branca. [...] Tinha dia que eu tava desfalecida, assim, morrendo mesmo. [...] Nunca ganhei um centavo de hora-extra. [...] Eu lembro que eu tinha duas férias vencidas e ela não me pagou. Aí eu falei: “eu tô precisando do dinheiro das férias, você me paga que eu tô precisando pôr o piso lá em casa”. Ela falou: “eu tô viajando”. Nossa, eu chorei: “não é possível, é meu [pagamento]”. [...] Ela viajou dez dias, eu fiquei dez dias sem ir lá em casa. Nesse tempo, o meu menino começou a usar droga, que eu quase não ia em casa. [...] Eu não gosto de ficar de trocando de serviço, sabe?

Assim, eu sou muito preocupada com as responsabilidades. Eu tinha até vergonha de contar para as pessoas, não por ser doméstica, [mas] o salário que eu recebia eu era muito humilhante. (ALUNA 14, 45 ANOS).

Foi mais ou menos com uns nove anos, eu comecei a trabalhar já. Eu lembro que eu trabalhava em uma oficina de bicicleta. [...] Eu sempre tinha um dinheirinho, assim, se eu quisesse fazer as coisas. [...] Eu ajudava em casa também. [...] Não era muita coisa, mas a minha mãe falava que era. (ALUNO 15, 19 ANOS).

Sou diarista. Meu trabalho é fazer a faxina do apartamento todinho. Fora a faxina, eu ajudo a minha patroa com o bebê. [...] Eu tiro uns 800 reais por mês com as minhas diárias. Não gosto do meu trabalho, né? Mas tem que trabalhar para cuidar dele [filho da aluna de três anos] e me manter também, pra poder vir pro IF, pra poder conseguir. Às vezes, não me sinto [respeitada]. Às vezes, acontece umas coisas que não devia acontecer, né? Eu acho que todo ser humano merece respeito. Mas, como se diz, a gente precisa, a gente aguenta muita coisa, né? [...] Ela fica passando catarro nas coisas, às vezes ela tá nos dias, entendeu? E ela me leva roupa suja. Então, eu acho que isso é falta de respeito comigo, acho que isso é coisa que ela mesma podia fazer. (ALUNA 17, 26 ANOS).

Em seus depoimentos, verifica-se a existência de trabalhos que envolvem jornadas exaustivas, com acúmulo de funções, assinalados muitas vezes por funções manuais que não demandam muito conhecimento escolar, algumas vezes temporários e sem a devida regulamentação dos direitos trabalhistas e previdenciários, sendo constante o desrespeito a esses direitos sociais por parte de seus empregadores. Além disso, o trabalho precoce é comum em suas jornadas, assim como descrito por Moura (2007, p. 19), que menciona que “a extrema desigualdade social obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade”.

Nesse sentido, na argumentação de Arroyo (2017), uma característica da condição de alunos da EJA é que suas experiências laborais vêm de longe e combinam-se com seus itinerários de crianças e adolescentes. A interrupção nos estudos escolares nas vidas dos jovens e adultos populares não implica em uma paralisação de seus processos formativos, de humanização, no sentido de pensarem, lerem o mundo, de tentar se compreenderem nas relações sociais e políticas e, nesse cenário, o trabalho consiste na vivência mais forte desses processos de formação.

Quando perguntados acerca da situação ocupacional vivenciada no momento da pesquisa, somente 14 (24,56%) dos 57 alunos pesquisados declararam trabalhar com carteira assinada. Dez alunos investigados informaram que não possuem registro profissional (17,54%) e nove estudantes disseram ser autônomos (15,78%), como se verifica na Tabela 2:

Tabela 2 – Situação ocupacional

Situação ocupacional	Quantidade de respostas
Somente trabalho doméstico na própria residência	20 (35,08%)
Trabalhador(a) com carteira assinada	14 (24,56%)
Trabalhador(a) sem carteira assinada	10 (17,54%)
Autônomo(a)	9 (15,78%)
Não realiza trabalho doméstico na residência e não está trabalhando fora dela	3 (5,26%)
Não respondeu	1 (1,75%)
Aposentado	0 (0%)
Empresário(a) ou comerciante	0 (0%)
Funcionário(a) público(a)	0 (0%)
Pensionista do INSS	0 (0%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Segundo Antunes (2018), a informalidade da força de trabalho consiste em um dos elementos centrais do capital para o aumento de seu processo de valorização e expansão da intensificação dos ritmos e dos movimentos do trabalho, sendo relevante aspecto propulsor da atual precarização estrutural. Nesse ponto, reforça-se também a posição de Kuenzer (2005, 2010), que dispõe sobre a exclusão includente no mundo trabalho, tratada no Capítulo 2 deste trabalho dissertativo, isto é, a existência de estratégias para a expulsão do trabalhador do mercado formal, em que possui os direitos sociais garantidos, para sua inclusão em trabalhos precarizados.

Além da vulnerabilidade dos registros trabalhistas manifestada por alguns estudantes, os dados sobre a situação ocupacional revelam também uma expressiva quantidade de discentes sem trabalho remunerado, pois, no momento da pesquisa, 20 alunas (35,08%) realizavam apenas trabalho doméstico na própria residência e três estudantes não faziam trabalho doméstico em suas residências e tampouco estavam trabalhando fora dela (o grupo desses últimos alunos é composto por duas mulheres e um aluno do gênero masculino, com idade de 19 anos, sendo sua mãe e outra pessoa responsáveis pelo seu sustento). Tal situação leva à reflexão acerca da difícil circunstância do desemprego, manifestada por alguns estudantes:

Faz um ano que eu tô sem trabalhar, meu esposo também tá desempregado. Aí, assim, nós tá passando uma situação muito difícil no momento, precisando até mesmo de ajuda, entendeu? A gente tá passando até necessidade em casa. E ele é formado em técnico em segurança do trabalho, tem muito curso, mas só que tá difícil. Ele não tem encontrado trabalho devido à questão também da idade dele. Ele tem 54 [anos]. Ele também já vai fazer um ano que ele tá desempregado. Aí ele tem trabalhado recentemente fazendo bico, mas só que, essa questão do bico, um dia você trabalha, no outro não. E tem vez que passa o mês todinho que não entra um centavo. (ALUNA 1).

É muito difícil encontrar emprego. [...] Eles não dá oportunidade para você. Já pejejei assim, ir nos lugar, procurar [trabalho] de limpeza, já fiz entrevista em restaurante, de auxiliar de cozinha e eles não dá oportunidade de jeito nenhum. Dá para aquelas pessoas que já têm, como que fala, registro na carteira [de trabalho], né? Mas, quando

a gente não têm, não dá oportunidade. As pessoas hoje são muito ruins. Às vezes, eu acho que é por isso que anda muitas pessoas fazendo as coisas erradas, porque eles não dá oportunidade para ninguém. (ALUNA 5).

Eu faço bico, com um amigo meu, de elétrica, segurança eletrônica. Mas não é nada fixo, entendeu? Igual, essa semana, já estamos na terça, então ainda não trabalhei essa semana. É quando aparece, não é fixo. [...] profissão, profissão mesmo na carteira eu não tenho nada. Eu não tenho eletricista, eu não tenho eletrotécnico, não tenho nada. Profissão na carteira é só ajudante, é servente, é só isso. [...] [É] um pouco desesperador. É aquela expressão: matar um leão por dia. Eu mato meu leão de hoje. Aí beleza. [...] E amanhã? [...] Minha esposa tá grávida, ela tá de cinco meses. A barriga dela vai crescendo, eu vou começando a desesperar. [...] Desesperar não leva a gente a lugar nenhum, né? A gente tem que ir batalhando um dia após o outro, mas bate um medo, né? E se as coisa for cara? E se não tiver mais nem o bico que eu faço? Nem ele começar a pingar mais? (ALUNO 9).

Alves (2007), ancorado na perspectiva marxista, assevera que a principal forma de desvalorização do trabalho vivo é produzi-lo em excesso como força de trabalho, tornando-o disponível para o consumo capitalista e criando a chamada superpopulação relativa ou exército industrial de reserva, que possui uma função sistêmica de colaborar para a acumulação do capital, ou seja, reduzir a ampliação do salário real, dificultar a luta sindical e contribuir para o crescimento da exploração dos trabalhadores.

Mas o desemprego também tem uma função derivada, isto é, procura implementar um novo tipo de sociabilidade regressiva e perversa. Para o autor, a construção de um mundo do trabalho marcado pela precarização, fruto das políticas neoliberais das últimas décadas, é mais cruel do que aquele que ocorreu no início do capitalismo industrial, posto desenvolver-se em uma fase avançada do processo civilizatório, na qual a produtividade do trabalho social contém dimensões inauditas. Assim, o desemprego tende a colaborar para o controle do comportamento humano e aumentar a produtividade da força de trabalho por intermédio da emulação pelo medo, que constitui uma das formas de subjetivação estranhada do toyotismo. Em outras palavras, é cultivando o medo do desemprego que o capital faz com que os trabalhadores aceitem uma maior exploração e a nova barbárie social instaurada na fase contemporânea do capitalismo, que dissolve os sujeitos e suas subjetividades.

Essa elucidação reporta a Antunes (2005), para quem, na atual fase de reestruturação produtiva do capital, o maior envolvimento interativo entre a subjetividade do trabalhador e a nova máquina informatizada, inteligente, amplia ainda mais o processo de alienação do trabalho, aumentando as formas modernas de reificação e separando ainda mais o trabalhador do exercício de uma vida autodeterminada e autêntica. Konder (2008, p. 30), ao tratar sobre a alienação sob a abordagem marxista, esclarece que

[a]s condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um “estranhamento” entre o trabalhador e o trabalho, uma vez que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho, o ser humano se **aliena** nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões. (Grifo do autor).

Segundo Antunes (2009), se nas esferas produtivas da era de acumulação flexível o estranhamento permanece e torna-se mais complexo nas funções de ponta do ciclo produtivo – ou seja, na parcela aparentemente mais estável e imersa no trabalho intelectual abstrato –, ele é ainda mais profundo entre as camadas mais precarizadas da força de trabalho, que experimentam condições laborais mais brutais, destituídas de direitos e mais instáveis, decorrentes dos trabalhos *part time*, temporários, desemprego etc. Desse modo, no cenário capitalista contemporâneo, os estranhamentos são diferenciados em sua incidência, porém, vigentes como manifestação que aflige a totalidade da classe trabalhadora. Cabe ressaltar que é na última categoria da força de trabalho descrita, a dos trabalhadores mais precarizados, que geralmente se enquadram os alunos da EJA, o que frequentemente resulta em condições desumanas de sobrevivência.

Outro aspecto que também merece ênfase a partir das falas dos discentes investigados está relacionado às doenças provocadas em razão de seus ambientes de trabalho:

Eu trabalhava na escola, eu era monitora. Mas, assim, lá era uma escola particular. Eu entrava seis horas na escola, saía seis da tarde. Aí tava, assim, muito difícil, porque a carga horária é muito puxada. Aí foi quando eu comecei o curso [Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem]. Aí eu falei assim: tá muito tenso. E devido eu já ter 15 anos que eu tava assim... sabe quando você passa por aquele momento de estresse total, que qualquer hora você pode dar piripaque, por conta do trabalho? Então, eu tava me encontrando dessa maneira. Aí eu falei assim: “ah não, eu vou dar um tempo”. [...] Não recebia [hora-extra] [...] Geralmente, eu parava para almoçar era 15 [minutos] para o meio-dia. Aí 15 [minutos] para uma [hora] eu já tinha que tá de volta. [Era] estresse, muita cobrança, esgotamento mental, porque você sabe que escola não é fácil. E você trabalhar esse tanto de hora e todos os dias, chega um ponto, assim, que vai te dando esgotamento mental. Eu tava no meu limite. (ALUNA 1).

Por eu ter sido criada no interior, meu pai, ele é operador de máquina agrícola, então, assim, eu aprendi a operar as máquinas agrícolas, tratores, colhedoras de cana. [...] Só numa empresa eu trabalhei nove anos [...] [como] operadora de máquina agrícola. [...] [Depois] eu pedi para sair [...] tinha umas férias minhas atrasada, eu tava muito cansada. Aí eu pedi para sair. [...] Eu fazia 12 horas, sabe? Todo dia eu fazia 12 horas. Tinha dia que eu ia seis horas da tarde, eu chegava em casa só nove horas da manhã do outro dia. Então, eu fui, assim, como se diz, baqueando. (ALUNA 4).

Eu já puxei, já torei 12 horas de serviço braçal, puxar cabo, quebrar concreto, saca? Fazendo hora-extra para os outros [...] A hora que você termina o serviço, você chega em casa baqueado. [...] Hoje eu sinto umas fígadas nas costas que Deus me livre, né? Porque, na época, na obra, eu era magrinho. Eu pesava 60, 50 quilos e carregava um

carrinho de bloco que era da minha altura, devia pesar o dobro do meu peso. E eu jogava tudo para a coluna, né? (ALUNO 9).

Eu trabalho com tele vendas, produtos de internet, TV por assinatura. [...] Mas eu tô mais ali mesmo é por necessidade, não é tanto porque eu gosto. Eu trabalho com estágio meio período. Não é estágio do ensino médio, né? Como eu faço ensino médio, aí eu tenho uma bolsa de 600 reais. Só que eu ganho comissão. Quando é um mês bom, eu ganho 1.000, 1.100, 1.200 reais ao todo, de bolsa e de comissão. Quando é um mês ruim, eu fico só nos 600, né? [...] Não tenho carteira assinada e nem contrato. Lá todos têm contrato. Assim, metade que trabalham lá são menores de idade e eles têm contrato, porque aonde eu faço estágio tem parceria com as escolas do estado. [...] [Mas] não tem vínculo [com a aprendizagem escolar]. [...] [Recebo] bonificação. Aí cada venda, se você fizer uma venda, mais cinco reais. Alguns dias eles fazem campanha assim. [...] Durante o mês, por exemplo, se a gente conseguir bater a meta, por exemplo, de 300 vendas, a gente ganha alguma premiação. [...] Pra mim é bastante estressante às vezes [...] Nem todos os dias a gente tá bem para conversar com o cliente. Ontem mesmo eu tomei remédio para gripe, fui trabalhar totalmente mole, prejudicou o meu serviço. Quando é, assim, um serviço que a gente não tem pressão, não tem essas coisas, acho que é um pouco mais tranquilo, porque eu lido com muita gente durante o dia, converso com 200, 300 pessoas. [...] E, tipo assim, a pressão é tanta que a gente obrigatoriamente tem que tá bem, porque tem que entregar resultado. Essa pressão é ruim, né? A gente ganha, por exemplo, 12 reais por uma TV [por assinatura] que a gente vende. [...] Eu tenho que fazer três vendas por mês. [...] Se eu não fizer, começo a ser muito pressionada. Falam que eu não vou ganhar dinheiro, que quem não vende não pode tá ali naquele lugar, né? [...] No outro serviço que eu trabalhava [também de tele vendas], eles contratavam os adolescentes, alguns ficavam dois meses, depois não conseguiam vender mais. Eles mandavam embora, pagavam somente o salário. Eu fui a primeira pessoa que pedi conta que falei sobre o proporcional de férias, pelo menos. Eu, tem dia, pra falar a verdade pra você, que eu acordo de madrugada, dormindo, sonhando que eu tô falando com o cliente, acordo conversando. É muita pressão, muita mesmo. (ALUNA 20).

Os depoimentos dos alunos a respeito das situações de adoecimento físico e mental, vivenciados a partir do trabalho, reportam às elucidações trazidas por Antunes e Praun (2018) quanto a essa temática na era da acumulação flexível. As mudanças em andamento na últimas décadas, oriundas da expansão intensificada da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, têm cada vez mais produzido altos índices de acidentes e doenças decorrentes do trabalho, manifestados em lesões osteomusculares e em transtornos mentais.

No entanto, enfatiza-se que, conforme Alves (2007) e Antunes (2018), o toyotismo não consiste em um modelo puro de organização capitalista, pois possui um desenvolvimento complexo, desigual e combinado, que mescla o envolvimento e a manipulação na esfera produtiva contemporânea com os modos passados e despóticos de racionalização do trabalho, como o taylorismo/fordismo.

Por conseguinte, conclui-se que os adoecimentos experimentados pelos trabalhadores no presente decorrem tanto das novas formas de exploração da mão de obra ligadas à acumulação flexível quanto de modos pretéritos organizacionais.

Como bem observa Alves (2007), o estresse consiste na doença universal da sociedade sob os moldes do toyotismo; é uma síndrome que atinge corpo e mente. Com efeito, o estresse não surge com a produção toyotista, sendo uma reação natural que possibilita ao homem enfrentar situações de perigo. Contudo, o número de agentes estressores no passado era menor. Os novos dispositivos organizacionais no mundo do trabalho demandam um engajamento por inteiro aos valores-fetiches capitalistas, o que significa “não apenas vestir da camisa da empresa, mas dar a alma (corpo e mente) aos interesses do capital” (ALVES, 2007, p. 235). Desse modo, a captura da subjetividade, típica da atual lógica do capital, bem como as demais crescentes manifestações de precarização do trabalho, acarretam o que o autor denomina como subjetividade em desefetivação. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 130) alerta que se os trabalhadores não demonstrarem vontade, disposição e desejo serão substituídos por outros, que expressem esses “atributos” e “aptidões” para aceitarem novos desafios.

Assim, uma das grandes contradições do capital é que, embora exista hoje em dia um alto desenvolvimento tecnológico das forças produtivas, que poderia libertar o ser humano do trabalho heterônomo e conceder-lhe mais tempo livre para devolver suas potencialidades físicas e espirituais, as relações capitalistas o aprisionam no tempo de trabalho estranhado ou negado como atividade realmente significativa (ALVES, 2007).

De acordo com Antunes e Praun (2018), há, na contemporaneidade, um novo mapa de acidentes e adoecimentos com nexos laborais. Por um lado, os trabalhadores que atuam com maquinário mais tecnológico estão crescentemente expostos à flexibilização e à intensificação do ritmo de trabalho, não somente pelo avanço da robotização no processo produtivo, mas principalmente devido às exigências quanto à polivalência, times de trabalho interdependentes e variados instrumentos de gestão calcados na pressão psicológica destinada à elevação da produtividade. Por outro lado, em quantidade expressivamente maior, há o núcleo de trabalhadores que vivencia, cada vez mais, diversas modalidades de vínculos e condições de trabalho em contextos profissionais com menor desenvolvimento tecnológico, jornadas prolongadas e com mais insegurança. Essa divisão é projetada em escala global, configurando um novo mapa de doenças e acidentes de trabalho, cujo tipos e grau de incidência representam, em uma ótica mais ampla, parte das diferenças entre o centro e a periferia do sistema capitalista. Assim, quanto mais fracas a legislação defensora dos trabalhadores e a organização sindical de determinada localidade, maior a precarização do trabalho.

No entendimento dos autores, a flexibilização da era toyotista apresenta-se como base do adoecimento proveniente do trabalho. Ela pode manifestar-se na diminuição da fronteira entre o espaço da vida privada e trabalho, no enorme desemprego estrutural, nos diferentes

modos de contratação da força de trabalho e no desmonte da legislação referente aos direitos trabalhistas. Além disso, é possível percebê-la na expressiva sensação de tempo reduzido, na intensificação da jornada laboral, em que os trabalhadores se esforçam para realizarem, sozinhos, atividades antes executadas por duas ou mais pessoas, nos bancos de dias e horas que se adequam às demandas flexíveis e nas partes significativas de salário vinculadas ao cumprimento de metas de produção e qualidade.

Na concepção de Antunes e Praun (2018), a flexibilização é um processo contraditório, em que a precarização acarreta tanto resistências por parte dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que consiste em um processo cujos instrumentos aliam-se às necessidades incessantes de valorização do capital e autorreprodução do sistema.

Os autores ressaltam um importante elemento encontrado no relato da Aluna 20. Trata-se da gestão por metas, que ganha destaque a partir da década de 1980 e constitui fator causador dos adoecimentos no trabalho. Esse modelo tem como causas o aumento da financeirização das grandes corporações (uma manifestação da mundialização do capital) e a necessidade de aceleração, resultante do incremento da concorrência intercapitalista, da pressão dos investidores, dos ciclos de renovações e do crescimento da produtividade. A gestão por metas atua de diferentes modos: como mecanismo disciplinador do trabalho, em uma espécie de engajamento “voluntário” da classe trabalhadora; no controle de faltas, muitas vezes desempenhado entre os membros das equipes de trabalho; na redução do tempo de descanso; na competição entre os trabalhadores, objetivando receber os valores estipulados; e no aprofundamento dos acordos coletivos firmados pelas empresas.

Salienta-se também que o adoecimento com nexos laborais está inserido em uma conjuntura marcada pelo progressivo processo de individualização do trabalho da atualidade e pelo rompimento dos laços de solidariedade anteriormente experimentados pelos trabalhadores, o que limita o sentimento de pertencimento e as estratégias coletivas de defesa. Dessa forma, o isolamento dos trabalhadores crescentemente promovido pelo capital converte-se em uma ação que desestrutura a manifestação de classe e colabora para o sofrimento dos trabalhadores dentro e fora das esferas laborais, posto que eles se veem sob condições cada vez mais restritas para o imprevisto e para a autonomia e em sistema que entrelaça o discurso de valorização e o domínio físico e mental ao extremo (ANTUNES; PRAUN, 2018).

Ademais, outra manifestação da contemporaneidade tangente ao mundo do trabalho e presente entre os depoimentos coletados refere-se ao advento do novo proletariado de serviços, descrito por Antunes (2018). Essa realidade encontra-se expressa nas palavras do Aluno 9:

Eu tava [trabalhando] de Uber. [...] O Uber é [como] qualquer profissão autônoma, um vendedor autônomo, por exemplo. A pessoa tem que administrar o que entra, porque entra muito picado. [...] Eu almoçava quando... nem é nem quando eu queria, era quando eu podia, né? [...] Quando eu vinha pra escola, era de 12 horas [a carga horária de trabalho]. Das sete [horas] da manhã às sete [horas] da noite. [Quando não estava estudando], aí eu pegava das sete da manhã até umas dez horas da noite. [...] Tem motorista que vai até... trabalha o dia inteiro e trabalha à noite até uma, duas [horas da madrugada]. Aí dorme poucas horas e no outro dia tora de novo. [...] Eu [...] trabalhando das sete da manhã às sete da noite, eu finalizava minha rota aqui na escola, na porta da escola. Aí essa hora que eu não trabalhei eu compensava no final de semana, no dia que não tinha aula, que fosse algum feriado, aí eu já trabalhava até mais tarde. (ALUNO 9).

O excerto acima remonta às observações feitas por Antunes (2018) quanto ao surgimento e ao aumento do proletariado de serviços da era digital, cujos trabalhos foram impulsionados nos últimos anos pelo avanço das TIC, como celulares, *tablets*, *smartphones* etc. O autor assevera que, na fase atual de financeirização e mundialização do capital, a ampliação dos trabalhos assalariados no setor de serviços apresenta-se como uma grande tendência global, expandindo as formas geradoras do valor.³

³ Conforme Antunes (2018), a contemporaneidade presencia, em escala global, o surgimento de novas formas de extração de mais-valor tanto na produção material quanto na produção imaterial, sendo este último espaço ocupado por excelência pelos serviços privatizados pelo neoliberalismo. Desse modo, mesmo que não seja o elemento dominante, é preciso reconhecer que o trabalho imaterial assume crescente destaque na conformação do valor, uma vez que, além de ser parte da articulação relacional entre as várias modalidades de trabalho vivo em interação com o trabalho morto, diminui o tempo de circulação do capital e, conseqüentemente, seu tempo total de rotação.

Em sua explicação, o autor alude a Marx que, no Livro II da obra *O Capital*, dispõe que o tempo de rotação do capital é igual ao tempo de produção (englobando o tempo de trabalho) mais o tempo de circulação. Logo, quanto mais próximo de zero for o tempo de circulação do capital, maiores serão a produtividade e a produção de mais-valor, haja vista que o tempo de circulação do capital pode restringir ou agilizar o tempo de produção, expandindo ou reduzindo o processo de produção de mais-valor. Antunes (2018) afirma que a produção capitalista não se restringe à produção material *stricto sensu* e o capital industrial ultrapassa a produção estritamente material. Para tanto, o autor reporta ao sentido ampliado de indústria que Marx formulou, também no Livro II de *O Capital*, em que descreve a indústria de transportes (navegação e ferrovia) como um processo de produção dentro do processo de circulação e, dessa forma, como uma exceção quanto à produção estritamente ligada a um elemento material. Dito de outra forma, embora o setor de transportes atue na esfera da circulação, não produzindo elementos palpáveis, é necessário para efetivar-se o consumo da mercadoria e para a concretização da produção material e do mais-valor. Assim, ao vender o deslocamento de lugar, seu “efeito útil obtido é indissolúvelmente vinculado ao processo de transporte, isto é, ao processo de produção da indústria dos transportes” (MARX, 2014, p. 145), não podendo esse efeito útil existir em coisa diferente, a exemplo de algo que apenas funciona como artigo comercial e que somente circula como mercadoria após ter sido produzido. Portanto, “o valor de troca desse efeito útil é determinado, como o de toda e qualquer mercadoria, pelo valor dos elementos de produção nele consumidos (força de trabalho e meios de produção) acrescido do mais-valor criado pelo mais-trabalho dos trabalhadores ocupados na indústria de transportes” (MARX, 2014, p. 145). Com isso, “o capital produtivo investido nessa indústria adiciona valor aos produtos transportados, em parte por meio da transferência de valor dos meios de transporte, em parte por meio do acréscimo de valor gerado pelo trabalho de transporte. Esta última adição de valor se decompõe, como em toda produção capitalista, em reposição de salário e mais valor” (MARX, 2014, p. 255). Em vista dessas observações, de acordo com Antunes (2018), o setor de serviços, crescentemente controlado pelo capital e sua lógica de mercadorização, progressivamente torna-se parte das cadeias produtivas de valor. As intersecções entre setores da produção (indústria, agricultura e serviços), a exemplo da agroindústria, a indústria de serviços e os serviços industriais, são representativas dessa situação. Ademais, o trabalho *on-line*, cada vez maior a partir da década de 1970, incentiva essa processualidade que, contínua, transforma a reestruturação produtiva em algo permanente. Todavia, Antunes (2018) alerta ser preciso investigar, empírica e analiticamente, como

Para exemplificar esse novo, crescente e informatizado proletariado de serviços, Antunes (2018) menciona, dentre outros, o *zero hour contract*, uma modalidade de trabalho que surge no Reino Unido e espalha-se pelo mundo, caracterizada pela não determinação de horas. Nesse tipo de contrato, os trabalhadores de várias atividades (eletricistas, motoristas, advogados, profissionais do ramo da limpeza, de consertos domésticos, médicos etc.) ficam à disposição esperando uma chamada, prontos para atenderem o trabalho intermitente. Assim, recebem somente pelo que fizeram, sem ganharem pelo tempo que permaneceram à espera.

Outro exemplo relevante, também citado pelo autor, relaciona-se com a empresa de aplicativos Uber, que se apropria do mais-valor oriundo do trabalho de seus motoristas cadastrados, sem a preocupação de garantia dos deveres trabalhistas, ao mesmo tempo em que diversos motoristas, tal como o Aluno 9, custeiam os gastos de manutenção dos veículos (seus instrumentos de trabalho), de alimentação etc.

Conforme Antunes (2018), essa lógica de um mundo do trabalho digital e flexível, que se amplia globalmente, denomina-se uberização do trabalho. As circunstâncias descritas configuram uma disponibilidade perpétua dos trabalhadores para o labor e vem promovendo um incremento da exploração e precariedade, haja vista a burla de direitos do trabalho e de seguridade social. Convém lembrar que, desde a Revolução Industrial e, mais especificamente, a partir dos anos de 1930 no Brasil, o capital exige reiteradamente a desconstrução da legislação social protetora da classe trabalhadora. Tendo em vista que o trabalho *on-line* faz desaparecer a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, surge, na atualidade, uma nova modalidade laborativa, que articula o universo digital com a submissão completa às corporações que comandam o mundo financeiro e dos negócios, desencadeando o que autor denomina como “uma nova era de escravidão digital” (ANTUNES, 2018, p. 37).

Esse cenário, por sua vez, concilia-se com a chamada indústria 4.0, que, nascida na Alemanha, em 2011, representará, segundo o autor, um aprofundamento dos processos produtivos automatizados, mediante o controle digital de toda a cadeia empresarial geradora de valor. Como consequências, dentre outras, estão o crescimento do trabalho morto, expresso pelo maquinário digital, e a diminuição do trabalho vivo, manifestada pela substituição de atividades tradicionais e mais manuais por mecanismos automatizados e robotizados.

Considerando que todo esse quadro social significa uma intensificação da opressão sobre os trabalhadores, o capital lança mão de vários artifícios ideológicos, amplamente

ocorre o processo de produção nos diferentes ramos e setores que se expandem com o trabalho digital, para que, mediante suas particularidades, seja verificado se há realmente um processo de valorização do capital dentro de suas atividades.

propagados. Dentre eles, salienta-se o empreendedorismo, que, para Antunes (2018), consiste cada vez mais em um modo de mascaramento do trabalho assalariado, por meio do mito do trabalhador autônomo, que multiplica as várias formas de flexibilização salarial, de horários, funcional ou organizativa.⁴

Na argumentação de Alves (2007, 2011), o discurso toyotista dissemina valores não somente nos locais de trabalho, mas também nas instâncias sociorreprodutivas. Dessa forma, o empreendedorismo apresenta-se como uma nova dinâmica de construção da hegemonia do capital na produção e na vida social, que procura ocultar as contradições das soluções dadas pelo capital mediante sua crise estrutural. Sob esse ideário, cada indivíduo deve responsabilizar-se por sua saúde, mobilidade, adaptabilidade a horários flexíveis e atualização de seus conhecimentos. O trabalhador é entendido como um colaborador externo da empresa toyotista, um autoempreendedor, o que configura uma nova forma de estranhamento capitalista.

Diante de todas essas explicações, percebe-se que os estudantes investigados elaboram diversas estratégias de sobrevivência, expressas em variadas atividades laborais, que, de forma geral, exemplificam a disseminação da precarização intensa do trabalho no regime de acumulação flexível e repercutem em existências instáveis tanto em sua dimensão material quanto em suas subjetividades. Essas vivências no universo laboral influenciam suas jornadas escolares, inclusive na EJA/EPT, assim como o fazem outros elementos que permeiam suas realidades. Em vista disso, o tópico a seguir discorre sobre as experiências dos estudantes no processo de escolarização, a fim de seja possível pensar com mais profundidade sobre seu perfil.

3.4 Vivências com a escolarização antes do IFG e motivos para a escolha do curso

O primeiro aspecto que se destaca na análise dos dados referentes aos percursos escolares dos 57 discentes pesquisados diz respeito às causas que os afastaram dos estudos antes do ingresso no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem no IFG na modalidade EJA.

Para iniciar essa discussão, é importante informar que todos os alunos pesquisados declararam que cursaram a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas e que 21 estudantes (36,84%) informaram que concluíram esse nível de ensino por meio da EJA.⁵

⁴ Antunes (2018), em alguns momentos, também menciona a expressão pejetização, ou seja, uma referência à pessoa jurídica (PJ), falsamente indicada como trabalho autônomo, objetivando ocultar relações de assalariamento de fato existentes e encobrir direitos do trabalho.

⁵ Quanto aos demais alunos, 35 deles (61,40%) declararam que não terminaram o ensino fundamental por intermédio da EJA e uma aluna (1,75%) não respondeu.

Muitas vezes, a descontinuidade estudantil desses alunos foi vivenciada em mais de um momento de suas vidas, tal como constatou-se em algumas entrevistas. Dos 57 alunos, somente uma estudante concluiu o ensino médio antes do ingresso no curso pesquisado. Em seu depoimento, a estudante afirma que decidiu ingressar no IFG em razão da formação técnica em Enfermagem e por não ter condições de pagar um curso superior: “com o [curso] técnico eu posso trabalhar e pagar uma faculdade”.

Compreende-se que o exame das causas de interrupção escolar desses estudantes remete a uma reflexão mais ampla sobre as condições de permanência do alunado da EJA de modo geral. Moll (2010, p. 136), ao discorrer sobre os estudantes do Proeja, alerta que suas trajetórias estudantis descontínuas são “determinadas por contingências da história social ou pelas condições institucionais na própria passagem pela escola”, mas entendidas por esses sujeitos como fracasso pessoal, resultante da incapacidade para aprender os conhecimentos escolares. Desse modo, segundo Rodrigues e Vitorette (2014), os trabalhadores passam de vítimas para culpados. Assim, em consequência dessas observações, entende-se ser necessário o desvelamento da complexa lógica social que rotineiramente estrutura elementos para uma verdadeira expulsão das camadas populares do sistema educacional.

Quando perguntados sobre a motivação para o abandono escolar em anos anteriores, os estudantes poderiam indicar mais de uma causa, resultando nas respostas presentes na Tabela 3:

Tabela 3 – Causas da interrupção escolar

Causas de interrupção escolar	Quantidade de respostas	Percentual do total de estudantes que interromperam os estudos
Necessidade de cuidar dos filhos	29	51,79%
Trabalhar no horário das aulas	27	48,21%
Dificuldade com o transporte ou com a distância da escola	16	28,57%
Insegurança no caminho para a escola	15	26,79%
Cansaço devido ao trabalho	14	25%
Falta de apoio do esposo(a) ou companheiro(a)	10	17,85%
Necessidades de familiares que não são filhos	8	14,28%
Falta de interesse pessoal	8	14,28%
Dificuldade em aprender	7	12,50%
Falta de apoio de outros familiares	4	7,14%
Docentes não dominavam bem o conteúdo das disciplinas ou desinteresse deles quanto à aprendizagem dos alunos	4	7,14%
Doença	3	5,35%

(Continua)

(Conclusão)

Causas de interrupção escolar	Quantidade de respostas	Percentual do total de estudantes que interromperam os estudos
Outras causas não listadas ⁶	3	5,35%
Era discriminado(a) na escola/sofria agressão física ou verbal	2	3,57%
Escola não funcionava bem (greve, falta de segurança, de professores, de boa estrutura física etc.)	0	0%

Fonte: elaborada pela autora (2019).

A partir dessas informações, observa-se que a maior causa de afastamento escolar apurada corresponde à necessidade de cuidado com os filhos, um fator apontado unicamente por alunas. Ressalta-se que as mulheres predominam entre os discentes do curso investigado e, por esse motivo, as questões de gênero perpassam constantemente suas experiências escolares. Dessa forma, o trabalho doméstico, que inclui o cuidado com os filhos, é recorrente nas falas das discentes, a exemplo da Aluna 1: “engravidar do meu primeiro filho. Aí eu tive que abrir mão do estudo, porque aí eu tive que focar no trabalho e em cuidar dele”.

Em que pese a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho nos últimos anos (ALVES, 2007; ANTUNES, 2009), o trabalho doméstico ainda persiste culturalmente como atribuição majoritariamente feminina. A Pnad Contínua 2018 revela que as mulheres, naquele ano, dedicaram, em média, 21,3 horas semanais às atividades domésticas e ao cuidado de pessoas, enquanto os homens dedicaram 10,9 horas (IBGE, 2019).

Os estudos de Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013) e de Vigano e Laffin (2016) mostram que os afazeres domésticos e familiares são fortes motivos para as jornadas escolares interrompidas entre as mulheres. Esse peso do trabalho doméstico no processo de escolarização é também expresso nas falas de algumas estudantes, como a Aluna 3: “é mais difícil para a mulher, porque a mulher tem que cuidar de casa, tem que cuidar de filho, tem que fazer comida. Pra mulher é mais corrido estudar. O homem não. O homem, ele trabalha fora, ali ele chega, o dia acabou pra ele. Agora, pra mulher, o dia parece que não acaba”.

No tocante ao trabalho doméstico, é salutar o que diz Antunes (2009) quando chama a atenção para um aspecto decisivo que o transforma em elemento de apropriação do capital e, por isso, importante de ser abordado quando se trata das questões de gênero. De modo geral, a mulher trabalhadora realiza seu trabalho de maneira dupla, ou seja, dentro e fora do lar. Essa condição é duplamente explorada pelo capital: tanto no espaço público quanto no campo doméstico, que consome horas de trabalho reprodutivo feminino e oportuniza ao capital a sua

⁶ Quanto às outras causas, apenas uma dos três alunos que assinalaram essa opção manifestou-se no questionário, apontando a “falta de acesso à escola e condições financeiras” como motivo.

reprodução, uma vez que esse trabalho na esfera privada gera condições imprescindíveis para a reprodução da força de trabalho da própria mulher, de seu marido e de seus filhos.

No entendimento de Toledo (2008), o trabalho doméstico agrava o processo de alienação experimentado pela mulher no mercado de trabalho e nas relações sociais, pois retira-lhe o tempo para o aprimoramento intelectual e artístico, para a participação política e social, a aparta da produção material do conjunto da sociedade ou destina-lhe um lugar subalterno. A autora afirma ainda que, no contexto de substituição dos postos de trabalho estáveis e com melhor remuneração por trabalhos flexíveis, a ideologia de que a mulher pode receber menos, pois seu salário é apenas um complemento da remuneração do homem, favorece o capitalismo, que, ao explorar a construção social de que o trabalho doméstico não pode ser abandonado pelas mulheres, oferta trabalhos “compatíveis” com as atividades no lar e, por isso, parciais. Com isso, a mulher transforma-se em força de trabalho barata e flexível no mercado capitalista.

Mas o cuidado com os filhos não constitui a única razão para o abandono escolar entre os discentes investigados. De forma também expressiva, são apontadas causas de cunho socioeconômico e laboral, sendo os outros principais motivos a necessidade de trabalhar no horário das aulas, a dificuldade com o transporte ou com a distância da escola, a falta de segurança no percurso para a escola e o cansaço devido ao trabalho.

No que concerne ao trabalho, Arroyo (2007, 2017) e Faria e Moura (2015) mencionam que o grande esforço pela sobrevivência imediata dos trabalhadores compromete consideravelmente a existência de projetos ligados à educação em suas vidas, posto que a necessidade do labor sobrepõe-se aos estudos escolares.

Já a dificuldade quanto ao transporte, a distância ou a insegurança até a escola revelam uma grave ausência da ampla efetivação de políticas públicas de mobilidade, de segurança e de facilitação do acesso às escolas que não apenas obstaculizam a escolarização, como também a possibilidade de uma vida digna em suas várias dimensões.

Nesse sentido, a negação do direito à educação, exposta por Arroyo (2011) e Capucho (2012) no Capítulo 1 desta dissertação e nos dados apurados, articula-se com a posição defendida por Gentili (2009). Ao analisar o complexo processo de produção da exclusão educacional na América Latina, o autor informa que as pessoas excluídas do direito à educação estão nessa condição não apenas por estarem fora das escolas, mas por comporem um conjunto de relações sociais e de circunstâncias que as separam desse direito, negando-o ou conferindo-o a elas de modo limitado, condicionado ou subalternizado.

Segundo Gentili (2009), essa negação do direito à educação para os mais pobres ocorreu, historicamente, por meio do não reconhecimento desse direito na legislação nacional ou por seu

reconhecimento de maneira fraca, indireta ou restrita, ou ainda pelo impedimento ao acesso de grandes parcelas da população à educação, ainda que houvesse previsão em lei. A partir da segunda metade do século XX, entretanto, verifica-se um processo de universalização do acesso à escola, juntamente com o aumento do reconhecimento legal quanto à obrigatoriedade escolar.

Embora esse avanço represente êxitos na ampliação da educação, existe hoje, porém, uma escolarização assinalada por um processo de expansão condicionada e por uma exclusão incluyente, que foi abordada no Capítulo 2 deste trabalho dissertativo por meio da menção a Kuenzer (2005, 2010). Dessa forma, o direito à educação é atualmente negado quando não é proporcionada “outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante e nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade” (GENTILI, 2009, p. 1.062). Assim, é imperioso considerar que a “inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão” (GENTILI, 2009, p. 1.062).

Castro (2016, p. 95), por sua vez, afirma que a expansão da educação, do ponto de vista da distribuição regional, ocorreu de forma desigual em seus aspectos quantitativos e qualitativos, sendo os espaços industrializados e urbanizados mais favorecidos do que os ambientes rurais. Essa escola desigual, mas em expansão, exige “do Estado o controle quantitativo em alguns setores, como é o caso do ensino médio e superior públicos, ou qualitativo, no caso do ensino fundamental”. Em vista disso, no âmbito da aprendizagem, tem-se uma formação mínima e “a persistência de uma escola que se faz com base na reprodução de um tipo de conhecimento que exige pouco dos estudantes, assentado ainda na memorização e repetição, e cada vez mais obsoleto, perante o intenso avanço da ciência e da tecnologia”. Outro modo de controle é, ainda, a limitação das possibilidades, seja em razão do número de vagas ou pela impossibilidade socioeconômica de acesso e permanência, em certas esferas educacionais de reconhecida qualidade, como os institutos federais e as universidades públicas.

Sobre a condição histórica da expulsão educacional de parcelas das classes populares, é relevante reiterar a afirmação de Arroyo (2011), presente no Capítulo 1, quanto a ser algo que se repete por gerações. Os dados levantados revelam isso claramente, pois é bastante significativa a quantidade de mães e pais dos alunos investigados que não concluíram a educação básica, isto é, o ensino médio, bem como com baixos níveis de escolaridade, como esclarecem as Tabelas 4 e 5 a seguir. Além disso, convém enfatizar que nenhum dos pais e mães dos estudantes pesquisados possui ensino superior completo.

Tabela 4 – Escolaridade das mães dos alunos pesquisados

Escolaridade das mães dos alunos pesquisados	Quantidade de respostas
Não alfabetizado	14 (24,56%)
Alfabetizado	14 (24,56%)
Ensino Fundamental Incompleto	11 (19,29%)
Ensino Fundamental Completo	2 (3,50%)
Ensino Médio Incompleto	2 (3,50%)
Ensino Médio Completo	11 (19,29%)
Ensino Superior Incompleto	0 (0%)
Ensino Superior Completo	0 (0%)
Não soube responder	3 (5,26%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 5 – Escolaridade dos pais dos alunos pesquisados

Escolaridade dos pais dos alunos pesquisados	Quantidade de respostas
Não alfabetizado	15 (26,31%)
Alfabetizado	10 (17,54%)
Ensino Fundamental Incompleto	13 (22,80%)
Ensino Fundamental Completo	2 (3,50%)
Ensino Médio Incompleto	4 (7,01%)
Ensino Médio Completo	6 (10,52%)
Ensino Superior Incompleto	2 (3,50%)
Ensino Superior Completo	0 (0%)
Não soube responder	5 (8,77%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Todos os estudantes investigados responderam, no questionário, considerar que estudar depois de adulto é uma grande oportunidade para aprender e melhorar de vida e entendem que estudar no IFG ajuda a ter uma melhor qualificação para o trabalho. Assim, quando perguntados acerca das causas que os levaram a escolher o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade EJA (os alunos poderiam indicar mais de uma causa), foram apresentadas várias razões, de acordo com a Tabela 6:

Tabela 6 – Motivos para a escolha do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA

Motivos para escolha do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA	Quantidade de respostas	Percentual do total de estudantes
Acho o curso de Enfermagem muito importante e/ou mais fácil para conseguir trabalho	36	63,15%
Para me sentir mais valorizado(a) pela sociedade	26	45,61%
Porque quero ter o ensino médio (2º grau) completo	19	33,33%
Outros motivos não listados ⁷	14	24,56%

⁷ Dos 14 alunos que marcaram a opção “outros motivos” no questionário, 13 deles manifestaram-se a respeito. Os motivos relacionam-se, sobretudo, à vontade de cursarem a formação técnica em Enfermagem: “Porque sempre quis fazer o curso da Enfermagem e não tinha condições”; “Gosto muito de técnico de Enfermagem”; “por amor sou apaixonada pela enfermagem”; “É o trabalho mais lindo que eu já vi para ajudar as pessoas”; “O prazer de ajudar o próximo faz curso perfeito para mim”; “sonho desde criança em poder ajudar outras pessoas, as perdas e os descaso me fez querer ser uma profissional melhor”; “Sempre foi um sonho”; “Porque

(Conclusão)

Motivos para escolha do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA	Quantidade de respostas	Percentual do total de estudantes
O horário noturno permite frequentar as aulas, porque trabalho durante o dia	13	22,80%
Pelo convívio com as outras pessoas	11	19,29%
Atender às expectativas de meus familiares sobre meus estudos	10	17,54%
Ajudar o(s) filho(s) nas tarefas escolares	4	7,01%
Tenho facilidade com o transporte ou o deslocamento para o IFG/Câmpus Goiânia Oeste	3	5,26%
Já tenho o ensino médio (2º grau) completo, mas quero uma formação melhor, porque onde estudei não era bom	1	1,75%

Fonte: elaborada pela autora (2019).

A principal causa para a escolha do curso que os alunos apontaram refere-se ao fato de considerarem a formação técnica em Enfermagem muito importante e/ou mais fácil para obter um emprego (63,15% dos estudantes). Essa situação relaciona-se com a necessidade que alunos das classes populares têm quanto à existência de um ensino técnico de qualidade articulado com a educação básica, assim como disposto por Ciavatta e Ramos (2011) e Moura (2007) quando mencionam o porquê de o ensino médio integrado, na conjuntura brasileira, requerer a profissionalização, ou seja, como modo de também atender a carência de perspectivas de trabalho e renda para as camadas populares. Sobre isso, Moll (2010, p. 136) adverte que os alunos do Proeja dispõem de “poucas informações sobre possibilidades de inserção laboral (afinal, milhares de homens e mulheres entram no “mercado” de trabalho pela necessidade e pela oferta mais próxima, sem preparo e sem possibilidade de escolha)”.

Essa demanda laboral aparece de maneira recorrente nas falas dos discentes, que também indicam a possibilidade de uma educação pública gratuita:

Eu já tava com essa intenção de terminar os meus estudos e fazer algum curso, né? Mas eu acho que agregou mais ainda sendo os dois juntos, porque aí eu faço uma coisa só e termino logo, né? [...] Pro jovem e adulto, eu acho que é a melhor opção. [...] Eu acho que tendo um técnico ali já é um incentivo a mais pra pessoa permanecer, porque ela já vai focar mais, mesmo tendo as dificuldades, porque todo mundo trabalha, tem filho, tem família e tudo. [...] Hoje eu não tenho uma profissão, né? E com esse curso já me sinto assim, já tenho uma profissão pelo menos. (ALUNA 10).

Eu sempre tive a vontade de ser técnica em Enfermagem. Tinha vocação. E aí eu achei assim que eu nunca tinha condição de pagar um curso. Aí eu fiquei sabendo aqui de graça e tinha aquela bolsa [auxílio financeiro concedido pelo IFG aos alunos da EJA]. Aí eu falei: “ah, eu vou estudar”. (ALUNA 14).

sinto bem cuidar uns dos outros”; “não via outra oportunidade de voltar a estudar e aí fiquei sabendo do curso, e vi aí a oportunidade que sempre esperei”; “ter conhecimento e ser um diferencial no mercado de trabalho”; “curiosidade e diversidade”; “minha tia me orientou a cursar” e; “Por já fazer parte do 3º setor da sociedade civil, políticas públicas sobre drogas”.

Quando perguntados sobre a existência de preconceitos vivenciados em razão de não terem completado a educação básica, alguns alunos mencionam que em alguns meios sociais ocorreram situações nesse sentido. No entanto, os alunos entrevistados, em sua grande maioria, responderam que o maior preconceito experimentado refere-se à impossibilidade de conseguirem trabalho remunerado: “teve muito preconceito, principalmente quando eu queria trabalhar, né? A primeira coisa que eles pergunta é se tem o ensino médio completo, o mínimo, o requisito básico, assim, para começar a trabalhar” (ALUNA 10).

Importante ressaltar que entre as estudantes pesquisadas há uma grande quantidade de mulheres que dependem financeiramente de familiares, sobretudo de seus cônjuges e companheiros e, em função disso, entendem que a formação técnica em Enfermagem contribui para reverter essa difícil situação, exemplificada nas falas das Alunas 3, 5 e 16:

Eu conheci o meu esposo e ele não gostava que eu trabalhasse, pegou no meu pé e eu pedi as conta. Aí eu saí, fiquei desempregada. Foi o maior arrependimento, porque é bem diferente quando você é independente e quando você passa a depender de outra pessoa, né? Pra tudo que você vai fazer, você tem que dar uma satisfação. (ALUNA 3).

O meu esposo não é daquela pessoa assim legal. Às vezes eu não sei se é porque não tem o bastante para passar pra gente. Mas dinheiro pra mim arrumar as coisas, pra poder comprar as minhas coisas, roupa, calçados, às vezes é meio difícil, porque só ele trabalha. (ALUNA 5).

É muito ruim [não trabalhar fora de casa], porque a gente fica dependendo do marido, querendo as coisa, aí não tem condição. (ALUNA 16).

Das 52 alunas pesquisadas, mais da metade, isto é, 28 delas (53,84%), informaram que não são responsáveis pelo sustento de suas residências. Dentro desse grupo, 19 delas (33,33% do total de alunos e 67,85% das alunas que não contribuem para o sustento de suas residências) tinham seus cônjuges ou companheiros como as únicas pessoas que garantiam a renda de seus lares no momento da pesquisa. A seguir, a Tabela 7 apresenta informações acerca das pessoas responsáveis pelo sustento financeiro das residências dos alunos investigados:

Tabela 7 – Pessoas responsáveis pelo sustento financeiro da residência

Pessoas responsáveis pelo sustento financeiro da residência⁸	Quantidade de respostas
Esposo(a)/companheiro(a)	29 (50,87%)
Estudante	27 (47,36%)
Mãe	9 (15,78%)
Pai	5 (8,77%)

(Continua)

⁸ Ao responderem ao questionário, os alunos poderiam indicar mais de uma pessoa como responsável pelo sustento financeiro de suas residências.

(Conclusão)

Pessoas responsáveis pelo sustento financeiro da residência⁹	Quantidade de respostas
Filho(a)	3 (5,26%)
Outra(s) pessoa(s)	3 (5,26%)
Irmão(ã)	2 (3,50%)
Outros parentes	1 (1,75%)
Avô/avó	0 (0%)
Amigos(s)	0 (0%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

A procura do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem devido à profissionalização também possibilita a reflexão sobre as exigências crescentes do mercado capitalista quanto à necessidade progressiva da classe trabalhadora qualificar-se para conseguir emprego. Nesse sentido, faz-se necessário discorrer sobre a Teoria do Capital Humano, que, de acordo com Gentili (2005), é o principal enquadramento teórico utilizado para definir o sentido da ligação entre trabalho e educação no capitalismo contemporâneo.

A Teoria do Capital Humano tem origem na década de 1950, em um contexto de crescimento econômico e de fortalecimento do Estado de Bem-Estar (*Welfare State*), anterior à crise capitalista desencadeada a partir dos anos 1970. Sob esse ideário, o processo de escolaridade foi entendido como um aspecto fundamental na formação de capital humano necessário para a capacidade competitiva das economias na conquista de mercados e, desse modo, para o crescimento da riqueza social e da renda individual. Assim sendo, essa teoria proporcionou “um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX)” (GENTILI, 2005, p. 48).

No entanto, a partir da década de 1980, nota-se o evidente fracasso dessa teoria em sua formulação originária, um aspecto que não a debilitou, mas sim conferiu-lhe um novo impulso e dinamismo. O que se observou foi o fato de que o desemprego, a pobreza e a distribuição regressiva da renda social podem conviver com a educação (GENTILI, 2005).

Em vista disso, ocorre o que Gentili (2005) denomina como a desarticulação da promessa integradora da escola. Mediante essa promessa, a partir da metade do século XIX, os sistemas educacionais foram considerados pelas classes dominantes e pelas massas que buscavam sua democratização como um dispositivo de integração social em sentido amplo, sendo preciso, portanto, formular um conjunto de estratégias educacionais orientadas para atingir o pleno emprego e para um mercado em expansão.

⁹ Ao responderem ao questionário, os alunos poderiam indicar mais de uma pessoa como responsável pelo sustento financeiro de suas residências.

Entretanto, desfeita a promessa do pleno emprego e verificando-se que a escola não conseguiu realizar a função de integração econômica dos sujeitos, modifica-se a lógica da integração em razão de demandas coletivas (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica exclusivamente privada e norteadada pela ênfase nas capacidades e competências que cada indivíduo deve obter no mercado educacional para adquirir uma melhor posição no mercado de trabalho. Diante disso, cabe a cada pessoa, e não ao Estado ou às empresas, estabelecer “suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva” (GENTILI, 2005, p. 51). É com base nisso que se tem a empregabilidade, que ganha centralidade a partir de década de 1990 na definição e na legitimação de um novo senso comum sobre a educação, o trabalho e a individualidade.

A empregabilidade significa que nem todas as pessoas podem gozar dos benefícios da integração ao mercado, uma vez que, mediante a competitividade existente, não há lugar para todos. Desse modo, não significa que um indivíduo, por expandir suas condições de empregabilidade, terá necessariamente um espaço assegurado nas ofertas de emprego disponíveis. Logo, a empregabilidade não representa, para o discurso do capital, garantia de integração, mas apenas melhores condições de competição. Nessa perspectiva, conforme Gentili (2005, p. 55), “o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho”, mas a inserção nesse mercado também depende do “capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos: ser branco, ser negro, ser imigrante, ser gordo, ser surdo, ser nordestino...”.

Inegavelmente, a educação é um elemento primordial para o desenvolvimento dos seres humanos, inclusive para o exercício do trabalho. Nesse sentido, o que se critica aqui não é a necessidade de formação educacional, mas sim a exigência, por meio da empregabilidade, de uma crescente qualificação dos trabalhadores exclusivamente para atender as demandas burguesas, o que resulta no impedimento de uma formação ampliada para uma vida mais autônoma e livre, em que eles possam ter acesso a diferentes áreas do conhecimento conforme seus interesses. Além disso, outra crítica refere-se ao fato de que essa exigência do capital ocorre sem que, muitas vezes, sejam oferecidas condições socioeconômicas mínimas para a sua concretização.

Nesse sentido, Alves (2007, p. 253, grifos do autor) recorda que “o que o aparato midiático salienta à exaustão é a necessidade dos indivíduos **consumirem** um conjunto de

novas competências através de cursos de requalificação profissional” e, com isso, advém “a operação ideológica sutil de atribuir aos indivíduos, e apenas a eles, a ‘culpa’ pelo fracasso na sua inserção profissional, demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de ‘culpabilizar’ as vítimas”.

Como bem afirmam Kuenzer e Grabowski (2016), diversamente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas tendo em vista ocupações previamente definidas e de certa forma estáveis, no regime de acumulação flexível a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diversas combinadas nas cadeias produtivas. Vale dizer que essas articulações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas continuamente conforme as necessidades do mercado. Dessa forma, nesses arranjos flexíveis, a articulação de trabalhos desiguais, ou seja, trabalhos intelectuais e aqueles desenvolvidos com conhecimentos tácitos pouco sofisticado, é estabelecida segundo o consumo da força de trabalho necessária, e não a partir da qualificação.

É por isso que trabalhadores qualificados estão incluídos em determinados contextos e podem não estar em outros e, com isso, importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade. Logo, a afirmação da imprescindibilidade de aumento dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, exposta no discurso acerca da educação no regime de acumulação flexível, mostra sua finalidade concreta: “a necessidade de ter disponível, para consumo nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas, que [...] assegurem os níveis desejados de produtividade” (KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 31).

Retornando à análise dos motivos que levaram os alunos investigados à escolha do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA, destaca-se que o segundo fator mais apontado foi a busca de ser mais valorizado pela sociedade (26 alunos, 45,61% dos estudantes investigados), sendo essa opção inclusive mais assinalada no questionário do que a possibilidade de conclusão do ensino médio (19 alunos, 33,33% dos estudantes pesquisados). Ademais, salienta-se que dez discentes (17,54%) também indicaram a busca de atender as expectativas de seus familiares quanto ao estudo.

Sobre isso, Moura e Ventura (2018) asseveram que os estudantes da EJA são cotidianamente rotulados pela negação, percebidos como aqueles a quem falta algo, sendo negado a eles o espaço como sujeitos produtores de cultura e agentes de construção do mundo. Conforme Capucho (2012, p. 77-78), os alunos da escolarização de jovens e adultos, “muitas vezes, despossuídos do conhecimento sobre seus direitos e mecanismos de exercício da cidadania ativa, chegam às escolas para adquirirem o conhecimento socialmente valorizado”.

Arroyo (2010, p. 1407), por sua vez, dispõe que a produção das desigualdades está “associada a processos de não reconhecimento, de inexistência, de não pertença à comunidade política nem territorial”. Por isso, o ingresso na escola e na universidade são considerados tão relevantes para “os coletivos feitos desiguais, inexistentes, desterritorializados, porque diferentes”. Dessa forma, a entrada nesses ambientes educacionais consiste em “um gesto e ritual carregado de significados de existência e de pertença, de disputa e de ocupação de territórios. Significados radicais que dão novos sentidos a dominar o letramento ou numeramento”. A necessidade de valorização social a partir do regresso aos estudos escolares também é exposta nas falas dos alunos entrevistados, como exemplificam as Alunas 5 e 19:

Porque a gente sem estudo, a gente não é nada, assim. A dificuldade... as pessoas olha pra você com outro olhar. Que se você não tiver o estudo hoje, até mesmo se você não tiver uma faculdade, se você tiver só o 2º grau, não te valoriza. [...] Então, quando surgiu esse curso pra mim foi uma benção de Deus. Eu já tava entrando na depressão na verdade, porque você sempre trabalhar, pelejando pra conseguir um emprego, não consegue, dentro de casa, né, é terrível. (ALUNA 5).

Era meu sonho voltar a estudar. Às vezes, eu acho cansativo, porque estuda até no sábado. Mas quando eu chego aqui, foi o que eu queria, sabe? Então, eu já me alegro. Eu gosto de tá aqui, eu amo isso aqui. Eu voltei a estudar pela oportunidade [...] E, como veio a EJA, pra mim foi a melhor coisa do mundo, foi uma conquista muito grande. [...] Era muito fechadas as portas [...] Então, por volta de 30, 40 anos atrás, a educação era meio... isso aqui era mais coisa pra ricos. Já tinha aquela coisa que a gente crescia, aquela dificuldade de estudar... Porque hoje pra mim tá estudando numa instituição é muito importante, [...] já tô no segundo período de um curso técnico federal, eu nunca imaginava isso. Então, hoje estudar pra mim é novo, é como se fosse um recomeço. [...] Eu não me via numa instituição, que eu ia ter capacidade, entendeu? De tá aqui na IF... Quando eu consegui, foi muito bom, foi muito grande, pra mim é muito grande. [...] Porque na minha época, estudar era opção. Os pais falava: “só filho de rico estuda”. [...] A IFG, pra mim, é a maior porta de reconhecimento como ser humano lá fora. Porque, como eu falo como eu sou tratada na IFG, que eu faço um curso, as pessoa já me dá um valor muito grande. [...] E eles acham que federal é uma aceitação e eu coloco como uma aceitação. (ALUNA 19).

Apesar do esforço na continuidade dos estudos, muitas são as dificuldades dos alunos. A análise delas é de suma importância para entender o contexto das atividades pedagógicas da EJA/EPT e como elas repercutem sobre os estudantes. Assim, o próximo tópico discorre sobre esse assunto, bem como acerca dos êxitos alcançados pelos discentes investigados.

3.5 Dificuldades enfrentadas no curso e conquistas alcançadas

Dos 57 alunos investigados, mais da metade deles, ou seja, 32 estudantes (56,14%) manifestaram, no questionário, que já haviam pensado em desistir do curso investigado, sendo essa uma informação bastante preocupante. Dessa forma, torna-se preciso compreender os

obstáculos enfrentados por esses alunos em seu percurso no IFG. A seguir, a Tabela 8 apresenta essas adversidades:¹⁰

Tabela 8 – Dificuldades enfrentadas para estudar no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA

Dificuldades enfrentadas para estudar no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA	Quantidade de respostas	Percentual do total de estudantes
Falta de tempo para estudar fora do horário das aulas devido ao meu trabalho	24	42,10%
Enfrento dificuldades financeiras para estudar	21	36,84%
Falta de segurança no caminho para o IFG ou no retorno para casa	20	35,08%
Atualmente, tenho conflito de horário do trabalho com o horário das aulas	12	21,05%
Tenho dificuldade com o transporte para o IFG	11	19,29%
Enfrento outras dificuldades não listadas ¹¹	8	14,03%
É difícil encontrar alguém para cuidar do(s) meu(s) filho(s) enquanto estou nas aulas	6	10,52%
Falta apoio do meu/minha esposo(a) ou companheiro(a) para eu estudar	6	10,52%
Há muitas trocas de professores ao longo do semestre e isso prejudica meu aprendizado escolar	5	8,77%
Me sinto desmotivado(a) a estudar porque os alunos do curso são desinteressados	4	7,01%
As provas e avaliações são muito difíceis	4	7,01%
Nenhuma das opções listadas	4	7,01%
O serviço doméstico me impede ou atrapalha a estudar fora do horário das aulas	3	5,26%
Tenho dificuldade no aprendizado porque o(s) professor(es) não domina(m) direito o conteúdo da(s) disciplina(s)	3	5,26%
Faltam bons laboratórios ou bons locais para aulas práticas no IFG	3	5,26%
Falta interesse meu pela(s) disciplina(s) na(s) qual(is) tenho dificuldade	3	5,26%
Falta de apoio de outros familiares para estudar	2	3,50%
Falta de bom material didático (livros, materiais entregues pelos professores etc.)	2	3,50%
O(s) professor(es) domina(m) o conteúdo, mas não têm interesse em saber se o aluno está aprendendo ou não	0	0%

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Analisando a Tabela 8, verifica-se que os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes – falta de tempo para estudar fora do horário das aulas devido ao trabalho, dificuldades financeiras para estudar, falta de segurança no caminho para o IFG ou no retorno

¹⁰ Os alunos poderiam indicar mais de uma dificuldade no questionário.

¹¹ Dentre os oito alunos que assinalaram a existência de outras dificuldades não listadas no questionário, sete deles discorreram a respeito: “tenho muita insegurança, baixa estima”; “tenho síndrome do pânico, ansiedade”; “pessoais”; “a desunião e os conflitos por parte de alguns colegas em sala”; “conflito em sala de aula”; “conflito com um aluno que me tira a paz”; “tenho enfrentado uma situação de assédio moral no IFG tanto que no processo acadêmico PAD essas pessoas confessam esses crimes praticados contra mim, sou apaixonado pela enfermagem, mas tal situação destruiu minha trajetória dentro do IFG”. Sobre esse último motivo apresentado, trata-se de um aluno que pediu para ser entrevistado e, em seu relato, explicou com mais detalhes essa situação, informando que se trata de um conflito pessoal com algumas colegas, motivado por *bullying*, que resultou em um processo administrativo disciplinar (PAD) no IFG.

para casa, conflito de horário do trabalho com o horário das aulas e dificuldade com o transporte para o IFG – referem-se, assim como no passado, a fatores de ordem socioeconômica e relacionados ao trabalho. A dificuldade de conciliação dos problemas econômicos e do trabalho com os estudos, especialmente por conta do cansaço e do choque de horários, é bastante apontada pelos discentes em suas entrevistas, como demonstram os Alunos 8, 9, 10 e 20:

Eu acho que o estudo é o esforço da gente mesmo, nada é fácil, né? Quando não dá pra estudar de dia, tem o horário das dez às seis [horas] da manhã, né? Vai até duas horas da manhã, uma hora, fazendo trabalho. Eu mesmo já virei noite fazendo trabalho pra ir trabalhar no outro dia e vir estudar sem dormir pra dar conta das coisa [do IFG]. (ALUNO 8).

Eu faço bico, com um amigo meu, de elétrica, segurança eletrônica. [...] É um pouco desesperador [o desemprego]. [...] Inclusive, na semana passada, eu vim pra desistir [do curso], eu vim trancar o curso. Aí eu falei: “eu vou fazer a prova prática, aí depois eu vou trancar”. [...] Aí a professora deixou eu fazer a prova e me deixou tirar o jaleco, toda a paramentação, e me deixou sentar pra respirar um pouco. Aí eu fiquei ruim, eu comecei a chorar. Aí eu contei pra elas o que tava acontecendo. Aí foi quando a coordenadora pegou e falou: “não desiste. Se você não desistir do curso, a gente não desiste de você, a gente vai te ajudar”. Porque o meu desempenho nas matérias tudo caiu. Aí eu falei: “não, não vou desistir não”. [...] Eu posso ir em qualquer empresa, qualquer estoque ou em qualquer obra que tiver pegando servente, eu posso ir trabalhar, eu posso ir ganhar meu salário-mínimo, o que ajudaria, não deixa de ser um trabalho digno. Mas é como se eu tivesse descendo a escada. Igual, estudando à noite, eu tenho o estágio pra fazer na semana [durante o dia], prova que cair à tarde eu teria que vir. Tudo isso não daria pra fazer se eu arrumasse um serviço fixo. É por isso que as nossas aulas começou com quase 40 pessoas e hoje não tem 15, entendeu? Porque muitas pessoas foi desistindo, porque a circunstância do dia a dia vai aparecendo, a pessoa precisa trabalhar e a galera vai desistindo. (ALUNO 9).

Atualmente, eu não tô trabalhando fora. Eu tive que abrir mão do trabalho também por conta do curso. [...] Aqui os professores até eles entendem que são adultos que trabalham fora, não passa tantas atividades pra casa. Passa, mas dá pra você ir se virando. Mas tem trabalho que o patrão não aceita você tirar um tempinho ali pra ler. [...] Sábados tem aula também. Quando não tem aula na sala, tem os estágio. E aí não tem como [trabalhar]. (ALUNA 10).

Eu tenho que acordar muito cedo e eu fico o dia inteiro muito pressionada no trabalho. Chega a hora de estudar, eu já não tenho mais cabeça pra tá focando assim muito na escola. Só que eu me esforço o máximo pra conseguir dar o meu melhor. [...] Saio de casa seis [da manhã]. Chego em casa meia-noite todo dia. E eu ainda tenho que chegar, tomar banho, arrumar minhas coisas para o outro dia. Então, vou dormir uma hora da manhã. Eu só posso descansar no final de semana e ainda não é muito suficiente pra descansar. [...] Chega o final de semana, eu tenho que fazer as tarefas da semana, porque às vezes eu tenho tempo pra fazer aqui no câmpus. [Mas] quando é muita coisa, não dá tempo. (ALUNA 20).

No que concerne ao conflito entre o tempo dos estudos e o tempo para o trabalho, bem como à dificuldade de articulação da escola com as adversidades financeiras, é salutar frisar o pensamento de Arroyo (2007), que discorre também sobre a imprevisibilidade das condições de trabalho informal dos alunos da escolarização de jovens e adultos:

O que significa [...] para um jovem e adulto, que nem sequer pode se considerar trabalhador formal, mas terá que se identificar como trabalhador informal por toda a vida? Creio que o traço mais sério de tudo isso é a insegurança. Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se época das maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano. [...] Nesse modelo de trabalho não formal, de trabalho informal, onde a maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA estão, essa esperança se perde. [...] O presente passa a ser mais importante do que o futuro. Isso traz consequências muito sérias para a educação, porque a educação sempre se vinculou a um projeto de futuro. (ARROYO, 2007, p. 8).

Ademais, sobre o problema de compatibilização entre o trabalho e os estudos, é ainda relevante salientar o que Antunes (2009, p. 143) ensina: “uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu **primeiro momento** de realização”, o que não significa que “**dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo**”. Na procura “**de uma vida cheia de sentido, a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a música, o momento de criação, o tempo de liberdade**, têm um significado muito especial” (grifos do autor). Com isso, segundo o autor, a redução da jornada de trabalho tem sido uma das maiores reivindicações do mundo do trabalho.

Na atualidade, essa necessidade dos trabalhadores tem especial concretude, pois, além de permitir uma vida dotada de sentido fora do trabalho, também atenua o desemprego estrutural que aflige imensa quantidade de indivíduos. Assim, na visão de Antunes (2009, p. 176), “a luta imediata pela redução da jornada (ou do tempo) de trabalho e a luta pelo emprego, em vez de serem excludentes, tornam-se necessariamente **complementares**” (grifos do autor).

No tangente à dificuldade com o transporte e com a insegurança enfrentada pelos estudantes, destacam-se alguns aspectos. O primeiro relaciona-se com o meio de locomoção utilizado pela maioria dos alunos, isto é, o transporte público, usado por 66,66% dos estudantes pesquisados, cuja realidade apresenta muitas deficiências na prestação de seu serviço, entre elas a demora nos deslocamentos, sobretudo nos grandes centros urbanos.

Tabela 9 – Meio de locomoção ao IFG

Meio de locomoção ao IFG	Quantidade de respostas
Transporte público	38 (66,66%)
Moto ou carro próprio	16 (28,07%)
A pé	2 (3,50%)
Carona	1 (1,75%)

(Continua)

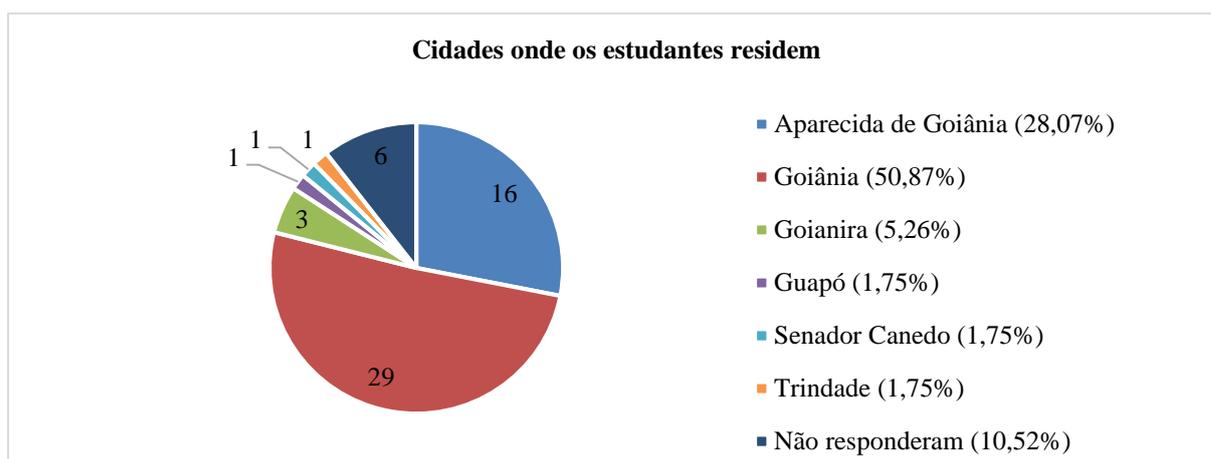
(Conclusão)

Meio de locomoção ao IFG	Quantidade de respostas
Bicicleta	0 (0%)
Transporte escolar locado (transporte particular)	0 (0%)
Outro	0 (0%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

O segundo ponto refere-se ao fato de que todos os 57 alunos são residentes em zona urbana, mas uma quantidade significativa deles mora em outras cidades que não são Goiânia, local onde situa-se o Câmpus Goiânia Oeste. Ou seja, 43,13% dos estudantes (22 alunos) que responderam no questionário em que cidade residiam no momento da pesquisa (51 alunos responderam) moram em cidades da região metropolitana da capital. A seguir, o Gráfico 4 mostra a distribuição dos alunos de acordo com as cidades onde residiam na época da pesquisa:

Gráfico 4 – Cidades onde os estudantes residem



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Por esses motivos, e considerando também a existência de longas distâncias dentro da própria cidade de Goiânia, a falta de políticas públicas mais eficientes relacionadas com a melhoria do transporte público e da segurança é algo que impacta diretamente o acesso e a permanência na escolarização de jovens e adultos.

É inseguro demais. Não tem ponto [de ônibus] aqui na porta [do Câmpus Goiânia Oeste]. Eu ando até ali na praça, é longe, a gente tem que passar por um beco. Às vezes eu tô sozinha. Às vezes a gente tem companhia, mas não é todo dia. (ALUNA 7).

Moro em Goianira, no interior. [...] Tem que juntar uma turminha, porque você é assaltada, esse tipo de coisa. E dentro do ônibus também é muito perigoso. Volto de [transporte] escolar, da prefeitura [de Goianira]. Mas tem uma época que o [transporte] escolar para mais cedo, entra de férias e a gente continua estudando. Tem época que tá quebrado, passa uns 20 dias sem [transporte escolar]. (ALUNA 6).

Se eu te contar, você chora. A gente desce [do ônibus] num setor e passa pra outro setor. Eu passo por uma passarela desse tamanhinho assim [aluna aponta com as mãos a largura de aproximadamente um metro], onde não passa carro, só moto, e é um corgo. E é muito escuro. A gente gasta 17 minutos do ponto [de ônibus] até lá em casa. Já fui assaltada. (ALUNA 14).

No tocante ao estado civil, do total de 57 estudantes pesquisados, 19 declararam-se como solteiros(as), 19 como casados(as), 13 vivendo em união estável, seis como separados(as) ou divorciados(as) e nenhum como viúvo.

Dentre os alunos investigados, 47 (82,45%) declararam ter filhos. Destes, 11 alunas (19,29% dos estudantes pesquisados) informaram que o cuidado com seus filhos impede ou atrapalha a estudar fora do horário das aulas. Sobre a quantidade de filhos, predominam os números de um e três filhos por aluno (14 e 16 alunos, respectivamente), como se verifica na Tabela 10:

Tabela 10 – Quantidade de filhos

Quantidade de filhos	Número de alunos(as)
1 filho	14 alunos
2 filhos	9 alunas
3 filhos	16 alunas
4 filhos	6 alunas
5 filhos	2 alunas

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Um aspecto relevante a ser considerado é a presença constante de algumas crianças no Câmpus Goiânia Oeste, dentro e fora das salas de aula, durante os dias em que a pesquisa de campo foi realizada. Sem terem com quem deixar seus filhos, algumas vezes por falta de colaboração dos pais das crianças, algumas mães os levam para as aulas. Apesar de algumas alunas apontarem que consideram esse fato um incentivo para a escolarização de seus filhos, visto que a presença no ambiente escolar pode favorecer o interesse pela educação, é relevante destacar que essas mães também manifestam uma preocupação com suas crianças pelo câmpus durante as atividades pedagógicas e isso compromete a qualidade da aprendizagem dessas estudantes.

Aqui é uma escola aberta. [...] O único defeito que eu vejo é no projeto [do Câmpus Goiânia Oeste]. No caso, entra e sai quem quer, entra e sai estranho daqui, gente que a gente nunca viu. A gente tá correndo esse risco de trazer os filhos da gente, né? Se tivesse um lugar pra eles, uma brinquedoteca, a gente ficava menos preocupada, porque, assim, de vez em quando, eu falo: “tem que ir lá olhar a menina”. Eu saio no meio da aula pra poder olhar. Às vezes eu não acho, eu ando aqui tudo, vou andando até achar. (ALUNA 3).

De acordo com Machado e Rodrigues (2013b), a realidade das discentes mulheres na EJA é ainda mais perversa do que para os homens, pois além do trabalho fora de casa lidam com uma terceira jornada de trabalhos domésticos e nem sempre podem contar com a colaboração de seus parceiros. Dessa forma, quando se trata de garantia do direito à escolarização na EJA, torna-se necessária a organização de espaços educativos onde existam turmas dessa modalidade, com apoio dos governos municipais, estaduais e federal, para que pais, avós e demais responsáveis possam deixar suas crianças enquanto estudam.

Outra dificuldade também encontrada entre as alunas refere-se à resistência de seus cônjuges e companheiros quanto ao retorno para a escola, uma situação algumas vezes também experimentada no passado e que contribuiu para que algumas mulheres se afastassem da escola. Assim, embora elas estejam conquistando cada vez mais seus direitos e os espaços públicos, as falas de algumas alunas mostram a permanência da cultura patriarcal na sociedade, com reflexos nas vivências relacionadas ao processo de escolarização. Nesse sentido, ressalta-se que dez alunas indicaram, no questionário, a ausência de apoio de seus cônjuges e companheiros(as) como uma das dificuldades para permanecerem estudando no IFG:

O meu esposo, ele não aceita. Até hoje ele não aceita. Desde quando eu voltei pra escola, ele fala que eu não preciso disso não. “Pra que isso?” “Já passou da hora” [falas do esposo da aluna]. Aí depois, quando eu comecei a fazer o curso técnico em Enfermagem, ele fala que eu posso até fazer, mas que ele não vai deixar eu exercer. Mas eu vou, não adianta, porque eu vou. A mentalidade dele é muito fechada. Ele fala que toda mulher que forma, que vai trabalhar em hospital, ela já vai com segundas intenções. [...] Mas eu vou exercer, não tem como. [...] Não vai me barrar, porque eu fiquei apaixonada pelo curso, sabe? (ALUNA 4).

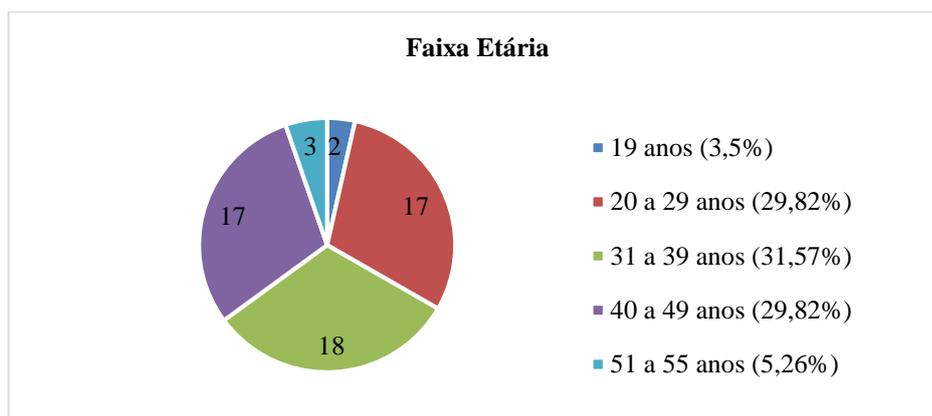
Meu marido não queria que eu fosse estudar, deixar a nenê em casa, essas coisas, e acabei parando. Achava que eu tinha que tomar conta da casa, que eu não podia deixar a nenê com os outros. E como ele não tinha estudo... fazia falta, mas eu acho que ele não percebia e ele achava que não ia falta para mim também. (ALUNA 11).

Meu ex-marido ele ia atrás de mim. Nossa! Ele falava que eu ia pra escola pra ficar vendo homem, falava que eu tava com rolo. Me xingava na rua, além de espancar todo mundo em casa. Quando eu comecei a estudar, ele jogava o carro em mim na rua. E o carro dele era escuro, quando eu via já tava em cima. Foi difícil. (ALUNA 14).

Consoante Eiterer, Dias e Coura (2014), para muitas mulheres da EJA existe a necessidade de realizarem esforços de negociação em seus lares no sentido de garantirem a possibilidade de se matricularem na escola, um direito que se defronta com a existência de familiares que se posicionam de forma contrária. Nesse sentido, as autoras apresentam a submissão ao pai ou ao marido como um fator desencadeante do abandono escolar vivenciado no passado por muitas dessas mulheres, que se deparam, também, com a sobrecarga de atividades em sua tríplice condição de mães, trabalhadoras e estudantes.

No que tange à faixa etária dos alunos pesquisados, percebe-se um público bastante heterogêneo, pois apresenta idades que variam entre 19 e 55 anos. No momento da pesquisa, um terço dos estudantes (19 alunos) tinham até 29 anos, sendo, portanto, considerados jovens, em conformidade com o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013), que estabelece a faixa etária entre 15 e 29 anos como o período compreendido como juventude.

Gráfico 5 – Faixa etária



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que, a partir da década de 1980, a EJA tem abrangido jovens que, apesar de já terem passado pelo sistema escolar, foram submetidos a aprendizagens não significativas, expressas em experiências penosas de fracassos e repetências que resultaram em abandono dos estudos. Assim, antigamente, as crianças não podiam frequentar a escola por falta de vagas; hoje adentram a escola, mas seu aprendizado é insuficiente, sendo excluídas dela antes da conclusão dos estudos.

Todavia, posteriormente, muitas pessoas retornam, dada a dificuldade de utilização com autonomia dos poucos conhecimentos adquiridos. Além disso, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) alertam que o ingresso precoce dos adolescentes pobres no mercado de trabalho formal ou informal provoca a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta. Nessa esteira, encontra-se a fala do Aluno 9:

Parei de estudar no ensino médio, porque eu meio que não gostava. Eu já tinha arrumado o primeiro servicinho, né? E aí fui e desandei, larguei de estudar por conta disso. [...] A idade foi chegando, né, e aí as portas foi batendo na cara da gente, né? Porque quando a gente é novo, mesmo que a gente não estuda, mas o patrão ainda olha assim: “esse ainda serve pra, sei lá, pra [trabalhar no] estoque”. E aí vai indo. E como a gente ainda é novo, não tem obrigações, a gente se contenta com um salarinho, um salário pouco, né? O tempo vai passando, a idade vai chegando, a gente quer que o salário acompanha a nossa idade. E não tem como acompanhar se você não tem estudo. (ALUNO 9).

Diante dessas observações, verifica-se, nos últimos anos, uma ampliação do perfil juvenil na EJA, uma vez que essa modalidade – antes composta, em sua maioria, por adultos e idosos de origem rural e sem ou com quase nenhuma escolarização – passou a acolher crescentemente jovens urbanos em busca de regularização do fluxo escolar (HADDAD; PIERRO, 2000). Uma análise dos dados do Censo da Educação Básica 2020 sugere que essa realidade tende a aumentar nos próximos anos. Em 2020, foram registradas 26,7 milhões de matrículas no ensino fundamental, valor 3,5% menor do que o registrado em 2016. Já no que tange ao ensino médio foram registradas, em 2020, 7,6 milhões de matrículas, o que representa um aumento de 1,1% em relação a 2019. Contudo, o censo também informa uma tendência de queda de matrículas nesse nível de ensino em anos anteriores, pois aponta a redução de 8,2% entre 2016 e 2019 (BRASIL, 2021).

Essa variedade de idades nas salas de aula da EJA representa um desafio a mais para o trabalho pedagógico, dada a existência de universos diferentes sob o ponto de vista etário, cultural e de experiências em relação à escola (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse sentido, Rodrigues e Vitorette (2014) sinalizam que as turmas dessa modalidade possuem estudantes com ritmos distintos de aprendizagem e que, de modo geral, os jovens são considerados mais ágeis que os adultos. Além disso, as autoras apontam outras distinções: os jovens expressam mais facilmente suas opiniões, valorizam bastante o convívio com outros jovens para a construção de uma identidade e de um pertencimento grupal, sendo a sociabilidade algo essencial para eles, e desenvolvem modos diferentes de expressão (gírias). Os adultos, por sua vez, são mais persistentes na continuidade de seus estudos, são mais objetivos, têm uma oralidade mais desenvolvida, consideram que o convívio com a família sobressai perante os demais, têm o docente como centro do processo de ensino e aprendizagem e o entendimento de que as aulas devem ser expositivas e com exercícios repetitivos para memorização, nos mesmos padrões da escola vivenciada na infância.

Segundo Machado e Rodrigues (2013b), as diferenças geracionais entre os alunos da EJA podem causar conflitos, o que pode repercutir negativamente em sua aprendizagem. Os alunos entrevistados, quando perguntados a respeito da existência de divergências motivadas pela diferença de idade, disseram que esse fator não determina desacordos entre os colegas, sendo possível, no entanto, identificar, em algumas falas, a existência de conflitos entre alguns poucos alunos devido à diferença de opiniões e à falta de afinidade.¹² Cabe ressaltar, sem

¹² Ao realizarem a avaliação dos colegas do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, 13 dos alunos investigados indicaram que consideram os colegas muito bons (22,80%), 18 alunos como bons (31,57%), 23 alunos como regulares (40,35%), 3 alunos como ruins (5,26%) e nenhum como muito ruim.

embargo, que o Aluno 9, ao narrar sua trajetória escolar na EJA anterior ao ingresso no IFG, menciona uma dificuldade relacionada à diferença de idade entre ele e outros alunos mais jovens:

Eu era um pouco mais velho, os menino era tudo adolescente, né? Aí eu estressava demais com aquilo. Falei: “bicho, eu não tenha paciência, não”. Porque eu tava meio que cansado do dia, né? Aí eu chegava lá e aí o tal do adolescente gosta de se amostrar. Então, ele bota uma música no celular, um funk, saca? As menina querendo contar vantagem, falando gíria. [...] Aí isso foi me estressando, eu não tenho paciência com esse povo, não. Aí eu fui e larguei de mão. (ALUNO 9).

Consoante Barbosa (2017, p. 102), ainda é comum que uma parte do IFG veja com maus olhos a presença de cursos da EJA na instituição, “utilizando-se de argumentos perversos como: ‘eles enfeiam a Instituição’, ‘eles não aprendem’, ‘aqui não é o lugar deles’”. Com isso,

[...] a evasão, que é um problema institucional de quase todos os cursos, quando tratada no Proeja é motivo para discursos inflamados contrários à presença da modalidade nos Institutos, propostas de fechamento de cursos já abertos e exacerbação de dificuldades em abrir novos. Assim, ao mesmo tempo em que se abre, se fecha a Instituição para a classe dos trabalhadores pobres, negando-lhes, em grande medida, o direito ao acesso; quando se permite entrar, constrange-se sua permanência; e quando se consegue permanecer, dificulta-se a conclusão dos cursos. (BARBOSA, 2017, p. 102-103).

Rodrigues e Vitorette (2014), por seu turno, apontam que os alunos da EJA demandam um docente comprometido com a classe trabalhadora e preocupado em adequar sua prática aos sujeitos com os quais se relaciona, combinando conhecimentos cotidianos com saberes técnico-científicos. É nessa ótica que ensina Freire (2016, 2017), ao dispor que a realidade concreta e a experiência social dos educandos necessita ser respeitada e associada ao conteúdo escolar, a fim de que se construa, mediante uma prática constantemente dialógica, uma aprendizagem de teor reflexivo, problematizador, transformador e em que o aluno seja agente do processo ensino-aprendizagem e, portanto, da construção de seu conhecimento.

Já Moll (2010) atenta para a necessidade de ouvir, admirar e surpreender-se com os estudantes do Proeja, haja vista que, se não formos capazes de atuar nesse sentido, é possível novamente que os alunos entrem e saiam das escolas sem concluir seus aprendizados e níveis de escolaridade. Para Barreto e Barreto (2005), muitos alunos da EJA, ao regressarem para a escola, têm uma visão tradicional sobre ela, em que o professor é entendido como a única pessoa que detém o conhecimento. Os autores também informam que muitos alunos da escolarização de jovens e adultos desconsideram que as relações em uma sociedade de classes interferem nas trajetórias individuais. Em vista disso, entendem que seu sucesso ou fracasso decorre apenas de

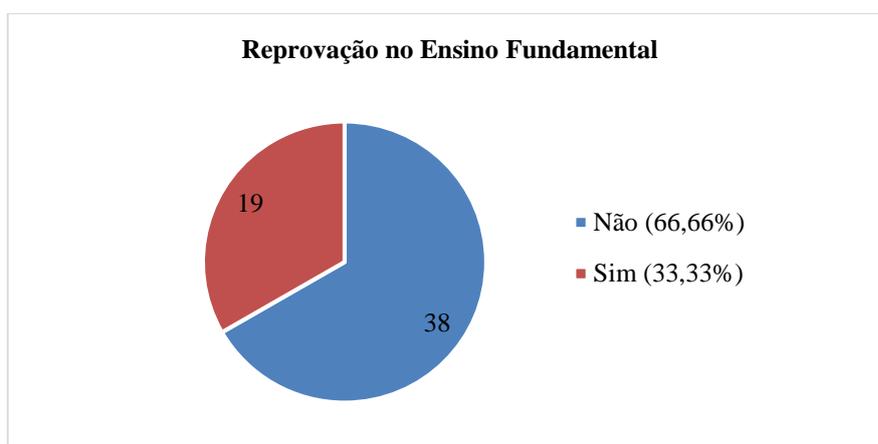
seu esforço pessoal e que uma das causas de sua fragilidade social é a exclusão do código linguístico dominante, conteúdo esse que esperam aprender ao retornarem à escola.

Na argumentação de Oliveira (1999), para além dos motivos socioeconômicos que impedem que os discentes da EJA possam dedicar-se inteiramente à escolarização, os altos índices de abandono e repetência escolares nessa modalidade apontam a ausência de sintonia entre escola e alunos. Desse modo, cumpre salientar a posição de Gadotti (2014) e Julião, Beiral e Ferrari (2017) quanto à relevância que uma proposta e de uma dinâmica metodológica que despertem o interesse dos alunos da EJA, que sejam condizentes com sua condição de adultos, que respeitem seus saberes e não representem um empobrecimento curricular. Nesse sentido, Machado e Rodrigues (2013b) e Moura (2014) asseveram que os alunos da EJA envolvem-se no processo de ensino e aprendizagem quando o conteúdo que está sendo trabalhado é significativo para eles e não abrangem atividades maçantes somente para atender um currículo pronto e academicista.

A partir dessas informações, destaca-se outra dificuldade apresentada pelos alunos pesquisados: 57,89% deles (33 estudantes) consideram ser mais difícil aprender na fase adulta do que na infância e adolescência.

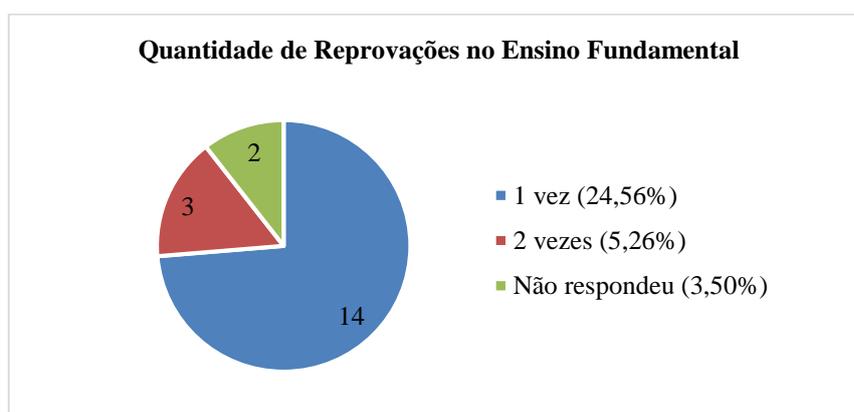
Na argumentação de Arroyo (2011), os caminhos estudantis descontínuos e truncados dos estudantes da escolarização de jovens e adultos, assinalados por repetências, apontam uma relação tensa com os conhecimentos escolares desde a infância. Dentre os discentes pesquisados, 33,33% deles (19 alunos) revelaram a existência de reprovações no decorrer do ensino fundamental (14 alunos reprovaram uma vez, três alunos reprovaram duas vezes e outros dois não responderam). Com isso, é importante destacar que alguns estudantes, em suas entrevistas, apresentaram dificuldades no processo de aprendizagem, algumas vezes ocasionada por conteúdos do ensino fundamental não aprendidos antes do ingresso no IFG ou pelo esquecimento de parte desses conhecimentos dado o tempo de afastamento escolar. Quanto a esse último aspecto, a Tabela 11 indica, a seguir, os conjuntos de anos que os estudantes investigados ficaram distantes do ambiente escolar, sendo predominantes os períodos de seis a dez anos (29,82%) e 16 a 20 anos (29,82%).

Gráfico 6 – Reprovação no ensino fundamental



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Gráfico 7 – Quantidade de reprovações no ensino fundamental



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Tabela 11 – Tempo de afastamento escolar

Tempo de afastamento escolar	Quantidade de respostas
Nunca ficou afastado(a) da escola	1 (1,75%)
1 a 5 anos	7 (12,28%)
6 a 10 anos	17 (29,82%)
11 a 15 anos	8 (14,03%)
16 a 20 anos	17 (29,82%)
21 a 25 anos	2 (3,50%)
26 a 30 anos	4 (7,01%)
Não respondeu	1 (1,75%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

De acordo com Capucho (2012) e Gadotti (2014), os alunos da EJA, ao regressarem para o ambiente escolar, podem apresentar insegurança pessoal e baixa autoestima, motivadas, dentre outros, por não deterem o saber escolar ou por acreditarem não ser mais possível aprender. Quando perguntados se estudar depois de adulto é motivo para constrangimento ou

vergonha, 52 estudantes (91,22%) afirmaram que não. No entanto, essa situação aparece nas falas de alguns discentes, como no relato da Aluna 16 a seguir:

A gente vem com receio, né? Com vergonha... eu achava que na minha idade, pegar e voltar a estudar, eu achava que era velha pra estudar, né? Quando eu cheguei aqui eu vi que não. [...] Você às vezes ouve uma piadinha assim: “ah, depois que tem filho quer inventar de estudar”. Eu já ouvi da minha mãe, já ouvi de primos. (ALUNA 16, 32 ANOS).

Em relação ao enfrentamento de muitos obstáculos aqui transcritos e ao alcance de muitas conquistas a partir do processo de escolarização no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, as falas de muitos alunos apontam para a importância do papel dos professores. Ao serem avaliados pelos estudantes, os docentes e a coordenação do curso têm seus trabalhos compreendidos de forma bastante positiva, conforme indicam as Tabelas 11 e 12:

Tabela 12 – Avaliação dos professores

Avaliação dos professores	Quantidade de respostas
Muito bom	49 (85,96%)
Bom	7 (12,28%)
Regular	1 (1,75%)
Ruim	0 (0%)
Muito ruim	0 (0%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Tabela 13 – Avaliação da coordenação do curso

Avaliação da coordenação do curso	Quantidade de respostas
Muito bom	46 (80,70%)
Bom	10 (17,54%)
Regular	1 (1,75%)
Ruim	0 (0%)
Muito ruim	0 (0%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Além disso, é possível perceber, em vários depoimentos, que a atuação dos professores é um dos elementos decisivos para a permanência dos estudantes, uma vez que os docentes do curso procuram estabelecer uma postura de diálogo e incentivo aos estudos, buscam não sobrecarregar os alunos com atividades escolares em casa e estão disponíveis para o atendimento extraclasse de estudantes que, apresentando problemas de aprendizagem, necessitam de acompanhamento individualizado no IFG em horários fora das aulas.

A coordenadora de curso, ela incentiva muito a gente. Eu até falo que ela é um espelho. Eu tenho ela como referência, como uma das pessoas mais inteligentes daqui. (ALUNA 3).

Dos professor eu não tenho do que reclamar, porque eu nunca vi um professor humilhar ninguém dentro da sala, aqui não, nunca vi. Ou ser agressivo. Tudo muito respeitador, tudo muito certo. (ALUNA 4).

Às vezes eu pensava também que eu não ia dar conta, porque, igual, eu tenho muita dificuldade em matemática. [...] [Mas] eu tive uns professor muito bom nesses últimos período. [...] Tinha vez que eu chegava mais cedo, que a gente tem direito [...] A gente marca um horário com eles, a gente tem direito com todos os professores. Aí você marca, vem e eles te explica, tira suas dúvidas. Eu já tive muito aqui. [...] Se tiver algum problema, eles fala pra gente conversar. No que eles puder ajudar, eles ajuda. (ALUNA 12).

Aqui eu acho que os professores muito capacitados e eu percebo também nos professores um crescimento. Por mais que tenha alguns que não estão assim tão num nível, né, eu acho que eles buscam. Eu percebi em alguns professores que eles vão buscando essa composição profissional. Porque o IFG, ele tem muito aquela questão do acolhimento, né? Eu não sei se é porque o nosso curso fala muito em relação a isso, a você ter um olhar holístico. Então, às vezes você percebe que talvez a personalidade do professor ela não é tão aberta, mas ele se esforça, entende? (ALUNA 13).

Eu não tenho uma queixa pra falar dos docentes. São pessoas qualificadíssimas, eu tenho só uma bagagem muito boa pra levar deles. [...] Eles estão nos capacitando. Eles falam que a meta é a gente levar o nome do Instituto e levar com seriedade. [...] Quando eu tiver alcançado meus objetivos e falar assim: “eu levo o nome do Instituto Federal de Goiás” [...], é o que eu vou fazer. [...] Concluir esse curso é uma batalha, é uma luta diária, é um desafio que você faz com você mesmo. [...] É muita coisa pra estudar, [...] porque o curso te exige, a sua área te exige que você faça e faça bem feito. [...] Olha, os professores, eles é de uma tremenda inteligência. Você tem total liberdade. Mesmo que você não queira, eles te procuram. (ALUNA 19).

Quanto à avaliação do IFG, os estudantes, de modo geral, afirmam, em seus depoimentos, que a instituição possui um reconhecimento social que a difere de outras escolas de ensino médio e de ensino técnico em Enfermagem, que, por sua vez, possuem uma educação mais aligeirada e superficial. Esse fato corrobora a qualidade da formação proporcionada pelos Institutos Federais exposta por Castro (2016) e Moura e Henrique (2012) no Capítulo 1 desta dissertação. Diante disso, alguns alunos recomendam, para outras pessoas, a inscrição no processo seletivo para ingresso no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem e indicam a titulação acadêmica dos professores (mestres e doutores) como um diferencial perante outras instituições de ensino:

Foi uma aluna de uma outra IF na escola [escola onde a aluna concluiu o ensino fundamental por meio da EJA], ela tava fazendo Cozinha [Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Cozinha do IFG – Câmpus Goiânia]. Aí ela chegou e falou: “gente, abriu inscrições pra IF” e foi apresentando as maravilhas que era a IF. [...] Foi por conta própria, incentivando as outras pessoas a terminar os estudos e começar um curso pra facilitar, porque não era só o EJA, entendeu? [...] Eu cheguei a pegar os materiais da IF [folders explicativos sobre a instituição e seus cursos] e eu fui lá apresentar pros novos alunos nessa mesma escola. [...] Ainda peguei mais gente pra

IF, mas só que eles ficaram na IF lá [perto] do [Parque] Mutirama mesmo [Câmpus Goiânia], porque tem os outros cursos que eles queriam, né? (ALUNA 2).

Principalmente depois que eu vim aqui pro IFG, parece que a minha mente abriu de uma vez, sabe? Não tô falando dos outros professor que eu estudei, terminei o meu ensino fundamental. Era ótimos professor, mas a qualidade dos professor daqui do IF é diferenciada. Eles têm uma didática muito grande que não tem como você não aprender, só se você não querer mesmo. E eles ajuda muito. Eles fala: “gente, não entendeu? Me pergunta”. Então, assim, a gente aprende a usar outras ferramentas, procura estudar em casa, chega em casa e vai no Youtube [site de vídeos]. Tem professores no Youtube. [...] Eu vi a necessidade de me esforçar. (ALUNA 4).

A questão institucional também conta muito, né? Tipo assim, por exemplo, é muito diferente eu terminar o meu ensino médio e fazer qualquer cursinho aí fora de um ano e meio de uma instituição às vezes que nem é tão reconhecida, essas coisas assim, do que fazer num IFG, que é mais reconhecido. Eu acho que valoriza mais assim a minha formação. Os professores... não é que eu tô desfazendo dos cursos lá fora, mas os professores daqui tudo tem mestrado, doutorado, eu acho que é um nível de ensino diferenciado, entendeu? Não é qualquer cursinho aí fora. Porque os outros cursinhos geralmente o técnico é só um ano e meio. O que eles oferece? Só praticamente a prática mesmo, só ali a mão na massa. Aqui não, aqui ensina o conteúdo completo. O da teoria e da prática. E, lá fora, em um ano e meio, eu acho que é muita coisa pra estudar em pouco tempo. Eu tô fazendo um curso de três anos, eu achei pouco tempo. [...] Porque é de nível superior mesmo aqui o ensino. É um curso técnico, porém de nível superior. [...] Professor marca horário pra tirar dúvida, chega mais cedo [no Câmpus Goiânia Oeste], marca com o aluno. [...] Agora lá fora não é bem assim que eu tenho visto. (ALUNA 10).

Dos 37 estudantes que estavam cursando o estágio curricular obrigatório no momento da pesquisa,¹³ 36 (97,29% desses estudantes) informaram que estavam gostando dessa prática educativa. De modo geral, os alunos compreendem o estágio como um momento relevante de aprendizagem, em que é possível adquirir experiência profissional mediante situações reais de atendimento técnico da Enfermagem. Contudo, cabe frisar que alguns discentes informam, em seus relatos, sobre um prejuízo em sua formação no que concerne a essa prática educativa. Trata-se da impossibilidade de realizá-la em determinadas área de atendimento da Enfermagem devido a cursá-la somente aos sábados, momento em que nem todos os locais concedentes de estágio permitem sua realização em todas as áreas da saúde.

Eu estudo ou trabalho. Como eu tenho criança pequena, os meus estágios é dia de sábado. [...] Eu não tenho parente em Aparecida de Goiânia, quem fica com as minhas menina é o meu marido. Aí eu faço estágio no sábado, porque é o único momento em que ele tá de folga. [...] A maioria dos meninos fazem no meio da semana, né? Aí eles abriram uma cota pro sábado para as pessoas que trabalham durante a semana ou que não pode de segunda a sexta. A gente perde um pouco de aprendizado, porque, por exemplo, eu não entrei em sala de centro cirúrgico, porque centro cirúrgico não tem final de semana onde que a gente faz estágio. (ALUNA 7).

¹³ Conforme o projeto pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem/EJA do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, o estágio curricular obrigatório é cursado a partir do 3º semestre do curso. Por esse motivo, apenas os alunos do 3º e do 6º períodos manifestarem-se sobre o estágio no questionário e nas entrevistas (IFG, 2017).

Cada hospital que eu estagiei foi em áreas diferentes. E, assim, dentro de cada disciplina que eu tava estudando em sala. Então, eu acho muito importante você aprender na teoria e ir lá colocar em prática. E é muito diferente também. Então, quando eu tava no conteúdo de medicação eu tava fazendo o estágio de medicação também. Isso ajuda muito. [...] Porque eu tô aprendendo na teoria e na prática ao mesmo tempo. (ALUNA 10).

Lá [no estágio] você vê realmente. Aqui [nas aulas práticas realizadas no Câmpus Goiânia Oeste] é só simulação. (ALUNA 18).

Embora a quantia do auxílio financeiro concedido pelo IFG aos alunos da EJA seja pequena (R\$ 120,00),¹⁴ esse benefício é apontado pelos alunos como outro elemento importante que contribui para a não desistência do curso, uma vez que custeia parte dos gastos com transporte escolar, alimentação ou outras despesas pessoais ou familiares. Essa estratégia adotada pelo IFG coaduna com Machado e Rodrigues (2013b), que afirmam que a garantia da educação para a classe trabalhadora passa também pela promoção de apoio e de condições para a permanência na escola, com auxílios/bolsas, alimentação, materiais didáticos etc.

Eu recebo um auxílio aqui de 120 [reais]. Ele ajuda, porque, igual, eu tive os estágios, a gente tem que lanchar cedo. Eu acordo, pra mim fazer estágio, quatro horas da manhã, pra mim ir pro ponto [de ônibus] cinco horas. Então, não dá pra mim lanchar quatro horas da manhã em casa e ficar até meio-dia sem comer nada. (ALUNA 7).

Basicamente, eu recebo aqui do câmpus e pelo menos 80% vai pra minha mãe [para despesas domésticas]. (ALUNO 15).

Em que pese todas as adversidades para a continuidade dos estudos no IFG descritas, os alunos, de forma geral, avaliam satisfatoriamente seu desempenho escolar:

Tabela 14 – Avaliação do aprendizado escolar

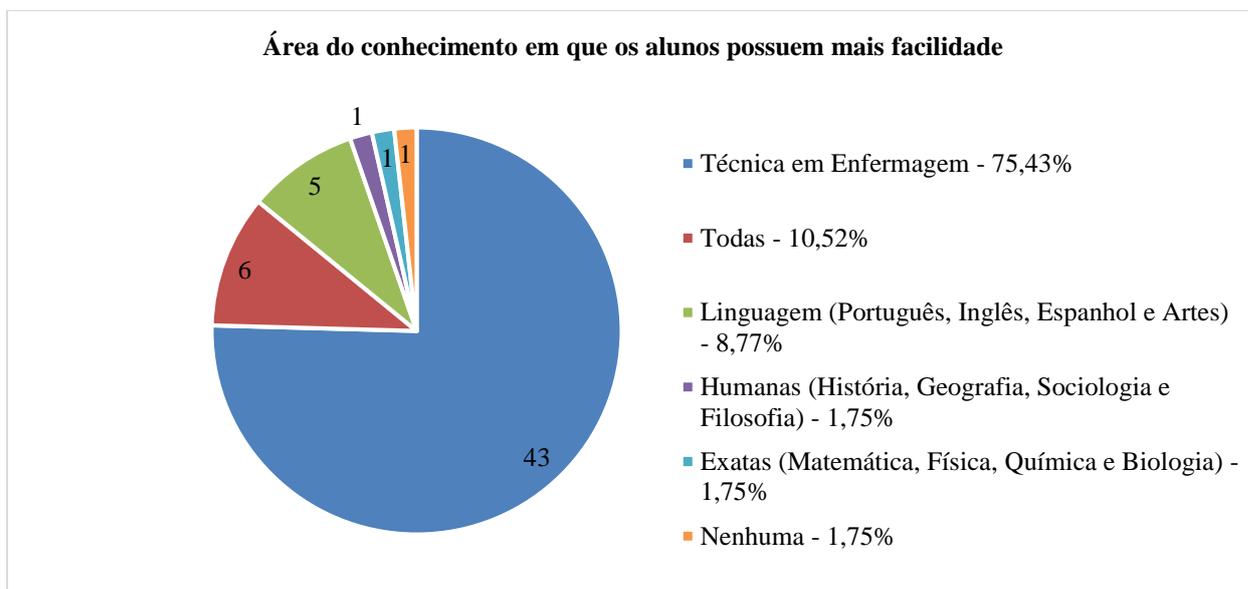
Avaliação do aprendizado escolar	Número de alunos
Muito bom	22 (38,59%)
Bom	29 (50,87)
Razoável	4 (7,01%)
Ruim	0 (0%)
Muito ruim	2 (2,50%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Quanto à área de conhecimento na qual os estudantes possuem mais facilidade, é majoritária a indicação da área técnica em Enfermagem (43 alunos, 75,43% dos estudantes):

¹⁴ A depender da situação econômica do aluno, esse auxílio estudantil pode ser somado a outros, até o limite de três benefícios financeiros ou até dois salários-mínimos (IFG, 2016).

Gráfico 8 – Área do conhecimento em que os alunos possuem mais facilidade



Fonte: elaborado pela autora (2019).

No que se refere às expectativas profissionais depois do término do curso, a maioria dos alunos (94,73%) pretende trabalhar como técnico em Enfermagem:

Tabela 15 – Expectativa profissional após a conclusão do curso

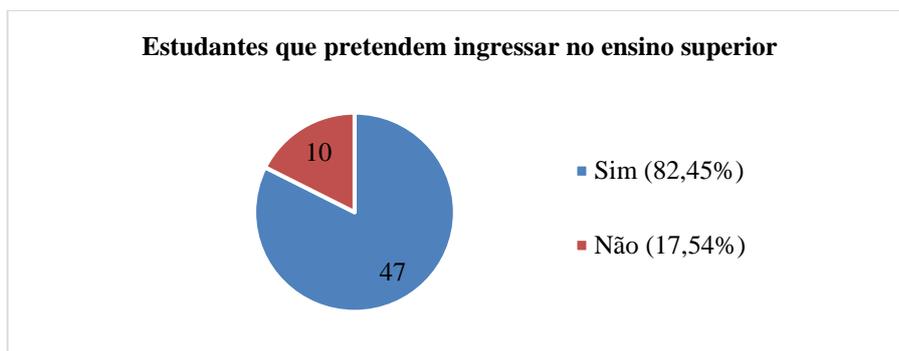
Expectativa profissional após a conclusão do curso	Quantidade de respostas
Trabalhar como técnico(a) em Enfermagem	54 (94,73%)
Mudar de trabalho, mas não atuar como técnico(a) em Enfermagem	3 (5,26%)
Outros	0 (0%)

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Sobre isso, é salutar destacar o que dizem Machado e Rodrigues (2013b) que, ao pesquisarem sobre alunos do Proeja FIC/Pronatec no município de Goiânia, refletem sobre a incerteza quanto ao presente e ao futuro entre os estudantes da EJA, uma vez que a fragilidade dos trabalhos sem carteira assinada representa a falta de segurança, de assistência e de poder contar com uma aposentadoria no amanhã. Nesse sentido, muitos alunos investigados nesse trabalho dissertativo expressaram, em suas entrevistas, a vontade de realizarem concursos públicos para o cargo de técnico em Enfermagem, visto que o ingresso no serviço público possibilita mais estabilidade financeira.

Já em relação à continuidade dos estudos após a conclusão do curso, muitos alunos manifestaram a vontade de ingressarem no ensino superior e/ou o desejo de realizarem especializações técnicas em Enfermagem, como, por exemplo, nas áreas de instrumentação cirúrgica, primeiros socorros e em enfermagem do trabalho, haja vista o interesse em ampliarem seus conhecimentos, algo bastante impulsionado após o ingresso no IFG.

Gráfico 9 – Estudantes que pretendem ingressar no ensino superior



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Já quero fazer a matrícula de outro curso, porque eu não quero mais ficar sem fazer nada, sabe? Então, tipo assim, eu tô morrendo de vontade de concluir, mas falo assim: “nossa, ir pra casa e ficar lá...”. Então, eu penso que realmente foi um gatilho pra mim buscar outras coisas. Já visitei algumas escolas de instrumentação cirúrgica, que foi uma coisa que eu me identifiquei. (ALUNA 13).

Aqui eu sinto podendo. [...] Eu vivia sem um projeto de vida. Hoje eu tô terminando um curso técnico. [...] O IFG praticamente mudou a minha vida, a minha vida era muito difícil. [...] O IFG pra mim é fantástico, de verdade, eu amo, amo mesmo. [...] Eu quero fazer [o curso] técnico em enfermagem do trabalho. [...] Eu vivo perguntando à coordenadora [do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem] cadê o curso subsequente que não chega [no Câmpus Goiânia Oeste]. O instituto abriu minha mente, do conhecimento e todo o conhecimento é pouco. Eu fico querendo mais. [...] Porque eu acho que o campo, o horizonte abre através do conhecimento, do estudo. Parece que abre portas. Pra minha vida, por exemplo, foi porteira. Eu quero seguir, fazer outras coisas. [...] Eu tô fazendo [o curso] de auxiliar de necropsia. (ALUNA 14).

A minha vontade é essa: crescer, assim, ter uma profissão mesmo digna, ter um salário mais decente, sabe? Alguma coisa melhor que eu tenho hoje, porque eu vi que sem meu estudo eu não consigo portas de emprego pra mim de jeito nenhum, em lugar nenhum, né? [...] Eu sempre tenho a vontade de fazer um curso de especialização de primeiros socorros. Assim, pelo menos, até eu começar a fazer uma faculdade. [...] Uma coisa que eu aprendi é, na área da saúde, a gente nunca para de estudar. (ALUNA 20).

Outro ponto positivo que os alunos indicam como decorrente do curso é o incentivo para que outras pessoas de seus convívios estudem. Dos 57 investigados, 56 deles concordaram com essa afirmação no questionário. Além disso, 53 alunos (92,98%) informaram que passaram a ser vistos como um exemplo pelas pessoas ao seu redor:

Nossa! Para o meu pai é como se eu fosse doutora agora, né? [...] Quando eu vou para lá [casa do pai da aluna, localizada no Maranhão], ele faz uma festa. Aí ele fala pra todo mundo: “minha filha é enfermeira”. Não é nem técnica, é enfermeira. (ALUNA 12).

Hoje [após o retorno aos estudos], minha mãe fala que tem orgulho de mim. (ALUNA 14).

Hoje eu sirvo como referência, como espelho, porque eles [familiares] fala assim: “nossa, eu jamais pensaria que você ia conseguir, nós ri de você, e você mostrou que não”. (ALUNA 3).

Com bem observa Capucho (2012), para os estudantes da EJA, o acesso à educação de qualidade social é elemento necessário para o empoderamento pessoal, social, econômico e político, assim como para a ampliação e o exercício de seus direitos. O mesmo raciocínio possuem Viganó e Laffin (2016), que, ao analisarem as mulheres na escolarização de jovens e adultos, afirmam que a EJA consiste em um espaço de empoderamento, de compartilhamento de experiências e de socialização. Acerca desse último aspecto, reitera-se que 11 alunos indicaram como um dos motivos para a escolha do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem o convívio com outras pessoas e 23 estudantes (40,35%) indicaram concordar, no questionário, que estudar no IFG é bom, pois possibilita sair de casa e não ficar somente com a família.

Dos 57 alunos investigados, 55 (96,49%) deles consideram que estudar no IFG ajuda a descobrir ou aumentar suas capacidades.¹⁵ Esse crescimento individual dos estudantes é algo também bastante presente em seus relatos. Assim, a aquisição de conhecimentos sobre si e o mundo, o desenvolvimento de habilidades e a autoimagem construída na perspectiva de seres capazes de mudanças em suas vidas são aspectos perceptíveis em seus depoimentos:

[Nas escolas anteriores,] eu não tinha a mentalidade que eu tenho hoje. Na época, eu lembro que eu achava até bom [o ensino], o conteúdo era básico. Mas, realmente, olhando pra trás agora, é um conteúdo assim bem vago. [...] Agora eu olho a educação de um jeito diferente. Não só a educação nas escolas, mas também a educação na saúde. [...] [O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem] foi um diferencial pra tudo, tanto na área do trabalho, profissional, como também pessoal. Por exemplo: aqui tem o sarau, essas coisas. E uma coisa que os professores incentivam muito a gente a fazer é palestra e se expressar com os alunos. E como eu não gosto de fazer isso, aí, basicamente, eu tô indo pra frente nisso, né? [...] Eu participo bastante das oportunidades que eu tenho. Eu sou monitor do projeto de capacitação para os estudantes, [o projeto] que atua com as gestantes. [...] Nós fazemos palestras e rodas de conversa. Foram chamados vários alunos aqui do câmpus, incluindo as gestantes e puérperas, que são as mulheres que acabaram de dar à luz. [...] No encontro final, teve uma reunião com a comunidade externa. Foi muito bom a experiência, eu não sabia nada sobre o assunto. É bom participar desses eventos, porque é quando você abre seus horizontes. Você tanto aprende como ensina também. Tipo, [ao] você ensinar, você sente o aprendizado vindo até você. [...] Eu cresci, amadurecimento, porque hoje eu consigo me virar melhor em situações que antes eu não conseguia. (ALUNO 15).

Se [antes do ingresso no IFG] eu soubesse a capacidade que eu tenho, o grau de inteligência que eu tenho e onde eu posso chegar, hoje eu estaria muito mais além. (ALUNA 19).

¹⁵ Sobre esse questionamento, uma aluna não considera que estudar no IFG possibilita descobrir ou aumentar suas capacidades e uma aluna não respondeu.

Além disso, outra consequência apontada pelas alunas a partir do ingresso no curso relaciona-se com a aquisição de conhecimentos que auxiliam no acompanhamento escolar de seus filhos, sendo suas experiências de retorno aos estudos entendidas por elas como um exemplo para que seus filhos valorizem a educação escolar:

Depois que entrei no IF, agora eu não tô mais tão perdida assim, com os assuntos que eles [filhos] estuda, que é abordado na escola, né? Hoje eles me perguntam alguma coisa, eu já não tô assim perdidinha. (ALUNA 1).

Além de ser independente, [quero] ser assim exemplo para os meus filhos. Como que eu vou pegar no pé deles pra estudar sendo que nem eu concluí? (ALUNA 3).

Arroyo (2011) menciona que os alunos da EJA trazem para a área educacional interrogações mais radicais do que aquelas presentes na educação infantil e fundamental, interrogações ligadas aos valores, preconceitos, crenças, trabalho, natureza, ordem e desordem social, sua identidade, cultura, significados da vida, dentre outras. São interrogações que exigem respostas da docência e da pedagogia, instigando para o exercício de renovação do pensar e do fazer dos professores.

Nesse sentido, compreende-se que a escolarização de jovens e adultos pode ser um importante espaço para a formação de pessoas mais críticas, direcionadas no sentido do desenvolvimento de uma leitura consciente do mundo e de uma capacidade transformadora da realidade. É nessa perspectiva que se encontra a proposta educacional de Freire (2016, 2017), que coloca a inserção de mulheres e homens em seu processo histórico-social de forma crítica e questionadora como aspecto fundamental de uma prática educacional dialógica e norteada para o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade, da autonomia e da capacidade de decidir como ser coletivo:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2017, p. 32).

A partir dessas considerações, ressalta-se que 50 estudantes investigados (87,71% do total de alunos) concordam que o IFG ajuda a entender melhor o mundo (sociedade, cultura, política etc.).¹⁶

A existência da politecnicidade só será possível quando as condições materiais da sociedade assim o permitirem, posto que, enquanto não for superada a separação entre capital e trabalho, não será viável a materialização de práticas pedagógicas plenamente autônomas. Todavia, é possível avançar na construção de uma educação mais emancipatória utilizando-se os espaços de contradição do capital (KUENZER, 2005; MOURA, 2007).

Nessa esteira, observa-se, a partir dos relatos dos alunos, alguns elementos indicativos de que a educação proporcionada pelo Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem caminha na direção da formação integrada. Dentre eles, há a busca dos docentes e da coordenação do curso em concretizar, em suas práticas cotidianas, uma aprendizagem crítica a respeito da sociedade e dos direitos dos cidadãos, em uma perspectiva de que é possível transformar a realidade; a contextualização flexível e sociocultural de ações pedagógicas realizadas a partir do trabalho coletivo entre alunos, professores e outros profissionais; a ênfase da importância da postura ética na profissão de técnico em Enfermagem e em todos os meios sociais; a procura de um maior desenvolvimento da empatia e da solidariedade nos alunos, no sentido da responsabilidade social; a busca da união entre conhecimentos teóricos e práticos; e a prática do diálogo como fundamento para a construção do conhecimento escolar aliado ao respeito aos saberes dos estudantes para a superação de divergências e adversidades:

Sabe quando você tem uma mente fechada, que você sabe o básico do básico mesmo? Aqui eu aprendi, tipo assim, me expandiu. Aqui eu aprendi que eu tenho direitos, uma coisa que eu não sabia. E, assim, eu aprendi que eu tenho espaço na sociedade, que eu posso, que eu sou capaz, entendeu? Que muitas coisas ali, as pessoas chegavam e falavam alguma coisa pra você e você abaixava a cabeça, porque você não sabe de nada, você é uma pessoa leiga, não sabe de nada. Quando você entra aqui, até uma coisa que não é muito falada, que é política, já te expõe. Eu mesma sou uma das pessoas que não me interessa negócio de política e nem nada, mas através daqui eu comecei a falar: “gente, eu não sabia disso”, entendeu? Eu não corria atrás dos meus direitos, eu tô tão parada no tempo. [...] Eu mesma levava a minha filha no CAIS [Centro de Atenção Integrada à Saúde] e começava a falar mal dos profissionais da saúde. Quem é que não fala mal do SUS [Sistema Único de Saúde], me diz? Quando você entra aqui na IF, você vai descobrir o que é o SUS, como é engajado o SUS, como é encaminhado as coisas do SUS, como é o atendimento, quais são seus direitos lá dentro como uma profissional. Você não sabe, eu tava de fora e não sabia. Hoje eu consigo ver o lado deles, o que eles passa lá dentro. [...] Assim, abre a mente sobre muitas coisas, muitas coisas. [...] Olha, pra você ver, tem muita manifestação que você fala assim: “ah, eu nem apoio esse povo tudo na rua”. Você não sabe nem o que é. Você sabe quais são os seus direitos? Você sabe por que você ainda não terminou,

¹⁶ Sobre esse questionamento, seis estudantes não consideraram que o IFG possibilita entender melhor o mundo e uma aluna não respondeu.

[por que] você ainda não tem uma formação? Você sabe porque não consegue uma faculdade, um emprego digno? Porque o governo tapou o seu olho. [...] Aí, pra você ver, tá praticamente fechando o olho da sociedade toda, passando um mel, entendeu? Tentando ali fazer com que as pessoas que ainda não sabe, não entendam, né? Ficam naquele mundinho deles, porque se eles entrar numa faculdade e ter aquela realidade de tudo que tá acontecendo, o mundo era totalmente diferente. (ALUNA 2).

Temos geralmente, quase todas as semanas, reunião de mulheres, né? Fala até mesmo sobre violência contra as mulheres. Então, isso ajuda muito. Eu costumo falar que eu entrei aqui com uma cabeça e já tô com outra, né? [...] Foi muito importante esse curso pra mim. [...] Tem mãe que é solteira, tem mãe que não recebe pensão alimentícia, tem mulheres que sofre maus-tratos, violência mesmo dentro de casa. Então, aqui a gente somos instruídas a não aceitar esse tipo de situação. [...] Às vezes a gente acha assim, igual eu falei, a gente achava que era tudo normal, que é normal o homem gritar com a mulher, que é normal o homem ofender uma mulher, o homem mandar na mulher. Então, a gente falou que não é. O que a gente via como normal a gente não vê mais. [...] Também já teve várias vezes que houve várias possibilidades de deixar vários alunos sem estudar, porque devido à política, o governo não quer pagar as despesas. Então, o IF tava ficando sem água, tá correndo o risco de energia cortar. Então, assim, já várias vezes fizemos reuniões aqui pra poder falar sobre essa possibilidade de fechar ou até mesmo dos alunos pararem de receber o auxílio. Os alunos ir para as ruas, porque se isso aqui fechasse, ia fechar não só o IF, ia fechar os sonhos das pessoas, a possibilidade das pessoas conseguir entrar no mercado de trabalho. Então, isso tudo por conta de política. Eu acho que interfere muito na vida dos alunos. [...] Várias vezes fizeram paralisação. Então, devido essas paralisação a gente teve que repor aula, né, mas essas paralisação são importantes, né, pra melhoria. (ALUNA 3).

Aqui eu aprendi a palavra empatia, né, se colocar no lugar do outro. Eu nunca tinha ouvido falar dessa palavra. (ALUNA 7)

A gente foi atender a comunidade de Araras. O evento mesmo era voltado para o pessoal que tinha xeroderma pigmentoso.¹⁷ Aquele dia foi especial, diferenciado. A gente aferiu a pressão do pessoal, fez aquele hemoglicoteste. Foi o pessoal do HGG [Hospital Estadual Geral de Goiânia Dr. Alberto Rassi], foi fonoaudiólogo, dermatologista. [...] Eles levaram palhaço... Além desse atendimento específico da gente, as pessoas que passavam por lá, você consegue sentir no olhar deles a gratidão, um muito obrigado. [...] A gente plantou na vida dessas pessoas e isso é importantíssimo. [...] Você via muita carência, porque não tem jeito, eles têm que ficar trancado dentro de casa [para evitar exposição à luz solar]. [...] Eu me senti bastante importante na sociedade. Eu fiz alguma coisa que presta nesse mundo. (ALUNO 9).

Aqui você conhece o mundo, de dentro da sala você conhece o mundo lá fora, né. A gente discute sobre tudo, não é só conteúdo de sala, é muita coisa, não é só Enfermagem, com certeza não. (ALUNA 10).

Vamos usar como exemplo o SUS. Todo mundo fala mal do SUS. É uma coisa que até eu falava mal do SUS, até porque não tem médico. Só que agora eu aprendi o quanto bem ele realmente funciona e segue todos os padrões. E, se ele desrespeitar os padrões, vai acontecer algo errado. Eles tá fazendo o máximo possível, dentro dos parâmetros deles, pra atender os demais muito bem. E também você aprende a respeitar essas pessoas que pensam de forma errada [sobre o SUS] e você tenta de forma educada mudar o pensamento delas. E caso não mude, você aprende a respeitar elas, porque cada pessoa tem o seu modo de pensar. [Fiquei] mais tolerante, sou mais mente aberta. (ALUNO 15).

¹⁷ Xeroderma pigmentoso é uma doença rara e sem cura, que causa hipersensibilidade à luz e deixa os pacientes até mil vezes mais suscetíveis ao câncer de pele do que as demais pessoas. O distrito de Araras, no município de Faina, Goiás, possui a maior taxa mundial da doença, que dificulta o acesso ao trabalho e o sustento de seus portadores (G1 Goiás, 2014).

[O que eu mais gostei no curso] foi a forma como eles ensina a gente lidar com o próximo, né? Eu entrei aqui uma pessoa e eu vou sair outra, porque antes a gente não via as pessoas conforme eles ensina, né? Desde quando eu entrei aqui, eles ensina a gente ter empatia pelo próximo, saber o que tá acontecendo pra aquela pessoa tá agindo daquela forma. E eu antes não era assim. [...] Pra mim, foi um divisor de águas mesmo. [...] Na questão da educação, eu vejo aí a política querendo tirar as verbas. [...] Foi aqui que eu comecei a ter mais visão, né, sobre a questão da educação. Porque se a gente tá lá dentro de casa com os filhos, eu não sou muito de assistir televisão... Então, fica assim mais fechada, né? Então, quando você vem, já vê os outros comentando, você passa a ter interesse. (ALUNA 16).

Eu vou tá ali para cuidar do paciente, cuidar de uma vida, que é o que eu queria que alguém fizesse comigo quando eu fiquei internada. [...] Não me deram atenção. Foi lá também que eu falei: “gente, eu vou ser uma enfermeira que eu quero fazer a diferença no hospital”. [...] Eu fiquei internada e era muito difícil. Eu não conseguia levantar. Aí elas [enfermeiras] ia me dar banho, eu sentia que elas tava meio que me zoando, sabe? Meio que gozando da minha cara, me sentia mal pelo o que elas faz. E hoje eu aprendo aqui com os professores do IF... Eles são muito importante na minha vida, porque eles mostra que as pessoas que faz aquilo eles não têm empatia pelo próximo, eles não se põe no lugar do próximo. E aqui eles não só ensina a gente fazer [os procedimentos técnicos], eles mostram pra gente que a gente tem que amar o próximo, ver como a gente queria ser tratado. Não é simplesmente chegar lá com a cara feia, não é maltratar o paciente. [...] Então, hoje eu vejo bem diferente as coisas. (ALUNA 17).

Diante desses relatos, evidencia-se, mais uma vez, a relevância da edificação de uma concepção educacional que efetivamente promova o diálogo permanente com os estudantes trabalhadores e possibilite a ampliação da visão dos educandos sobre si e acerca da realidade social, na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, em conclusão, reitera-se a necessidade de uma EJA com caráter acolhedor e desvinculada do crivo da suplência historicamente construído, uma escolarização de jovens e adultos entendida como possibilidade de desenvolvimento consciente dos cidadãos, de contribuição para a sua emancipação e que ultrapasse o denominado por Kuenzer (2005, p. 93) como “certificação vazia”, ao mencionar a aparente inclusão educacional, sem rigor e seriedade, que justificará a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e modos dignos de existência.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

O intuito deste capítulo constitui a abordagem de aspectos atinentes ao produto educacional proposto para esta dissertação. Como a pesquisadora não estava inserida no lócus da investigação, uma vez que não se trata de seu câmpus de trabalho, enfatiza-se que foi preciso, primeiramente, realizar a pesquisa de campo para, depois, delimitar a temática do produto educacional.

Assim, após conhecer melhor a realidade dos estudantes investigados e o predomínio das mulheres no ambiente pesquisado, foi elaborado, como produto, um capítulo de livro que discorre acerca de vivências das alunas trabalhadoras da EJA, a fim de que este possa favorecer a reflexão, dentre outros elementos, sobre a realidade que envolve as discentes mulheres nessa modalidade. Desse modo, este capítulo aborda as motivações para a elaboração desse produto, os procedimentos para a sua aplicação e as contribuições decorrentes dessas etapas da pesquisa.

4.1 Construção do produto

Conforme o Regulamento Geral do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) (IFES, 2020), o mestrado que integra este programa é ofertado em rede nacional e pertencente à área de Ensino da Capes do MEC.

De acordo com o Documento de Área de Ensino da Capes de 2019, esta área constitui-se, essencialmente, de pesquisa translacional, que caminha entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Dessa forma, a área de ensino procura “construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais” (BRASIL, 2019, p. 3), com vistas a qualificar o ensino no País.

Nessa perspectiva, o ProfEPT exige, para a concessão do título de mestre, não somente o trabalho de conclusão de curso, mas também a apresentação de um produto educacional, haja vista que contempla um mestrado de natureza profissional. Segundo o Regulamento Geral do programa, a finalidade do produto está voltada para a melhoria dos processos de ensino da EPT, tanto em ambientes formais como não formais (IFES, 2020).

Para Moreira e Nardi (2009, p. 4), o produto educacional deve ser “algo identificável e independente da dissertação” e pode assumir diversos formatos, a exemplo de “alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional.”

Freire, Guerrini e Dutra (2016), por sua vez, mencionam que a concretização de um processo educativo que proporcione um ensino de qualidade na escola é viabilizado quando se leva em conta o contexto de atuação profissional e a pesquisa como aspectos essenciais para a formação de professores. Assim, os mestrados profissionais em ensino despontam como possibilidade de incorporar na formação docente a realidade educacional e a pesquisa na criação de produtos educacionais que atendam as demandas profissionais.

Consoante o Regulamento do ProfEPT (IFES, 2020), o produto educacional deve ser acompanhado de um relatório da pesquisa, informando seu processo de desenvolvimento e avaliação de sua aplicação. Esse relatório de pesquisa pode ser realizado por meio de dissertação em formato tradicional ou de artigo. Cumpre informar que, consoante deliberação da Comissão Acadêmica Local do ProfEPT do IFG – Câmpus Anápolis, o trabalho de conclusão de curso deve ser apresentado sob a forma de dissertação.

Diante dessas observações, desenvolveu-se, como produto educacional, um material textual na forma de um capítulo de livro intitulado “Mulheres Trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente” (Apêndice A). O referido produto teve origem a partir da verificação da predominância significativa de mulheres no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, assim como do diálogo com as alunas entrevistadas, mediante os quais tornou-se possível observar melhor as particularidades das estudantes da EJA em suas diversas vivências, dentro ou fora da escola, mas com reflexos em suas trajetórias estudantis antes e após o ingresso na EJA/EPT.

O produto educacional traz reflexões a partir de alguns referenciais teóricos apresentados na dissertação, englobando, além das especificidades femininas na EJA, discussões acerca dessa modalidade, do perfil de seus estudantes, do mundo do trabalho e do ensino médio integrado. O capítulo tem como enfoque as narrativas de três alunas entrevistadas, mulheres de distintas idades e escolhidas para constarem no produto devido à profundidade de seus relatos, expressos de modo bastante consistente e repletos em detalhes.

Com isso, o produto educacional tem como objetivo constituir-se como um instrumento a mais para a divulgação dos conteúdos trazidos na dissertação, principalmente quanto à necessidade de uma EJA que verdadeiramente dialogue, em suas políticas públicas e práticas cotidianas, com as dificuldades e os anseios da classe trabalhadora e, em especial, com as adversidades enfrentadas por muitas de suas mulheres.

O referido capítulo integra o livro intitulado *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias*, organizado pela pesquisadora juntamente com

três colegas do mestrado ProfEPT do Câmpus Anápolis do IFG. O livro encontra-se dividido em duas partes: a primeira apresenta os capítulos decorrentes das pesquisas de mestrado das quatro organizadoras, sendo estes seus produtos educacionais. O capítulo 3 resulta da presente dissertação. Já a segunda parte do livro traz capítulos escritos por integrantes do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT), vinculado ao Câmpus Goiânia do IFG.

O NUPEEFT reúne pesquisadores do instituto e de outras instituições e visa, dentre outros objetivos, estabelecer debates e ações relacionados aos desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos e tecnológicos de cursos de educação profissional e tecnológica ofertados pelo IFG e por outras instituições, de modo a colaborar com a formação dos trabalhadores e realizar estudos atinentes ao mundo do trabalho, ao campo educacional e a aspectos sociopolíticos em geral.

Assim, a finalidade do livro – produzido mediante um amplo e edificante processo de diálogo da pesquisadora com outras alunas do mestrado ProfEPT – pauta-se em apresentar diferentes temáticas que envolvem a EJA, todas elas na perspectiva de construção de uma modalidade inclusiva para todos e todas. Com isso, entende-se que o livro pode constituir-se como um recurso capaz de contribuir para a formação docente inicial e continuada e, conseqüentemente, para a melhoria de sua prática profissional.

4.2 Aplicação do produto

Segundo o Regulamento Geral do ProfEPT (IFES, 2020), o produto educacional deve ser aplicado de forma prática, sendo sua validação final realizada pela banca de defesa do trabalho de conclusão de curso. Para a aplicação do produto, o livro foi disponibilizado de forma eletrônica (e-book) para cinco docentes que lecionam em diferentes cursos na modalidade EJA no IFG, com vistas à leitura e posterior análise do material.

Vale salientar que, em razão da pandemia de Covid-19 e da necessidade do isolamento social, o questionário para avaliação do produto educacional (Apêndice D) foi aplicado de forma remota, por meio da internet, em junho e julho de 2021. A participação na avaliação ocorreu de forma voluntária, sendo assegurado o anonimato aos participantes.

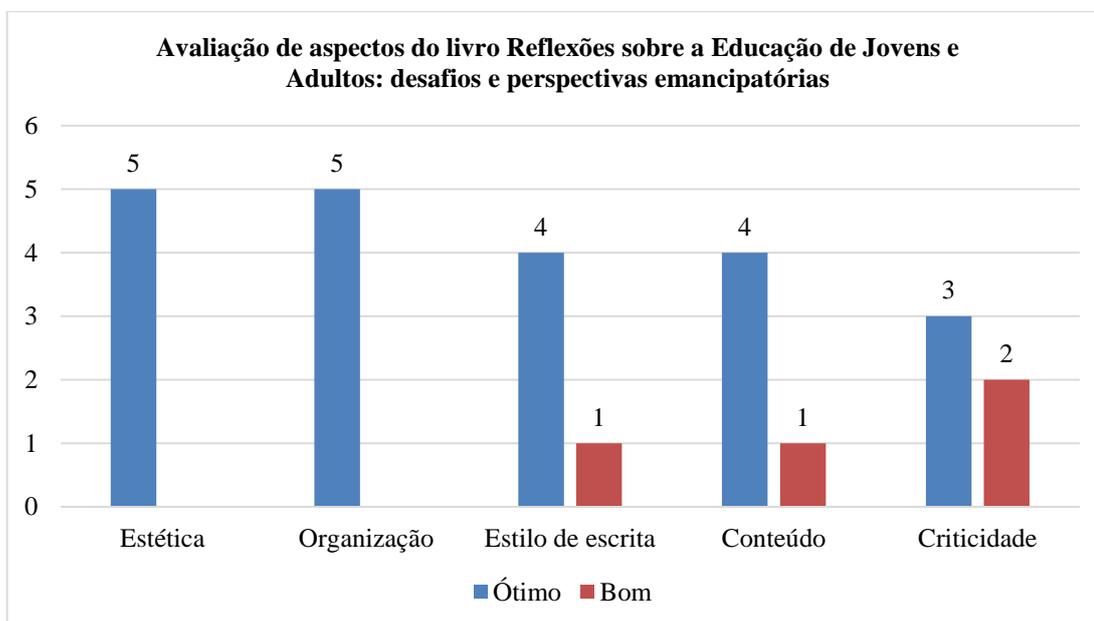
Como primeira pergunta do questionário, foi indagado aos avaliadores se eles possuíam experiência como docentes na EJA, sendo esta questão respondida afirmativamente por todos. Após isso, foi solicitado que informassem quanto tempo de atuação profissional nessa

modalidade educacional eles possuíam no momento da pesquisa, tendo sido obtidas as seguintes respostas: dois, oito, 11, 18 e aproximadamente 20 anos.

Em seguida, o questionário apresentou perguntas relacionadas ao livro *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias*. Cabe destacar que, embora o livro não seja o produto educacional desta pesquisa, entende-se que sua avaliação seja relevante, haja vista que o processo de organização dele também foi realizado pela pesquisadora, sendo parte do aprendizado obtido no mestrado ProfEPT e na produção desta dissertação.

O primeiro questionamento referente ao livro é atinente à análise dos seguintes critérios: estética, organização, estilo de escrita, conteúdo e criticidade, sendo disponibilizados na pergunta os descritores “ótimo”, “bom”, “regular” e “insatisfatório” para marcação. Em relação às respostas obtidas, apresenta-se o gráfico abaixo com os resultados:

Gráfico 10 – Avaliação de aspectos do livro Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Em sequência, foi solicitado aos participantes a avaliação quanto à atratividade e à adequação do título do livro em relação às temáticas nele abordadas, sendo disponibilizados os mesmos descritores da pergunta anterior. Dos cinco avaliadores, quatro consideraram que a atratividade e a adequação do título do livro como ótimas e apenas um dos participantes atribuiu o conceito bom a esse questionamento.

Após isso, o questionário indagou aos avaliadores sobre a relevância do livro quanto à construção da identidade político-pedagógica da EJA, sendo disponibilizados novamente os descritores “ótimo”, “bom”, “regular” e “insatisfatório”. Quanto às respostas para essa pergunta, todos os participantes informaram que consideram ótima a referida relevância.

Assim, como próxima etapa da avaliação, o questionário buscou captar as impressões dos participantes sobre o capítulo “Mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente”. Desse modo, foi inquirido se o produto educacional pode ser utilizado como material de apoio ao docente e ao estudante de licenciatura para o desenvolvimento de atividades na modalidade EJA, sendo disponibilizados os descritores “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “indiferente (neutro)”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”. Todos os participantes indicaram como resposta que concordam totalmente com o questionamento feito.

Em seguida, o questionário perguntou aos avaliadores se o capítulo pode atuar como uma ferramenta para a consolidação da EJA em uma perspectiva emancipatória, sendo disponibilizados mais uma vez os descritores da questão anterior. Como resposta, todos os cinco participantes indicaram novamente que concordam totalmente com essa indagação.

Por fim, a análise do produto educacional solicitou a escrita de um parecer técnico, momento em que os avaliadores poderiam apresentar observações, críticas e elogios, sendo coletadas as seguintes informações:

O capítulo ao apresentar as trajetórias dos sujeitos da EJA de um curso Técnico Integrado com recorte de gênero (mulheres), pode contribuir significativamente para a reflexão do papel da escola e do trabalho docente em vista de favorecer a permanência das estudantes com histórias de vida marcada pela exclusão, opressão, exploração e descontinuidade de suas trajetórias de escolarização. Deve-se ressaltar que o estudo aponta a integração curricular, fundamentada em autores críticos, como possibilidade de uma formação mais sólida e com potencial emancipador, o que por sua vez contribui para reforçar a importância desse tipo de oferta tanto na Rede Federal quanto em outras redes de educação no País. (AVALIADOR 1).

O capítulo “Mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente” cumpre tudo que prometeu como objetivo de análise, mostrando-se muito relevante para a discussão da EJA. Situou a EJA historicamente considerando suas idas e vindas, afirmando, por exemplo e corretamente, a partir de Costa (2013, p. 71), que “na história da educação brasileira, a EJA sempre se apresentou precária nas políticas públicas e que os esforços para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos estão ligados às reivindicações de educadores e de grupos sociais que atuam em defesa de uma educação com qualidade para todos”. Após realizar uma pesquisa bibliográfica que trouxe vários autores fundamentais para a discussão da EJA e da EJA/EPT no Brasil, observou-se que no universo pesquisado (Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem do IFG campus Goiânia Oeste) havia uma predominância de mulheres, daí a escolha em tratar a questão de gênero como objeto, o que se mostrou muito relevante. Buscou-se as narrativas, por amostragem, de algumas mulheres

participantes do curso, o que qualificou de forma empírica essa pesquisa, dado à riqueza de tais relatos. Por fim, concluiu-se que “No tocante às expectativas após a conclusão do curso, as [...] alunas revelam a vontade de trabalharem como técnicas em Enfermagem e de continuarem estudando, uma vez que muito ainda há para ser descoberto. O desejo de ingressar no ensino superior é exposto por todas”. Além disso, reafirmam que “Nesse contexto, a perspectiva omnilateral do ensino médio integrado pode colaborar para que se compreenda a realidade de modo mais amplo, o que propicia a formação de pessoas mais conscientes sobre o mundo”. Muito bom trabalho de pesquisa e ótima exposição! (AVALIADOR 2).

O capítulo apresenta uma importante contribuição à compreensão da realidade das mulheres trabalhadoras e estudantes. O recorte nos permite lançar um olhar mais cuidadoso aos obstáculos que impactam a continuidade dos estudos pelas mulheres na Educação de Jovens e Adultos. As reflexões servem de embasamento tanto para a atuação dos professores da modalidade quanto para políticas públicas que visem reduzir o abandono escolar. Os dados do questionário (pouco apresentados) e das entrevistas constituem um material rico para aproximação da realidades vivenciadas pelas estudantes. (AVALIADOR 3).

O produto educacional parece ter esbarrado por “acaso” em uma questão atual e muito relevante sobre as dificuldades e desigualdades nas relações entre os gêneros. Por “acaso” entre aspas, pois o universo investigado em sua maioria era composto por mulheres. No entanto a escolha acertada das referências teóricas evidencia que nada é por acaso. Como bem trabalhado no texto as autoras mostram que as relações desiguais entre os gêneros está encravado na própria estrutura das relações sociais capitalistas, seja na determinação das diferentes atividades a serem desempenhadas quanto nas diferenças de remuneração entre os gêneros. Do ponto de vista metodológico esperei mais alguns dados objetivos que poderiam ser adicionados ao questionário. O texto evidencia as imensas dificuldades dos aluno(a)s do EJA e o grande desafio, dadas as condições materiais de existência dessa parcela da população, na realização dos objetivos emancipatórios dessa modalidade de ensino apesar dos esforços conjuntos dispendidos. Importante pontuar que as informações contidas no texto ajudam os novos postulantes discentes e docentes, assim como o público geral interessado, a conhecerem melhor a realidade e os desafios postos a essa modalidade de ensino. (AVALIADOR 4).

O texto é muito bom. Claro quanto a seu objeto de análise e a seus objetivos. Foi capaz de apontar por meio da análise das falas das três alunas o elementos do universo discente da EJA, especialmente nos cursos técnico integrados do IFG. Penso que há inúmeras possibilidades de análise ali apontadas, que com certeza estarão presentes na dissertação. Sem dúvida, como professor da EJA, o texto trouxe elementos para reflexão sobre minha ação docente e também as possibilidades de abordagem didática junto aos discentes. (AVALIADOR 5).

Assim, diante de todos esses dados, percebe-se que a aplicação do produto educacional obteve resultados satisfatórios, sendo analisado pelos avaliadores de forma positiva e apontado em consonância com o propósito do produto, ou seja, tecer discussões sobre a condição das alunas da modalidade EJA e a necessidade de fortalecimento dessa modalidade, em particular de forma articulada com a EPT.

As críticas apresentadas pelos avaliadores referem-se à ausência de mais informações coletadas na pesquisa de campo e de uma maior amplitude das análises, o que, indubitavelmente, qualificaria com mais profundidade o produto. No entanto, o espaço de um

capítulo de livro é, por natureza, mais limitado para a apresentação de tais dados e discussões teóricas, sendo essa exposição mais detalhada no Capítulo 3 desta dissertação.

Conforme Freire, Guerrini e Dutra (2016), tendo em vista a necessidade de democratização do ensino, é importante que o produto educacional seja divulgado posteriormente à sua elaboração. Desse modo, em conclusão, cabe ressaltar que o livro que comporta o produto educacional foi produzido de modo impresso e sob o formato de e-book, sendo a diversidade das formas de publicação um modo de possibilitar um maior acesso ao público interessado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a EJA/EPT e as trajetórias de seus alunos, em uma ótica de democratização do acesso e de promoção da permanência de seus estudantes nesse campo educacional, implica revisitar alguns marcos históricos e legais que orientaram suas políticas públicas e práticas pedagógicas. Assim, com esta dissertação, foi possível compreender alguns aspectos políticos, sociais e culturais que perpassam a construção da escolarização de jovens e adultos no Brasil, bem como acerca da articulação do ensino médio com a educação profissional, em especial, sob a concepção da politécnica.

Apesar do direito à escolarização de jovens e adultos estar assegurado na legislação nacional há bastante tempo, existe ainda um descaso histórico com esse ramo educacional. Esse descaso, perpetuado em diferentes épocas e governos, determina uma educação improvisada e compensatória para os mais pobres e impossibilita uma conscientização abrangente sobre a realidade social.

Observa-se que a EJA aflora no território nacional ainda no Brasil colônia, mas ganha significativa notoriedade somente a partir da década de 1940, momento em que, dentre outros elementos, ocorreu a necessidade de fornecimento de uma qualificação mínima para os trabalhadores para atender aos interesses do capital industrial e do Estado. Com isso, surgiram campanhas de alfabetização em massa, que reduziram o índice de analfabetismo, mas concretizaram-se atreladas a uma formação aligeirada.

Um aspecto histórico salutar é o legado proporcionado pelos movimentos de educação e cultura popular, dentre os quais Paulo Freire destacou-se, a partir da década de 1960, por apresentar uma proposta educacional libertadora e focada na conscientização do ser humano e na transformação social a partir de práticas formativas fundadas no diálogo.

Entretanto, foram verificadas, a partir da ditadura militar, iniciada em 1964, experiências da EJA – Cruzada ABC, Mobral e ensino supletivo –, que novamente consistiram em medidas educacionais insuficientes e distantes das reais necessidades de seus destinatários, além de ser expressiva a repressão de ações pedagógicas ligadas à conscientização. Com o processo de redemocratização, nos anos 1980, a EJA ganhou novo impulso na perspectiva de renovação do pensamento, resultando em sua previsão na Constituição Federal de 1988. Contudo, o que se presenciou, na década de 1990, foi uma intensa desresponsabilização do governo federal em relação às políticas públicas da escolarização de jovens e adultos, em atendimento às demandas neoliberais que acarretaram um grave prejuízo quanto à materialização do direito à educação para as classes populares.

Com o governo Lula, surgem alguns programas destinados à EJA e, entre eles, o Proeja, do qual se origina o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, cujos alunos foram investigados nesta dissertação. Apesar de as ações adotadas por esse governo darem certo destaque à EJA na agenda governamental, ainda é possível perceber que essa modalidade educacional possui, no País, uma importância secundária nas políticas públicas, fato que tende a ser agravado pelo atual governo Bolsonaro.

No que tange à EPT, sua breve análise neste trabalho também possibilitou observar que, desde a sua gênese, esse campo educacional esteve ligado ao assistencialismo e à disponibilização de força de trabalho para o capital a partir de uma formação muitas vezes deficitária e em contraposição à educação propedêutica das classes dominantes. Uma proposta oposta a esse cenário refere-se ao ensino médio integrado que, alicerçado à formação omnilateral do ser humano, articula a educação básica com o ensino profissional de qualidade, dando origem à concepção no qual se baseia o Proeja.

Com isso, destaca-se também que muitos êxitos alcançados na EJA e na EPT decorrem das lutas realizadas por educadores e movimentos sociais comprometidos com uma formação de qualidade e emancipatória para todos os indivíduos. Diante disso, assegurar esse direito constitui, na verdade, um resgate social e histórico perante as pessoas mais empobrecidas, a quem foi negada a possibilidade de conhecer os benefícios individuais e coletivos proporcionados por uma formação crítica, consciente e voltada para a responsabilidade social.

A partir dessas explanações, verifica-se que, tal como o desenvolvimento da EJA e da EPT em muitos momentos, o perfil dos alunos da escolarização de jovens e adultos está fundamentado em uma perspectiva de carência, sendo entendidos como verdadeiros cidadãos de segunda categoria nas ações governamentais ligadas à educação. No entanto, tal como enfatiza Arroyo (2017), é essencial perceber esses estudantes a partir de sua condição de trabalhadores, aspecto que constitui sua identidade social e política. Assim, quando o ponto de partida é entendê-los dessa forma, e não como carentes, inferiores ou subcidadãos, a proposta de garantia de seu direito à educação obrigatoriamente passa a ter como parâmetro os trabalhos dos quais retiram seu sustento material, a condição precarizada desse labor e a difícil conciliação da escola com os tempos do trabalho.

Esses aspectos são essenciais para que seja possível compreender de forma não aparente o contexto social em que os alunos da EJA estão inseridos, ocasionando seu afastamento escolar não somente no passado, mas também após o regresso às salas de aula. Diante disso, esta pesquisa procurou conhecer as alunas e alunos trabalhadores da EJA/EPT, no sentido de entender suas relações com o mundo do trabalho e suas experiências escolares.

Por meio da aplicação de um questionário e do diálogo com diferentes discentes, esta investigação – materializada mediante um estudo de caso de abordagem qualitativa – expôs que os estudantes pesquisados asseguram sua sobrevivência e de suas famílias com trabalhos mal remunerados, aviltantes, sem perspectivas de melhoria da condição socioeconômica, que resultam em limitativas condições de existência social e, por conseguinte, em um restrito exercício da cidadania.

Assim, não obstante o enorme esforço empreendido por esses estudantes, muitas adversidades socioeconômicas interpõem-se em suas caminhadas estudantis, uma realidade ainda mais difícil para as mulheres que se deparam com o trabalho doméstico – também explorado pelo capital – como impedimento para sua escolarização, seja no passado, seja após a entrada na EJA/EPT. Todo esse complexo quadro social contrapõe-se à perspectiva de culpabilização exclusiva das classes populares por seu abandono escolar, presente tanto no discurso do capital quanto no imaginário social, mascarando a realidade fortemente excludente do sistema capitalista.

Por meio do contato com os alunos, tornou-se perceptível a relevância de uma concepção educacional consistente, que busque a aproximação com os trabalhadores e que possua propostas pedagógicas significativas, não reducionistas e orientadas a contribuir para a autonomia dos trabalhadores no plano individual e como seres integrantes de uma sociedade em que múltiplas determinações incidem para a marginalização das camadas populares.

Os discentes pesquisados, de modo geral, manifestaram sua avaliação positiva sobre a qualidade do ensino ofertado pelo IFG e que as principais razões para o ingresso na instituição referem-se à procura de melhores oportunidades de trabalho, tendo em vista a formação técnica em Enfermagem, bem como a busca por uma maior valorização social. A maioria desses estudantes pretende trabalhar, após o término do curso, como técnicos em Enfermagem e dar continuidade a seus estudos, seja na educação superior, seja em especializações técnicas. Dessa forma, ao pretenderem ampliar seus conhecimentos, por meio de projetos futuros que antes, muitas vezes, eram sequer cogitados, esses alunos lutam contra uma perspectiva hegemônica que lhes confere um lugar subalterno na sociedade.

Vale salientar que, dada a presença majoritária de mulheres entre os discentes pesquisados, efetivou-se a proposta de um produto educacional na forma de um capítulo de livro que discute a condição das mulheres trabalhadoras na EJA, possibilitando uma maior compreensão sobre como a divisão sexual do trabalho incide negativamente em suas trajetórias escolares.

A realidade nos revela que os alunos da EJA são pessoas que recorrem ao retorno à escola como um meio, diversas vezes único, de melhoria de sua condição profissional e social. Assim, compreender a EJA/EPT como espaço de contradições e de disputas por projetos societários distintos repercute na vida dessas pessoas e nas suas possibilidades de escolha.

Para os alunos investigados, a aquisição do ensino médio e de uma formação profissional de qualidade consiste em um projeto de vida, uma ação relacionada à conclusão de uma etapa de suas existências que ficou para trás, perdida no tempo, esperando ser preenchida com o saber e o processo de socialização que somente o ambiente escolar proporciona. Os estudantes investigados, tão acostumados com situações de opressão e exclusão, expressam que, a partir do retorno à escola, sentem-se mais valorizados pelas demais pessoas, bem como uma maior autopercepção de que são capazes de trilharem novos caminhos na direção da superação de limites pessoais e da construção de uma visão mais consciente e crítica sobre o mundo. O ingresso na EJA/EPT e a consequente aquisição de vários conhecimentos consiste em algo profundamente significativo para essas alunas e alunos, uma nova oportunidade, um recomeço, uma esperança de dias melhores!

É preciso também mencionar que refletir sobre a EJA e seus estudantes, por meio dessa pesquisa, constituiu um momento de intenso e edificante aprendizado para a pesquisadora que, embora há muitos anos convivesse com os alunos dessa modalidade, por intermédio de seu trabalho como técnica-administrativa no IFG, não havia tido a possibilidade de um aprofundamento em suas vivências e de uma percepção mais ampla e esclarecedora sobre a realidade educacional e o trabalho no sistema capitalista. Desse modo, esta investigação consistiu em uma jornada singular de amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional, que repercutiu em sua visão sobre a sociedade, a instituição onde trabalha e os alunos e docentes da EJA e da EPT.

Sem pretensão de esgotar a análise a respeito do perfil dos estudantes da escolarização de jovens e adultos, entende-se que outras investigações acadêmicas necessitam ser realizadas no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre essa temática, tão urgente de ser compreendida não apenas no âmbito educacional, mas também pela sociedade em geral na perspectiva de luta por direitos fundamentais. Com isso, compreende-se que muitas pesquisas podem derivar dos estudantes da EJA, como, por exemplo, investigações mais detalhadas sobre as particularidades e as distintas experiências dos jovens, idosos, presidiários e trabalhadores de determinados ramos, e a fim de que se construa uma melhor percepção sobre esse campo nas políticas educacionais e nas ações pedagógicas cotidianas.

A EJA e a EPT não possuem condições de abarcar, sozinhas, o papel redentor das mazelas humanas provocadas pelo modo de produção capitalista, uma vez que o desenvolvimento de outras áreas sociais e novas mentalidades são necessárias para isso. Todavia, salienta-se a afirmação de Freire (2000) de que, embora a educação sozinha não transforme a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Assim, reforça-se a imprescindibilidade de um olhar mais consciente, ético e acolhedor sobre as condições concretas da EJA/EPT e espera-se que, nessa difícil e contínua tarefa, este trabalho dissertativo possa contribuir para uma percepção mais crítica e democrática do contexto histórico-social que a envolve.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 35-44.
- ANTUNES, Ricardo Luis Coltro; POCHMANN, Marcio. Dimensões do desemprego no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. *O continente do labor*. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 119-124.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 5-19, ago. 2007. Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel González. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.381-1.416, out./dez. 2010.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 19, p. 139-153, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3737>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14146>. Acesso em: 5 abr. 2021.

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

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco: MEC: RAAAB, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Documento de Área 46 – Ensino*. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. *Documento Base/Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. *Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 1º jun. 2021.

CAPUCHO, Vera. *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O Proeja no Instituto Federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. *Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 173-200.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; ORLANDO, Joia; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014.

FARIA, Débora Suzane de Araújo; MOURA, Dante Henrique. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do Proeja. *Holos*, ano 31, v. 4, p. 151-165, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195>. Acesso em: 23 set. 2019.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O mestrado profissional em ensino e os produtos educacionais: a pesquisa na formação docente. *Porto das Letras*, v. 2, n. 1, p. 100-115, 2016. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2658>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. Eustáquio (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna – Fundação Santillana, 2014.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1.059-1.079, set./dez. 2009.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 45-59.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 2: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

G1 Goiás. Povoado em Goiás tem a maior taxa mundial de doença rara de pele. *G1 Goiás*, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/05/povoado-em-goias-tem-maior-taxa-mundial-de-doenca-rara-de-pele.html>. Acesso em: 6 abr. 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

IANNI, Octávio. *A ideia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: outras formas de trabalho* 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101650_informativo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. *Regulamento Geral do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional*. 2020. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/regu>. Acesso em: 25 abr. 2021.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Edital PROEN n. 040/2019: Processo Seletivo para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Goiânia: IFG, 2019. Disponível em: <http://selecao.ifg.edu.br/downloads/cod1544/edital%20eja-%202020-%201%20ret%2002.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Edital PROEN n. 041/2020: Processo Seletivo para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Goiânia: IFG, 2020. Disponível em: <http://selecao.ifg.edu.br/downloads/cod1662/edital%20eja%202020.2%20-%20reformulado.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Estatuto do IFG*. Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: <http://ifg.edu.br/documentos/62-ifg/a-instituicao/11547-estatuto2019>. Acesso em: 14 set. 2019.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Goiânia: IFG, 2017. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint-eja/eja-enfermagem/CP-OES>. Acesso em: 10 ago. 2019.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Resolução Consup/IFG n. 008, de 22 de fevereiro de 2016*. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia: IFG, 2016. Disponível em: http://ifg.edu.br/attachments/article/151/politica_assistencia_estudantil.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Site institucional*. Apresentação. 2021a. Disponível em: <http://ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao?showall=&limitstart=>. Acesso em: 1º abr. 2021.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Site institucional*. Guia de Cursos. s/d. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/nivel/tecint-eja>. Acesso em: 8 mar. 2021.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Site institucional*. História. 2021b. Disponível em: <http://ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao?showall=&start=1>. Acesso em: 1º abr. 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina*, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan./jul. 2017.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 253-270.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 77-95.

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. *Holos*, ano 32, v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 1º out. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, Vitória, ano 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013b.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013a.

MANCERA, Mavi Galante; CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de. Competência em informação por estudantes de ensino médio (educação de jovens e adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP. *Páginas a&b*, s. 3, n. especial, p. 30-45, 2018. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasueb/article/view/3954>. Acesso em: 9 mar. 2021.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política – Livro II: o processo de circulação do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MOLL, Jaqueline. Proeja e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline *et al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 3, p. 1-9, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MOREIRA, Raquel Veggi; LIRIO, Larissa Mendonça. O aluno do PROEJA no município de Muriaé: Escola Municipal “Professora Odaléia Moraes de Azevedo”. *Estação Científica (UNIFAP)*, Macapá, v. 6, n. 2, p. 117-126, maio/ago. 2016.

MOURA, Ana Paula Abreu; VENTURA; Jaqueline Pereira. A atualidade do pensamento de Paulo Freire para refletirmos sobre políticas públicas e práticas na educação de jovens e adultos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 332-350, maio/ago. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, Vitória, ano 11, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jul. 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 20 set. 2019.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. *Holos*, ano 28, v. 2, p. 114-129, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>. Acesso em: 16 set. 2019.

NAIFF, Luciene Alves Miguez *et al.* O que pensam os professores sobre seus alunos: aspectos psicossociais da educação de jovens e adultos. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 8, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202015000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 fev. 2021.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT’ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo*, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917/905>. Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set.-dez. 1999.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PEREIRA, Josué Vidal *et al.* O Proeja e a formação dos jovens e adultos trabalhadores no IFG: rumo a uma educação emancipatória? In: BARBOSA, Walmir; SOUZA, Ruberley Rodrigues de; MORAIS, Mara Rúbia de Souza (orgs.). *A Rede Federal e o IFG em perspectiva: desafios institucionais e cenários futuros*. v. 3. Goiânia: IFG, 2016. p. 157-180.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV: UFRJ, 2010.

RÊSES, Erlando da Silva; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Contribuição do materialismo histórico e dialético para o estudo da EJA. In: RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida (orgs.). *Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 79-102.

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/50>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 31-45.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011.

SOUZA, Emanuelle de Oliveira; REIS, Rosimeire. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. *Holos*, ano 33, v. 3, p. 98-109, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5747>. Acesso em: 9 jun. 2021.

TOLEDO, Cecília. *Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

VENTURA, Jaqueline. P. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. Niterói, 2006. Disponível em: <http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. LAFFIN, Maria Hermínia Lages Fernandes. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. *Revista EJA em Debate*, ano 5, n. 7, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105>. Acesso em: 20 out. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produto Educacional

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto educacional, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	FRANCO, Camila Noletto
F825m	Mulheres trabalhadoras na educação de jovens e adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente / Camila Noletto Franco, Luciana Campos de Oliveira Dias – – Anápolis: IFG, 2021. 27 p.
	Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.
	1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Perfil do aluno trabalhador. 3. Mulheres. I. DIAS, Luciana Campos de Oliveira. II. Título.
	CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional – Tipo: Capítulo de livro | |

Nome Completo do Autor: Camila Noletto Franco

Matrícula: 20182060150084

Título do Trabalho: Mulheres Trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 10 de setembro de 2021.

Camila Noletto Franco

Assinatura da Autora e/ou Detentora dos Direitos Autorais

FRANCO, Camila Noletto; DIAS, Luciana Campos de Oliveira. Mulheres trabalhadoras na educação de jovens e adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente. In: GUMERATO, Ana Cecília dos Santos *et al.* Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias. 1.ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MULHERES TRABALHADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A BUSCA DA EMANCIPAÇÃO DIANTE DE UMA REALIDADE EXCLUDENTE¹⁸

Camila Noletto Franco

Luciana Campos de Oliveira Dias

Introdução

Compreendida como modalidade educacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação de jovens e adultos (EJA) tem sido marcada por um longo caminho de lutas pelo direito a uma educação ampla e de qualidade para as classes sociais menos favorecidas.

Em diversos momentos, a educação destinada a muitos jovens e adultos tem sido concretizada por ações governamentais que a estabelecem como ensino aligeirado e compensatório de uma aprendizagem não realizada por seus estudantes na chamada idade regular. Nesse sentido, Costa (2013) menciona que, na história da educação brasileira, a EJA sempre se apresentou precária nas políticas públicas e que os esforços para garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos estão ligados às reivindicações de educadores e de grupos sociais que atuam em defesa de uma educação com qualidade para todos.

Nesse contexto, a desistência estudantil, muito presente nessa modalidade, também constitui um desafio. Essa descontinuidade escolar combina vários motivos e é fortemente determinada pelas precárias condições socioeconômicas em que vive grande parte das classes populares. Desse modo, entendemos ser preciso um olhar atento para as circunstâncias em que ocorre o abandono estudantil na EJA e, por isso, salientamos a posição de Gadotti (2014), que afirma que este abandono possui características próprias que precisam ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade.

¹⁸ Este capítulo é um Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Câmpus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Para uma reconfiguração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado, Arroyo (2011) assevera que é necessário partir do conhecimento sobre as especificidades dos sujeitos concretos que vivenciam a juventude e a vida adulta. A partir disso, o autor reflete sobre a necessidade de compreender os estudantes dessa modalidade como sujeitos de direitos e superar a ótica pela qual foram vistos por décadas, ou seja, a partir de suas carências escolares. Assim, é preciso perceber esses estudantes de forma mais abrangente, em suas trajetórias humanas, marcadas, dentre outros aspectos, pela negação de direitos básicos, como a alimentação, a moradia e o trabalho.

Freire (2017), ao pretender uma educação libertadora, afirma que o ensinar exige, dentre outros elementos, o reconhecimento da autonomia, dos saberes e da identidade cultural dos educandos. Com isso, o autor menciona que

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. [...] Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 2005, p. 61)

Por conseguinte, aprofundar o conhecimento acerca das alunas e alunos da EJA é essencial para a edificação de políticas públicas e práticas pedagógicas que fortaleçam esta modalidade e que possibilitem aos estudantes vislumbrarem, a partir da educação, caminhos que contribuam para uma maior autonomia e para intervenções conscientes no mundo. E é sob esse entendimento que se assenta a pesquisa que deu origem a este trabalho: conhecer o perfil dos educandos da EJA, um campo do ensino que, muitas vezes, carece de formação docente específica para trabalhar com as especificidades de seus estudantes.

Este trabalho resulta da pesquisa desenvolvida junto aos discentes matriculados no 2º semestre de 2019 no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, ofertado na modalidade EJA e localizado no Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), na capital Goiânia. A pesquisa ocorreu por meio de um questionário respondido individualmente por 57 alunas e alunos e pela realização de entrevistas semiestruturadas com 20 desses estudantes. A população total investigada está dividida em 52 mulheres e 5 homens, com idades entre 19 e 55 anos.

A maciça presença feminina é o primeiro dado a chamar a atenção, além de outra importante informação: os motivos para o abandono escolar desses estudantes. Do universo

pesquisado, 56 discentes vivenciaram a interrupção escolar, algumas vezes em mais de uma ocasião em suas vidas. Apenas uma aluna concluiu o ensino médio antes do ingresso no IFG e optou por cursá-lo novamente em virtude da formação técnica em Enfermagem ofertada de forma integrada.

Quanto aos que se enquadram na situação de terem interrompido os estudos, muitos são os fatores apresentados para isso, conforme tabela 1. Ao serem indagados sobre as causas, os estudantes poderiam apontar mais de uma e as cinco principais foram: necessidade de cuidar dos filhos, trabalho no horário das aulas, dificuldade com o transporte ou com a distância da escola, insegurança no caminho para a escola e cansaço devido ao trabalho.

Causas de interrupção escolar	Quantidade de respostas	Percentual do total de alunos que interromperam os estudos
Necessidade de cuidar dos filhos	29	51,79%
Trabalhar no horário das aulas	27	48,21%
Dificuldade com o transporte ou com a distância da escola	16	28,57%
Insegurança no caminho para a escola	15	26,79%
Cansaço devido ao trabalho	14	25%
Falta de apoio do esposo(a) ou companheiro(a)	10	17,85%
Necessidades de familiares que não são filhos	8	14,28%
Falta de interesse pessoal	8	14,28%
Dificuldade em aprender	7	12,5%
Falta de apoio de outros familiares	4	7,14%
Docentes não dominavam bem o conteúdo das disciplinas ou desinteresse deles quanto à aprendizagem dos alunos	4	7,14%
Doença	3	5,35%
Outras causas	3	5,35%
Era discriminado(a) na escola/sofria agressão física ou verbal	2	3,57%
Escola não funcionava bem (greve, falta de segurança, de professores, de boa estrutura física etc.)	0	0%

Tabela 1- Causas de interrupção escolar dos estudantes matriculados no 2º semestre de 2019 no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na modalidade EJA do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

A partir desses dados, uma observação relevante a ser feita refere-se ao fato de que o cuidado com filhos, o atendimento a necessidades de outros familiares e a falta de apoio do esposo(a), do companheiro(a) ou de outros integrantes da família foram motivos de abandono escolar apresentados somente por mulheres.

Este cenário remete às dificuldades e às possibilidades vivenciadas cotidianamente pelas alunas da EJA para a construção de sua escolarização. Assim, o foco deste trabalho consiste na análise de alguns aspectos relacionados às mulheres em sua relação com o ensino, o mundo do trabalho e o meio em que vivem, apresentando as vivências de três alunas entrevistadas como exemplo das condições de existência e dos desafios pelos quais passam muitas estudantes dessa modalidade.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2018, informam que 831 mil pessoas frequentaram a EJA no ensino fundamental e 833 mil pessoas no ensino médio no Brasil, sendo expressiva a quantidade de mulheres: 48,6% e 54,9%, respectivamente (IBGE, 2019b). A partir disso, entendemos ser necessário ver além dos números e perceber que eles representam aspirações concentradas não somente na conquista de mais escolaridade, mas também em uma vida melhor.

Muitas mulheres, ainda hoje, são submetidas a variadas restrições de direitos. Logo, ao lançar luz sobre elas, espera-se contribuir para que suas árduas experiências sejam conhecidas e respeitadas enquanto educandas e cidadãs.

Algumas reflexões teóricas para o entendimento da realidade das trabalhadoras

Para melhor compreender as condições em que as alunas da EJA estão inseridas, algumas breves elucidações são necessárias. Inicialmente, é preciso esclarecer que estudantes dessa modalidade, de modo geral, possuem experiências laborais marcadas pela precarização e que essas vivências são determinantes em suas jornadas pessoais e escolares. A partir disso, surge a necessidade de entender o trabalho, como forma de assimilar as circunstâncias em que os sujeitos da EJA vivem e constroem suas relações sociais.

Assim sendo, a partir da abordagem marxista, considera-se que o trabalho é essencial para a sobrevivência humana. Em outras palavras, diferentemente dos demais animais que se adequam à natureza, o ser humano, por intermédio do trabalho, adapta os obstáculos impostos pelo ambiente natural a si e, dessa forma, possibilita sua subsistência (SAVIANI, 2007). Na argumentação de Marx (2004)

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes

forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2004, p. 211).

Em uma perspectiva ontocriativa, o trabalho não está limitado à concepção de atividade laborativa ou emprego, pois não se reduz à produção dos recursos necessários à subsistência do homem, mas também “responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (FRIGOTTO, 2005, p. 59). No entanto, na estrutura capitalista, o trabalho tem seu conceito restringido à mercadoria vendida pela classe trabalhadora para o capital, que detém os meios de produção (FRIGOTTO, 2005). Dessa forma, no entendimento de Marx (2004)

O processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia –, pertence-lhe durante o dia. [...] Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor-de-uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho. (MARX, 2004, p. 219)

Na atualidade, de acordo com Antunes (2009), a sociedade presencia transformações decorrentes do processo de reorganização do capitalismo, originado na crise instaurada a partir da década de 1970. Essa crise teve como consequências o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era de acumulação flexível, que têm ocasionado mutações no mundo do trabalho.

Dentre essas principais mudanças, constam o imenso desemprego estrutural e o aumento de pessoas com trabalhos precarizados, como os terceirizados, os temporários e os de tempo parcial, uma realidade que expõe a intensa exploração sobre a classe trabalhadora (ANTUNES, 2009).

No que concerne às mulheres, verifica-se, nos últimos anos, um crescimento significativo de seu trabalho. Contudo, o autor alerta que esse aumento tem sido absorvido pelo capital preferencialmente por meio do trabalho precarizado, desregulamentado e de tempo parcial, além de ser expressiva a desigualdade feminina em relação aos homens no que tange às questões de remuneração, de direitos e de condições de trabalho.

Dados do IBGE (2019a) sobre as mulheres no mercado de trabalho em 2018 (PNAD Contínua 2018) comprovam a diferença entre elas e os homens no que se refere ao rendimento

médio total, pois, enquanto para as mulheres com idade entre 25 e 49 anos esse rendimento era de R\$ 2.050,00, o dos homens na mesma faixa etária era de R\$ 2.579,00.

Considerando pesquisas no espaço fabril, Antunes (2009) também exemplifica as desigualdades. Assim, enquanto os homens são geralmente designados para áreas com atividades de concepção ou fundadas em capital intensivo, dotadas de maior desenvolvimento tecnológico, as mulheres estão mais ligadas às atividades que demandam menor qualificação, são mais elementares e muitas vezes baseadas em trabalho intensivo.

Ademais, uma observação importante realizada pelo autor refere-se à dupla apropriação pelo capital da força de trabalho das mulheres, fato resultante da jornada de trabalho feminina dentro e fora de casa. Em outros termos, além da exploração do trabalho no espaço público, o trabalho reprodutivo realizado pelas mulheres no âmbito doméstico também permite ao capital sua reprodução, pois cria condições necessárias para a existência da mão de obra da família da trabalhadora e de si própria.

Desse modo, Antunes (2009) menciona que as relações entre gênero e classe nos possibilitam perceber que, tanto no mundo produtivo quanto no reprodutivo, vivenciamos também uma construção social sexuada. Nessa construção, mulheres e homens são, desde a família e a escola, capacitados de formas diferentes para o mercado de trabalho, e o capitalismo tem se utilizado dessa divisão sexual do trabalho.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que, conforme o autor, uma outra forma de exploração na atualidade refere-se à apropriação pelo capital da polivalência e da multiatividade do trabalho das mulheres, da experiência decorrente do espaço doméstico. Segundo Antunes (2009), o atual mundo do trabalho requer a figura do trabalhador polivalente, multifuncional. Porém, enquanto os homens, devido à construção social sexuada, têm mais dificuldade de adaptação a essa exigência (que representa um aprofundamento da exploração), o capital tem lançado mão desse atributo social herdado pelas mulheres.

Além disso, uma ponderação a ser feita, relevante para a compreensão da realidade das mulheres trabalhadoras, é sobre a divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, ressaltamos que o cuidado com os filhos constitui a maior causa de interrupção dos estudos entre as alunas pesquisadas e, por isso, entendemos ser necessária a reflexão sobre alguns aspectos dessa temática.

Para Hirata e Kergoat (2008, p. 266), a divisão sexual do trabalho “tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)”. Conforme as autoras, a divisão sexual

do trabalho é modulada histórica e socialmente e possui dois princípios organizadores: o princípio de separação, que estabelece a existência de trabalhos masculinos e femininos, e o princípio hierárquico, em que o trabalho do homem é mais valorizado do que o de uma mulher.

Tais princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, mas isso não quer dizer que a divisão sexual do trabalho seja algo imutável, uma vez que possui plasticidade. Com isso, o que se mantém estável é a distância entre homens e mulheres, e não as situações, que modificam muito no tempo e no espaço (HIRATA E KERGOAT, 2008).

A partir disso, ao analisarem as novas configurações da divisão sexual do trabalho, as autoras destacam, dentre outros elementos, que o trabalho feminino se encontra sob uma dualização, ou seja, ao mesmo tempo em que há o crescimento da quantidade de mulheres que têm profissões intelectuais de nível superior aumenta o número de mulheres inseridas em situações precárias (desemprego, trabalhos mal remunerados etc.).

Segundo Hirata e Kergoat (2008), as mulheres dos países do hemisfério norte investem em suas carreiras, trabalham cada vez mais e, considerando que o envolvimento pessoal é crescentemente requerido pelas empresas, externalizam o trabalho doméstico, transferindo-o para mulheres pobres de seus países ou migrantes. Essa externalização funciona como apaziguamento nas relações entre casais burgueses, o que se verifica também em países do Sul, porém, nesse caso, para as autoras, trata-se dos movimentos migratórios internos desses países.

No entanto, esse apaziguamento de tensões entre os casais e também nas empresas não contribui para o avanço da luta por igualdade, haja vista sua função de mascaramento e negação. Juntamente a isso, as relações de classe são acentuadas, numericamente, pela maior quantidade de pessoas (homens e mulheres) envolvidas nesse tipo de relação e, concretamente, entre mulheres precárias e ricas, por meio do trabalho doméstico (HIRATA E KERGOAT, 2008).

Conforme as autoras, no Brasil, onde há uma forte polarização entre as classes sociais, é comum a delegação de atividades domésticas pelas camadas mais favorecidas, médias e populares a empregadas domésticas, faxineiras, babás. Todavia, o acúmulo de afazeres domésticos e profissionais é regra para as mulheres mais pobres e precarizadas, que possuem trabalhos sem proteção e direitos sociais ou encontram-se desempregadas. Em consequência, nas palavras de Hirata e Kergoat (2008, p. 274), essas trabalhadoras “se viram” para conciliar a procura por emprego, o trabalho profissional, as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos e outras pessoas da família, o que ocorre em uma rede informal de solidariedade que abrange familiares, amigos etc.

À vista de todas essas reflexões, percebe-se que as trabalhadoras vivenciam um arranjo social assinalado por limitações provenientes do trabalho fora e dentro do lar que restringem o

desenvolvimento de suas potencialidades em várias dimensões. Desse modo, o trabalho precarizado e as atividades na esfera reprodutiva constituem dificuldades que geralmente as alunas da EJA enfrentam para dar continuidade aos estudos.

Apesar dessas adversidades, ao regressarem ao ensino escolar, essas estudantes buscam promover mudanças em suas vidas, visando uma maior autonomia diante de suas realidades excludentes. Por esse motivo, entende-se que a educação necessita estar comprometida com a perspectiva da emancipação humana. Sendo esse o propósito do ensino médio integrado, no qual se alicerça o curso cujas alunas fundamentam este trabalho, essa temática é tratada a seguir.

Ensino Médio Integrado: uma proposta educacional voltada para a emancipação humana

A argumentação exposta no tópico anterior revela alguns aspectos da exploração da classe trabalhadora pelo capitalismo. Esse modo de produção utiliza variados meios para sua reprodução, inclusive no campo educacional. Nesse sentido, consoante Frigotto (2005, p. 73), “quando mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista”.

Dessa forma, considera-se essencial entender a relação entre trabalho e educação e, para tanto, Saviani (2007) traz elucidações importantes, ao dispor que estes dois elementos possuem uma relação de identidade. Assim, ao mencionar o processo de surgimento do homem, o autor afirma que os seres humanos, na produção de sua existência por meio do trabalho, educavam a si mesmos e as novas gerações, pois ao lidarem com a natureza e relacionarem-se uns com os outros, estabeleceram um verdadeiro processo de aprendizagem.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Isto posto, considera-se que a relação entre trabalho e educação, atividades tipicamente humanas, possui fundamentos histórico-ontológicos. Históricos, pois concretiza-se no processo realizado pela ação humana ao longo do tempo, e ontológicos porque o resultado dessa atuação refere-se ao próprio ser humano, à sua essência (SAVIANI, 2007).

O autor esclarece ainda que, com o desenvolvimento da produção material das comunidades humanas primitivas, advêm a divisão do trabalho e a propriedade privada da terra e, com esta, a divisão dos homens em classes, sendo possibilitada a subsistência da classe dos proprietários às custas do trabalho dos não-proprietários. Tais divisões refletem na educação que, antes identificada por inteiro com o processo de trabalho, também é modificada.

Assim, ao longo da história, ocorreu a divisão dos homens em dois grupos distintos: o grupo destinado ao trabalho intelectual, que exige uma educação com amplo domínio teórico como preparação das elites para atuarem em diversos setores da sociedade; e aquele voltado para o trabalho manual, que demanda uma formação prática para realizar tarefas mais ou menos delimitadas, com a dispensa dos respectivos fundamentos teóricos (SAVIANI, 2007).

Esta dicotomia educacional colabora significativamente para a precarização da classe trabalhadora, resultando em bastante desumanização. Por isso, surge a necessidade de uma alternativa no plano educacional voltada para uma formação não fragmentada e para a conscientização crítica a respeito da realidade. É nesse propósito que se fundamenta o ensino médio integrado, que fundamentado na formação unitária, omnilateral ou politécnica, contrapõe-se à dualidade educacional descrita e almeja contribuir para a existência de uma sociedade mais justa. Nessa perspectiva, Ciavatta (2005) assevera que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Ao dispor sobre a educação integrada, Ciavatta e Ramos (2011) ensinam que o significado primordial atribuído a ela refere-se à formação ligada à integração de todas as dimensões da vida humana: trabalho, ciência e cultura. Esse preceito baseia-se na educação tecnológica ou politécnica de Marx, concepção que foi atualizada por Gramsci no século XX.

No pensamento gramsciano, a educação está atrelada ao trabalho, mas não como instrumento de preparação para os interesses do capital, e sim voltada para a formação integral do ser humano. Com isso, Gramsci (2001) defende a existência de uma escola unitária, que desenvolva tanto a capacidade humana de criação intelectual quanto a de criação prática.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2001, p. 52, grifos do autor).

Embasada nos conceitos de Gramsci, a educação integrada afirma o trabalho como princípio educativo. Segundo Ciavatta e Ramos (2011), este fundamento objetiva proporcionar a apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, estabelecidos pelo modo de produção, a fim de que se possa compreender as relações sociais, a exploração do trabalho humano e o modo de ser da educação, assim como ampliar as potencialidades e capacidades humanas.

O ensino integrado não é, necessariamente, profissionalizante. Contudo, de acordo com as autoras, esta finalidade impõe-se no contexto brasileiro por dois motivos. O primeiro refere-se à dificuldade econômica que diversos jovens e adultos da classe trabalhadora experimentam para a constituição, por si próprios, de uma trajetória escolar em que a profissionalização (de nível médio ou superior) seja posterior à educação básica. A segunda relaciona-se com a dualidade da educação brasileira e com a desvalorização da cultura do trabalho pela elite e pelos segmentos médios da sociedade. Desse modo, uma política sólida de profissionalização no ensino médio, vinculada à integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para que a educação seja organizada com base no projeto da escola unitária.

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, cujas alunas compõem este trabalho, está calcado na perspectiva da formação integrada. O curso resulta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), decorrente do Decreto nº 5.840/2006 e de seu Documento Base publicado em 2007. Este documento aponta os princípios e concepções do programa e entende o currículo integrado como uma possibilidade de inovação pedagógica na concepção de ensino médio. Dessa forma, mediante a integração com a educação profissional e tecnológica (EPT), o Proeja apresenta o compromisso com a formação integral dos sujeitos na EJA, ao considerar, dentre outros aspectos, o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007).

No entanto, para que essas finalidades sejam concretizadas, entendemos ser necessário, dentre outros elementos, compreender os anseios, limites e desafios em que as alunas e os alunos da EJA estão imersos e, para que estas realidades sejam melhor apreendidas, é preciso haver o exercício da escuta.

Freire (2017) menciona que a existência de uma educação ética exige a abertura à escuta paciente e respeitosa do outro, o que demanda por parte dos educadores uma postura não autoritária e com disponibilidade para o diálogo com os estudantes. Essa prática possibilita a percepção de que as leituras de mundo dos educandos são o ponto de partida para uma formação educacional que contribua para repensar e recriar a realidade social, por meio da conjugação dos saberes populares dos estudantes com os conhecimentos técnico-científicos.

Para Freire (2017, p. 134), “[...] as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios”. Assim, torna-se indispensável que os educadores diminuam a distância que os separa dos estudantes e conheçam de perto como vivem, por meio de um diálogo contínuo de aproximação. Sob a ótica freireana, este exercício dialógico tem como horizonte a conscientização de mulheres e homens, a fim de que estes percebam-se como seres histórico-sociais em constante construção, inacabados, e que, embora condicionados pelo contexto em que se inserem, são também capazes de transformações em suas vidas e na sociedade.

A partir dessas considerações, foram realizadas as entrevistas com as alunas e os alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem. As narrativas de três dessas mulheres são apresentadas a seguir como forma de ilustrar as condições em que as estudantes da EJA constroem suas existências. Para preservar as identidades das alunas, os nomes utilizados são fictícios.

O que dizem as alunas trabalhadoras da EJA/EPT?

De modo geral, as alunas do curso investigado entrevistadas carregam consigo relatos que apresentam situações próprias de classes empobrecidas e invisibilizadas, bem como a atribuição feminina socialmente construída quanto ao trabalho no espaço doméstico. Estas circunstâncias marcam suas trajetórias, acarretando interrupções no percurso escolar, como exemplificam as vivências das três alunas a seguir.

Bruna, 29 anos, é mãe de três filhas, cujo cuidado e sustento estão somente sob sua responsabilidade, pois informa que, no momento da pesquisa, seu ex-marido contribuía pouco e esporadicamente. À época da entrevista, estava desempregada, realizando “bicos” como salgadeira e faxineira quando surgiam oportunidades. Menciona que, inicialmente, ficou quase dois anos sem estudar, pois, após mudanças de residência e cidade de sua família em busca de emprego para sua mãe e seu padrasto, as escolas ficaram muito longe de onde residia. Mais tarde, teve que abandonar novamente os estudos em razão da necessidade de cuidar de suas

filhas. Por esses motivos, concluiu o ensino fundamental na fase adulta. Em seu relato, salienta sua persistência no regresso escolar, pois, durante certo tempo, no retorno à noite da escola para casa, informa que atravessava a pé e sozinha, uma região muito perigosa, sem iluminação, sem transporte público e com bastante mato nos arredores.

Juliana, 35 anos, nasceu no interior do Maranhão, lugar onde teve que interromper seus estudos algumas vezes para trabalhar com o pai e as irmãs na lavoura: “nem lembro quando eu comecei trabalhar na roça, acho que era muito pequena”. Além disso, ela informa que a precariedade do transporte escolar público, também contribuiu para esses períodos de afastamento escolar nos anos iniciais de escolarização, pois, algumas vezes, o veículo utilizado não tinha acesso ao local onde residia na zona rural, devido à lama na época de chuvas: “[eram] aqueles carro antigo, todo aberto, que a carroceria ainda era de madeira. Eles colocava uma coberturinha em cima e os banquinho pra gente sentar [...], pegando poeira, tivemos que pegar chuva [...]. E era perigoso, já aconteceu do carro rodar por causa da lama no caminho”. Ela também menciona que aprendeu a ler somente por volta dos 12 anos. Mudou-se para Goiânia à procura de melhores condições de vida. Nessa cidade, retomou os estudos, porém informa que, durante certo período, teve que novamente interrompê-los em razão da distância e da insegurança no deslocamento da escola para casa à noite: “[era] longe. Eu tinha que ir de ônibus e sozinha [...]. Eu tinha que ir pra uns três terminais [de ônibus] pra poder chegar [...] Eu não sei nem que horas que era [que chegaria em casa]”.

Helena, 52 anos, nasceu no interior da Bahia e, durante sua infância, sua família se mudou para Goiás em busca de situações melhores de vida. No momento da pesquisa, trabalhava como empregada doméstica. Teve que interromper os estudos no ensino médio em razão dos cuidados com os filhos e do trabalho: “eu casei, logo engravidei e minha gravidez foi meio complicada, tive que parar. Aí, quando a nenê nasceu, meu marido não queria que eu fosse estudar. [...] Eu tinha que escolher: estudar ou trabalhar. Não dava pra conciliar e acabei ficando por conta de cuidar de filho e trabalhar”. Em seu relato, informa que era a principal responsável pelo sustento da família: “meu marido não ajudava muito, era tipo um irresponsável [...], eu tinha que manter a casa, eu tinha três filho pequeno. E depois que a gente se separou, aí que eu tinha que manter mesmo”. A aluna menciona que durante o retorno para casa das aulas no IFG à noite já foi assaltada duas vezes e que, devido aos horários do transporte público utilizado, este deslocamento é demorado, embora considere que a distância entre o Câmpus Goiânia Oeste e o local onde mora não seja muito grande.

Ao analisar os relatos das alunas, verifica-se que a interrupção escolar em suas vidas foi estabelecida por vários fatores. Estes motivos são muito determinados pela exclusão social em

que se enquadra grande parte das classes populares. Suas falas demonstram restritivas condições socioeconômicas que expressam o conflito com o direito à educação, como a necessidade de trabalhar desde cedo e a precariedade do acesso às escolas públicas.

Essa conjuntura de restrições de direitos coaduna com Arroyo (2011), que apresenta a vulnerabilidade social dos estudantes da EJA como um fundamento essencial para seu afastamento escolar. Nesse sentido, os jovens e adultos dessa modalidade não são pessoas que gratuitamente abandonaram a escola, pois repetem longas histórias coletivas de negação de direitos, “as mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social” (2011, p. 30). Com isso, o autor defende que a EJA seja compreendida não como oferta individual de oportunidades perdidas, mas como uma política afirmativa, um dever do Estado, da sociedade e da pedagogia em relação aos coletivos concretos marcados por esta negação de direitos, inclusive o direito à educação.

Esse amplo quadro de exclusão socioeducacional torna-se mais complexo ao analisar as mulheres, pois a interrupção escolar vivenciada no passado pelas alunas da EJA é também determinada pelas tarefas domésticas e familiares, conforme indicam as pesquisas de Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013) e Vigano e Laffin (2016).

Essas adversidades femininas quanto aos estudos são muitas vezes enfrentadas novamente no regresso à escola por meio da EJA. Nessa perspectiva, Eiterer, Dias e Coura (2014) afirmam que as alunas dessa modalidade necessitam conciliar as responsabilidades escolares com as atividades domésticas e familiares. Desse modo, vale ressaltar que, conforme as autoras, o retorno à escola, algumas vezes envolve também para as mulheres tensões no ambiente familiar, uma vez que elas precisam fazer valer seu direito à escolarização perante alguns familiares que não o entendem como necessário.

A conciliação das atividades escolares com os afazeres no espaço doméstico é exposta nas falas das alunas Bruna e Helena que, quando perguntadas sobre as diferenças entre mulheres e homens quanto aos estudos na EJA, apresentam esse obstáculo feminino na retomada estudantil:

Pra mulher [...], é mais complicado, porque já entra o emocional de ter que cuidar dos filhos, já entra aquele negócio de despesa de casa, aí já junta, tipo assim, as tarefas domésticas. [...] Pra mulher, eu acho que é mais difícil [...] mulher não para. Seu filho tá doente, você vai dormir à noite? Você não dorme. Aí junta menino doente, às vezes você tá com menino doente, você tá com arrumação de casa, é trabalho de um lado, é trabalho do outro, pra você voltar a estudar... Muitas ainda resolve trazer os filhos pra cá [para as aulas no IFG], mas quando não dá pra trazer? (BRUNA)

Eu acho que pra mulher é mais difícil, porque eu acho a responsabilidade um pouco maior, de cuidar de casa, de filho, de marido, porque às vezes o marido não quer

dividir trabalho, dividir responsabilidade. Quando dá certo dos dois saberem que os dois têm obrigações, não faz diferença não. [...] Mas nem sempre. Quando o homem é machista, eu acho que a dificuldade maior fica em cima da gente que é mulher. (HELENA)

Para exercerem as atividades escolares no IFG e nos locais de estágio curricular supervisionado, algumas alunas recorrem ao apoio de outras pessoas quanto ao cuidado de seus filhos. Este é o caso de Bruna, que conta com o auxílio primordial de outras mulheres da família para estudar: “é a minha mãe que me ajuda quando eu preciso de alguém pra cuidar delas [filhas], que nem quando eu preciso vir [para as aulas]. [...] Quando não é ela, é uma das minhas irmãs. Aí quando não tem como mesmo, aí eu pago alguém pra ficar com elas até a hora de eu chegar”.

Outras alunas, porém, não contam com essa possibilidade, pois uma situação constatada no campo de pesquisa refere-se à presença de crianças durante as aulas. Algumas mães, ao não terem com quem deixar seus filhos, os levam para o câmpus, para não serem obrigadas a abandonar novamente os estudos. É interessante destacar também que, durante o tempo em que a pesquisa foi realizada, essa circunstância não foi constatada entre os alunos que são pais.

Em consequência, observa-se que a atribuição social e cultural de cuidado com os filhos é algo que marca a escolarização feminina na EJA e, em alguns casos, dificulta a aprendizagem. Do total de 57 alunas e alunos investigados, 47 afirmaram terem filhos. Destes discentes, 11 alunas informaram que o cuidado com eles impede ou atrapalha a estudar fora do horário das aulas.

Outro elemento importante com reflexos no processo escolar dos estudantes da EJA é o trabalho remunerado. Essa modalidade de ensino caracteriza-se por geralmente abrigar pessoas com trabalhos precários, muitas vezes iniciados precocemente. Esse fato nos remete a Antunes (2009), que afirma que a alienação no mundo do trabalho é mais intensa nos estratos mais precarizados da força de trabalho humana, mais submetidos a condições desprovidas de direitos, ao desemprego e à instabilidade laboral.

As três alunas entrevistadas apresentam relatos marcados por trabalhos manuais, informais e com baixa remuneração. Além disso, todas elas mencionam situações de desrespeito aos seus direitos por antigos patrões, sendo preciso recorrer a processos judiciais, após saírem de determinados empregos, para receberem de forma mais correta seus direitos trabalhistas.

As experiências narradas por essas alunas exemplificam a exploração sobre a classe trabalhadora. Ao falar sobre seu percurso profissional, Helena informa que já trabalhou como ascensorista, telefonista, auxiliar de serviços gerais, faxineira e empregada doméstica. Ao

descrever experiências pelas quais passou nessa última profissão, expõe que já vivenciou muita discriminação: “gente que não respeita mesmo [...], acha que a gente é muito inferior. [...] [No] último emprego [...], uma senhora que não tinha o menor respeito [...]. Na hora de comer, ela que fazia o prato da gente, porque a gente não poderia escolher o que a gente quisesse comer”.

Outra situação foi o trabalho de telefonista realizado em uma universidade privada em Goiânia, ao mesmo tempo em que, para garantir a sua subsistência e de sua família, trabalhava como auxiliar de serviços gerais em um condomínio e como faxineira em residências. As longas jornadas de trabalho resultaram em muito cansaço, pois às vezes podia dormir apenas quatro horas por noite.

Juliana, por sua vez, também menciona que trabalhou como empregada doméstica, profissão pela qual já recebeu apenas 50 reais por mês como remuneração. Ao relatar suas vivências, destaca o trabalho realizado na casa de uma família em Goiânia. Neste local, informa que era “muito difícil” haver um dia de descanso: “eu trabalhava de segunda a segunda, [...] trabalhar e morar no emprego é bem complicadinho”. Após isto, outra experiência de exploração vivenciada foi o trabalho em uma empresa de embalagens plásticas sem o devido registro formal.

Durante a pesquisa, Juliana trabalhava como secretária em uma clínica médica. Ela relata que este trabalho acarreta, às vezes, ameaças de desemprego e situações constrangedoras vindas de seu patrão: “Se você não der conta de fazer isso, eu vou te mandar embora’ [fala do patrão]. [...] Às vezes, não precisa nem a gente fazer coisa errada, [...] xinga do nada. [...] Mas eu penso que não é só ele que faz isso. [...] É a falta de humanidade, né? Eles acham que estão por cima, que eles pode”.

Já Bruna expõe que precisou começar a trabalhar ainda na adolescência, aos 16 anos. No momento da pesquisa, uma de suas últimas experiências profissionais havia sido em uma pizzaria, onde trabalhou como auxiliar de serviços gerais, balconista e na produção das pizzas. Informa que nesse local não se sentia valorizada profissionalmente dada sua percepção do trabalho somente como meio de sobrevivência e das oportunidades laborais restritas: “ali a gente só trabalhava mesmo em busca de um salário, porque quando a gente se sente valorizada é quando a gente tem aquela expectativa de crescer na empresa, de falar assim: ‘eu sou capaz, eu sei fazer isso, [...] várias funções na empresa’, e eu sei que eu não vou ter oportunidade”.

Para ela, o desemprego, vivenciado há quase dois anos na época da pesquisa, é algo que põe em risco à continuidade de seus estudos, pois, embora procure muito, existe a dificuldade em encontrar trabalhos que permitam a conciliação com as aulas no IFG à noite: “tô procurando um emprego que não atrapalhe meus estudos [...]. O problema é que tá difícil, agora que o

peçoal tá começando a contratar e, mesmo assim, por pouco tempo, só até o final do ano. Eu tô encontrando é mais emprego noturno, geralmente é pra trabalhar em shopping”.

A dificuldade financeira consiste no principal fator que impulsionou as três estudantes entrevistadas para a EJA, visto que a pouca escolaridade constitui um empecilho para o alcance de condições laborais melhores. Com isso, percebe-se que, apesar do trabalho ser uma grande causa que retira muitos estudantes da escola, é também uma das que os motiva a retornarem.

Por mais que eu procurasse trabalho, eu não conseguia, porque eles sempre pedia o 1º grau e tudo, você tem que ter experiência. E aí eu não tive experiência, né? Os meus estudos também não, não facilitou. [...] Então, muito difícil você pegar uma pessoa pra trabalhar se a pessoa tá na 5ª, 6ª série, numa 8ª, 7ª, não tem como. Então, bem complicado mesmo a falta dos estudo. (BRUNA)

Na época, eu trabalhava como operadora de PABX, como telefonista, né? [...] Aí sempre aparecia: ‘ah, faltou um funcionário no outro departamento’, e [eu] ia [substituí-lo]. [...] Como telefonista, não precisava ter o ensino médio, o ensino fundamental bastava. E outras funções que precisaria de ensino médio eu conseguia executar, mas eles não me colocaram lá como funcionária efetiva, eu servia como ajudante. [...] Tinha uma vaga, eu pedi pra me colocar na vaga, eles falaram que eu não podia ir. [...] Eu era capaz de exercer uma função, porém eu não tinha o papel que provasse que eu tinha estudo, que eu poderia fazer. Tanto é que eu tava lá, eu trabalhei, eu fazia, eu exercia tudo o que me pedia. [...] As oportunidades são meio complicadas pra quem não tem estudo, não vêm, é mais difícil da gente trabalhar. (HELENA)

Teve uma vez que a esposa do médico falou que eu ganhava menos do que as meninas [colegas de trabalho que desempenham as mesmas funções profissionais], porque eu não tinha o ensino médio completo [...]. Elas ganhava comissão, ganhava sempre mais do que eu. Ela falava que eu não tinha o ensino, [...] o 2º grau completo. É por isso que eu ganhava menos. [...] O jeito é eu terminar e tentar crescer. E mostrar que eu sou capaz. Eu tenho vontade crescer, estudar, trabalhar em outro lugar. E essa área da Enfermagem foi a que eu mais gostei, eu gosto de cuidar das pessoas. Então, assim, eu quero crescer e ganhar bem. E também ajudar a minha família. Minha família precisa muito. (JULIANA)

Essas motivações para o ingresso na EJA reportam à argumentação feita por Antunes (2009) sobre a exigência do capital quanto a crescente necessidade dos trabalhadores qualificarem-se melhor para conseguir trabalho na sociedade contemporânea. Dessa forma, parte importante do tempo livre da classe trabalhadora é destinada para obter empregabilidade, expressão utilizada para transferir aos trabalhadores a responsabilidade por sua qualificação e que também exemplifica o imenso domínio do capital na reprodução societal, na vida fora do trabalho.

Diante disso, depreende-se que a estrutura capitalista se organiza para atribuir aos sujeitos a responsabilização individual por sua desigualdade socioeconômica, desconsiderando que as relações socioeconômicas, políticas e culturais impõem diversos limites quanto à liberdade e às oportunidades conferidas a cada um. Assim, entendemos que o discurso da empregabilidade contribui para o mascaramento das reais condições histórico-sociais que

envolvem o desemprego e a precarização do trabalho, que atualmente são intensificados pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo.

O trabalho remunerado possui expressivo impacto no processo de aprendizagem das alunas e alunos da EJA. O cansaço decorrente da rotina de trabalho constitui um obstáculo para a concentração nas atividades no ambiente escolar. Além disso, o tempo e a energia física e mental para estudos mais aprofundados fora do espaço escolar tornam-se bastante reduzidos. O cotidiano educacional revela que esses aspectos comprometem significativamente a assiduidade dos estudantes às aulas, o que, em muitos casos, resulta em novo afastamento da escola.

[Conciliar trabalho remunerado com os estudos é] difícil, cansativo, porque tem dia que a gente chega em casa querendo pôr as pernas pra cima, dar uma descansada e tem uma tarefa pra fazer, tem um trabalho pra fazer, além do serviço de casa que a gente tem que fazer também, né? [...] Eu acho que dificuldade maior mesmo é o cansaço do dia a dia, da correria mesmo. (HELENA)

Eu saio de casa 6 horas da manhã. Eu tenho que tá lá no meu serviço, que é 18 quilômetros da minha casa. [...] [Moro] em Goiânia mesmo, só que eu acho que é o último setor de Goiânia. Aí eu tenho que tá lá [no trabalho] 7 horas. [...] Chego tarde em casa. [...] Às vezes, só tomo um banho e deito. Aí então, quando é dia de prova, eu estudo um pouco, mas, quando não dá pra estudar, não. Então, assim, eu procuro não matar aula, que eu aí presto atenção, faço tudo, aprendo, né? Aí, quando é dia de prova, eu dou conta de fazer, às vezes sem estudar. Porque, se eu matar aula, eu não dou conta, porque eu não consigo estudar em casa. [...] Às vezes eu fico preocupada com o meu serviço, que lá também é bem puxado. Aí eu fico assim: “nossa, amanhã eu tenho que fazer isso, tenho que fazer aquilo, e se eu não der conta?” Aí, de repente, a professora tá falando e eu já não tô nem prestando atenção nela mais, já tô com o pensamento lá... Aí isso me atrapalha. [...] Até que se fosse pra mim dormir 1 hora da manhã, até daria. Mas eu não conseguia, porque eu chegava muito cansada e com muito sono, o problema era o sono. [...] Tinha vez que eu tomava até remédio pra dar mais ânimo, uma vitamina. [...] Às vezes, eu ficava doente. Fui no médico várias vezes. Ele falava assim: “não, isso é estresse”. Muita dor no corpo e não tinha ânimo pra nada. [...] Às vezes, é muita pressão também [...] do patrão. (JULIANA)

As três alunas enxergam na EJA e na formação técnica em Enfermagem uma possibilidade de mudança em suas caminhadas estudantis, pessoais e profissionais, mediante a aquisição de conhecimentos e a possibilidade de novos trabalhos que propiciem melhores remunerações. Essa percepção das estudantes quanto a melhores oportunidades de trajetórias laborais concilia-se com o exposto por Ciavatta e Ramos (2011) no que tange à necessidade da profissionalização no ensino médio integrado em razão das dificuldades econômicas das classes populares brasileiras. Nesse sentido, a profissionalização é apontada por algumas alunas e alunos entrevistados como algo positivo no processo de escolarização, como demonstram as alunas Bruna e Helena:

Eu fazendo um EJA [fora do IFG, não integrado à formação técnica em Enfermagem], é bem menos tempo. Mas se eu fosse colocar na ponta da caneta o tempo que eu ia

gastar pra mim terminar um EJA e pra mim já começar num curso [técnico em Enfermagem], por que não fazer os dois tudo junto? [...] [O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem] pra mim é um recomeço, uma mudança de vida. A IFG tá de parabéns, porque as portas da IFG sempre estão abertas e é tipo um salvavidas de muita gente [...]. Faz diferença na vida de muita gente mesmo. Diferença porque dá oportunidade, uma oportunidade que muitos não tiveram, entendeu? De dar aquela acelerada, aquele *up*, dar aquela motivação a mais. [...] [A formação técnica em Enfermagem] foi, assim, uma coisa que eu sempre sonhei. [...] Eu achava que eu nunca ia fazer, porque pra mim fazer eu precisaria ter o 3º ano [do ensino médio]. [...] Ficava complicado pagar [um curso técnico em Enfermagem] (BRUNA)

[O IFG contribui] principalmente, resumindo tudo, no aprendizado mesmo, nessa oportunidade de tá estudando, de tá buscando uma profissão que eu nunca tive, assim, não posso dizer que eu tive uma profissão. É isso, eu acho que é a oportunidade de ter uma profissão. (HELENA)

As vivências de muitas mulheres do curso investigado são consideravelmente determinadas pelo papel social e cultural da mulher enquanto cuidadora, posto que suas atividades familiares e laborais são também construídas a partir do cuidado com aqueles que estão ao seu redor. As narrativas das três alunas aqui apresentadas exemplificam essa situação, uma vez que, além dos cuidados com suas famílias, possuem experiências profissionais que expressam a ligação com essa função sociocultural feminina do cuidar, a exemplo dos trabalhos de empregada doméstica e faxineira exercidos em diferentes épocas por elas.

Com isso, vale lembrar que o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem possui uma ligação com o cuidado, pois, dentre seus objetivos, visa à constituição de profissionais que desenvolvam atividades relacionadas à saúde das pessoas (IFG, 2017). Dentro dessa perspectiva, a forte presença de mulheres nesse curso sugere que elas encontram nessa formação uma identificação no que se refere a essa função de cuidar que desempenham em suas vidas, sendo que essa formação pode proporcionar melhores remunerações e um maior reconhecimento social.

Entretanto, o caminho de formação é árduo, dadas as adversidades de articulação dos estudos com as vivências típicas da vida adulta, como o trabalho remunerado e as atividades no âmbito doméstico. Consoante Oliveira (1999), o adulto está imerso nas relações interpessoais de forma distinta da criança e do adolescente, além de ter uma história mais longa e possivelmente mais complexa, com conhecimentos acumulados sobre si e o mundo. Essas particularidades fazem com que o adulto tenha diferentes habilidades e dificuldades quando em comparação com a criança, bem como uma possível maior reflexão sobre sua aprendizagem.

Para a autora, o adulto, muitas vezes, possui vergonha de frequentar a escola nessa fase da vida. Em sua fala, a aluna Helena expõe essa situação:

Eu às vezes sentia muita falta [dos estudos], falava: [...] “como que eu vou voltar?” [...] Eu pensava muito assim: “[...] eu já tô velha. Como é que eu vou?” Vontade nunca me faltou de voltar a estudar, mas aí tinha essa coisa de enfrentar o preconceito. Eu achava assim. Às vezes nem tanto, porque hoje eu tô na escola e não vejo tanto esse preconceito não, é tranquilo. Mas na época eu não pensava assim. (HELENA)

Gadotti (2014) afirma que é preciso respeitar o educando adulto com uma metodologia apropriada, que não lhe negue o direito de afirmação da sua identidade, seu saber e sua cultura. Muitos alunos, frustrados por não acharem significativo o que aprendem na EJA, abandonam de novo a escola. Segundo o autor, para que não ocorra este abandono, as condições para o ensino e a aprendizagem devem ser asseguradas, sendo necessário oferecer atividades desafiadoras ligadas aos contextos socioculturais dos estudantes, com espaço para a autonomia e o pensamento crítico e criativo.

Conforme Arroyo (2011), as reprovações e repetências presentes nas trajetórias escolares truncadas dos jovens e adultos da EJA indicam uma relação tensa dos educandos com os conhecimentos escolares desde a infância.

No enfrentamento dessa conjuntura, a educação pautada no diálogo, proposta por Freire (2017), constitui uma prática acolhedora, que possibilita o respeito aos saberes das alunas e alunos, assim como sua articulação reflexiva com o conteúdo escolar. Para o autor, o educador tem entre suas tarefas centrais apoiar o educando, escutando suas dúvidas e receios, a fim de que este vença suas dificuldades e que se torne sujeito ativo de sua aprendizagem.

Sobre isso, as três alunas investigadas revelam uma percepção positiva quanto a seus docentes, ao enfatizarem a disponibilidade para o diálogo e o incentivo para a superação dos problemas que surgem no processo de aprendizagem. De modo geral, este bom relacionamento entre professores e alunos é também apontado pelos demais discentes do curso pesquisado como um dos fatores essenciais para a boa qualidade do ensino ofertado e sinaliza um estímulo para que estes estudantes não se afastem novamente da escola. A prática de atendimento extraclasse, a preocupação dos professores em não sobrecarregar os alunos com atividades escolares realizadas em casa e a oferta do estágio curricular supervisionado aos sábados para quem não pode realizá-lo durante a semana são pontos de destaque nas falas das três estudantes entrevistadas.

Você chega aqui, você vê gente com tanta história, algumas vezes até pior do que a sua, entendeu? [...] tem os professores que te acolhem. Você pode tá passando por necessidade, junta ali um professor, já conversa com você [...] Então, aqui você não fica desamparada. [...] A IF também tem mais um ponto positivo nisso, que algumas vezes tem muita gente que chegou e falou: “professor, vai fazer vinte anos que eu não sei o que é entrar numa escola, eu não sei nem o que eu aprendi”. Ela [a professora] falou: “a gente vai aprender de novo”. [...] Se a gente tá ruim com a matéria, se a gente tá ruim numa coisa ali, eles vão lá e voltam com você, marca um tempo com você,

volta aquilo tudinho e vai te explicando. Tipo assim, pra você ir avançando junto com todo mundo, pra você não ficar pra trás. (BRUNA)

As professoras são excelentes profissionais. [...] O ensino é bom e eu gosto. [...] [Os professores] oferecem, como se diz, uma praticidade, não sobrecarrega tanto a gente. Porque às vezes eu acho que sobrecarrega, mas se a gente for medir o que a gente tem, o que a gente tá aprendendo, com o que a gente leva pra casa de trabalho [escolar] não é tanto assim não. O conteúdo que eles dão em sala de aula, os exemplos, aula prática, eu acho bem proveitoso, bem proveitoso mesmo. (HELENA)

Eu tive uns professor muito bom nesses últimos período. [...] Eles sentava com a gente, me ensinava. Falava: “você vai conseguir, calma”. Aí me explicava. Tinha vez que eu chegava mais cedo, que a gente tem direito [...] A gente marca um horário com eles, a gente tem direito com todos os professores. Aí você marca, vem e eles te explica, tira suas dúvidas. Eu já tive muito aqui. [...] Eles te incentiva tanto que você fica sem graça de pensar em desistir, porque eles te incentivam muito. [...] Quem trabalha eles procura ajudar, né? Não passar tanta tarefa pra casa, mas tem vez igual eles fala, não tem jeito pra não passar. Mas eles tenta maneirar. [...] Estágio tem durante a semana, mas quem não pode faz nos sábados. (JULIANA)

Para que ocorram condições concretas de aprendizagem na EJA, vários aspectos institucionais devem estar presentes, a fim de romper os limites que separaram os discentes do ambiente escolar, como, por exemplo, uma proposta curricular pensada para o estudante trabalhador, que diariamente vive o conflito do pouco tempo para os estudos, e a oferta de uma organização física adequada. Consoante Moll (2010, p. 135), a volta à escola não é algo simples para quem não é estudante há muito tempo ou saiu por ter suas expectativas exauridas. Em vista disso, é preciso prever estratégias para a continuidade do percurso escolar, como a concessão de “bolsas de estudo, alimentação, material didático, e um conjunto de elementos que estimulem a permanência”.

Diante disso, algumas alunas e alunos do curso em questão apontam o auxílio estudantil oferecido pelo IFG¹⁹, no valor de 120 reais mensais, como algo que favorece o acompanhamento do processo escolar. Ao relatar a condição de desemprego vivenciada durante a pesquisa, Bruna exemplifica em sua fala essa percepção: “o que me ajuda mais assim pra mim não largar esse curso [...] é o benefício da IF que eu recebo [...] Eu recebo dois auxílio”.

No tocante às expectativas após a conclusão do curso, as três alunas revelam a vontade de trabalharem como técnicas em Enfermagem e de continuarem estudando, uma vez que muito ainda há para ser descoberto. O desejo de ingressar no ensino superior é exposto por todas, embora Bruna e Juliana apresentem a possibilidade de realizarem cursos de especialização técnica em Enfermagem, como, por exemplo, o de instrumentação cirúrgica, dadas dificuldades econômicas de ingresso em uma faculdade.

¹⁹ A depender da situação econômica do aluno, esse auxílio estudantil pode ser somado a outros, até o limite de três benefícios financeiros ou até dois salários-mínimos (IFG, 2016).

Contudo, convém lembrar que a formação proporcionada no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem não se restringe à transmissão de conteúdos escolares e profissionais, que podem proporcionar uma melhor colocação laboral. De modo geral, um ponto importante levantado junto às alunas e alunos do curso refere-se à ampliação sobre a percepção crítica do mundo e o desenvolvimento de novas perspectivas intelectuais, profissionais e sociais, o que revela uma preocupação da instituição com a materialização da formação integrada, como explana a aluna Bruna:

Sabe quando você tem uma mente fechada, que você sabe o básico do básico mesmo? Aqui eu aprendi, tipo assim, me expandiu. Aqui eu aprendi que eu tenho direitos, uma coisa que eu não sabia. E, assim, eu aprendi que eu tenho espaço na sociedade, que eu posso, que eu sou capaz, entendeu? Que muitas coisas ali, as pessoas chegavam e falavam alguma coisa pra você e você abaixava a cabeça, porque você não sabe de nada, você é uma pessoa leiga, não sabe de nada. [...] Assim, abre a mente sobre muitas coisas, muitas coisas. [...] Olha, pra você ver, tem muita manifestação que você fala assim: “ah, eu nem apoio esse povo tudo na rua”. Você não sabe nem o que é. Você sabe quais são os seus direitos? Você sabe por que você ainda não terminou, [por que] você ainda não tem uma formação? Você sabe porque não consegue uma faculdade, um emprego digno? Porque o governo tapou o seu olho. [...] Aí, pra você ver, tá praticamente fechando o olho da sociedade toda, passando um mel, entendeu? Tentando ali fazer com que as pessoas que ainda não sabe, não entendam, né? Ficam naquele mundinho deles, porque se eles entrar numa faculdade e ter aquela realidade de tudo que tá acontecendo, o mundo era totalmente diferente. (BRUNA)

Essa percepção sobre as mudanças na forma de compreender seus direitos e as relações sociais nos remete à argumentação de Freire (2017), para quem uma das funções mais relevantes da prática educativa é propiciar condições para que os estudantes se assumam como seres pensantes e comunicantes sobre si e o mundo. A partir disso, a capacidade de aprender não se limita à adaptação da realidade, mas relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades para nela intervir conscientemente.

Ademais, vale salientar que esse maior desenvolvimento intelectual possui reflexos não apenas na escolarização das mulheres do curso, pois algumas delas mencionam que, a partir do ingresso na EJA, conseguem acompanhar melhor o desempenho escolar de suas filhas e filhos. Bruna, em sua fala, menciona essa situação: “de primeiro, eu não dava conta de ajudar. Eu tinha que sair pedindo a opinião pros outros, mas agora não, né? Algumas coisas, assim, que elas [filhas] tá estudando, elas tá me ajudando, e eu ajudo elas também. Agora é eu e elas”. Assim sendo, o contato com estas mães, permitiu observar que, em sua visão, a EJA contribui para que elas sejam exemplos perante filhos quanto à importância da educação na vida deles.

Por fim, diante de todo o exposto, observa-se que a formação oferecida pelo IFG para essas três alunas contribui para que elas percebam-se como sujeitos em constante formação,

com interesse em expandirem seus conhecimentos, capacidades e vivências profissionais. Isto permite afirmar que o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem consiste em um espaço de grande valor para essas estudantes – assim como, de modo geral, para os demais estudantes pesquisados, uma vez que propicia novas perspectivas acerca de suas existências e da sociedade, colaborando na busca por uma maior autonomia.

Dessa forma, as experiências dessas três estudantes indicam a importância de uma EJA que se concretize como um lugar de acolhida, voltado para o diálogo com as classes populares e que contribua para a construção de sua cidadania.

Considerações finais

Refletir sobre a EJA, tendo o compromisso de uma educação verdadeiramente democrática, abrange, dentre seus elementos primordiais, apreender seus sujeitos mediante suas condições reais de existência. Essa necessidade torna crucial compreender como as determinações sociais e econômicas incidem sobre as vidas dos estudantes dessa modalidade. Nessa perspectiva, este trabalho procurou contribuir para a discussão de alguns aspectos escolares, profissionais, familiares e sociais que envolvem as mulheres desse ramo do ensino.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelas três alunas aqui apresentadas possibilitam levantar questionamentos sobre as condições de acesso à educação pública brasileira, a precariedade laboral para as camadas sociais mais empobrecidas e alguns condicionamentos em torno da mulher. As narrativas dessas estudantes exemplificam as dificuldades vividas diariamente por muitas alunas trabalhadoras Brasil a fora, mulheres que são invisibilizadas em diversos tempos e espaços, mas que, ao buscarem seu desenvolvimento intelectual e profissional, também lutam por sua emancipação.

Para as três mulheres entrevistadas, o retorno à escola representa preencher uma lacuna em suas vidas: a lacuna do ensino escolar, um direito básico negado a elas. Dessa forma, embora a pesquisa não aponte a escola como redentora dos problemas da sociedade e dessas alunas, pois sozinha não tem condições para isso, ela indica que a EJA constitui uma aposta em um futuro melhor, em uma ascensão estudantil, profissional e social, assim como para muitas trabalhadoras e trabalhadores. Nesse contexto, a perspectiva omnilateral do ensino médio integrado pode colaborar para que se compreenda a realidade de modo mais amplo, o que propicia a formação de pessoas mais conscientes sobre o mundo.

Este trabalho não esgota a discussão sobre as mulheres pertencentes à modalidade EJA. Outros estudos são necessários para que se fortaleça a constituição de políticas públicas e

práticas pedagógicas que acolham as alunas dessa modalidade, percebendo suas aspirações e adversidades. Desse modo, espera-se que as considerações aqui explanadas sejam um estímulo para essas reflexões e ajudem na materialização de uma EJA contrária ao perfil compensatório e aligeirado presente em diversas ações governamentais ao longo de sua história, uma EJA capaz de abarcar efetivamente mulheres e homens sob o horizonte de humanização.

Referências

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. *Documento Base/Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

CIAVATTA, Maria. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 05 out. 2020.

COSTA, Cláudia Borges. Educação de jovens e adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. *Paidéia*, Belo Horizonte, a. 10, v. 15, p. 59-83, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2403>. Acesso em: 30 out. 2020.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'Arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p161>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna - Fundação Santillana, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere – volume 2: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (Orgs.). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua/Divulgação Especial: Mulheres no Mercado de Trabalho*. IBGE, 2019a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101641.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2018*. IBGE, 2019b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Resolução CONSUP/IFG nº 008, de 22 de fevereiro de 2016*. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2016. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/151/politica_assistencia_estudantil.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint-eja/eja-enfermagem/CP-OES>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2004.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo*, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917/905>. Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. LAFFIN, Maria Hermínia Lages Fernandes. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. *Revista EJA em Debate*, a. 5, n. 7, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105>. Acesso em: 20 out. 2020.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG – CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFECT



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

Questionário

Este questionário compõe a investigação acadêmica intitulada *O Perfil do Aluno do Curso Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás*, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFG – Câmpus Anápolis.

Os dados levantados com os alunos deste curso são sigilosos e de acesso restrito aos pesquisadores vinculados ao projeto. Desta forma não é necessário identificar-se ou preocupar-se com respostas certas ou erradas, pois que o objetivo das indagações é verificar as opiniões sobre a temática proposta.

Agradecemos sua participação, pois ela é fundamental para o sucesso da nossa pesquisa.

Nas questões de múltiplas escolhas, escolha apenas uma opção e marque com um X (exceto nas questões em que for permitido marcar mais de uma opção). O preenchimento poderá ser feito com caneta azul ou preta.

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____
3. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () União Estável () Separado(a)/Divorciado(a) () Viúvo(a)
4. Qual sua etnia (raça)? () Parda () Preta () Branca () Indígena () Amarela () Não quero declarar
5. Sua residência está localizada em: () Zona Urbana () Zona Rural. Qual cidade? _____
6. Qual sua situação ocupacional atual? MARQUE SOMENTE 1 ITEM, O QUE MELHOR SE ENCAIXA NA SUA SITUAÇÃO
 - () Somente serviço doméstico na própria residência
 - () Não realizo serviço doméstico na minha residência e não estou trabalhando fora dela
 - () Funcionário(a) público(a)
 - () Trabalhador(a) COM carteira assinada
 - () Trabalhador(a) SEM carteira assinada
 - () Autônomo(a)
 - () Empresário(a) ou comerciante
 - () Aposentado(a)
 - () Pensionista do INSS
7. Qual é atualmente ou foi sua última profissão?

8. Pessoas responsáveis pelo sustento financeiro da sua residência: PODE MARCAR MAIS DE UM ITEM
 - () eu () esposo(a)/companheiro(a) () mãe () pai () avô/avó () filho(a)
 - () irmão/irmã () outros parentes () amigos () outra(s) pessoa(s)
9. Qual a renda bruta mensal da sua família (incluindo todas as pessoas que contribuem para a renda)?
 - () Até meio salário mínimo (até R\$ 499,00)
 - () Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00)
 - () Até 2 salários mínimos (até R\$ 1.996,00)
 - () Até 3 salários mínimos (até R\$ 2.994,00)
 - () Até 4 salários mínimos (até R\$ 3.992,00)
 - () 5 salários mínimos ou mais (R\$ 4.990,00 ou mais)
 - () Não sei responder



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG – CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

10. Você tem filhos? () Não () Sim. Quantos? _____
11. O cuidado com seu(s) filho(s) te impede ou atrapalha a estudar fora do horário das aulas? () Sim () Não
12. Qual a escolaridade do seu pai ou responsável?
- () Não alfabetizado
() Alfabetizado
() Ensino Fundamental (1º grau) – () completo () incompleto
() Ensino Médio (2º grau) – () completo () incompleto
() Ensino Superior – () completo () incompleto
() Não sei
13. Qual a escolaridade da sua mãe ou responsável?
- () Não alfabetizada
() Alfabetizada
() Ensino Fundamental (1º grau) – () completo () incompleto
() Ensino Médio (2º grau) – () completo () incompleto
() Ensino Superior – () completo () incompleto
() Não sei
14. Como você se locomove até o IFG?
- () Transporte público () Bicicleta () Moto ou carro próprio () A pé () Carona
() Transporte escolar locado (transporte particular) () Outro
15. Tipo de escola em que você cursou a maior parte do Ensino Fundamental (1º grau):
- () Escola pública () Escola particular () Escola conveniada
16. Você reprovou no Ensino Fundamental (1º grau)? () Não () Sim. Quantas vezes? _____
17. Você concluiu o Ensino Fundamental (1º grau) através da EJA (Educação de Jovens e Adultos)? () Sim () Não
18. Quantos anos você ficou afastado(a) da escola? _____
19. Marque a seguir o(s) item(ns) que te motivaram a parar de estudar: PODE MARCAR MAIS DE UM ITEM
- () Necessidade de trabalhar no horário das aulas
() Cansaço devido ao trabalho
() Dificuldade com o transporte ou com a distância da escola
() Falta de segurança no caminho para a escola
() Dificuldade em aprender
() Os professores não dominavam bem o conteúdo das disciplinas ou não queriam saber se o aluno aprendia ou não
() A escola não funcionava bem (greves, falta de segurança, falta de professores, falta de estrutura física boa etc.)
() Me sentia discriminado(a) na escola / sofreu agressão física ou verbal
() Falta de apoio do esposo(a) ou companheiro(a)
() Falta de apoio de outros familiares
() Necessidade de cuidar dos filhos
() Necessidades de outros familiares que não são filhos
() Falta de interesse pessoal
() Doença
() Outro(s) motivo(s). Qual(is)? _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG – CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT



20. Por qual(is) motivo(s) você escolheu o curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio?
PODE MARCAR MAIS DE UM ITEM
- () Acho o curso de Enfermagem muito importante e/ou mais fácil para conseguir trabalho
() Porque quero ter o Ensino Médio (2º grau) completo
() Já tenho o Ensino Médio (2º grau) completo, mas quero uma formação melhor, porque onde estudei não era bom
() O horário noturno me permite frequentar as aulas, porque trabalho durante o dia
() Tenho facilidade com o transporte ou deslocamento para o IFG - Câmpus Goiânia Oeste
() Atender às expectativas de meus familiares sobre meus estudos
() Para me sentir mais valorizado(a) pela sociedade
() Pelo convívio com as outras pessoas
() Ajudar o(s) filho(s) nas tarefas escolares
() Outro(s) motivo(s). Qual(is)? _____
21. Como você avalia o seu aprendizado escolar?
- () Muito Bom () Bom () Razoável () Ruim () Muito Ruim
22. Em qual área do conhecimento você possui mais facilidade? MARCAR SOMENTE 1 ITEM, O QUE MELHOR SE ENCAIXA NA SUA SITUAÇÃO
- () Todas
() Nenhuma
() Área Técnica em Enfermagem (Profissionalizante)
() Área Exatas (Matemática, Física, Química e Biologia)
() Área Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)
() Área Linguagem (Português, Inglês, Espanhol, Artes)
23. Você já pensou alguma vez em desistir do curso? () Sim () Não
24. Marque abaixo os itens que são dificuldades enfrentadas por você para estudar no curso Técnico de Enfermagem: PODE MARCAR MAIS DE UM ITEM
- () Atualmente tenho conflito de horário do trabalho com o horário das aulas
() Falta tempo para estudar fora do horário das aulas devido ao meu trabalho
() Enfrento dificuldades financeiras para estudar
() Tenho dificuldade com o transporte para o IFG
() Falta segurança no caminho para o IFG ou no retorno para a minha casa
() Tenho dificuldade no aprendizado porque o(s) professor(es) não domina(m) direito o conteúdo da(s) disciplina(s)
() O(s) professor(es) domina(m) o conteúdo, mas não têm interesse em saber se o aluno está aprendendo ou não
() As provas e avaliações são muito difíceis
() Falta material didático bom (livros, materiais entregues pelos professores etc.)
() Faltam bons laboratórios ou bons locais para aulas práticas no IFG
() Há muitas trocas de professores ao longo do semestre e isso prejudica meu aprendizado escolar
() Falta interesse meu pela(s) disciplina(s) na(s) qual(is) tenho dificuldade
() Me sinto desmotivado(a) a estudar porque os alunos do curso são desinteressados
() É difícil encontrar alguém para cuidar do(s) meu(s) filho(s) enquanto estou nas aulas
() Falta apoio do meu/minha esposo(a) ou companheiro(a) para eu estudar
() Falta apoio de outros familiares para eu estudar
() O serviço doméstico me impede ou atrapalha a estudar fora do horário das aulas
() Nenhuma das opções acima
() Enfrento outra(s) dificuldade(s) não listada(s) acima para estudar. Qual(is)? _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG – CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT



25. O que estudar no IFG representa para você? Escolha a opção Concordo OU Discordo.

	CONCORDO	DISCORDO
O IFG ajuda a ter uma melhor qualificação para o trabalho		
Estudar no IFG ajuda a descobrir ou aumentar minhas capacidades		
O IFG ajuda a entender melhor o mundo (sociedade, cultura, política etc.)		
Estudar no IFG é bom porque permite sair de casa (não ficar somente com a família)		

26. Como você classifica?

	Muito Bom	Bom	Regular	Ruim	Muito Ruim
Os professores					
A coordenação do curso					
Os colegas do curso					

27. Na sua opinião, voltar a estudar depois de adulto:

- a) É mais difícil aprender do que quando era criança ou adolescente: () Sim () Não
 b) Causa de vergonha ou constrangimento: () Sim () Não
 c) É uma grande oportunidade de aprender e melhorar de vida: () Sim () Não
 d) Incentiva outras pessoas do meu convívio a estudar: () Sim () Não
 e) Passei a ser visto(a) como um exemplo pelas pessoas do meu convívio: () Sim () Não

28. O que você pretende fazer depois que terminar o curso? MARCAR SOMENTE 1 ITEM, O QUE MELHOR SE ENCAIXA NA SUA SITUAÇÃO

- () Trabalhar como técnico(a) em Enfermagem
 () Mudar de trabalho, mas não atuar como técnico(a) em Enfermagem
 () Outros _____

29. Você pretende fazer faculdade? () Sim () Não

30. Se você já fez ou está fazendo o estágio, você gostou ou está gostando? () Sim () Não

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada

- 1) Qual a sua idade, estado civil, onde nasceu, bairro onde mora?
- 2) Onde você trabalha? Você gosta do seu trabalho? Você se sente respeitado no dia a dia? Você deseja mudar de profissão? Por quê?
- 3) Fale um pouco sobre suas experiências de trabalho anteriores.
- 4) Por que você parou de estudar e por que voltou? Quanto tempo ficou sem estudar?
- 5) Fale um pouco sobre suas experiências escolares.
- 6) Você já sofreu algum preconceito por não ter concluído os estudos?
- 7) Quais as principais dificuldades que você enfrenta para permanecer estudando?
- 8) Como é conciliar trabalho e estudo?
- 9) Você tem filhos? Quantos? Como você administra as atividades escolares com o cuidado com os filhos e com as tarefas domésticas?
- 10) Você acha que é mais fácil para o homem retornar aos estudos do que para a mulher? Por quê?
- 11) Em algum momento você pensou em desistir do curso? Por quê? O que te fez mudar de ideia?
- 12) O que o IFG significa para você? Como ele contribui para a sua vida? Por quê?
- 13) Como é a relação aluno e professor no seu curso? Você acha que os professores ajudam os alunos a superarem as dificuldades que enfrentam? Os professores dão liberdade para os alunos fazerem perguntas?
- 14) Como é o seu relacionamento com os seus colegas?
- 15) Como você percebe a diferença entre as idades (jovens e adultos) na sala de aula? Complica ou contribui? De que forma?
- 16) Quais são suas expectativas profissionais e estudantis para depois que concluir o curso?
- 17) Tem alguma coisa a mais que você gostaria de dizer?

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos avaliadores do produto educacional

Avaliação e parecer do produto educacional "Mulheres Trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente"

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Descrição: Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da dissertação de mestrado intitulada "O Perfil do Aluno do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Enfermagem na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Goiás".

Mestranda Pesquisadora: Camila Noleto Franco

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciana Campos de Oliveira Dias

Prezado(a) Avaliador(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da avaliação do produto educacional intitulado "Mulheres Trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente".

Trata-se de um capítulo que compõe o livro "Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias", resultante de leituras e discussões acerca da modalidade EJA.

Os dados levantados neste questionário são sigilosos e de acesso restrito à pesquisadora responsável.

Assim, não é necessário identificar-se ou preocupar-se com respostas certas ou erradas, visto que o objetivo das perguntas é verificar as opiniões dos participantes.

De antemão, agradeço sua participação, pois ela é fundamental para a pesquisa.

***Obrigatório**

1. 1. Você já atuou como docente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. 2. Caso tenha respondido SIM à pergunta anterior, por quanto tempo você atuou ou atua na EJA? *

Sobre o livro "Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas emancipatórias"

3. 3. Analise os critérios abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ótimo	Bom	Regular	Insatisfatório
Estética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estilo de escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criticidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 4. Classifique o título do livro em relação à sua atratividade e adequação às temáticas abordadas: *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

5. 5. Com relação à relevância na construção da identidade político-pedagógica da EJA, classifique os temas discutidos no livro: *

Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

Sobre o capítulo "Mulheres Trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente"

6. 6. O capítulo pode ser utilizado como material de apoio ao docente e ao estudante de licenciatura para o desenvolvimento de atividades na modalidade EJA. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

7. 7. O capítulo pode atuar como uma ferramenta para a consolidação da EJA dentro de uma perspectiva emancipatória. *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Indiferente (ou neutro)
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Parecer técnico do especialista ad hoc sobre o produto educacional

8. Descreva suas impressões sobre o capítulo "Mulheres Trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos: a busca da emancipação diante de uma realidade excludente" quanto à contribuição para o avanço do conhecimento na área em que se enquadra. *

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG – CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA – PROFEPT



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O PERFIL DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CÂMPUS GOIÂNIA OESTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS”. Meu nome é *Camila Noletto Franco*, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação Profissional e Tecnológica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Se você quiser entrar em contato com a pesquisadora responsável, poderá fazê-lo via e-mail cnoletto@hotmail.com e/ou pelo telefone (62) 98480-4029, inclusive sob a forma de ligação a cobrar. Ao persistirem dúvidas relacionadas à ética dessa pesquisa e aos seus direitos como participante, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3237-1821 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. Informações importantes sobre a pesquisa:

A pesquisa intitula-se O PERFIL DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CÂMPUS GOIÂNIA OESTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. Tem como finalidade compreender as características dos alunos matriculados no 2º semestre de 2019 do curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA do IFG – Câmpus Goiânia Oeste, sob o ponto de vista histórico, social, econômico, da relação deles com o trabalho, com o meio em que vivem e com o IFG enquanto espaço produtor de conhecimento.

A importância desse projeto está na necessidade de compreender o perfil do aluno da modalidade EJA para uma melhor construção das políticas públicas e pedagógicas voltadas para essa modalidade, que possui alunos com especificidades próprias.

Esta pesquisa encontra-se autorizada e resguardada pelo Termo de Anuência das Instituições Coparticipantes (IFG - Câmpus Goiânia Oeste e Câmpus Goiânia), pelo Termo de Anuência da Instituição Proponente (Câmpus Anápolis) e pelo parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

A pesquisa está dividida em duas etapas: I) levantamento de dados junto aos alunos matriculados no 2º semestre de 2019 no curso supracitado no IFG/Câmpus Goiânia Oeste, através da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas e; II) aplicação e validação do produto educacional, junto aos membros do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Instituto Federal de Goiás – IFG – Câmpus Anápolis Av. Pedro Ludovico, s/n, Residencial Remy Cury. CEP: 75131-457. Anápolis – GO. Telefone: (62) 3703-3350 <http://www.ifg.edu.br/anapolis/campus/pesquisa/pos-graduacao>

Rubrica do Participante:

Rubrica da Pesquisadora:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG – CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA – PROFEPT



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

Trabalhadores (NUPEEFT) vinculado ao IFG/Câmpus Goiânia. Há, portanto, o estabelecimento de dois grupos populacionais, correspondentes às etapas da pesquisa, totalizando 150 voluntários participantes.

A pesquisa resultará em um produto educacional na forma de um capítulo de livro, que estará inserido em um livro juntamente com outros pesquisadores da temática EJA.

Sendo aluno(a) do curso supracitado, sua participação como voluntário(a) residirá no preenchimento de um questionário e participação em uma entrevista semiestruturada, cujas informações comporão os dados necessários para a pesquisa. Como participante você possui os seguintes direitos garantidos por lei:

- *Acesso aos procedimentos e finalidades da pesquisa:* as informações acerca da pesquisa serão apresentadas a você de forma clara e objetiva. Após analisar o convite como participante e se posicionar favoravelmente, sua adesão será formalizada com a assinatura e rubrica neste documento;
- *Desligamento da pesquisa:* pode ocorrer a qualquer momento, estando livre de qualquer tipo de penalidade e sem prejuízo do cuidado ou continuidade do tratamento prestado a você;
- *Anonimato e sigilo:* o seu nome não será divulgado, sendo preservada a sua privacidade e anonimato. Os dados coletados não serão armazenados e não há necessidade de obter registros de imagem (fotográficos e audiovisuais). Haverá a necessidade de registrar a entrevista através da gravação de áudio. Esses dados gravados não serão armazenados, podendo ser transcritos na dissertação e no produto educacional, porém preservando-se sempre o anonimato, a privacidade e todos os demais direitos do participante. Não haverá divulgação da voz do participante voluntário;
- *Ressarcimento material:* de gastos vinculados diretamente à pesquisa, como transporte, alimentação e estadia;
- *Indenização por danos materiais e imateriais:* prejuízos de ordem material e imaterial que surjam durante ou depois da sua participação na pesquisa e estejam vinculados a sua contribuição;
- *Possíveis riscos:* os possíveis riscos vinculados à pesquisa são mínimos e envolvem sensações de desânimo, desinteresse, constrangimento e fadiga. Mas como estratégia de contenção desses inconvenientes, você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta, ou mesmo a desligar-se da pesquisa a qualquer momento. Além disso, a pesquisadora responsável procurará adaptar as solicitações à sua disponibilidade;
- *Benefícios:* a pesquisa trará contribuições teóricas à Educação de Jovens e Adultos, além de possibilitar reflexões pedagógicas aos participantes e às instituições proponente e coparticipantes;
- *Participação gratuita:* sua colaboração não será remunerada;
- *Resultados:* os resultados serão divulgados por meio da dissertação, do produto educacional e outros meios de divulgação científica, sendo eles favoráveis ou não às instituições onde os dados foram coletados,

Rubrica do Participante:

Rubrica da Pesquisadora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – IFG – CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA – PROFEPT



INSTITUTO FEDERAL
GOIÁS

preservando-se sempre o direito ao anonimato, à privacidade e demais direitos do participante. Além disso, os resultados estarão disponibilizados no portal da Capes e no repositório institucional do IFG;

- **Garantias éticas:** todos os direitos elencados anteriormente estão assegurados na Resolução CNS nº 510/2016, na Resolução CNS nº 466/2012 e na Norma Operacional CNS nº 001/2013, sendo possível acessá-las através do endereço eletrônico <https://www.ifg.edu.br/comites/cep?showall=&start=7>.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "O PERFIL DO ALUNO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CÂMPUS GOIÂNIA OESTE DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS". Informo ter mais de 18 (dezoito) anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável *Camila Noletto Franco* sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de _____.

Assinatura por Extenso do(a) Participante

Assinatura por Extenso da Pesquisadora Responsável

Rubrica do Participante:

Rubrica da Pesquisadora: