

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Paula Rochele Silveira Becher

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO PROEJA: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO INTEGRADO PELO VIÉS DA FORMAÇÃO
OMNILATERAL**

Santa Maria, RS
2017

Paula Rochele Silveira Becher

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO PROEJA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
INTEGRADO PELO VIÉS DA FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Roselene Moreira Gomes Pommer

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Becher, Paula Rochele Silveira

O Ensino de História no PROEJA: reflexões sobre o ensino integrado pelo viés da formação omnilateral / Paula Rochele Silveira Becher.- 2017.

121 p.; 30 cm

Orientadora: Roselene Moreira Gomes Pommer

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

1. Educação Profissional e Tecnológica 2. PROEJA 3. ensino de História 4. formação omnilateral I. Pommer, Roselene Moreira Gomes II. Título.

Paula Rochele Silveira Becher

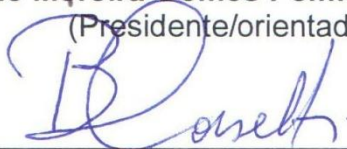
O ENSINO DE HISTÓRIA NO PROEJA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INTEGRADO PELO VIÉS DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

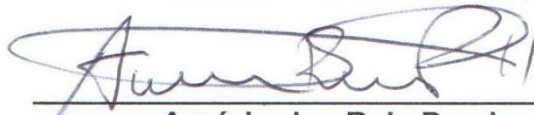
Aprovado em 27 de julho de 2017:



Roselene Moreira Gomes Pommer, Dra. (UFSM)
(Presidente/orientadora)



Berenice Corsetti, Dra. (UNISINOS)



Ascísio dos Reis Pereira, Dr. (UFSM)

Arnildo Pommer, Dr. (UNIJUÍ)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta dissertação de mestrado encerra mais um importante ciclo em minha vida acadêmica e profissional. Seria impossível não mencionar e agradecer pessoas que foram fundamentais neste percurso.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Roselene Pommer, que me acompanha desde longa data, pelos ensinamentos acadêmicos e humanos. Obrigada por toda a compreensão, carinho e dedicação demonstrados nesta trajetória.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e a todos que o integram. Em especial, agradeço à professora Leila Santos, coordenadora do Programa, que sempre buscou auxiliar-nos da melhor forma possível. À Indi Schmid, que na sua atuação junto à secretaria do Programa foi companheira de trabalho e projetos, se tornando uma amiga querida. Aos professores do PPGEPT, que compartilharam seus conhecimentos conosco. Aos demais servidores e funcionários, que auxiliam para que tenhamos melhores condições de trabalho e estudo. Agradeço também aos colegas de mestrado, em especial à Aline Soares e à Pauline Miranda, queridas amigas que esta etapa trouxe.

Agradeço aos professores, gestores e alunos do Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos e do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, que gentilmente colaboraram para a realização desta pesquisa.

Agradeço também à professora Berenice Corsetti e aos professores Ascísio Pereira e Arnildo Pommer por aceitarem participar da banca de avaliação deste trabalho e pelas preciosas contribuições ao desenvolvimento do mesmo desde o exame de qualificação.

Agradeço infinitamente à minha família, por todo amor, carinho e apoio. À minha mãe, Irene Maria da Silveira Becher, ao meu pai, Paulo Rosmar da Silva Becher, e ao meu irmão, Paulo Roberto Silveira Becher. Vocês são o meu porto seguro. À minha avó, Andradina, e à minha sobrinha, Antônia, obrigada. Vocês representam a inspiração e a esperança.

Agradeço ao Guilherme Ceretta Flores pelo amor e carinho compartilhado, assim como pelo incentivo e colaboração para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também aos seus familiares por todo carinho e apoio.

Agradeço aos meus amigos, que são fundamentais em minha vida. Em especial, obrigada ao Felipe Girardi – meu irmão do coração – e à Denise Schmitt, amigos que o curso de História me proporcionou e que me acompanham desde então. À Carine Vieira e à Nadinne Fernandes, amigas que nem a distância é capaz de separar. À Ursulla França, à Sabrina Lucion e à Helen de Paula, companheiras de tantas histórias.

Por fim, a todos aqueles que não foram nominados, que me auxiliaram direta ou indiretamente e que torceram por mim para a concretização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens [...] Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

(de Charles Chaplin, no filme The Great Dictator – O Grande Ditador - 1940).

RESUMO

O ENSINO DE HISTÓRIA NO PROEJA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO INTEGRADO PELO VIÉS DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

AUTORA: Paula Rochele Silveira Becher
ORIENTADORA: Roselene Moreira Gomes Pommer

Esta dissertação de mestrado buscou refletir a inserção, configuração e desafios do ensino de História em cursos técnicos ofertados a partir da instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para cumprir este objetivo, primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico, situando histórica e conceitualmente temáticas relativas às modalidades Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das demandas e formulações de políticas públicas educacionais brasileiras, assim como perspectivas sobre o ensino de História. Com base em referências teóricas propostas, buscou-se compreender como o ensino de História tem sido inserido nos cursos ofertados pelo referido Programa, de forma a destacar a relevância da produção de conhecimentos desta disciplina ao público do PROEJA, assim como os desafios e perspectivas que permeiam essa inserção. Para tal, foram investigadas duas instituições federais de educação profissional localizadas na região central do Rio Grande do Sul. Uma delas, o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, constitui-se há mais de cinquenta anos como escola técnica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria. A outra instituição, o Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos, foi criada a partir de políticas públicas recentes, as quais instituíram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em ambas as instituições, buscando ultrapassar os aspectos contidos na legislação que envolve o objeto desta pesquisa, foram ouvidos gestores, professores e alunos. A realização de entrevistas semiestruturadas com gestores pedagógicos e professores de história permitiu uma melhor compreensão da organização e das demandas advindas destes cursos, as quais afetam a organização do ensino da História. Aos alunos, foram aplicados questionários semiabertos que buscaram compreender a composição do público que acessa os cursos ofertados, assim como suas expectativas em relação aos mesmos, ao mundo do trabalho e ao ensino da História. Por fim, compreendeu-se que diversos desafios ainda permanecem para a efetivação do ensino integrado pelo viés da omnilateralidade, capaz de ultrapassar dicotomias históricas de nossa sociedade e, em específico, na constituição da Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, o ensino de história pode se apresentar como um importante elemento para esta superação, pelo fato de oferecer suportes para a estruturação da consciência histórica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; PROEJA; ensino de História; formação omnilateral.

ABSTRACT

THE TEACHING OF HISTORY IN PROEJA: REFLECTIONS ON INTEGRATED EDUCATION BY THE BIAS OF OMNILATERAL FORMATION

AUTHOR: Paula Rochele Silveira Becher
ADVISOR: Roselene Moreira Gomes Pommer

This dissertation sought to reflect the insertion, configuration and challenges of the teaching of History in technical courses offered from the institution of the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education (PROEJA). In order to reach this objective, firstly, a bibliographical survey has been carried out, situating historically and conceptually themes related to the Professional and Technological Education (EFA) and Youth and Adult Education (EJA) in the context of the demands and formulations of Brazilian educational public policies, as well as the perspectives on the teaching of History. Based on the proposed theoretical references, it was sought to understand how the teaching of History has been inserted in the courses offered by the said Program, in order to highlight the relevance of the production of knowledge of this discipline to the PROEJA public, as well as the challenges and perspectives that permeate this insertion. To this end, two federal institutions of professional education were investigated in the central region of Rio Grande do Sul. One of them, the Industrial Technical School of Santa Maria, has been for more than fifty years as a technical school linked to the Federal University of Santa Maria. The other institution, the Farroupilha Federal Institute - Júlio de Castilhos Campus, was created from recent public policies, which instituted the Federal Institutes of Education, Science and Technology. In both institutions, in order to go beyond the aspects contained in the legislation that involves the object of this research, managers, teachers and students were heard. The conducting of semi-structured interviews with pedagogical managers and history teachers allowed a better understanding of the organization and the demands arising from these courses, which affect the organization of the teaching of History. To the students were given semi-open questionnaires that sought to understand the composition of the public that accesses the offered courses, as well as their expectations regarding them, the world of work and the teaching of History. Finally, it was understood that several challenges remain for the realization of integrated education by the bias of omnilaterality, capable of overcoming historical dichotomies of our society and, specifically, the constitution of Professional and Technological Education. However, the teaching of History may present itself as an important element for this overcoming, as it offers support for the structuring of historical consciousness.

Keywords: Professional and Technological Education; PROEJA; teaching of History; Omnilateral formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percentuais gerais de oferta educacional.....	57
Figura 2 – Localização da cidade de Santa Maria/RS/Brasil.	60
Figura 3 – Localização do município de Júlio de Castilhos.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de matrículas na EJA	58
Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos	81
Gráfico 3 – Composição das turmas por sexo	82
Gráfico 4 – Caracterização das turmas em relação ao emprego	83
Gráfico 5 – Conclusão do ensino fundamental	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFFar-JC	Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EPT NA EJA	28
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, EJA E MUNDO DO TRABALHO	31
2.2 ENSINO INTEGRADO E EDUCAÇÃO POLITÉCNICA.....	39
2.2.1 Para situar epistemologicamente o objeto	40
2.3 O ENSINO DA HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	47
3 PROEJA: REFLEXÕES ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA UMA EDUCAÇÃO OMNILATERAL	52
3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A CRIAÇÃO DO PROEJA	53
3.2 A COMPREENSÃO EMPÍRICA DO OBJETO: HISTÓRICO DO PROEJA NO CTISM E NO IFFar-JC.....	59
3.2.1 O trabalho pedagógico no PROEJA	65
3.2.2 Os desafios e as perspectivas dos cursos do PROEJA sob a ótica dos gestores e suas percepções sobre o ensino da História	72
3.3 O ENSINO DA HISTÓRIA NOS CURSOS TÉCNICOS EM ELETROMECAÂNICA E EM COMÉRCIO - PROEJA.	79
3.3.1 Sujeitos e expectativas: a quem o ensino da História deve servir?	80
3.3.2: As percepções docentes sobre o ensino da História	91
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	108
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	116
ANEXO C – COMPROVANTE DE REGISTRO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSM:	117
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – GESTORES	118
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PROFESSORES	119
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ALUNOS	120

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda o processo histórico que envolveu a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil. Através dessa abordagem, procura-se definir quais são as configurações atuais, bem como quais são os desafios que a prática docente em História tem apresentado em cursos que compõem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Seu objeto tem como base empírica o ensino de História em duas instituições federais que ofertam cursos integrantes do Programa no Estado do Rio Grande do Sul: o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e o Instituto Federal Farroupilha – campus Júlio de Castilhos (IFFar-JC).

O PROEJA é um programa federal que foi instituído a partir do Decreto Nº 5.478/2005 e alterado pelo Decreto Nº 5.840/2006. Caracteriza-se como um:

projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 5).

Desta forma, visa promover a elevação do nível de escolaridade de jovens e adultos trabalhadores e propiciar uma formação técnica para a sua qualificação profissional, com base nos elementos acima relacionados. O Programa foi instituído na rede federal de educação profissional, podendo também ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao chamado “Sistema S”¹ (BRASIL, 2006).

O desenvolvimento desta pesquisa pretendeu definir e compreender a inserção, configuração e desafios do ensino de História no PROEJA nas duas instituições citadas, criadas e organizadas de formas distintas. O CTISM foi fundado em 1967, vinculado a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pensado para

¹ Compõe o Sistema S as seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

atender as demandas dos grupos sociais envolvidos pelo setor industrial urbano da região central do Estado. O IFFar-JC foi implantado no ano de 2008, a partir de políticas públicas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e voltado para as demandas educacionais de uma região cujo perfil socioeconômico é a agropecuária e o agronegócio.

O foco dessa pesquisa refere-se ao ensino de História em cursos integrados, compreendido como de fundamental importância – aliado aos demais componentes da aprendizagem – para uma formação que vise à preparação para a prática social e para o trabalho a partir das dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência, a arte, a técnica e a cultura (RAMOS, M., 2010, p. 43). Nesse sentido, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem da História pode auxiliar os alunos a se compreenderem como agentes integrantes, críticos e partícipes da sociedade que compõem. Tal delimitação inclui a reflexão sobre as políticas públicas educacionais brasileiras frente às atuais circunstâncias sociais, educacionais e econômicas do país, assim como sobre a pertinência da formação inicial e continuada de professores que os prepare para os desafios e especificidades do ensino integrado na EJA.

Esta dissertação está metodologicamente pautada na perspectiva de análise histórico-crítica da educação, pois se compreende como necessária uma abordagem que reflita sobre a categoria trabalho em seu sentido ontocriativo, bem como a indissociabilidade entre o trabalho prático/operativo e o trabalho intelectual/reflexivo. Para tanto, considerar-se-á a História a partir desta práxis, ou seja, geradora do aprimoramento técnico vivido pela humanidade, entendido aqui como tendo iniciado com o domínio da natureza pelo homem, ainda nos primórdios do seu processo de hominização. Nessa perspectiva:

a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade. Mas como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. Numa primeira aproximação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico da atividade humana, o campo educacional (DUARTE, 2012, p. 38).

Com base nessa referência, se faz necessária a reflexão acerca da construção de conceitos históricos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos produzidos pelos alunos, com vistas à consolidação de uma educação que se pretenda integrada e integral ou omnilateral. Neste sentido, o problema que norteou o desenvolvimento desta pesquisa é o significado atribuído aos conhecimentos históricos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em cursos com diferentes caracterizações, como aqueles que integram o referido Programa, nas duas instituições anteriormente nominadas.

A emergência do problema pode ser justificada pelo fato de o PROEJA ser um Programa voltado a atender as necessidades fulcrais e imediatas de escolarização de jovens e adultos que foram afastados do ensino regular em idade considerada adequada, de forma que estes possam concluir a educação básica e, também, receberem uma formação que os qualifique para o ingresso e/ou manutenção no mercado de trabalho. Porém, entende-se que a formação ofertada deve compreender o trabalho em seu sentido ontocriativo, preparando os alunos não apenas para as necessidades impostas pelo mercado de trabalho, mas também para a percepção dos diversos processos e contradições que compõem o mundo do trabalho.

Assim, delimitou-se como objetivo geral do trabalho a reflexão sobre o ensino de História em cursos que compõem o PROEJA/Ensino Médio a partir das configurações atuais da disciplina nos currículos e práticas escolares das duas instituições federais de educação pesquisadas, o CTISM e o IFFar-JC. Os objetivos específicos foram conhecer como ocorre a inserção do ensino de História nos programas estudados e as estratégias de ensino e avaliação utilizadas, compreender as problemáticas que permeiam o ensino de História no PROEJA e refletir sobre as possibilidades acerca das práticas docentes de ensino de História integrado à EPT para a EJA, que contribuam para a formação omnilateral dos estudantes.

Para localizar e delinear empiricamente o objeto, foi realizada uma pesquisa aplicada de caráter exploratório acerca do Ensino de História no PROEJA no CTISM e no IFFar-JC. Porém, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental específica, que pretendeu compreender as discussões e conceitos que permeiam o objeto da pesquisa, construindo o embasamento teórico-

metodológico necessário ao desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa, verificou-se o atual estado da arte de pesquisas com temáticas afins ao desenvolvimento desta dissertação, assim como as políticas públicas relacionadas ao objeto. Foram abordadas temáticas para a compreensão da organização da EPT e da EJA no Brasil, chegando-se até a implementação do PROEJA e ao estabelecimento da Rede Federal de EPT, nos anos 2000, para o que foram fundamentais as obras de Ciavatta (2012), Frigotto (2010), Ramos (2010), Moura (2010) e Ghiraldelli Júnior (1987), as quais abordam a história da educação brasileira e, em específico, a história da EPT. Já os estudos de Marx (1999), Saviani (2007), Freire (2011) e Sousa Júnior (2008) fundamentaram discussões promovidas sobre os conceitos que permeiam a relação trabalho e educação, especialmente a partir da perspectiva histórico-crítica. Ao abordar o ensino de história, para compreender o percurso desta disciplina na educação brasileira, foi selecionada a obra de Schmidt (2012). Já o trabalho de Cerri (2011) contribuiu para a compreensão de questões relativas a organização e os objetivos desta disciplina nas estruturas formais de ensino.

Após a realização do levantamento bibliográfico e documental, visando compreender como têm sido efetivadas as práticas escolares nas instituições pesquisadas, foi realizada a pesquisa de campo. Nesta etapa, foram feitas entrevistas com os professores que trabalham os conhecimentos históricos em sala de aula, na disciplina de história ou na área de ciências humanas e suas tecnologias, assim como com os coordenadores pedagógicos e com a coordenação responsável pelo PROEJA em cada uma das instituições. A realização destas entrevistas pautou-se na História Oral Temática, visando transcender a análise bibliográfica e documental das políticas públicas e voltar-se para aqueles que vivenciam o Programa em sua prática diária (MARTINS, 2010, p. 76). Esta metodologia está relacionada à perspectiva desenvolvida por Meihy, segundo o qual:

Como história dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade pública e imediata. [...] Resultado dos avanços da tecnologia, principalmente de meios eletrônicos, como o gravador, o vídeo e o computador, a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida, mantendo um compromisso com o contexto social (MEIHY, 1993, p. 13 apud MARTINS, 2010, p. 76).

Para obterem-se as informações junto aos alunos que acessam os cursos pesquisados, foram organizados e aplicados questionários semiabertos. A utilização

deste instrumento de pesquisa objetivou caracterizar o público do PROEJA, bem como compreender suas percepções e expectativas acerca do ensino de História.

O projeto desta pesquisa foi registrado junto ao Comitê de Ética da UFSM, sob o número 041984/2016 (Anexo C). Em função do que foi estabelecido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e pelo Termo de Confidencialidade (Anexo B), os materiais resultantes da pesquisa (arquivos de áudio, transcrição das entrevistas e questionários) foram arquivados, sob sigilo, junto à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria, onde permanecerão por cinco anos, podendo, depois deste período, serem destruídos. As identidades dos participantes foram preservadas, sendo utilizados codinomes que permitem identificar se o relato parte de professores, gestores ou alunos, assim como a instituição que integram. Todos os dados obtidos pela pesquisa através de entrevistas e questionários foram colhidos entre setembro e dezembro de 2016.

Esta dissertação está organizada em dois capítulos. O primeiro deles, intitulado “Perspectivas e contradições do ensino médio integrado à EPT na EJA”, aborda os elementos conceituais e teóricos acerca da Educação Profissional e Tecnológica e do ensino de História. Apresenta questões relativas à história da EPT e da EJA no Brasil, vinculadas ao mundo do trabalho, assim como reflexões sobre o ensino médio integrado à educação profissional sob a perspectiva da educação omnilateral. Ainda nesse capítulo, busca-se compreender as configurações do ensino de história na educação brasileira, bem como sua vinculação com o ensino integrado na EJA.

O segundo capítulo, intitulado “PROEJA: reflexões acerca da contribuição do ensino de história para uma educação omnilateral”, aborda a descrição e análise dos dados levantados pela pesquisa de campo. Nele é feita a delimitação e caracterização dos objetos empíricos, a partir dos instrumentos da pesquisa (depoimentos e questionários), da legislação e dos programas curriculares que organizam o ensino nas instituições pesquisadas. A análise dos dados obtidos relaciona-se ao levantamento teórico feito no primeiro capítulo.

Nas considerações finais, os resultados das pesquisas são retomados, aliados à análise bibliográfica e documental, pautando as considerações tecidas sobre a constituição e os desafios do ensino de História no PROEJA.

2 PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EPT NA EJA

Abordar o Ensino de História no PROEJA implica compreender e relacionar ao menos três grandes tópicos que caracterizam a sua complexidade, a saber: duas modalidades de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos, e as configurações e compreensões acerca da Educação Básica integrada à EPT.

Por tratar-se de um programa educacional, é necessário compreender, minimamente, as questões teóricas que embasam sua formulação enquanto política pública, assim como as diversas disputas político-ideológicas que permeiam sua concepção dialética. Isso porque, conforme explica Manfredi:

O sistema de educação escolar de uma sociedade, como ocorre com as demais instituições sociais – a[s] igreja[s], a família, o Estado [(que é composto por estas instituições sociais)], as empresas, os sindicatos –, é historicamente datado e situado. É, portanto, produto de um complexo movimento de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses diferenciados. Nesse sentido, tanto as configurações resultantes como as possibilidades de interferência por parte dos sujeitos que atuam como protagonistas nem sempre se tornam visíveis e claras. Por conseguinte, as representações que povoam o imaginário social sobre as correlações entre escolaridade, trabalho e profissão não espelham de modo nítido as ligações existentes entre as estruturas, os processos e os interesses dos sujeitos sociais envolvidos. Requeremos um esforço de análise e reflexão que desvende relações insuspeitas, dimensões não previstas, tensões não explicitadas e nexos desconhecidos (MANFREDI, 2002, p. 32).

Neste sentido, disputam espaços nas políticas públicas concepções educacionais opostas em seus fins. A partir dos interesses dos grupos empresariais capitalistas, propõe-se a formação aligeirada de mão-de-obra, voltada exclusivamente para as demandas do mercado de trabalho (formação unilateral). Este tipo de formação pode ser associado aos diversos níveis educacionais, por vezes diluída na pretensa ideia de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”.

Por outro lado, propostas educativas de viés emancipatório, que interessam às classes trabalhadoras, enfatizam o processo educativo como inseparável do mundo do trabalho e do processo de produção e difusão do conhecimento, assim

como da distribuição da riqueza dele decorrente. A partir disso, pensar o ensino integrado entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica implica reflexões sobre os diversos fundamentos que se relacionam à ciência e à tecnologia contemporânea, assim como a arte, a técnica e a ética (formação omnilateral).

Ocorre que o acesso a modelos educativos amplos e de qualidade se restringe a uma minoria privilegiada da população. Por demandar tempo e estruturas adequadas e, principalmente, apresentar potencial crítico emancipador, pode ser ameaçador àqueles que se beneficiam da estrutura socioeconômica vigente na atualidade e que, por isso, ditam as regras sobre os instrumentos de controle ideológico, como os sistemas de ensino.

Acrescido a estas questões, Nosella (2011) aponta outra problemática a qual é relacionada a ambas as perspectivas, porém de forma diferenciada. Para o autor o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, ao permitir que a produção industrial exigisse um menor número de trabalhadores, especialmente a partir dos processos de automação, criou:

Um grande trauma [que] nos imobiliza: a constatação de que vivemos numa sociedade de trabalhadores sem trabalho, diante da qual estamos despreparados, vítimas de uma trágica sensação de ruína e desagregação. A tentativa da modernidade de integrar as mentes e as mãos resultou em novas e mais cruéis formas de exclusão: a maioria dos homens não só ficou sem a liberdade do lazer e, também, sem a fadiga do trabalho: simplesmente homens inúteis, excedentes, excluídos (NOSELLA, 2011, p. 246).

O sistema capitalista tem conseguido fazer bom uso deste contexto, baixando os salários dos trabalhadores a valores mínimos e pressionando-os a partir da concorrência pelos postos de trabalho. Neste sentido, uma formação de caráter técnico-operativo corresponde às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, de formação de um “exército” de mão-de-obra reserva com a qualificação limitada pelas exigências deste mercado.

Vale destacar que esta formação técnico-operativa não remete exclusivamente a aprender a operar máquinas ou apertar parafusos como uma primeira impressão pode levar a crer². Mesmo formações que, em um primeiro momento, parecem demandar um maior acesso ao conhecimento, em todos os

² Salienta-se que não se compreende como demérito a ação de “operar máquinas” ou “apertar parafusos”. A crítica aqui recai sobre os processos educativos centrados exclusivamente na execução de tarefas, de forma acrítica.

níveis e modalidades de ensino, podem ser organizadas de forma a atender exclusivamente as exigências do sistema capitalista, seja no ensino, na pesquisa, na criação e na oferta de produtos e/ou serviços, etc.

Ao refletirmos sobre os processos educativos e sobre a formação para o trabalho no Brasil, é necessário também considerar sua posição em um contexto global, enquanto economia subsidiária, dependentemente agregada ao sistema capitalista mundial. Isto ganha especial dimensão em um contexto no qual:

Como forma de superação das crises das últimas décadas, o capital tem buscado tanto sua internacionalização quanto a ação direta sobre o controle do trabalho, passando pelo forte investimento em inovação tecnológica (Harvey, 2010). No enfrentamento do trabalho, age em duas direções: uma, na quebra dos direitos dos trabalhadores pela forte repressão aos movimentos sindicais, por formas sofisticadas de aliciamento das direções sindicais e na criação do exército industrial de reserva (CORSETTI; VIEIRA, 2015, p. 385).

Neste contexto, cabe a reflexão e discussão sobre os possíveis rumos que a educação profissional deve tomar no Brasil, especialmente ao pensar no trabalhador que se objetiva formar e, neste sentido, de que maneira o ensino de História pode se inserir e auxiliar no processo de formação crítico-reflexiva sobre a organização socioeconômica vigente.

Para compreender o atual estado da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é necessária uma retomada histórica sobre como esta foi se delineando ao longo dos anos, visto que os processos que a configuraram ainda a influenciam. Neste sentido, a partir de autores que abordam a temática, neste capítulo serão apresentadas algumas reflexões a respeito das configurações pelas quais a educação profissional passou, todas elas relativas a diferentes períodos históricos e às suas implicações no mundo do trabalho, assim como a relação destas temáticas com a EJA. Na sequência, serão também discutidos alguns conceitos que permeiam o desenvolvimento deste trabalho, os quais se fazem necessários para a compreensão e reflexão da temática proposta. Por fim, será inserida a questão do ensino de História na educação brasileira. As reflexões abordadas não apenas centrar-se-ão sobre os aspectos constitutivos da temática pesquisada, quais sejam a EPT, a EJA, o ensino integrado e o ensino de História, como também, fundamentarão teoricamente a análise dos dados empíricos, apresentada no segundo capítulo desta dissertação.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, EJA E MUNDO DO TRABALHO

Estudar a EPT implica refletir e relacionar os processos de organização, de reorganização e de criação/aplicação do conhecimento científico-tecnológico à produção de bens materiais e informacionais historicamente inventados pelos seres humanos, desde o início de sua hominização autoproduzida. O conjunto de experiências e de saberes vivenciados ao longo dos tempos, no entanto, nem sempre é levado em conta enquanto requisito de qualificação para o mundo do trabalho e para a formação de trabalhadores nos países de capital associado dependente, como é o caso do Brasil.

Neste sentido, o processo histórico vivenciado pelo país, enquanto economia subsidiária, produziu um dilema entre a perspectiva de qualificação do trabalhador para a produção científica e tecnológica, capaz de atender as demandas formativas de jovens e adultos trabalhadores, e a permanência de estruturas e concepções sócio-educacionais pautadas pelas determinações da conjuntura política e econômica, as quais visam prioritariamente as expectativas do mercado de trabalho, as políticas econômicas e os interesses de grupos socialmente dominantes, sendo consideradas irrelevantes as necessidades de seu público alvo. Tais características fundamentam o dualismo que marca a educação profissional, com o qual um tipo de educação é destinado aos dirigentes, enquanto outro é destinado aos trabalhadores³. Esse fato aponta as dificuldades para que os trabalhadores brasileiros enfrentem os desafios impostos, especialmente no contexto de economia globalizada (CARVALHO e LACERDA, 2010, p. 306).

A EPT no Brasil teve sua origem na noção assistencialista que pretendeu amparar os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909), submetendo-os a uma ordem societal para a qual estes não deveriam representar ameaças aos “bons costumes” (MOURA, 2010, p. 61-62). Essa ideia já se evidenciava durante o período Imperial, com a criação dos primeiros colégios voltados para a instrumentalização de trabalhadores. Porém, a efetivação do controle e do incentivo público à educação

³ A dicotomia entre o pensar e o fazer marca a civilização ocidental. Como aponta Nosella, nossa sociedade “foi marcada pela dicotomia entre o mundo da necessidade (negócios e guerra) e o mundo da liberdade (ócio e filosofia), os homens da ação e os da contemplação, os homens escravos e os livres, os incluídos (na cidadania) e os excluídos” (2011, p. 244).

profissional ocorreu durante a implantação do sistema republicano de governo, quando o Ensino Profissional passou a ser atribuição do Ministério da República. Segundo Ghiraldelli Júnior:

O período de transição do Império para a República assistiu a uma certa efervescência intelectual e ideológica. A possibilidade de construção de um novo país, livre do regime de trabalho escravo e do arcaico arcabouço jurídico-político monárquico, entusiasmava as elites intelectuais que, euforicamente, discutiam os rumos da nação professando ideias sobre o federalismo, democracia e educação para todos. [...] Na verdade, ser moderno no Brasil da Primeira República era ser liberal, o que implicava em acreditar na educação como fator decisivo na resolução dos problemas sociais. [...] Todavia, uma vez consolidado o novo governo, uma vez afastada a possibilidade de um contragolpe monarquista, essas facções mais progressistas foram alijadas do aparelho de Estado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 29).

Nessas condições, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, as quais inicialmente estiveram voltadas para o aprendizado industrial custeado pelo Estado brasileiro. No mesmo período, foi organizado o ensino técnico voltado para as demandas dos setores primário e secundário. Tais iniciativas relacionaram-se aos interesses que emergiam no período, relativos ao incremento da agricultura e da indústria (MOURA, 2010, p. 62).

Os primeiros anos da república registraram também iniciativas de trabalhadores urbanos em experiências educacionais inovadoras e independentes do Estado em favor da educação popular, a partir das pedagogias socialistas e libertárias (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 29-30). Contudo, foi especialmente a partir da década de 1930, com os processos de urbanização e industrialização pelos quais o país passava, que o Estado chamou para si o controle sobre a educação, o que ficou evidenciado na criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getúlio Vargas. Ainda, no ano de 1932, foi publicado o texto intitulado Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, o qual, conforme relata Ghiraldelli Júnior:

Se desenvolveu em dois níveis: no plano da política educacional e no plano pedagógico-didático. No plano da política educacional o Manifesto reivindicava a educação como responsabilidade do Estado através da institucionalização da “escola única, pública, gratuita, obrigatória e laica”. Em relação ao plano pedagógico-didático o Manifesto endossava os conceitos e propostas provindos do escolanovismo americano (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p. 31).

Em 1934 foi também publicada a nova Constituição Federal do Brasil, elaborada por meio de uma Assembleia Constituinte. A Carta Magna estabelecia, através de seu Artigo 149, que:

a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Na sequência, o Artigo 150 atribuía como competência da União, dentre outras questões, a fixação de um plano nacional de educação que abrangesse:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (BRASIL, 1934, Art. 150).

A perspectiva da educação como um direito de todos, assim como a criação de um sistema público de ensino fez emergir também a necessidade da criação de um sistema público para a EJA. No entanto, esta foi a constituição de menor duração da história Brasileira. Ela vigorou oficialmente por apenas um ano, sendo suspensa pela Lei de Segurança Nacional de 1935 e, posteriormente, substituída pela constituição de 1937, a qual vigorou durante o período ditatorial do Estado Novo.

Esta outra constituição, redigida pelo jurista Francisco Campos, por sua vez, contrapunha os aspectos estabelecidos pela anterior, outorgando, em seu Artigo 125, que a educação da prole seria “dever e o direito natural dos pais”, cabendo ao Estado colaborar “de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (BRASIL, 1937). Ainda, o seu Artigo 130 estabelecia que o ensino primário fosse obrigatório e gratuito, porém,

aos que não alegassem ou não puderem alegar escassez de recursos, seria exigida uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Os anos de 1945 a 1964 representaram um período de relativa liberdade, com a emergência de diversos partidos e agremiações políticas (GHIRARDELLI, 1987). Neste período, pela primeira vez a população urbana se aproximou numericamente da população rural. A necessidade de mão de obra mais especializada para a industrialização em curso no país foi intensificada a partir da instalação de empresas multinacionais, sobretudo na segunda metade da década de 1950, e, aliada ao maior acesso da população ao ensino secundário, contribuiu para impulsionar a expansão da educação profissional (TAVARES, 2012).

Entretanto, o golpe de Getúlio Vargas, em 1937, e, depois, o civil-militar de 1964, abalaram abruptamente a possibilidade de construção de um projeto de educação popular para o país, na medida em que as lideranças deste processo sofreram perseguições por serem consideradas subversivas. Neste grupo, a principal figura relativa à EJA foi Paulo Freire, proponente de uma nova pedagogia⁴ para a alfabetização de adultos das áreas rurais e periferias das grandes cidades. Com as ações políticas dos governos repressivos do período, os movimentos que buscavam relacionar a educação de adultos à educação popular foram, em sua maioria, suprimidos por vincularem-se à defesa dos direitos das minorias sociais (RAMOS, L., 2010). Na década de 1970 foi criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), voltado para o processo de alfabetização de jovens e adultos, de forma a substituir as propostas de tendências progressistas anteriores, porém, sem gerar questionamentos que pudessem interferir em questões políticas.

Com o fim da ditadura civil-militar (1964-1985), o país passou por um lento e gradual processo de redemocratização, cujo ápice foi a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Dentre outras questões, a nova Carta abriu caminhos para discussões que promoveram a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), a qual garantiu a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que se encontravam fora da idade escolar obrigatória, prevendo a progressiva extensão da obrigatoriedade e

⁴ O Método Paulo Freire propõe a alfabetização de alunos a partir de temáticas que compõe a sua realidade, num movimento dialético em que os alunos e o professor ensinam e também aprendem. A partir da realidade tematizada, um posicionamento crítico sobre o contexto social e político dos sujeitos é estimulado, visando uma educação promotora da cidadania plena e da transformação social.

gratuidade ao ensino médio (Art. 208) (RAMOS, L., 2010). Assim, o direito à EJA foi reafirmado pela nova LDBEN/96, a qual a legitimou como uma modalidade de ensino.

Os anos 1990 foram marcados pela influência das políticas neoliberais e pela privatização das instituições e/ou serviços públicos, dentre os quais os educacionais. A aprovação do texto final da LDBEN/96 ocorreu sob amplos debates, que se estendiam desde 1988. As disputas políticas do período não deixaram de influenciar na aprovação de seu texto, tendo prevalecido aquele mais genérico, que não se contrapôs aos interesses dos grupos neoliberais, deixando à margem propostas que defendiam os interesses dos grupos populares, entre os quais, os coletivos de trabalhadores⁵.

As transformações tecnológicas e do mundo do trabalho em curso naquele período repercutiram diretamente na educação profissional. Deveria ser formado um “novo tipo de trabalhador”, responsável pelo domínio das competências profissionais dele exigidas pelo mercado de trabalho, bem como por sua empregabilidade (TAVARES, 2012, p. 8)⁶. Foi a partir dessa ideia que o Decreto 2.208/97 formalizou a separação entre a educação básica e a educação profissional, exigindo currículos e matrículas distintas para ambas as modalidades. Segundo Tavares (2012), o reforço à dualidade estrutural entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio ocorreu para atender a três objetivos básicos:

a) evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado (TAVARES, 2012, p. 8).

Tais reformas inseriram-se em um contexto maior de imposição das políticas neoliberais e de forte influência de organismos internacionais na estrutura educacional. Apesar das constantes reformas pelas quais a educação profissional e

⁵ Saviani (2016), no livro “A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas”, aborda e reflete o contexto de formulação desta lei.

⁶ Sobre as novas exigências do capital frente ao mundo do trabalho ver Antunes (2013).

tecnológica brasileira passou posteriormente, ela permaneceu fortemente marcada pela separação entre a educação básica e a educação profissional.

Outro aspecto que permaneceu foi a dualidade entre uma formação propedêutica reflexiva e humanística, voltada para os filhos da elite e preparatória para o ingresso no ensino superior, e uma formação instrumental, de caráter fortemente técnico operativo, voltada para os filhos dos trabalhadores e preocupada com as necessidades imediatas do mercado de trabalho. Esta divisão pode ser compreendida pela hegemonia de uma mentalidade dualista produzida por séculos de escravidão e de discriminação sobre o trabalho manual (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2012, p. 32).

Junto a essas questões permanece a problemática da não universalização da educação básica, em termos quantitativos e qualitativos de oferta, compreendida aqui como um meio de manutenção da estrutura societal desigual vigente. Atualmente, embora a oferta da educação básica tenha aumentado quantitativamente, especialmente na etapa do ensino fundamental, ela ainda não atingiu sua universalização, de forma a garantir os direitos estabelecidos pela Constituição Federal.

De acordo com os dados publicados pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, em 2014, no ensino fundamental, a taxa de escolarização – frequência bruta – das crianças entre 6 e 14 anos era de 98,2%. Porém, não se pode esquecer o grande contingente de jovens e adultos que ainda não conseguiu concluir o ensino fundamental e que ainda está muito longe de receber um atendimento adequado, em termos de acesso e qualidade de EJA (BRASIL, 2014b, p. 12). Permanece também a problemática da acessibilidade a alunos com deficiência, para a qual os dados apontam que apenas 20% das escolas brasileiras possuem estrutura de acessibilidade adequada (BRASIL, 2014b, p. 12). Os avanços são menores quando se trata do ensino médio. Em 2012, mais de 80% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam na escola, mas apenas 54% cursavam o ensino médio (BRASIL, 2014b, p. 12).

Outra questão recorrente é a qualidade da educação, visto que a carência de infraestrutura e de recursos adequados, assim como das condições necessárias para o acesso e permanência da população em parte significativa dos sistemas de ensino, tem feito com que os índices de abandono escolar e de defasagem ano/série permaneçam altos. No ensino médio, a taxa de repetência no ensino médio caiu de

22,6% para 11,1% entre 2005 e 2012, mas a taxa de evasão aumentou no período – de 10,0% para 12,7% (BRASIL, 2014b). Em 2012, apenas 54,7% dos jovens com 18 a 24 anos concluíram o ensino médio. De acordo com Brasil (2014b, p. 12), este resultado é consequência dos problemas nos vários níveis da educação básica.

O processo de separação entre a educação básica e a profissional, aliado a falta de compromisso do Estado com a educação pública para além do ensino fundamental, acentuou ainda mais a vinculação do ensino médio à ideia de preparação para o acesso ao ensino superior. No entanto, como explicam Carvalho e Lacerda:

é visível o crescimento da demanda da sociedade brasileira, em geral e dos trabalhadores, em particular, para ascender a esse patamar do sistema de ensino [ensino médio], tanto pela valorização da educação em relação ao conjunto dos direitos da cidadania, quanto como estratégia de melhoria de vida e de inserção no mercado de trabalho. Tal demanda situa-se assim, por um lado, entre jovens concluintes do ensino fundamental, que buscam o melhor padrão de vida e emprego. Os dados demonstram estar havendo um crescimento contínuo, embora lento, desse segmento, mas que a maioria, embora no sistema educacional, ainda são vítimas da repetência e do atraso escolar do ensino fundamental. Por outro lado, essa demanda está bem localizada entre jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho e que buscam melhores condições para enfrentar um contexto produtivo em acelerada transformação, com escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes (CARVALHO, 2003, p. 123 *apud* CARVALHO e LACERDA, 2010, P. 307).

A ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo, nos anos 2000, permitiu a mobilização de diversos grupos sociais por mudanças nas políticas educacionais que prevaleciam até o momento. As discussões havidas quando da elaboração da LDBEN/96 foram retomadas. Neste contexto, houve a revogação do Decreto 2.208/97 e sua substituição pelo Decreto 5.154/2004, permitindo a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio⁷.

Abordando a questão, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012), que participaram ativamente desse processo, apontam principalmente três posições sobre como deveria se estruturar a Educação Profissional e Tecnológica: a do grupo que apoiava a revogação do Decreto anterior, mas que era contra a elaboração de um novo, visto que sua promulgação manteria o caráter governamental da medida; a de outro que

⁷ O Decreto 5.154/2004 estabelece que a oferta da EPT pode ocorrer de três formas: *integrada* à educação básica, pautada em currículo e matrícula únicos; *concomitante* à educação básica, compreendendo dois currículos diferentes; e *subsequente*, para aqueles que já concluíram a educação básica (BRASIL, 2004).

defendia a manutenção da educação profissional separada da educação básica, e, portanto, queria que as mudanças fossem as mínimas possíveis; por fim, em maior número, aquela do grupo que apoiava a revogação do decreto anterior e a promulgação de um novo, visto que apenas a revogação do anterior possivelmente geraria menor impacto nas práticas que vinham sendo desenvolvidas até o momento (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2012, p. 23-24).

O estudo de Corsetti e Vieira (2015, p. 308) aponta que “passados nove anos da sua aprovação, menos de 20% das matrículas da educação profissional estavam nesse formato [ensino integrado], estando praticamente toda ela sob responsabilidade da Rede Federal e dos estados do Paraná, Ceará e Bahia”. Ainda assim, tal possibilidade de integração permitiu que fossem retomadas questões que ultrapassavam a formação imediata para o mercado de trabalho, e que visavam à formação integral do estudante, relacionando o conhecimento à prática do trabalho, numa perspectiva politécnica. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008, também colaborou para a ampliação das discussões sobre a EPT no Brasil.

Frente a estas questões, compreende-se que o Ensino de História na EPT pode ser percebido como um importante objeto de reflexão, a partir de suas possibilidades de colaboração para a EPT integrada ao Ensino Médio em uma perspectiva de formação omnilateral, em especial no que se refere à educação para jovens e adultos trabalhadores. Esta consideração é feita a partir da perspectiva apresentada por Frigotto, segundo a qual:

O estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional implica resgatar a educação básica (fundamental e média) na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica. Portanto, trata-se de uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (FRIGOTTO, 2010, p. 37).

A proposição feita por Frigotto parte da perspectiva histórico-crítica, que compreende o trabalho como princípio educativo. Neste sentido, no próximo subitem serão discutidos alguns conceitos relativos à EPT, os quais são necessários para o embasamento teórico com vistas à compreensão da importância do ensino da

história para o estímulo ao desenvolvimento da consciência histórica de jovens e adultos trabalhadores.

2.2 ENSINO INTEGRADO E EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

A promulgação do Decreto 5.154/2004 promoveu a retomada de questões envolvendo a relação entre educação e trabalho na perspectiva das novas políticas públicas para a educação brasileira. Como mencionado anteriormente, na construção deste Decreto estiveram presentes diferentes concepções pedagógicas, que culminaram, com o seu estabelecimento, na revogação do Decreto 2.208/97.

Neste contexto de discussões, foi também promulgado o Decreto 5.478/2005, posteriormente alterado pelo Decreto 5.840/2006, criando o PROEJA. Tal Programa foi instituído em toda a rede federal de Ensino, contemplando a integração entre a educação profissional e a educação básica e visando atender às necessidades de jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos em idade considerada apropriada. Assim, conforme aponta Neves:

Na sua concepção, o PROEJA se fundamentou nos princípios expostos na Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos, que apregoa que esta última deve seguir os pressupostos da formação humana, no sentido lato, e deve prezar o acesso ao universo dos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos da humanidade. Tudo isso deve estar integrado a uma formação profissional que proporcione e permita aos educandos situar-se no mundo e compreendê-lo, a fim de que o jovem e o adulto possam buscar, a cada dia, melhoria de sua condição de vida. Nestes termos, e com base nestes princípios, o PROEJA vai muito além de uma mera formação profissional vinculada à Educação Básica, prezando a formação e o desenvolvimento humanos, com vistas a uma qualidade de vida melhor (NEVES, 2010, p. 20).

A elaboração do Programa não excluiu a oferta do ensino médio concomitante à educação profissional, mas priorizou a oferta destas modalidades na forma integrada. Em ambos os casos, foi exigida a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico único para os cursos ofertados pelo Programa, ainda que oferecidos em instituições diferentes.

A partir de então, reacenderam-se as discussões sobre as possibilidades de integração entre a educação básica de nível médio, em específico para o público da EJA, e a educação profissional. Tais discussões caracterizam-se pelos diversos

projetos societários em disputa⁸ e pela compreensão acerca do papel desempenhado pela educação para sua efetivação.

As disputas entre capital e trabalho que compõem a dialética do sistema capitalista têm sérias implicações no campo educacional⁹, assim como as diferentes atribuições de significados aos termos utilizados neste campo, tornam necessária a delimitação das perspectivas sob as quais são utilizados alguns dos conceitos que compõem o presente texto. Isso partindo da ideia de que os conceitos possuem historicidade e que, assim, as compreensões de um mesmo conceito podem ser diferenciadas de acordo como o tempo e com os objetivos de quem o utiliza (KOSELLECK, 2006). Para tanto, na sequência serão apresentadas algumas interpretações de conceitos que embasam a pesquisa, como trabalho, educação, ensino integrado, politecnia, omnilateralidade, tempo e linguagem.

2.2.1 Para situar epistemologicamente o objeto

A educação profissional, de forma não institucionalizada, pode ser relacionada aos primórdios de nosso processo de hominização. Trabalhar e educar pelo trabalho são características formativas dos seres humanos, conforme Saviani:

[...] a essência do homem é o trabalho. [...] a essência humana é produzida pelos próprios homens. O homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.
[...] 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).

⁸ Dentre esses projetos, salientam-se dois que são opostos entre si quanto ao modelo de sociedade pretendido: um de perspectiva igualitária, inclusiva e democrática e outro desigual, excludente e autoritário. Essas diferentes compreensões dos modelos de sociedade almejados são fundamentais para que se compreenda a quem se entende que os benefícios trazidos pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia devem ser destinados: a uma minoria, detentora do capital financeiro, ou ao conjunto da população.

⁹ Maraschin (2015), ao pesquisar o ensino médio integrado à educação profissional, relaciona uma série de disputas entre professores, alunos, técnicos, a partir de diferentes concepções de currículo, políticas, gestão, ao que denomina de "dialética das disputas". Para a autora, tais disputas expressam "a oposição e luta entre concepções e sentidos diferentes de trabalho pedagógico e disputas relativas ao lugar das políticas públicas para os trabalhadores. Essas disputas atrapalham o desenvolvimento das políticas e do trabalho pedagógico, pois podem configurar retrocesso, mas no sentido contraditório podem gerar o novo, a transformação" (MARASCHIN, 2015, p. 71).

Neste sentido, de acordo com Marx (1999, p. 211), trabalho é “um processo em que participam o homem e a natureza, em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula, e controla seu intercâmbio com a natureza”, diferenciando-se da atividade animal por remeter ao desenvolvimento de um projeto elaborado mentalmente em uma etapa anterior, ou seja, de maneira racional. Desta forma, se a educação profissional e tecnológica está relacionada ao desenvolvimento de determinado trabalho, ela também está ligada ao processo de ensino sobre os conhecimentos, técnicas e tecnologias presentes no desenvolvimento deste trabalho. Ou seja, ela nasce da própria relação entre trabalho e educação, o que compõe toda a trajetória de hominização e, posteriormente, de humanização.

Ocorre que, se esses processos se mantiveram relacionados nos primórdios da constituição do homem, ao longo da história ocorreu uma separação formal entre eles. Paulatinamente, o trabalho passou a ser associado à execução de determinadas tarefas. Já os processos educativos, especialmente com a criação das instituições escolares, passaram a remeter aos locais onde determinados conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade são desenvolvidos, sem a necessária relação direta com os processos de trabalho. Fundou-se o trabalho intelectual separado do trabalho braçal. Contudo, aqueles espaços de disseminação de conhecimentos (instituições escolares) não se caracterizaram como espaços de acesso universal, ficando, portanto, restritos a uma parcela mínima da população, aquela que conseguira apropriar-se dos meios de produção, entre os quais a terra.

Tal separação promoveu uma falsa dicotomização¹⁰ entre os que refletem e os que executam determinadas tarefas. Bryan (2011), ao buscar compreender o trabalho, a educação e a tecnologia em Marx, discute a histórica divisão feita entre trabalho manual e o intelectual, e a sua consequência na questão educacional, que ainda hoje se pauta pela divisão dos que pensam e dos que fazem. Segundo o autor:

A produção capitalista tende, conforme a interpretação de Marx, a desqualificar a maioria dos trabalhadores e a criar um pequeno número de

¹⁰Considera-se que não há uma separação entre os atos de pensar e executar determinada tarefa pela compreensão que, a partir de nossa condição humana, não há trabalho que não exija uma elaboração mental anterior – uso da racionalidade –, seja para aprender como executá-lo ou para criar os processos de execução, visando determinado fim. Também, o próprio ato reflexivo pode representar um trabalho no sentido de criação.

trabalhadores altamente qualificados. Estabelece-se, assim, a divisão do trabalho intelectual e do trabalho de execução (BRYAN, 2011, s/p).

Como forma de superar as sequelas provocadas por esta divisão, é proposta a integração entre o ensino tecnológico e o ato produtivo, no qual, segundo Bryan, temos o que segue:

Por ensino tecnológico combinado com trabalho produtivo, Marx visava formar não o politécnico [aqui compreendido como polivalente], no sentido de conhecedor das técnicas de variados ofícios (conhecimento, de resto, sempre precário dada a natureza revolucionária da base técnica capitalista que destrói e cria constantemente novas profissões) mas o trabalhador que detivesse o domínio da *tecnologia*, dos princípios gerais subjacentes a toda a produção [ou seja, um trabalhador politécnico, segundo a compreensão aqui utilizada]. Domínio necessário tanto para [que] tivesse as características de *versatilidade*, exigidas pela força do mercado capitalista, assim como condições de desencadear a necessária transformação no processo de produção para adaptá-lo ao homem (BRYAN, 2011, s/p).

Compreende-se que a necessidade de integração entre educação e trabalho é fundamental, especialmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem de alunos trabalhadores, os quais compõem o público do PROEJA. Desta forma, a perspectiva de *integração* aqui utilizada exige que:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Neste sentido, a perspectiva não é apenas de integração entre a educação básica e a educação profissional, mas sim de uma formação integral, ou omnilateral, do aluno.

Saviani (2007), ao abordar a relação entre educação e trabalho, discute a utilização do conceito de *politecnia*. O referido autor retoma discussões sobre a controvérsia na utilização deste termo ou, como sugerem alguns, *educação tecnológica*. A esses conceitos foram historicamente atribuídos diferentes usos e

significados, além de terem passado pelos processos de tradução, especialmente quando remetidos aos escritos de Marx. O autor reforça que:

para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnicia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2007, p. 162).

O conceito de politecnicia sugerido por Saviani (2007) remete aos “fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna” (SAVIANI, p. 164). Embora os termos *politecnicia* e *educação tecnológica* sejam bastante utilizados pela literatura histórico-crítica ao se referir a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, para os propósitos deste trabalho, optou-se pela utilização do conceito de *omnilateralidade*. Conforme destaca Sousa Júnior:

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa.

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (2008, p. 285-286).

Tal concepção se articula aos pressupostos dos autores abordados e à criação do PROEJA, enfatizando especialmente o Quarto Princípio do Programa, o qual:

compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação

transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007, p. 38).

A concepção de trabalho como princípio educativo é também desenvolvida por Gramsci, que, ao tratar das escolas elementares italianas, discorre sobre o fato de que:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1982, p. 130-131).

Gramsci defendia a necessidade de desenvolvimento de uma escola unitária capaz de integrar a formação técnica e a formação clássica, com a ponderação de que:

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar um “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1982, p. 137).

Tratando ainda da discussão sobre o conceito de omnilateralidade ser compreendido como um conceito utópico, capaz de ser apreendido apenas fora da sociedade capitalista, em um mundo de liberdade, Sousa Júnior aborda as possibilidades de prática cotidianas possíveis no sentido de ruptura com as unilateralidades burguesas, embora esta ruptura não seja possível em seu sentido pleno:

A omnilateralidade, por exemplo, é uma busca da práxis revolucionária no presente, desde sempre, embora sua realização plena apenas seja possível com a superação das determinações históricas da sociedade do capital. Elementos de ruptura para com as unilateralidades burguesas são exercitados cotidianamente por meio de relações diferenciadas com a

natureza, com a propriedade, com o outro, com as crianças, com as artes, com o saber, por intermédio de relações éticas de novo tipo, etc. Porém, de maneira plena, como ruptura ampla e radical, a omnilateralidade só se realiza como práxis social, coletiva e livre, pois depende da universalização das relações não-alienadas entre os indivíduos, no intercâmbio com a natureza e no intercâmbio social em geral (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 288-289).

Deste modo, se o processo pedagógico escolar se fundamenta no ensino e aprendizagem do conhecimento científico e tecnológico, em suas diversas áreas, faz-se necessário refletir sobre o que são e como se produzem a *ciência* e a *tecnologia*, assim como os meios que permitem o seu desenvolvimento e a sua expressão compreensível, dentre os quais estão o desenvolvimento da racionalidade, da linguagem e das noções de tempo, incluindo a de tempo histórico linear.

A ciência, um produto da práxis humana, historicamente produzida, implica em conhecimentos sistematizados sobre certo assunto, desenvolvidos e validados a partir de determinados métodos. Implica também nas suas ressignificações feitas a partir das características e necessidades dos grupos sociais envolvidos na solução de um determinado problema. Sua produção demanda um processo bastante lento e gradual na perspectiva do tempo histórico linear, ou seja, da libertação do homem da noção de tempo do eterno retorno: o tempo mítico, mágico.

É pertinente considerar que “o tempo que circula e estabelece relações significativas é muito específico: tempo de magia. Tempo diferente do linear, o qual estabelece relações causais entre efeitos” (FLUSSER, 2002, p. 8). Esta noção social e, portanto, histórica de tempo linear pode ser relacionada ao desenvolvimento técnico da linguagem humana, a qual fundamenta a perspectiva de formação social da consciência histórica (FLUSSER, 2002, p. 9).

Isto mostra que a noção de tempo é cultural, ajudando a entender que a existência humana concreta estabelece um nexos entre o passado e o presente e permite projetar o futuro. Muito embora o futuro não seja histórico, a ideia de planejá-lo não deixa de fazer sentido, especialmente em função da finitude humana, como explica Jasmim:

O tempo, aqui, não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural que, em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizonte de expectativas. Por

isso mesmo, a história - considerada como conjunto dos fatos do passado, como dimensão existencial e como concepção e conhecimento da vida, que permitem a sua inteligibilidade - deve ser apreendida em sua própria historicidade, constituindo um objeto da reflexão teórica destinada a conhecer os seus limites e as suas consequências (JASMIM in KOSELLECK, 2006, p. 09).

Para o desenvolvimento do conhecimento histórico, além da perspectiva de tempo, também o desenvolvimento da linguagem é essencial. Esta, a linguagem, é compreendida sob dois aspectos: primeiro, como práxis ontocriativa historicamente dada, dentro da qual está a educação. Neste sentido, a fala humana faz parte do processo ontocriativo. O segundo aspecto é o da educação atual, na qual a fala e a escrita já estão estabelecidas, fazendo parte dos processos didáticos. Ela se torna, desta forma, um aspecto fundamental para a apropriação de determinados conceitos que perpassam os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, pode-se afirmar, refletindo sobre a circunstância peculiar dos cursos que integram o PROEJA, que existe a necessidade de os alunos terem o suporte adequado para apreender as bases linguísticas necessárias à compreensão dos conhecimentos a serem estudados, para que se possa ultrapassar os limites do senso comum e, então, atingir uma consciência autônoma.

Ainda, a adequada compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos que permeiam a educação profissional pressupõe, também, a noção de *consciência histórica* por aqueles que a integram, para o que são necessários ao menos “dois tipos de sujeitos históricos concretos: o historiador-professor e o aluno” (POMMER, A.; POMMER, R., 2014, p. 96), os quais estabelecem uma relação de mão dupla na produção e/ou ressignificação de conhecimentos. Este posicionamento:

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 [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 31).

Desta forma, entende-se que o ensino da História no PROEJA, assim como os demais componentes curriculares, deve ser compreendido e abordado de forma vinculada às perspectivas e problematizações sobre trabalho e os demais princípios que norteiam sua constituição. Isso envolve a apropriação e o compartilhamento de

determinada linguagem com vistas a uma formação humanizada, considerando-se que este processo se relaciona à educação e ao trabalho, objetivando a emancipação dos sujeitos na busca de sua autonomia cidadã. Para tanto, as relações entre o ensino de história e consciência histórica para uma atuação cidadã serão abordadas no próximo subcapítulo.

2.3 O ENSINO DA HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Para discutir a organização do ensino de História, a primeira parte deste subcapítulo aborda temáticas que remetem à história da educação brasileira e do ensino daquele componente, objetivando uma contextualização sobre a organização dos saberes históricos como disciplina escolar. A partir de então, estes aspectos passam a relacionar-se às reflexões acerca dos conhecimentos históricos sob a perspectiva de consciência histórica. Busca-se compreender, partindo destas questões, a relação entre o ensino médio integrado à educação profissional na EJA e o ensino da História.

Abordar o ensino da História para jovens e adultos trabalhadores implica compreender que é preciso fazer uma leitura que vá além dos muros das escolas e daquilo que seu currículo ou ementa estabelece, abrangendo as experiências e necessidades trazidas pelos alunos. Segundo Cerri:

Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentem e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso (CERRI, 2011, p. 54).

Neste sentido, é necessário abordar os conhecimentos advindos do senso comum para sistematizá-los, superando-os e/ou os ressignificando para, assim, construir o conhecimento histórico com base nos pressupostos científicos.

Considerando que este trabalho se propõe a refletir o ensino de história em ambientes formais de aprendizagem, será realizada uma breve abordagem sobre os processos que nortearam o ensino de História no Brasil, delineando a atual configuração do saber histórico como disciplina escolar.

Schmidt (2012) sistematiza os processos pelos quais a disciplina passou salientando quatro principais momentos. Primeiramente, é apontada a construção de um código disciplinar da História do Brasil, ainda no período Imperial, cujo marco foi o regulamento do Colégio Pedro II (1838), influenciado por concepções francesas do período e pautado na compreensão europeia de História, ou história quadripartite¹¹. No mesmo ano foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o qual estabelecia íntima relação com a monarquia e com a figura de Dom Pedro II e ao qual, segundo Callari, competia:

a definição do projeto da nação de que se falava. Esse projeto nacional incluía, além da defesa da Monarquia, a apologia da centralização (o que se refletia na própria concepção do IHGB como núcleo produtor de saber) e do catolicismo, alicerce da nacionalidade. O caminho para a tão almejada civilização, pensada segundo os moldes europeus, deveria passar, inevitavelmente, pela educação, elemento fundamental na unificação ideológica das elites (2001, s/p).

Com a proclamação da República o conhecimento histórico continuou a ser compreendido como instrumento ideológico para a consolidação do Estado Nacional e, por conseguinte, para a formação de uma identidade nacional e de um determinado modelo de cidadania. Esta concepção seria influenciada em muito pelo pensamento positivista, emanado da ideia de ordem e progresso que ganhou espaço no contexto do final do século XVIII e início do XIX (FAUSTINO; GASPARIN, 2001).

Um segundo momento teve início com as reformas de Francisco Campos, em 1931, cujo conteúdo apresentaria instruções metodológicas, contendo os objetivos e as técnicas necessárias e os aspectos da disciplina a serem enfatizados. A compreensão da História remetia a um produto acabado e destinado à educação política e à familiarização com os problemas a serem enfrentados no país. O ensino de História também se consolidou como disciplina e passou a se articular com os ideários da Escola Nova no Brasil, em expansão neste período (SCHMIDT, 2012).

O estabelecimento da Nova Lei Orgânica do Ensino, de 1942, também conhecida como reforma Capanema, propunha a autonomia didática dos

¹¹ Modelo que divide os períodos históricos em Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea e desconsidera a denominada Pré-História, partindo de interpretações centradas nos processos históricos europeus.

professores. Sua complementação se deu com a Portaria 1.045/1951, que reformou o Ensino Secundário e estabeleceu que:

[os] princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. Fazendo apelo à pedagogia da escola nova, a portaria ressaltava e enfatizava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente (SCHMIDT, 2012, p. 81-82).

Esta portaria inseriu-se no processo de redemocratização pós Estado Novo (1937-1945). O período que compreende os anos de 1945 a 1961, foi marcado pela expansão, valorização e modernização da escola secundária, inclusive com a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária, que buscou a expansão desta etapa educacional e o desenvolvimento de ações que envolviam os aspectos metodológicos do ensino (SCHMIDT, 2012).

Durante a Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985) o Ensino de História, enquanto disciplina, foi abolido no primeiro grau e, juntamente com o Ensino de Geografia, foram substituídos pela disciplina de Estudos Sociais, a qual foi compulsoriamente tornada obrigatória pela LDBEN n. 5.692, de 1971. Tal mudança já se anunciava há tempos e aprofundava a dificuldade em relacionar o trabalho do professor com o do historiador. Foram criadas também as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP), em substituição às disciplinas de filosofia e sociologia. Este período também foi marcado pelas perseguições e censuras a professores e profissionais de História, assim como pelo movimento de resistências e lutas pela volta do Ensino de História no Brasil (SCHMIDT, 2012).

Com a redemocratização do país, as críticas aos Estudos Sociais ganharam força. Neste período, iniciaram-se as discussões para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consolidariam o retorno do Ensino de História como componente curricular. Os Parâmetros estabelecidos nos anos 90, segundo Schmidt (2012), ao privilegiar os conteúdos procedimentais e atitudinais, teriam promovido a separação entre a cultura histórica e a cultura escolar, quando a esta disciplina foi atribuída a função de desenvolver conhecimentos empobrecidos reflexivamente e destituídos de significados práticos.

No início do século XXI, as discussões acerca de um Ensino de História preocupado com as relações entre as culturas escolar e histórica, sob uma perspectiva emancipatória, foram retomadas (SCHMIDT, 2012). A compreensão das etapas anteriores sobre o Ensino de História articulada às questões educacionais, sociais, políticas e econômicas, se faz necessária para o entendimento sobre como o Ensino de História têm se estruturado, bem como os desafios a ele apresentados. Além do que, refletir o ensino da história em um ambiente escolar demanda a reflexão teórica acerca de sua didática, ou seja, de como se configuram os processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos.

A partir destas considerações, Cerri (2011) defende o desenvolvimento de um campo na teoria da história especificamente voltado para sua didática, compreendendo esta como uma “disciplina que estuda a aprendizagem histórica” (p. 52), considerando-se as diferentes formas, lugares e objetivos em que e como este saber é construído. Este espaço epistemológico permitiria:

que todos os estudos históricos, e não aqueles pensados para e a partir da escola, sejam submetidos à uma reflexão didática, ou seja, a uma reflexão sobre o que é ensinado (estudando currículos, programas e manuais, mas também séries de televisão, filmes, revistas de histórias em quadrinhos etc.), sobre as lógicas internas, condições, interesses e necessidades sociais quanto ao ensino e a aprendizagem de conhecimentos históricos que ocorre na atualidade e, por fim, sobre o que deveria ser ensinado (em função das necessidades e características mínimas de cada sociedade, e suas formas autônomas de geração de sentido histórico) (CERRI, 2011, p. 52).

Compreender que os processos de ensino e aprendizagem ultrapassam os muros da escola é essencial para o trabalho com o público da EJA. Isso porque estes são alunos que trazem uma série de experiências produzidas anteriormente, fora da escola, e que podem tornar-se extremamente enriquecedoras e significativas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o professor de história desempenha o papel de mediador no processo de estímulo ao desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a percepção da relação entre os homens e o tempo.

Falar em consciência histórica implica uma definição propositadamente muito ampla de história, como tempo significado (ou, dizendo [de] um modo um pouco diferente, experiência do tempo que passou por um processo de significação). Tempo não quer dizer passado. Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como conquista

particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo (CERRI, 2011, p. 48).

Neste sentido, o ensino da história deve possibilitar a todos os envolvidos no processo educativo, o desenvolvimento, de forma autônoma, de suas próprias leituras de mundo. Isso porque, a partir desta “aquisição cultural elementar e geral”, lhes será possível transitar pela atribuição de significados que são dados aos processos humanos ao longo do tempo, buscando compreender, de forma crítica, como estes diversos processos se configuram e se relacionam à suas próprias histórias de vida.

Considerando ainda que “o ensino escolar de história [...] não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados” (CERRI, 2011, p. 69), compreende-se a importância desse componente para cursos de EJA. Através dele, será possível colaborar para o pleno exercício da cidadania, na consolidação de uma sociedade democrática e participativa.

3 PROEJA: REFLEXÕES ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA UMA EDUCAÇÃO OMNILATERAL

Considerando-se que o primeiro capítulo desta dissertação abordou aspectos históricos e conceituais que envolvem a temática proposta, este segundo capítulo pretende caracterizar empiricamente os objetos da pesquisa, de forma que, ao fim, seja construída uma visão ampliada dos processos investigados, capaz de atender ao problema estabelecido para o desenvolvimento deste trabalho.

Quando a história da EPT no Brasil foi abordada, expôs-se a expectativa que a implementação do PROEJA produziu naqueles que compreendem a relevância dos processos educativos em uma perspectiva emancipatória. Porém, é preciso considerar que essa implementação não ocorreu de forma isolada, mas esteve inserida em um processo de expansão da rede federal de educação e buscou atender expectativas de um público marcado pelas discontinuidades em relação à educação formal, o que caracteriza a EJA. Neste aspecto, foram apontadas questões que indicam possíveis contribuições do ensino de história no processo educativo, especialmente sob a perspectiva de consciência histórica.

Na sequência, serão apresentadas questões produzidas a partir da efetivação do Programa e que chegam ao momento atual. Ultrapassando a perspectiva de formulação das políticas públicas, são apresentadas também as duas instituições federais em que a pesquisa foi desenvolvida: o CTISM e o IFFar-JC. A prática do Programa nestas instituições é abordada a partir do depoimento de seus gestores. Para isso, foram entrevistados dois gestores em cada uma das instituições (Gestora 1 e Gestora 2 no IFFar-JC; Gestor 3 e Gestora 4 no CTISM), responsáveis pela coordenação pedagógica e pela coordenação do Programa. Suas compreensões sobre a relevância do Ensino de História também foram investigadas. O roteiro das entrevistas realizadas encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

Em seguida, buscou-se compreender a composição do público que acessa o Programa, assim como suas interpretações e expectativas sobre o ensino de História, formações e visões a respeito do mundo do trabalho. Para isso, foram organizados questionários (APÊNDICE C), os quais foram aplicados a todos os alunos que fazem os cursos integrantes do PROEJA nas instituições pesquisadas. Como os questionários foram respondidos de forma anônima, para a organização da análise dos dados, foram atribuídos codinomes que permitem identificar a instituição

e o período (ano) ao qual se ligavam os alunos quando o instrumento de pesquisa foi aplicado. Neste caso, os números “1”, “2” e “3” referem ao período em que os alunos se encontram, seguidos de “C” ou “IF”, que remetem ao CTISM e ao IFFar-JC, respectivamente. Já a letra indicada após o hífen foi dada de forma aleatória, para permitir identificar a fonte utilizada.

Por fim, foram também realizadas entrevistas com os professores de História que atuam nos cursos investigados. As questões que nortearam as entrevistas (APENDICE B) remetem à sua compreensão sobre o ensino de História integrado à EPT, à organização deste componente, às suas percepções sobre os alunos no que se refere ao ensino de História e sobre si mesmos enquanto profissionais integrantes do mundo do trabalho. Os Professores 1 e 2 atuam no IFFar-JC e a Professora 3 no CTISM.

3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A CRIAÇÃO DO PROEJA

A relação entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica na rede federal não é recente. Desde a Lei Nº 3.552/1959, que dispôs sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, as instituições que deram origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) – hoje Institutos Federais de Educação – passaram a ofertar cursos na última etapa da educação básica, atualmente denominada ensino médio. Esta oferta ocorreu, algumas vezes, de forma integrada, outras, a partir da separação entre a educação básica e a educação profissional (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 19).

Apesar da ampla trajetória da Rede Federal de Educação em relação à formação profissional, ela ainda possuía poucas experiências no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos até 2005. Moura e Henrique, constataam que:

as poucas IFETs que ofereciam EJA à época [...] não o faziam na forma integrada à educação profissional. Dentre as experiências registradas na Rede, se destacam as dos CEFETs de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. [...] A maioria das iniciativas estava relacionada apenas à educação básica, enquanto algumas relacionam educação básica e profissional na forma concomitante (2007, p. 21).

Como apresentado anteriormente, se o Decreto 2.208/1997 havia imposto a separação entre a educação básica e a EPT, sua revogação pelo Decreto 5.154/2004 permitiu que fossem retomadas discussões que relacionassem estas duas modalidades. Reforçando esta questão, a Lei 11.741/2008, ao alterar os dispositivos da LDBEN/96, “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”, estabelece que a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008).

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, também colaborou para a ampliação das discussões que permeiam a EPT no Brasil. Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (os últimos dois, alterado e incluído, respectivamente, pela Lei nº 12.677, de 2012).

Além da instituição da Rede Federal, a Lei nº 11.892/2008 também foi responsável pela criação de trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da integração ou transformação dos antigos CEFETs e/ou Escolas Técnicas. A criação dos Institutos teve, dentre outras finalidades, a de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008), para os quais deveria garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas.

A exceção a este processo de “ifetização” foram as instituições anteriormente citadas, as quais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que optaram por manterem sua formatação anterior. Este é o caso de uma das instituições pesquisadas neste trabalho, o CTISM, que permaneceu como escola técnica vinculada a uma universidade federal, a UFSM.

Ainda anteriormente a este contexto, foi constituído o PROEJA. O primeiro documento específico que orientou a formulação do Programa foi a Portaria nº

2.080, de 13 de junho de 2005, a qual dispôs sobre as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica integrados ao Ensino Médio, na modalidade de EJA, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tal Portaria determinou que todas as instituições federais de educação profissional deveriam oferecer, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. A prioridade de 50% das vagas dos Institutos para a oferta de cursos técnicos integrados, incluindo a EJA, estabelecida em 2008, corroborava com esta normativa.

A Portaria de 2005 foi transformada integralmente no primeiro decreto que estabeleceu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Decreto nº 5.478/2005. Este foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabeleceu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, ampliando suas possibilidades de abrangência com a inclusão da terminologia “Educação Básica”.

O Programa surgiu com uma dupla finalidade: “a primeira é enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e a segunda é integrar à educação básica uma formação que contribua para a interação socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos” (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 18). Para isso, o Decreto 5.840/2006 estabeleceu que todas as instituições federais de educação profissional deveriam ofertar o equivalente a 10% de suas vagas para o PROEJA, ampliando esta oferta a partir de 2007.

Posteriormente, foram elaborados os três Documentos Base que consubstanciaram suas diretrizes: o Documento Base PROEJA Técnico, de nível médio; o Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada (FIC) Ensino Fundamental; e o Documento Base PROEJA Indígena. Com o novo Decreto, houve também a inclusão dos sistemas estaduais e municipais de ensino e das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (“Sistema S”) como possíveis proponentes. Desde sua implantação, o Programa é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

A sua constituição pretendeu ampliar as possibilidades de formação para jovens e adultos trabalhadores e propiciar uma qualificação técnica para o trabalho,

com base na superação das dicotomias entre os saberes teóricos e práticos. O PROEJA Médio é destinado a pessoas maiores de 18 anos com ensino fundamental completo e que não tenham concluído o ensino médio. Seus cursos de nível técnico possuem carga horária mínima de 2400 horas, sendo 1200 horas destinadas às áreas de conhecimentos básicos para uma formação geral e 1200 horas às áreas técnicas, seguindo também as especificações dos cursos técnicos ofertados, relativas à carga horária do estágio curricular obrigatório. O Programa também conta com assistência estudantil, um benefício que as instituições proponentes usam para viabilizar a permanência do estudante no curso. O valor desse recurso é regulamentado autonomamente, em cada instituição.

A oferta de cursos pelo PROEJA deve ocorrer prioritariamente de forma integrada, a partir de um projeto político-pedagógico único, capaz de estreitar as relações entre a educação profissional, o ensino médio e a EJA. Neste sentido, o Documento Base do PROEJA Médio estabelece que:

uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Essa organização pretende superar “a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43).

Após completar uma década de existência, o Programa alcançou parte de seus objetivos, mais ainda é permeado por uma série de desafios que necessitam serem superados, dentre os quais:

a compreensão das especificidades que marcam o público que o compõe, por aqueles que atuam nele, visando uma oferta qualificada e compatível com suas demandas. Neste sentido, percebe-se a importância da oferta de formação continuada para os professores que atuam no Programa, promovendo a reflexão sobre os objetivos e necessidades dos cursos que o integram e, nessas questões, a busca por maior aporte para o trabalho com

o público jovem, o qual tem sido cada vez mais constante, bem como por ações que visem diminuir a evasão (BARIN et al., 2016, p. 93).

A elaboração de novos programas educacionais para este público acabou provocando a redução dos incentivos ao Programa, que vem perdendo espaço para outros projetos, os quais podem ser considerados antagônicos à perspectiva educacional que pretende superar a formação aligeirada e limitada às demandas do mercado de trabalho¹². Essa volatilidade está em muito relacionada ao fato de as políticas educacionais brasileiras se caracterizarem pela constituição de projetos de governo, em prejuízo de políticas que se consolidem enquanto projetos de Estado.

Conforme evidenciou Maraschin (2015, p. 108), os dados apresentados pela SETEC/MEC em 2013 demonstram que a meta do PROEJA de atingir 10% das matrículas da rede federal está longe de ser atingida e, menos ainda, a sua ampliação. Pelo contrário, o número de matrículas está em queda, como pode ser observado na Figura 1:

Figura 1 – Percentuais gerais de oferta educacional

Matrícula CPF	Referência	2010	2011	2012	2013
Técnico *	50%	63,2%	62,4%	63,6%	66,9%
Formação de professores **	20%	9,1%	9,5%	9,6%	9,9%
PROEJA	10%	7,5%	6,2%	5,2%	4,4%
FIC	---	8,2%	10,9%	11,2%	7,9%
Tecnologia	---	13,2%	11,4%	9,8%	9,0%
Bacharelado	---	4,9%	4,7%	4,9%	5,6%
Outras ofertas	---	1,3%	1,1%	0,9%	0,7%

Matrícula Equalizada	Referência	2010	2011	2012	2013
Técnico *	50%	70,0%	69,3%	69,2%	68,7%
Formação de professores **	20%	7,2%	8,3%	8,9%	9,2%
PROEJA	10%	7,2%	6,3%	5,3%	4,6%
FIC	---	3,4%	4,0%	4,1%	3,7%
Tecnologia	---	12,8%	11,8%	11,0%	11,0%
Bacharelado	---	4,8%	5,1%	5,7%	6,5%
Outras ofertas	---	1,8%	1,4%	1,1%	0,8%

* Inclui PROEJA Técnico
 ** Inclui Licenciatura e Especialização

Fonte: Diretrizes 2014-2018 para os Institutos Federais – SETEC/MEC. Setembro de 2013. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/194046/diretrizes-setec-2014-2018-para-os-institutos-federais>>, acesso em 05 jun 2017.

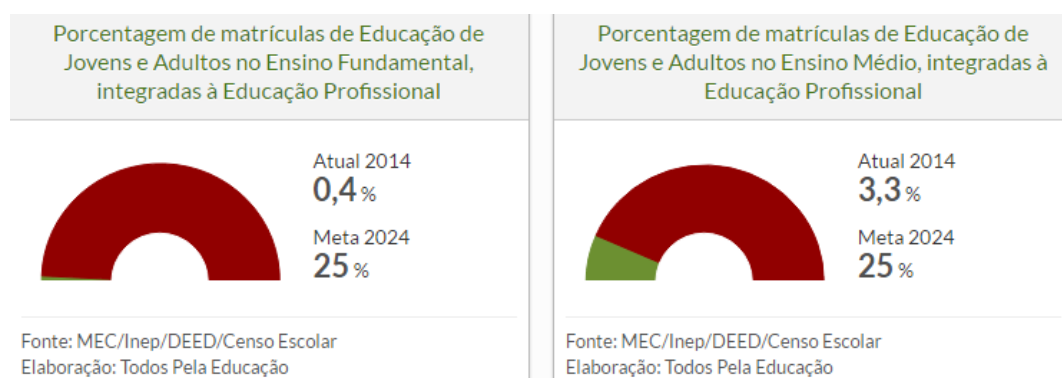
¹² Saraçol (2014, p. 75) cita o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, como uma destas políticas antagônicas, que se sobrepôs à formulação do PROEJA. O PRONATEC se caracterizou como um dos principais Programas do governo Dilma Rousseff (2011-2016). Acrescenta-se também a reformulação do ensino médio brasileira, orientada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como uma das propostas antagônicas ao que se compreende por uma formação integral, embora esta última política ainda não tenha deliberado sobre a organização específica da EJA.

As pesquisas desenvolvidas para este trabalho corroboram com os números apresentados. No Colégio Técnico Industrial de Santa Maria o número de vagas disponíveis no PROEJA permanece o mesmo desde sua criação, em 2007, sendo ofertadas 32 vagas para o Curso Técnico em Eletromecânica. Já o Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos diminuiu sua oferta pela metade. Até 2013, eram ofertadas duas turmas com 35 vagas cada, totalizando 70 vagas para o Curso Técnico em Comércio. Segundo depoimento de uma gestora da instituição, a partir de 2014, o número de vagas passou a ser apenas de 35 para o ano inteiro. Isso ocorreu pela escassez de espaço físico no turno da noite, motivada pela ampliação da oferta de cursos de nível superior na mesma instituição (Gestora 2, 2016, s/p).

Compreende-se ser necessário o estabelecimento de políticas públicas que colaborem para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio em uma perspectiva de formação omnilateral, em especial no que se refere à educação para jovens e adultos trabalhadores, dentre as quais se entende que o PROEJA esteja inserido. No entanto, estas políticas educacionais devem vir acompanhadas de um projeto inclusivo de nação, que estimule a cidadania, e não estarem sujeitas às constantes oscilações do mercado de trabalho. Esta percepção não exclui a função da escola de preparar para o trabalho, apenas busca ampliar esta compreensão.

No ano de 2014 foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, o qual estipulou 20 metas educacionais para este período. Sua Meta 10 prevê que, até 2024, 25% das matrículas da EJA sejam integradas a educação profissional (BRASIL, 2014).

Gráfico 1 – Percentual de matrículas na EJA



Fonte: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional>>, acesso em 19 abr. 2017.

Entretanto, o Gráfico 1, apresentado pelo Observatório do PNE, evidencia o quanto as matrículas da educação profissional integrada à educação básica na EJA ainda estão longe de atingir os objetivos estabelecidos.

Há aproximadamente dez anos, os cursos que se mantêm em atividade têm oportunizado o acesso de jovens e adultos trabalhadores à conclusão da educação básica integrada a uma formação técnico-profissional em instituições federais de educação. Na sequência deste trabalho, serão apresentados dois destes cursos, ofertados pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos (IFFar-JC), os quais compõem a análise realizada neste trabalho.

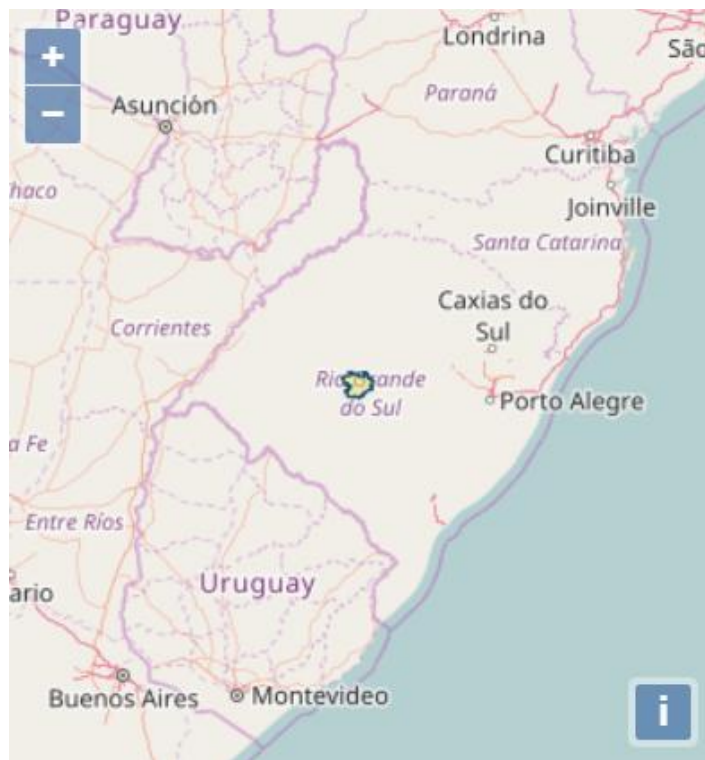
3.2 A COMPREENSÃO EMPÍRICA DO OBJETO: HISTÓRICO DO PROEJA NO CTISM E NO IFFar-JC

As duas instituições pesquisadas neste trabalho estão localizadas na região central do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, uma na cidade de Santa Maria e outra na cidade de Júlio de Castilhos. Ambas integram a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, porém, possuem trajetórias distintas entre si.

A instituição mais antiga é o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, que em março de 2017 completou 50 anos de existência. Sua trajetória teve início apenas alguns anos após a criação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à qual o Colégio permanece vinculado desde o início de suas atividades, em 1967. Suas instalações ficam junto ao Campus Sede da Universidade, na cidade de Santa Maria/RS. Este município está localizado no centro do estado do Rio Grande do Sul, e de acordo com o censo do IBGE de 2010, estimavam-se 277.309 habitantes para o ano de 2016. Conforme o histórico da instituição:

O CTISM iniciou sua trajetória como Escola Técnica no final dos anos 1960, quando a UFSM já contava com vários cursos superiores. Entretanto, a cidade apresentava uma lacuna na oferta de cursos técnicos de nível médio. Assim, o então reitor, José Mariano da Rocha Filho, tomou a iniciativa de criar, em 1963, o Colégio Agrícola, e, em 1967, o Colégio Técnico Industrial, que começou a oferecer os cursos técnicos de Eletrotécnica e de Mecânica articulados ao Ensino Médio com duração de três anos (Fonte: <<http://www.ctism.ufsm.br/index.php/institucional/50anos>>, acesso em 26 abr. 2017).

Figura 2 – Localização da cidade de Santa Maria/RS/Brasil.



Fonte da imagem: <http://cod.ibge.gov.br/1OM>, acesso em 26 abr 2017.

O CTISM teve toda sua trajetória voltada para a oferta de cursos para a área industrial. Atualmente, a instituição conta com 19 cursos, segundo dados veiculados em seu site. No nível técnico integrado ao ensino médio, os cursos de Eletrotécnica e Mecânica se mantêm. Sua oferta ocorre no turno diurno, assim como a do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio, criado recentemente.

Com o decreto de criação do PROEJA, entre 2006 e 2007 a instituição, que, apesar da longa trajetória na EPT, não tinha experiências anteriores com a EJA, teve necessidade de ofertar um curso nesta modalidade, a partir das orientações do Programa. O depoimento de um gestor da escola remete a este processo de escolha do curso e organização, que se manteve relacionado às áreas iniciais do Colégio:

É um projeto que veio de cima e, um tipo, 'cumpra-se!', tem que ser cumprido. Obviamente que tudo que vem obrigado e com pouco tempo de preparação, obviamente ele causa uma certa, digamos, oposição. Então, no início, obviamente que tivemos dificuldades, não é. 'Ah, é obrigado', 'quem é esse público?', 'é uma modalidade nova' 'a gente não conhece', 'não sabe', enfim, o ser humano tem dificuldade com mudanças e aqui não foi diferente. Mas foi feito um trabalho muito amplo em 2006, 2007, nos preparando e

montando esse currículo para o PROEJA, de forma que muitas dúvidas foram sanadas e a gente conseguiu começar a primeira turma entrando em final de 2007. [...] A escolha do curso, na época, que até hoje se mantém este curso, eletromecânica, como profissional, é, ele foi escolhido por dois motivos. Primeiro: como era um curso novo, que ele veio a se somar aos cursos existente, e a grande maioria dos nossos professores aqui, ou são engenheiros mecânicos, ou engenheiros eletricitas, se pensou num curso [...] onde quase todos pudessem trabalhar, de forma a ter uma gama maior de professores disponíveis e também não pesar demais numa área. Se você cria um curso numa área só, vai sobrecarregar um grupo de professores em detrimento de outro grupo, então foi pensado desta forma (GESTOR 3, 2016, s/p).

Este depoimento aponta, primeiramente, para o impacto inicial gerado pela oferta de um curso para uma modalidade que até então não integrava o ambiente escolar, visto que os demais cursos técnicos eram/são ofertados para o ensino médio regular ou para aqueles que já concluíram a educação básica, a partir dos cursos técnicos subsequentes e dos superiores. É exposto, também, o desafio de se pensar um curso técnico adequado às demandas do público que o acessaria, mas que estivesse também relacionado a área de formação da escola. Neste aspecto, a oferta do Curso Técnico em Eletromecânica ocorreu a partir da maior disponibilidade de profissionais para atuarem no novo curso.

O depoimento da Gestora 4 corrobora com esta afirmação:

Uma das orientações que o colégio tem já, que eu percebi nesses 05 anos que eu tô aqui, é que eles tentam buscar cursos que sejam da área industrial para manter o nome e a identidade do colégio, então teria que ser um curso na área industrial, algo que já tivesse base de laboratórios, de professores (2016, s/p).

Percebe-se também a preocupação de que o curso ofertado estivesse de acordo com as necessidades de inserção laboral do público da EJA:

O outro motivo que levou à escolha do curso de eletromecânica também é que o perfil de eletromecânica é um perfil de manutenção. Então, Santa Maria possui demanda para esse profissional, talvez mais do que outros cursos que nós oferecemos. [...] se pensou que esse público gostaria de ficar na cidade. Então esse curso também teria uma afinidade maior com o mundo do trabalho de Santa Maria. Porque a maioria dos nossos alunos do Colégio Industrial, dos [demais cursos] técnicos, eles acabam indo trabalhar em outros locais. Santa Maria não é um polo industrial, nós somos um Colégio Industrial, então grande parte dos nossos alunos encontram boas oportunidades de trabalho fora de Santa Maria. Pensou-se então, no PROEJA aqui, que a intenção, ao menos da maioria, seja ficar em Santa Maria, em oferecer um curso onde eles teriam mais facilidade de se encaixar e de encontrar trabalho aqui em Santa Maria. (GESTOR 3, 2016, s/p).

Uma das ausências percebidas na organização da oferta curricular diz respeito às oportunidades de continuidade dos estudos em nível superior na mesma área de conhecimento do curso técnico, considerando que, conforme poderá ser verificado no decorrer deste trabalho, muitos estudantes relataram o interesse em ingressar na universidade em cursos da área tecnológica. Embora haja casos em que os alunos tenham dado sequência aos estudos após a conclusão do ensino médio integrado, esta questão não aparece nas entrevistas coletadas. Os três cursos de graduação instalados no Colégio são ofertados no turno diurno, dificultando as possibilidades de que egressos do PROEJA possam acessá-los. A própria UFSM, oferta poucas possibilidades de estudos à noite para que alunos trabalhadores possam se inserir e a maioria dos cursos ofertados neste turno são em outras áreas de conhecimento ou em cursos técnicos subsequentes.

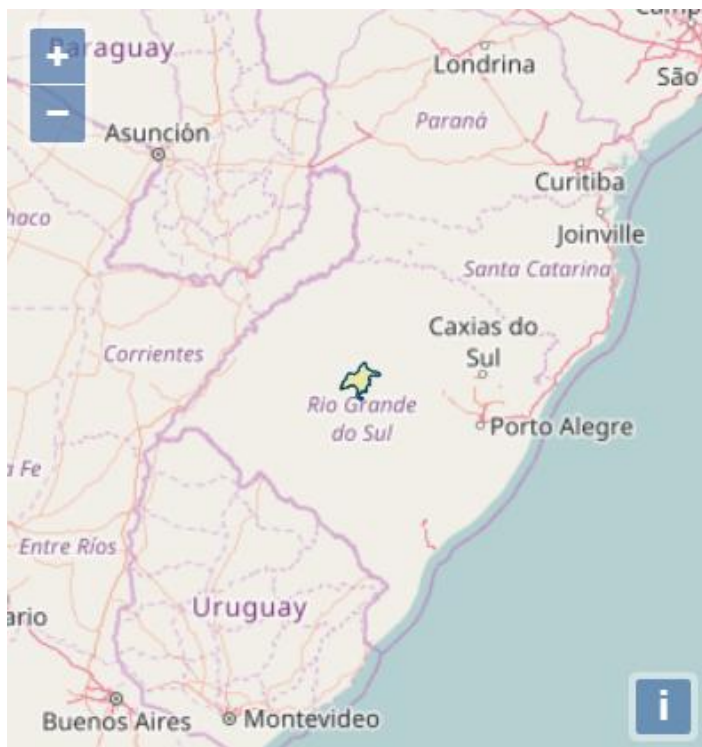
Nessa instituição, a partir da organização do curso que seria ofertado pelo PROEJA, teve início a seleção dos candidatos, ainda no ano de 2007. Como esse processo ocorreu em outubro, o período final do semestre letivo corrente foi utilizado para a preparação dos alunos aprovados, para a sua adaptação e “nivelamento”. Esse período foi também usado para a preparação dos professores, através da realização de seminários de formação e de oferta do Curso de Especialização em PROEJA, uma parceria da UFSM com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (ROSA; DEL PINO, 2010, p. 96).

O curso de Eletromecânica/PROEJA teve início no primeiro semestre de 2008 (Gestora 4, 2016, s/p; Gestor 3, 2016, s/p). Desde então, o Colégio, que oferta 32 vagas anualmente, formou oito turmas, com um total de 64 alunos, o que demonstra os altos índices de evasão da modalidade EJA.

Já a segunda instituição pesquisada, o Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos (IFFar-JC), passou por um processo histórico organizacional diferente de implementação do PROEJA. Sua criação ocorreu pela Lei nº 11.892/2008, com a fusão e transformação do CEFET de São Vicente do Sul, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, da Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos e da Unidade Descentralizada de Santo Augusto, em uma instituição

multicampi, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/RS (IFFar-RS)¹³.

Figura 3 – Localização do município de Júlio de Castilhos.



Fonte da imagem: <<http://cod.ibge.gov.br/7J2>>, acesso em 26 abr 2017

Assim, o IFFar-JC é um dos Campi vinculado ao IFFar-RS, localizado na cidade de Júlio de Castilhos, município com uma população estimada de 20.032 habitantes em 2016, segundo o censo do IBGE de 2010. Em função da criação do Instituto ter ocorrido após a instituição do PROEJA, a organização do primeiro curso ofertado pelo Programa ocorreu ainda no ano de 2008. Neste primeiro momento, foram ofertadas duas turmas, com 35 vagas cada, para o Curso Técnico em Informática. Para o ano de 2009 foi ofertada uma terceira turma, com 35 vagas (NETO; MARÇAL, 2010, P. 34). Porém, ao final do primeiro ano, a evasão já chegava a 50% (BRASIL, 2010, p. 4).

O site da instituição¹⁴ relaciona os números elevados de abandono escolar ao fato de parte dos ingressantes das primeiras turmas já terem concluído o ensino

¹³ Fonte: <<http://www.jc.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=15>>, acesso em 26 abr 2017.

médio. Entretanto, os depoimentos de gestores apontam que a evasão pode ter ocorrido também pela falta de identificação entre o curso ofertado e o público para o qual ele era destinado. O depoimento de uma gestora remete à parte deste processo:

teve uma consulta pública para que tipo de perfil de cursos que seria aberto aqui no Campus em Júlio de Castilhos, naquele momento, lá em 2007. E então, tiveram algumas opções e achou-se que Informática seria um curso adequado naquele momento para ofertar para um público jovem e adulto. Uma qualificação profissional com uma área que tem bastante demanda de trabalho e tudo mais. Aí, quando eu entrei no Campus em 2010 a turma já estava indo para o seu último ano de informática, só que ela não obteve tanto sucesso assim, porque é um curso um tanto difícil e provocou muitas desistências, o campus não estava totalmente estruturado em laboratórios, em docentes. Esse início foi bem tumultuado, tanto que a formatura tinha 05, 06 alunos (GESTORA 1, 2016, s/p).

Esta experiência demonstrou que o curso ofertado não estava atendendo às expectativas iniciais. Desta forma, em 2010 foi criado o Curso Técnico em Comércio, o qual é ofertado atualmente no IFFar-JC. A escolha deste curso ocorreu a partir de uma audiência pública realizada pelo PROEJA FIC, ofertado pela Prefeitura Municipal de Júlio de Castilhos, em parceria com a Instituição, que apontou o interesse da comunidade na área de prestação de serviços (BRASIL, 2010).

O levantamento realizado para a construção do curso ainda concluiu que os estabelecimentos comerciais da cidade “são, em sua maioria, de pequeno e médio porte, tendo forte traço de empreendimento familiar” (BRASIL, 2010, p. 4). Desta forma, a escolha voltou-se para o desenvolvimento do trabalho a partir dos princípios da economia solidária.

A escolha do curso também esteve associada à possibilidade de os alunos prosseguirem os estudos em uma mesma área de formação, com a oferta de cursos, nos diferentes níveis, em um mesmo Eixo Tecnológico, o de Gestão e Negócios. Desta forma, a instituição oferta, em parceria com duas prefeituras municipais (Júlio de Castilhos e Tupanciretã), pelo PROEJA FIC em nível fundamental, o Curso de Assistente em Operações Administrativas. O Técnico em Comércio pelo PROEJA Médio e o Curso de Administração, em nível superior. Também há a oferta do curso de especialização *latu sensu* em Gestão Educacional, e dos cursos de licenciatura, que alguns alunos também seguem.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.jc.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=55&sub=345>>, acesso em 26 abr 2017.

Sobre o curso técnico, a Gestora 2 (2016, s/p) ainda relata que:

a ideia é que nós tivéssemos o ensino verticalizado e mantivessem todos dentro do eixo. Que pudessem seguir os estudos na mesma linha. Dos nossos alunos, nós tivemos uma demanda bastante grande no técnico em Comércio. Já chegamos a ter ofertado duas turmas e depois, assim, claro, nós não conseguimos formar todos os que entram. Nós temos uma evasão, mas por diversos motivos. Nossos alunos estudam, trabalham durante o dia, são pessoas que estão afastadas dos bancos escolares há bastante tempo, então eles voltam e eles sentem bastante dificuldade às vezes por questões familiares também, o marido não quer que estude, ou porque deixa os filhos em casa... São diversos os fatores que provocam a evasão, mas temos conseguido manter o nosso curso, sempre temos turma, já formaremos a quinta turma, e eu vejo que o curso, sim, ele promove um diferencial na vida dos nossos alunos. O nosso PROEJA sempre foi visto como modelo no instituto, porque outros campi não prosperavam, e aqui sempre prosperou [intervenção] então sempre prosperou o nosso, mas também pelo entendimento do grupo. Nós lutamos pelo PROEJA, pelo curso, e nos dedicamos. O grupo de professores é muito integrado, a gente realmente veste a camiseta e abraça o PROEJA (GESTORA 2, 2016, s/p).

Esta fala aponta para a relevância, não apenas da formulação dos cursos a serem ofertados pelo PROEJA, mas também das demandas advindas do público da EJA e das necessidades organizacionais para a manutenção destes cursos. Na sequência, serão analisadas algumas questões referentes à organização pedagógica dos cursos citados anteriormente.

3.2.1 O trabalho pedagógico no PROEJA

A atuação de gestores e de docentes no PROEJA implica, necessariamente, em um trabalho pedagógico que relacione a educação básica, neste caso, a etapa do ensino médio, à EJA e à EPT, sob a perspectiva de integração entre estas modalidades. Este processo demanda a organização e planejamento coletivos para a sua efetivação. Para compreender como este trabalho tem sido desenvolvido nas instituições pesquisadas, foram realizadas entrevistas com os diretores de ensino e com os coordenadores dos cursos ofertados pelo Programa, o que permitiu perceber as aproximações e as diferenças nos aspectos organizacionais e nos desafios a serem enfrentados para a qualificação dos cursos.

O primeiro aspecto comum apresentado refere-se à seleção dos docentes que atuam no PROEJA. Segundo os gestores entrevistados, os professores que atuam nos cursos do Programa são aqueles que se identificam com a proposta e com o público. Segundo a Gestora 2 (2016, s/p), “quem não tem perfil para trabalhar

com o PROEJA, nem vai trabalhar no PROEJA. É quem gosta, quem se identifica mesmo, é que trabalha”.

Sobre o estabelecimento do corpo docente, no IFFar-JC foi relatada a problemática da rotatividade do mesmo. Isso porque a maior parte dos professores vem de outras cidades para atuar na instituição e, muitas vezes, passado o período do estágio probatório, acabam migrando novamente. Segundo a entrevistada, depois de oito anos de atividades no campus, o corpo docente está começando a se estabilizar, sendo que metade do grupo que pensou a proposta inicial de curso do PROEJA não está mais na instituição (GESTORA 1, 2016, s/p). Ainda assim, a gestora relata o interesse de muitos docentes em atuar no curso:

em alguns depoimentos que a gente tem de colegas que trabalham em outros campi, eles falam que como é difícil encontrar algum professor que queira trabalhar com o PROEJA. Nós aqui, os professores disputam as turmas de PROEJA, então isso eu já vejo que é um diferencial do nosso grupo. [...] Quem tem não quer dar e quem não tem quer pegar, então ficam disputando as turmas de PROEJA. E até acho que o resultado é muito bom, porque os professores eles conseguem ter essa proximidade maior com os alunos, porque eles são um público mais carinhoso, eles são um público que reconhece o trabalho do professor. Como eles são mais velhos, e o público mais velho valoriza muito o trabalho do professor, e isso faz com que o professor se estimule mais e faça atividades que sejam mais voltadas para o público. E isso eu percebo também, dos nossos professores, que eles se preocupam com os alunos, não deixam de cobrar, porque também não é questão de passar a mão por cima só porque eles são um público que tem 50, 60 anos de idade, eles estão há um tempo fora da escola. Não deixam de fazer as cobranças necessárias, as avaliações necessárias, mas por outro lado eles proporcionam uma aprendizagem diferenciada. Momentos diferenciados de aprendizagem (GESTORA 1, 2016, s/p).

O depoimento acima expressa algumas das especificidades do trabalho na EJA e o engajamento dos professores que se identificam com esta modalidade. A pesquisa desenvolvida por Heckler (2012) sobre o trabalho docente no PROEJA aponta que as causas de resistência ou adesão ao Programa vinculam-se às experiências formadoras nas trajetórias dos docentes bem como aos seus posicionamentos político-pedagógicos. A fala do Gestor 3, do CTISM, corrobora com a percepção da necessária sensibilidade e identificação dos docentes com o público que acessa os cursos. Em seu depoimento, emerge também a questão da não adesão de alguns professores à proposta e às especificidades do Programa:

o PROEJA é um programa especial, é um projeto especial para um público que já teve dificuldades, que por algum motivo tiveram que parar os seus estudos, estão retomando depois, estão retomando fora daquela faixa etária

considerada normal, ou regular, e com uma série de dificuldades. Dificuldades muitas vezes familiares, dificuldades pessoais, enfim, o fato de ter ficado muito tempo fora da escola também. Dificuldades de voltar, de retomar os estudos. E o professor tem que ter essa capacidade de perceber que precisa uma atuação diferenciada. Então sempre se trabalhou tentando fazer com que no PROEJA os professores não sejam escolhidos pela gestão, ou pela coordenação, mas sim os professores que se manifestassem interessados em dar aula no PROEJA. Porque nós temos sim, nós temos e é natural, os professores que não gostam, que não querem, trabalhar com essa modalidade. Tem dificuldade de trabalhar. São professores que às vezes se dão muito bem, são excelentes professores nos cursos técnicos subsequentes, mas acabam não se encaixando com esse perfil, e isso a gente tem que respeitar para o bem da escola, para o bem da educação, para o bem dos alunos. [...] Alguns foram lá e se apaixonaram por esse público, sim com dificuldades, com uma bagagem histórica, mas maduros, com experiências de vida. Tem professores que adoram, que não querem mais sair do PROEJA. Tem professores que simplesmente não conseguiram se adequar a essa modalidade. Então o que se está fazendo até hoje é tentar ter o professor certo na modalidade certa. Muitos professores acabaram solicitando para dar aulas em outras modalidades, acharam que não tinha perfil, enquanto outros professores estão entrando e se sentindo muito à vontade para com o PROEJA (GESTOR 3, 2016, s/p).

Além da questão do acesso dos docentes aos cursos, outro elemento imperativo na constituição e manutenção do Programa é o que diz respeito aos mecanismos de acesso discente aos mesmos, como a oferta de vagas. A manutenção do mesmo número de vagas disponibilizadas pelo CTISM, desde sua adesão ao Programa, é percebida com um aspecto positivo pela gestão do Colégio, visto que algumas instituições federais não mantiveram seus cursos. Esta permanência, segundo um dos entrevistados, é associada a três aspectos: primeiramente, a escolha do curso, sendo considerado um curso que “não assustou”, visto que parte dos alunos que o acessam já tem alguma experiência na área elétrica e/ou mecânica; a seleção de professores que se identificam com a modalidade, atuando como motivadores e incentivando a permanência dos alunos; por fim, uma coordenação ativa, que atua próxima dos alunos, motivando-os, auxiliando-os e encorajando-os para a permanência (GESTOR 3, 2016, s/p). Esta leitura indica o quanto, além da escolha de cursos adequados à demanda dos alunos, se faz necessário um trabalho pedagógico qualitativo de professores e gestores para a permanência dos alunos.

As entrevistas também indicam alguns desafios ao trabalho pedagógico no PROEJA. Uma das gestoras entrevistadas, que teve sua formação inicial de bacharel, tendo feito posteriormente a formação pedagógica para atuação na EPT,

percebe dificuldades na formação para a atuação docente na educação profissional, as quais se refletem na atuação pedagógica:

Ainda que eu tenha a formação pedagógica, seja licenciada também na área, a gente se sente em dúvida em relação à atuação pedagógica, uma porque as próprias formações pedagógicas não são focadas em jovens e adultos. Mesmo fazendo o curso que era focado para o profissional, para o técnico, ainda assim a formação pedagógica ela era voltada mais para a educação infantil. É como se os profissionais da educação pedagógica já tivessem na sua formação lá mais foco para educação infantil, e aí muitas vezes as aulas que a gente tinha não davam conta da nossa realidade, nem com um ensino integrado idade própria né, porque estão falando de adolescentes e é outra fase da vida, e aí esse processo, principalmente do desenvolvimento, parece que não contempla (GESTORA 4, 2016, s/p).

Este depoimento explicita a necessidade de a formação docente estar voltada também para a atuação na modalidade EJA, que possui demandas e características diferenciadas das demais, ainda mais para o ensino integrado à EPT. Esta formação se faz necessária tanto na preparação inicial dos professores, ou seja, nas licenciaturas, quanto na formação continuada.

Neste sentido, a integração entre a educação básica e a educação profissional é um desafio para os docentes, mas também para os discentes, que às vezes buscam os cursos ofertados pelo Programa focando na formação técnica, sem compreender a relevância da educação básica em sua formação geral. Essa questão é identificada pelo Gestor 3:

Os alunos, eles buscam, há uma tendência deles buscarem aqui uma formação rápida que possa melhorar suas condições de vida e salariais lá fora. Então muitas vezes o aluno acaba, por desconhecimento dos reais propósitos do curso e também daquilo que ele precisa para a vida, ele acaba achando que o mais importante são as disciplinas técnicas, que é aquilo que ele vai fazer lá fora e 'ganhar dinheiro', do que disciplinas de formação geral, como é o caso que você vai perguntar daqui a pouco, de história né. 'Ah, história não vai me dar dinheiro'. Mas a gente está trabalhando aqui com formação de robôs? Acho que não. Então nós temos que ter a questão ampla. Então, primeiro, nós temos que fazer com que os alunos entendam que nós estamos formando aqui muito mais do que mão-de-obra, nós estamos formando cidadãos, e eles precisam realmente de todo este conjunto para poderem crescer, não só na vida profissional, mas pessoal e como um todo. Então, nós temos dificuldades sim, estamos sempre aprimorando, procurando fazer uma melhor integração, nós tivemos vários eventos. [...] Então assim, nós estamos aprimorando a cada dia, não é fácil porque existem concepções próprias, dos professores que talvez achem que a parte técnica é mais importante, outros professores que acham que a parte humana é mais importante, e o aluno acaba optando por aquilo que ele acha que vai lhe dar retorno financeiro mais rápido, mas é nosso trabalho tentar mostrar que não há distinção entre as disciplinas do currículo, todas são importantíssimas para aquele perfil de pessoa, de

profissional que a gente quer formar, de cidadão. Então, é um trabalho lento, mas contínuo (GESTOR 3, 2016, s/p).

Este depoimento demonstra que a educação básica ainda é compreendida, inclusive por alguns docentes, como uma formação separada da educação profissional, e mais, expressa como a efetiva integração destas, a partir da ideia de complementariedade, permanece um desafio. A Gestora 4 também apresenta esta percepção:

às vezes a gente não tá falando a mesma linguagem, e aí nós nos comportamos de maneiras diferentes para as turmas, e aí as turmas reagem de maneiras diferentes em relação àquela concepção que eles acreditam mais. Então algumas turmas defendem mais uma concepção, outras defendem mais outra, e isso é uma das dificuldades que a gente tem do ponto de vista pedagógico (GESTORA 4, 2016, s/p).

Ao que se refere à organização do currículo integrado, ela é feita de forma distinta nas duas instituições pesquisadas. No IFFar-JC os componentes curriculares seguem sendo ofertados por disciplinas, e a integração é realizada a partir de um projeto integrador, denominado Bazar. Como se trata de um curso técnico em Comércio, ao longo do ano são desenvolvidos produtos para serem comercializados no Bazar. Os professores e os alunos formam grupos de trabalhos para o planejamento, confecção e elaboração dos produtos, atuando diretamente na organização do projeto que culmina na realização do Bazar do Curso Técnico em Comércio e PROEJA FIC (Gestora 1, 2016, s/p).

Já no CTISM, a integração curricular pretende ocorrer por meio da organização de eixos tecnológicos, nas disciplinas da área básica de formação, quais sejam: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. A integração entre as diferentes áreas do conhecimento não se dá de forma explícita no currículo. Conforme o depoimento:

o que a gente tenta fazer são trabalhos em conjunto, não é uma integração oficial, ou que esteja definido no plano de ensino, mas é uma integração entre os professores. Por exemplo, dois professores irem, um vai assistir a aula do outro, ou pensamos os exercícios em conjunto, pensamos avaliações e planos de ensino que caminhem em conjunto para que as disciplinas que envolvem aquelas áreas (GESTORA 4, 2016, s/p).

As diferenças também são percebidas na organização da formação continuada de professores. No IFFar-JC, de acordo com o depoimento da Gestora 1, o foco das reuniões realizadas no campus foram as discussões sobre a evasão dos alunos, a partir do Programa Permanência e Êxito¹⁵. Para isso, foram realizadas reuniões separadas para os docentes que atuam no PROEJA, considerando as peculiaridades de seu público. Segundo a gestora:

a nossa preocupação esse ano foi mais voltada a isso, a permanência dos alunos. Porque a gente percebeu que a gente teve algumas, não era o nosso público até então, de ter tanta desistência. Agora a gente está tendo. Os alunos evadindo, os alunos desistindo, as turmas ficando menores. Então a gente está estudando, a gente ainda não concluiu, a gente tem ainda mais um encontro para ver o como que isso, o porquê que está acontecendo isso. [...] tem coisas que fogem né, emprego, família, então isso as vezes não tem como a gente também ter 100% dos alunos. (GESTORA 1, 2016, s/p)

No que se refere às reuniões de planejamento e avaliação, semanalmente há um espaço, nessa instituição, destinado para a realização destas, seja para a formação pedagógica ou para reuniões de cursos (GESTORA 2, 2016, s/p). Mensalmente, ocorrem as reuniões entre a coordenação de ensino e as coordenações de curso, as quais possuem um caráter informativo (GESTORA 1, 2016, s/p). A Gestora 2 também relatou a realização de reuniões mensais dos docentes que atuavam em uma das turmas do Curso Técnico em Comércio, a qual tinha uma aluna surda e um aluno cego. Isso se deve em função da necessidade de os professores conversarem sobre metodologias e sobre as diversas alternativas para o trabalho com estes alunos.

Também são realizados os conselhos de classe, três por ano, sobre os quais a gestora destaca a importância, visto que neles é avaliado o nível de desempenho de cada aluno. Os conselhos são feitos com toda a equipe pedagógica, a equipe da

¹⁵ O Programa Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, foi aprovado pela Resolução nº 178/2014 do IFFar. Seu objetivo geral é “Consolidar a excelência da oferta da EBPTT de qualidade e promover ações para a permanência e o êxito dos estudantes no IF Farroupilha”, a partir da socialização das causas da evasão e retenção no âmbito da Rede Federal; da proposição e assessoramento do desenvolvimento de ações específicas que minimizem a influência dos fatores responsáveis pelo processo de evasão e retenção, categorizados como: individuais do estudante, internos e externos à instituição; da instigação do sentimento de pertencimento ao IF Farroupilha e da consolidação da identidade institucional; e atuando de forma preventiva nas causas de evasão e retenção. A resolução do Programa pode ser encontrada na íntegra, “em cache”, a partir do link: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pyZxTutsdNYJ:w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20141110111847610resolucao_178_2014.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, cujo acesso foi realizado em 05 de maio de 2017.

assistência estudantil, que é a psicóloga, e a assistente social. Este trabalho conjunto busca identificar as necessidades dos alunos e dar o atendimento necessário (GESTORA 1, 2016, s/p). A avaliação é feita por notas, a partir de, no mínimo, três avaliações a cada semestre.

A participação dos alunos ocorre nos conselhos de classe, pelos representantes das turmas, e nos encontros de líderes e vice-líderes. Há também a realização de um pré-conselho, onde são identificadas demandas, e a devolutiva do conselho por parte dos professores (GESTORA 2, 2016, s/p). É ressaltado também o permanente contato da coordenação do curso com os alunos, partindo da compreensão da gestora de que “eles têm que se sentir valorizados, acolhidos, para permanecer” (GESTORA 2, 2016, s/p).

Os momentos de formação pedagógica ofertados, no CTISM, aos professores do PROEJA não possuem a mesma periodicidade. Além de alguns cursos que foram realizados em anos anteriores, anualmente tem sido realizado um evento denominado “Diálogos PROEJA”, durante o qual são ofertados espaços em que se pretende discutir a formação de professores, o trabalho na EJA, bem como os objetivos e necessidades do curso (GESTORA 4, 2016, s/p). Na sua última edição, em 2016, esse evento contou com a participação dos alunos do curso em um dos dias de realização (GESTOR 3, 2016, s/p).

Também são promovidas reuniões de planejamento e avaliação. Uma no início do semestre, às vezes alguma reunião ordinária e, ao final de cada bimestre, os conselhos de classe. Há a eleição de um professor conselheiro para cada turma, além dos representantes discentes que participam dos conselhos de classe (GESTORA 4, 2016, s/p).

Um dos diferenciais do curso ofertado pelo CTISM é a avaliação por parecer descritivo. Um dos gestores entrevistados defende e argumenta sobre esta opção:

os alunos, eles não são iguais. Eles não têm... vamos supor assim, é uma corrida onde eles não começam no mesmo patamar. Eles não arrancam na mesma posição, na marca zero. Alguns arrancam um pouco mais à frente, outros mais atrás. Se você fizer uma avaliação temporal por nota, tipo, ‘nesse dia tem uma avaliação’, você vai medir situações instantâneas que não vão respeitar as diferenças de caminho que esse pessoal tá tendo, pelas suas dificuldades e pela suas bagagens de formação, do que eles cursaram antes e como foi feito, o tempo fora da escola e tudo mais. Então o que se prioriza na avaliação do PROEJA é a caminhada e o resultado final. Eu posso fazer uma avaliação no meio do ano, sim, eu posso dar uma nota, posso calcular os 50%, isso não é problema, mas não é que vai tirar cinco e depois tem que tirar tanto, e aí faz uma média, não. Se em algum

momento demonstrou dificuldades, essa nota não vai causar um prejuízo na média. O que importa é que no todo do semestre ele consiga vencer as dificuldades e lá no final apresentar os resultados mínimos esperados. Alguns arrancam numa velocidade grande, alguns arrancam com muita dificuldade e lá no fim eles conseguem embalar e engrenar. O importante é que todos cheguem juntos lá, e é isso que a gente observa então no sistema de avaliação do PROEJA, uma avaliação bastante interessante também (GESTOR 3, 2016, s/p).

Este processo avaliativo, ainda em vigor na instituição, vem sofrendo alguns questionamentos por parte de docentes e de discentes. Esta questão será abordada na sequência, pois o processo avaliativo encontra-se entre os desafios percebidos da organização pedagógica.

3.2.2 Os desafios e as perspectivas dos cursos do PROEJA sob a ótica dos gestores e suas percepções sobre o ensino da História

O processo educativo atual se caracteriza por constantes transformações, que refletem as mudanças da própria sociedade na qual as instituições escolares estão inseridas. Com os dois cursos de PROEJA pesquisados não foi diferente, pois esses vivenciaram, no decorrer de seus nove anos de existência, profundas alterações, tanto de cunho pedagógico, quanto de cunho estrutural e/ou curricular. Neste processo de permanente aprimoramento dos processos educacionais, alguns desafios foram apontados pelos gestores entrevistados.

Primeiramente, como foi anteriormente citada, emerge a questão dos processos avaliativos, os quais se apresentam como uma temática complexa e amplamente discutida no meio educacional. No geral, nossas experiências avaliativas relacionam-se a instrumentos de mensuração que são numericamente quantificados, somativos, considerando-se apenas os momentos pontuais de avaliação, especialmente através da realização de provas e trabalhos.

O Documento Base do PROEJA recomenda que as avaliações no Programa devam priorizar estratégias diagnósticas, que indiquem a qualidade e o processo de aprendizagem ao longo do período letivo, em detrimento de avaliações circunstanciais (BRASIL, 2007). Nesta perspectiva,

a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o

aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade (BRASIL, 2007, p. 53).

Ocorre que este modelo avaliativo pode se apresentar como um desafio a professores e/ou a alunos, habituados aos modelos numéricos de avaliação tradicionalmente utilizados. Esta foi uma das questões que se apresentou no CTISM, instituição em que o processo avaliativo é feito por meio de pareceres descritivos elaborados conjuntamente pelos professores nos conselhos de classe. Segundo o depoimento da Gestora 4, uma das dificuldades percebidas é o fato de:

não ficar bem claro para os estudantes como nós estamos avaliando eles, o que se espera dessa avaliação, qual é o objetivo dessa avaliação, porque no meu entender o objetivo da avaliação define qual foi o objetivo da disciplina como um todo, ou do que foi trabalhado, e então algumas vezes me parece que isso não tá ficando bem claro, e aí em algumas disciplinas parece que as turmas se sentem um pouco perdidas. E, principalmente, no retorno dessa avaliação, o que eles estão recebendo de retorno de avaliação gera um conflito, principalmente aqui na coordenação, porque se discute uma coisa no conselho de classe. Eles não têm uma avaliação a partir de notas, é por parecer. Os professores escrevem o parecer em conjunto então, a gente entrega para eles, e eles não se apropriam daquele parecer. É como se aquilo que foi feito de avaliação deles por parte de todos os professores não combinasse com aquilo que eles estão sentindo em relação ao que eles fizeram, ao processo deles, e aí esse, do meu ponto de vista, é um dos maiores conflitos, porque eu tenho que explicar para eles o que os professores entenderam, o que eles estão entendendo. Eles normalmente se sentem muito insatisfeitos e isso para mim é uma das grandes dificuldades (GESTORA 4, 2016, s/p).

Entende-se que esta dificuldade se relaciona a toda uma cultura de quantificação dos processos avaliativos, o que pode acarretar dificuldades tanto para os professores manifestarem de maneira clara seus métodos avaliativos, quanto para os alunos compreenderem os resultados obtidos. A questão se torna ainda mais complexa por estes resultados remeterem ao conjunto das disciplinas, e não individualmente a cada uma delas.

A Gestora ainda complementa a questão, indicando que esta tem sido refletida, buscando-se melhorias no processo avaliativo:

Um dos processos que eu pelo menos, enquanto coordenação, nesse um ano e meio que estou aqui tentando fazer, é algo de melhoria no processo avaliativo. É como se estivesse tentando vir de trás para frente. O que a gente quer avaliar? O que a gente espera que esse profissional alcance enquanto profissional, enquanto indivíduo? E aí, a partir desse processo avaliativo, ir construindo a didática do dia a dia, para que ele consiga contemplar a avaliação e se sentir um profissional, um indivíduo completo depois da formação, né. Porque uma das questões que a gente tem

passado assim é, chega no terceiro ano, eu vejo que, eu vejo não, eles comentam né, 'nós não estamos nos sentindo preparados para atuar ou para mudar de emprego ou para tentar uma coisa nova', e os colegas se sentem em dúvida se realmente estão fazendo um bom trabalho com eles, então a minha descrição deste trabalho pedagógico é que nós estamos numa espécie de transição, assim, tentando achar um ponto de equilíbrio entre um trabalho que seja produtivo para os docentes, para os estudantes, para a comunidade (GESTORA 4, 2016, s/p).

A indicação do Documento Base do PROEJA Médio é que a avaliação seja *diagnóstica, processual, formativa e somativa* (BRASIL, 2007, p. 54-55). O desafio é como efetivar estes processos de forma clara, considerando que todos estão inseridos em uma sociedade que insiste em quantificar tudo o que é produzido, seja nas empresas nas quais muitos destes alunos estão inseridos, ou nas próprias instituições educacionais, onde a qualidade é medida pelo número de formados ou pela quantidade de artigos publicados e projetos desenvolvidos pelos docentes. Este desafio é constatado pelo depoimento da Gestora 4 (2016, s/p):

Eu percebo que o público jovens e adultos é um público que vem com uma autodefesa muito grande, com uma estrutura já bem formada, e aí algumas vezes eles interpretam mal alguma coisa e eles já passam a se defender. Eles evitam a discussão, assim, eles têm alguma espécie de medo ou de insegurança em relação a se expor também. E aí, em relação aos colegas, eu observo também algumas dificuldades no sentido de perceber que a gente e não sabe tudo ainda, de que têm formas diferentes de fazer, que é possível mudar aos pouquinhos. Então esse é um tema bem desafiador, tentar promover essa formação.

Outra questão que emergiu, e que também está relacionada ao processo avaliativo, é a necessidade de professores e alunos compreenderem claramente os objetivos de um curso integrado, que abranja tanto a conclusão da formação básica, como da formação profissional, o que implica determinadas exigências para sua habilitação. Conforme o relato do Gestor 3, ao abordar o Curso Técnico em Eletromecânica ofertado pelo CTISM:

Não é um curso de seis meses, não é um curso de curta duração, é um curso técnico que permite que eles se registrem no CREA [...] – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia – e os técnicos são vinculados a esse conselho profissional e poderão, técnico em eletromecânica pelo PROEJA ou por qualquer outra modalidade, poderá assinar projetos, enfim, ser responsável técnico pelos projetos, e por isso exige uma demanda grande de disciplinas e estudos, e por isso que são três anos. Eles têm que fazer o ensino médio integrado ao técnico e isso exige tempo. Muitas vezes eu percebo por parte dos alunos, eles têm pressa, a intenção deles é focar a parte técnica, que segundo eles é com o que eles vão trabalhar, e nós temos que fazer todo um trabalho para que eles entendam que nós não

estamos formando aqui máquinas, programando robôs, nós estamos trabalhando com pessoas e a gente quer desenvolvê-los em todos, que é a função da escola, desenvolvê-los em todos os rumos, tanto na parte humana quanto na parte profissional, então há o conflito ali também. Também há o conflito entre os professores. Alguns professores imaginam que para esse público do PROEJA, porque eles têm pressa, deveria se focar mais na parte técnica, e talvez a parte humana, social, enfim, talvez para eles não seja interessante. Nisso há um conflito, a gente não entende desta forma. Há professores também que imagino que, se você preparar bem a parte humana, a social, a formação geral, a parte técnica ela acaba sendo complementar, e isso também causa um conflito. Então assim, onde tem pessoas tem conflitos, correto, né?! A gente tem que tentar intermediar e mostrar que, a própria gestão, a própria coordenação, mostrar que se faltar alguma dessas partes o todo está prejudicado. Então a gente tem que sair daquela visão individualista de que essa disciplina é a mais importante, essa disciplina vai me dar mais dinheiro, porque não é bem assim. No PROEJA, eles pensam em melhorar, o objetivo deles é melhorar as condições de vida, e como vivemos numa sociedade onde, para você ter melhores condições de vida você precisa ter uma condição melhor, obviamente eles focam no dinheiro. Eles não vêm na escola para buscar, infelizmente tenho que dizer isso, para buscar 'ah, quero me desenvolver enquanto pessoa na escola', eles estão numa situação financeira e de dificuldades tão grandes que eles vêm pensando que a escola vai ajudá-los a aprender alguma coisa a mais que lhes permita, manter o emprego em primeiro lugar, que eles estão correndo o risco de perder, e/ou conseguir um emprego melhor. Então é o ponto inicial de partida, e a gente tem que assumir que nas circunstâncias as quais eles voltam à escola, é o objetivo inicial deles. Mas nós temos três anos para trabalhar eles e para desenvolvê-los como um todo, de forma tranquila (GESTOR 3, 2016, s/p).

Este depoimento aponta para o desafio de se trabalhar o ensino integrado em uma perspectiva omnilateral, que relacione a formação humana com o desenvolvimento para o trabalho. Se, de um lado, o objetivo dos processos formativos é educar para a cidadania e para o trabalho, em seu sentido amplo, por outro, não se pode ignorar o fato de que estes alunos têm necessidades urgentes de certificação para se manterem no espaço laboral, ou para ascenderem a ele. E este é um dos principais desafios da EJA, ofertar uma educação de qualidade, sem ignorar as necessidades imediatas de seu público.

Esta questão é identificada pelo gestor entrevistado, ao destacar que “um dos nossos maiores desafios é saber se o PROEJA que nós estamos ofertando, realmente ele vai ao encontro do que a sociedade aí fora precisa, ou deseja. Nós temos dificuldades de saber isso” (GESTOR 3, 2016, s/p). Ele ainda relata que uma das discussões que vêm ocorrendo na instituição é a possibilidade de ser ofertado um curso PROEJA FIC integrado ao ensino médio (GESTOR 3, 2016, s/p), o qual teria a carga horária de formação profissional bastante reduzida em relação aos cursos de nível técnico.

Já no IFFar-JC, a principal dificuldade relatada pelas gestoras diz respeito à evasão dos alunos, que, segundo elas, vem crescendo nos últimos anos. Como mencionado anteriormente, a instituição já está trabalhando a questão, buscando identificar os principais motivadores e buscar soluções, especialmente a partir do Programa Permanência e Êxito, mas este processo ainda não foi concluído.

Uma delas relatou, além das dificuldades com a evasão, as consequências do processo de juvenilização que vem ocorrendo nas turmas. Ao refletir sobre as principais dificuldades e desafios a serem superados, ela afirma que é necessário:

Primeiro, fazê-los ver a necessidade, a importância de estudar, de crescer, fazê-los perceber que é o empoderamento o que a gente está proporcionando, que vai fazer diferença na vida deles. Mesmo que eles não atuem diretamente como técnicos em comércio, mas que o estudo, o conhecimento vai ser para a vida toda, vai ser para outras áreas, para outras coisas que eles queiram fazer. E, mas a maior dificuldade é fazê-los permanecer, eu acho. E ter interesse, porque às vezes nós temos alguns assim mais jovens que, sabe... a gente sente assim, que os mais velhos são os que mais tem interesse, e daí quando tem algum jovem no grupo, às vezes o jovem está mais, sabe, mais desinteressado, mais, e mais aquela coisa de brincadeira, né, então fazê-los assim perceber a importância, a seriedade (GESTORA 2, 2016, s/p).

Esta questão da juvenilização é constantemente abordada nos depoimentos e trabalhos sobre a EJA. Trata-se de um processo de modificação no perfil dos estudantes que buscam a modalidade de ensino, no qual alunos que poderiam estar no ensino médio regular partem para a EJA, seja pela repetência, ou pelo anseio de acelerar o processo de certificação, por vezes a partir da ideia que a EJA seria “mais fácil”. A entrevistada percebe, inclusive, alguns conflitos causados pelas diferentes expectativas entre os alunos mais velhos e os mais jovens (GESTORA 2, 2016, s/p).

Ocorre que a juvenilização é um processo que tem início no ensino regular, e que deve ser percebida e abordada ainda nesta etapa. Cabe às instituições que ofertam cursos na EJA, a partir da constatação deste processo, assim como do direito dos alunos que atendem as exigências de idade para o ingresso na modalidade¹⁶, buscar alternativas para minimizar estes conflitos geracionais e promover processos mais inclusivos.

Um dos entrevistados destaca a questão da inclusão de todos nos processos de escolarização e o papel do PROEJA no atendimento a esse objetivo,

¹⁶ A LDBEN/1996 delimita os 15 anos como idade mínima para acessar a EJA de nível fundamental e 18 anos a EJA de nível médio (BRASIL, 1996).

questionando os motivos pelos quais algumas escolas não atendem ao Decreto de implantação do Programa e não ofertam cursos pelo mesmo:

por que um programa tão importante de inclusão para excluídos, que a nossa função enquanto escola também, acaba não dando certo na grande maioria das escolas, o que faltou? Será que a gente é modelo? Não sei. Mas, por que as escolas desistem fácil? Acreditar que os alunos desistam fácil, no cenário que eles vivem, até é aceitável, mas as escolas desistirem fácil de tocar, de implantar, de mudar, de melhorar essa modalidade, realmente é algo triste, né. Então acho que é um ponto interessante para a gente tentar ver o porquê dessa dificuldade de se conseguir trabalhar com esses projetos de inclusão, que, repito, é a função da nossa escola atender a todos nas escolas (GESTOR 3, 2016, s/p).

Neste sentido, salienta-se que, com todos esses desafios, o PROEJA apresenta uma função social de extrema importância, que é a luta pela escolarização qualitativa, adequada às demandas de jovens e adultos trabalhadores, aliada à formação profissional que lhes amplie as possibilidades de colocação no mundo do trabalho. A Gestora 1 complementa a questão:

E tudo o que a gente pensa em fazer para o PROEJA, de divulgação, de aluno, a gente pensa sempre no melhor, no que a gente pode fazer para que eles permaneçam, para que eles estudem, para que eles cheguem aqui e simplesmente aproveitem esse momento, que eles não são uns coitadinhos, 'que estão aí há um tempo fora e que agora qualquer coisa que a gente dá tá bom, porque eles não vão passar disso aqui mesmo', então a gente quer que eles cresçam, que eles busquem, que eles se dediquem, que eles estudem, é por isso que quando precisa a gente vai lá e 'puxa as orelhas deles'. A gente já fez encontros 'puxando a orelha' deles, porque eles faltam, que eles precisam estudar, que eles têm que fazer prova sim, então que eles precisam saber que eles estão em uma instituição pública, gratuita, que é um ensino técnico, que eles saem com o ensino técnico integrado, e que eles podem sim ir mais adiante. Que eles podem fazer um [curso] superior e seguir depois com um futuro melhor (GESTORA 1, 2016, s/p).

Nesse processo de qualificação do ensino, os saberes históricos são parte integrante da formação humana e social dos alunos. Embora nenhum dos gestores tenha formação em História, todos eles apresentaram suas percepções sobre a questão.

O depoimento da Gestora 1 salienta a importância de os alunos terem professores qualificados trabalhando os conhecimentos históricos e complementa:

Porque às vezes, eu mesma não tive essa oportunidade de ter bons professores de história no meu ensino médio, tanto que eu não gosto tanto de história, e acompanhando o trabalho deles [professores de história da

instituição] eu vejo quanto que é importante né, esses conhecimentos para a vida deles. Até para eles entenderem porque tal coisa, porque tal situação econômica hoje no Brasil, porque tal situação política, como que as coisas acontecem, o porquê que elas acontecem. E a história é importante para isso. Se eles conhecem a história eles podem compreender as coisas que estão acontecendo na volta deles. Por isso que eu vejo que é importante, e a gente tem a felicidade de ter bons professores que conseguem que eles façam esse movimento de compreender e participar, de estar vivenciando essas situações hoje (GESTORA 1, 2016, s/p).

A Gestora 2 apresenta a compreensão da História como acontecimento passado, considerando que “A gente não começou a viver agora, nesse exato momento. A gente teve uma história antes, um passado”. Desta forma, ela menciona que procura associar os conhecimentos históricos, na medida do possível, a sua própria área de formação, que é letras – espanhol, pois considera que os aspectos históricos devam embasar nossos conhecimentos (GESTORA 2, 2016, s/p).

O Gestor 3 compreende que conhecer o passado é fundamental para que se possa construir um futuro. Neste sentido, acrescenta que:

conhecer a história, em todos os aspectos sociais, políticos, enfim, é fundamental para que a gente possa entender as questões históricas e políticas atuais, e também ter previsões e saber, ter definições históricas, políticas futuras, porque a gente não é máquina, nós somos seres humanos, vivemos numa sociedade, e toda a sociedade está envolvida em questões históricas, culturais, políticas, e a gente é uma parte integrante disso. Então, enquanto cidadão, a gente não é simplesmente o robô que trabalha em uma empresa, a gente precisa saber qual é o nosso real papel social, técnico, profissional, dentro desse universo político, social, cultural que é o nosso país, que é o nosso mundo. Então acho que é importantíssimo e faz parte da formação global que a gente espera dentro do curso (GESTOR 3, 2016, s/p).

A Gestora 4 relaciona o ensino de História à própria constituição da EPT brasileira, ao contexto em que os alunos do PROEJA estão inseridos, e à necessidade de compreensão destes processos para a superação de pré-conceitos:

Na minha visão, os conceitos históricos são toda aquela base que nos mostra o que a gente tem hoje, porque a gente tem hoje. Então, na minha opinião, ele vai pintar um quadro da situação atual, vai nos mostrar como podem ser os cenários futuros a partir desse quadro. E aí eu acredito que é muito importante, tanto que qualquer disciplina vai começar com a parte histórica dela, né. E aí eu vejo a educação técnica hoje como algo historicamente depreciado, que a gente está tentando fazer um movimento para mudar isso socialmente. Nos países desenvolvidos a educação técnica ela é tão importante quanto qualquer outro tipo de educação, e no Brasil historicamente isso vem de uma marginalização mesmo da sociedade. E aí a gente vê isso nos discursos de alguns alunos que já vem marginalizados para cá, porque não conseguiram passar numa graduação, ou porque não tem condições de se sustentar estudando alguma coisa de dia, então os

próprios estudantes acabam mantendo esse conjunto histórico de fatores. E a Educação de Jovens e Adultos ainda tem mais o estigma dessa situação, que eles não conseguiram concluir na idade própria, então estão fazendo uma educação com uma carga horária menor, numa situação de tentar dar conta, suprir aquelas necessidades que eles não tiveram. Então eu acho que os conceitos históricos, principalmente nessa questão, marginalização, tentar tirar estereótipos, estigmas dessa sociedade, principalmente de vulnerabilidade, né, eu acho muito importante, principalmente por causa disso que eu comecei falando, para a gente poder pintar o quadro atual e olhar para os cenários futuros (GESTORA 4, 2016, s/p).

Em que pese a concepção redentora sobre a ciência histórica, percebida nos depoimentos dos quatro gestores, estes apontam para a relevância do conhecimento histórico no processo de formação dos alunos que integram o PROEJA. Todos concordam que a interpretação do passado diz muito sobre o presente, e que estes conhecimentos são fundamentais para a atuação como cidadãos e profissionais.

Desta forma, na sequência serão abordadas as entrevistas com professores de História e os questionários feitos com alunos, com o propósito de refletir sobre as demandas daqueles que acessam os cursos ofertados pelo PROEJA nas instituições pesquisadas e sobre as formas de compreensão e de efetivação do ensino da História para o público desse Programa.

3.3 O ENSINO DA HISTÓRIA NOS CURSOS TÉCNICOS EM ELETROMECAÂNICA E EM COMÉRCIO - PROEJA.

Para se compreender a relevância do ensino da História no PROEJA, além das discussões teóricas sobre a temática e da investigação sobre a caracterização e organização dos cursos investigados, recorreu-se aos depoimentos dos professores que ministram esta disciplina, assim como aos alunos que integram estes cursos. A investigação *in loco* foi realizada para auxiliar na compreensão da realidade concreta desta prática e dos desafios que a cercam, o que, aliado a todo o referencial teórico construído, pretende contribuir para a reflexão proposta neste trabalho.

Aos dois professores de história que atuam no IFFar-JC e à professora que atua no CTISM foram feitas perguntas acerca da compreensão destes sobre o ensino na História no PROEJA, a forma como organizam a disciplina em cada uma das instituições, os desafios identificados a partir de suas práticas, como a disciplina

se relaciona com as demais áreas do conhecimento e qual a percepção deles em relação ao amadurecimento cognitivo dos estudantes ao longo do curso.

Para os alunos, solicitou-se que respondessem a um questionário semiaberto, o qual pretendeu caracterizar minimamente o universo desses, no que se refere à idade, sexo, período de afastamento da escola, inserção laboral e perspectivas com a conclusão do curso. Em específico, foram também feitas perguntas sobre a compreensão dos alunos em relação ao ensino da História, expectativas sobre a disciplina e sugestões. Os questionários foram aplicados nas três turmas de cada uma das instituições, totalizando 78 questionários coletados, dos quais 35 por alunos no CTISM e 43 por alunos do IFFar-JC.

Nem todos os questionários foram respondidos em sua totalidade. Ainda assim, optou-se por trabalhar com todos eles, visto que a exclusão daqueles incompletos implicaria na redução do universo de análise e na desconsideração de dados considerados importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Esta escolha resultou na análise quantitativa de questões referentes à delimitação da população, a partir de amostragem baseada em agrupamento, e qualitativa das questões específicas sobre o ensino da História, por meio de amostra aleatória simples.

3.3.1 Sujeitos e expectativas: a quem o ensino da História deve servir?

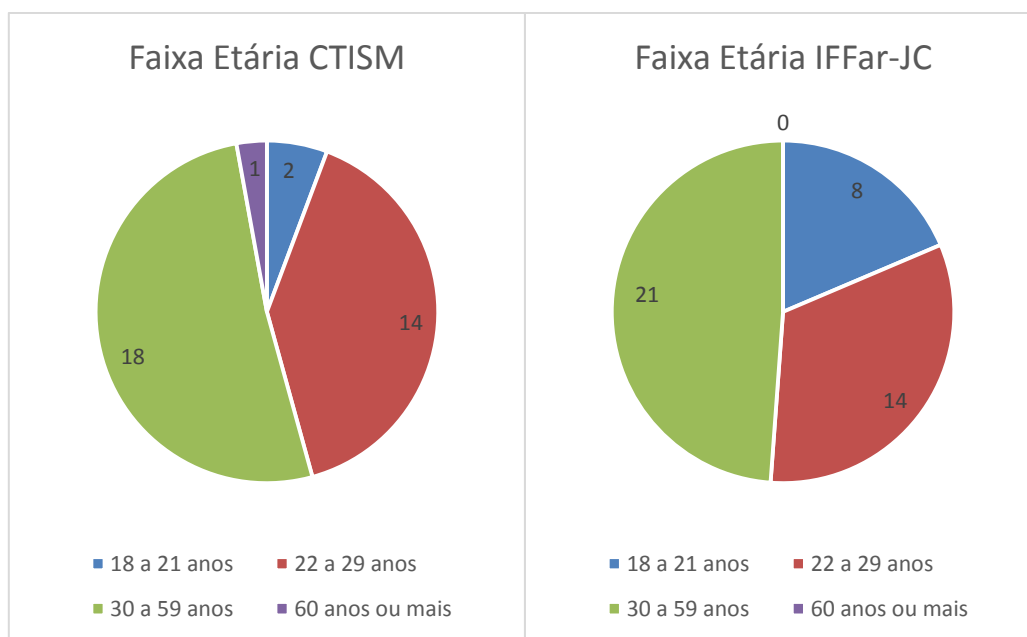
Ao se abordar a relevância do ensino da História no PROEJA, entende-se que seja necessário definir a quem este ensino deverá servir, ou seja, quem são os sujeitos que integram os cursos ofertados pelo Programa. Mesmo que o texto deste trabalho já tenha apresentado alguns indicativos sobre as características deste público, a partir da bibliografia utilizada e dos depoimentos dos gestores, pretendeu-se, a partir da análise dos questionários, dar maior visibilidade aos estudantes. Buscou-se investigar as características específicas deste público, suas interpretações sobre o mundo do trabalho, sobre a relevância e a organização do ensino da história e suas expectativas com a conclusão do curso.

Desta forma, para melhor delimitar e compreender o público que acessa os cursos do PROEJA, foi organizado um questionário semiaberto (APÊNDICE 3), o qual foi aplicado a todos os alunos das duas instituições pesquisadas, totalizando seis turmas. Como a aplicação dos questionários ocorreu a partir de uma

intervenção em cada turma, durante o período de aulas, responderam aqueles que estavam presentes no momento. Nem todos quiseram responder a todas as questões, ou se manifestaram para tirar dúvidas quanto a elas, o que resultou em alguns questionários que atenderam apenas em parte o seu objetivo. Apesar disto, optou-se por utilizar o máximo possível as informações obtidas, de forma a não excluir da análise aqueles que responderam uma parte significativa do questionário, ainda que não o tenham feito na sua totalidade.

Como mencionado anteriormente, foram respondidos 78 questionários, dos quais 35 por alunos no CTISM e 43 por alunos do IFFar-JC. Este montante permitiu que fosse delimitado o universo de análise, demonstrando questões como a predominância de pessoas do sexo feminino no IFFar-JC e do sexo masculino no CTISM, a faixa etária dos alunos e sua situação em relação ao emprego. Estes dados poderão ser visualizados nos gráficos que serão apresentados na sequência.

Gráfico 2 – Faixa etária dos alunos



Fonte: A autora.

Primeiramente, no que se refere à idade dos alunos, os dados foram organizados em quatro faixas etárias. A primeira, entre 18 e 21 anos, foi delimitada próxima da idade mínima de ingresso no PROEJA médio, 18 anos, buscando perceber o ingresso cada vez mais precoce de alunos, fato relatado por gestores e

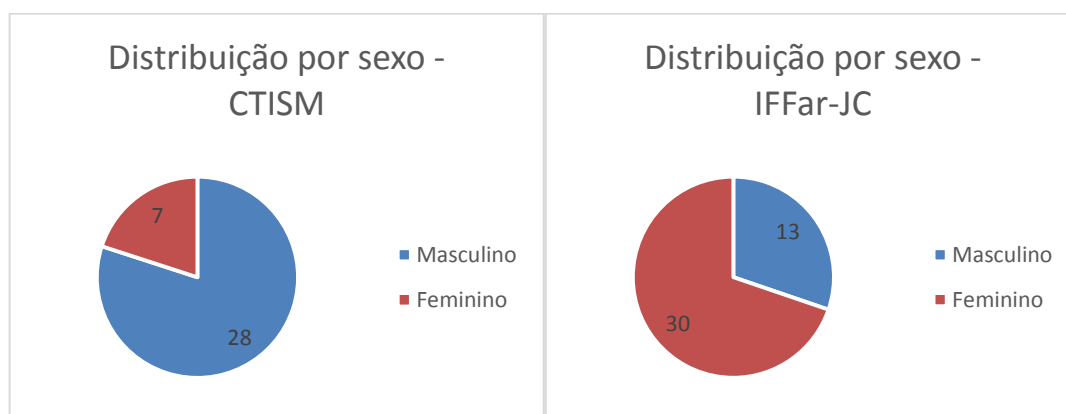
professores das instituições pesquisadas, como também na bibliografia sobre a EJA. O segundo recorte refere-se a jovens entre os 21 e os 29 anos e o terceiro a adultos com 30 a 59 anos de idade. Por fim, o último recorte faz referência aos alunos idosos, com 60 anos ou mais, que integram os cursos.

Observa-se que, nas duas instituições, há uma distribuição próxima aos 50% entre jovens e adultos, se considerarmos a juventude entre os 18 e os 29 anos. Porém, ao nos remetermos aos jovens de até 21 anos, percebe-se que o processo de juvenilização da EJA é significativo especialmente no IFFar-JC, onde esta idade representa 19% dos alunos. Este percentual indica que um número significativo de jovens tem buscado a EJA como alternativa para a conclusão do Ensino Médio.

Neste caso, por se tratar de um curso técnico integrado, com duração de três anos, a opção pela EJA não significa uma aceleração do tempo de estudo em relação ao ensino médio regular, mas oferece uma qualificação profissional integrada, o que geralmente não ocorre no ensino regular. De acordo com os questionários, este é um dos incentivos para que jovens optem por concluir seus estudos no PROEJA, conforme pode ser verificado pelas seguintes respostas relacionadas à motivação para procurarem o curso: “sempre tive vontade de terminar o ensino médio, quando surgiu a oportunidade não pensei duas vezes. Ainda mais saindo com um técnico em comércio, oportunidade não se perde, se aproveita...” (2IF-A); “a possibilidade de concluir o ensino médio e conseguir o certificado técnico, o que me ajudaria a me manter no mercado de trabalho” (3C-F).

O segundo item observado remete ao sexo dos alunos que compõe as turmas:

Gráfico 3 – Composição das turmas por sexo

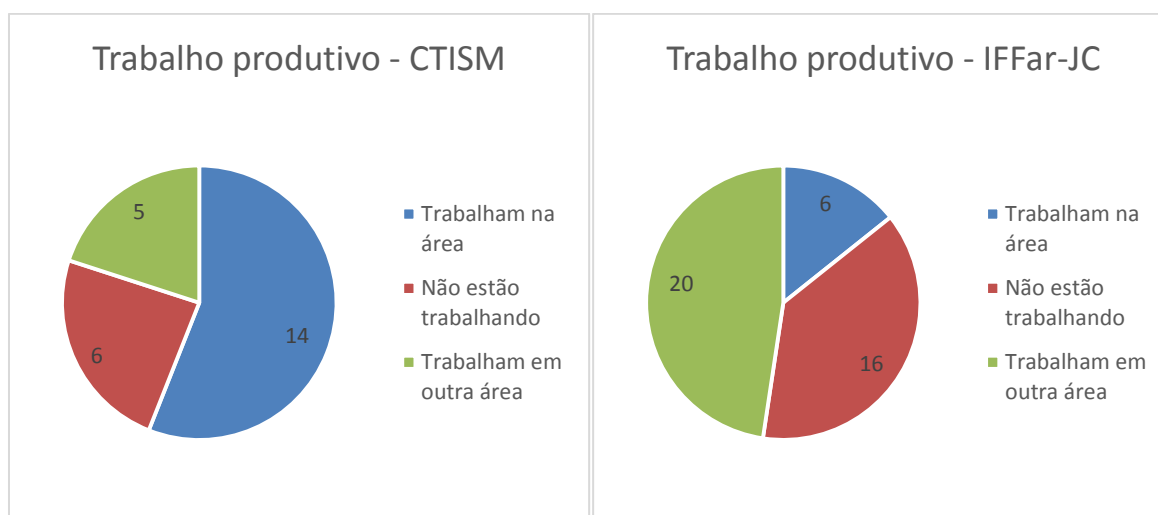


Fonte: A autora.

Ao observar os gráficos, percebe-se que a proporção é oposta entre as duas instituições pesquisadas. No CTISM, 80% dos alunos são do sexo masculino, já no IFFar-JC, 70% são do sexo feminino. Considera-se que esta diferença pode estar associada à divisão sexual do trabalho que ainda predomina na sociedade. O setor industrial ainda é tido por muitos como sendo de atuação majoritariamente masculina, e o CTISM, enquanto colégio industrial, tem sua formação focada para esta área. Sobre este aspecto, emergem as dificuldades com as quais algumas alunas se deparam ao atuarem em espaços nos quais concepções machistas ainda estão presentes¹⁷. Já o curso técnico em comércio possui uma área de atuação mais ampla. Ele pode se apresentar como uma oportunidade para mulheres que não concluíram seus estudos na idade regular e que buscam qualificação para sua primeira atuação fora do ambiente familiar. Estas são algumas das questões que explicitam a necessidade de serem abordadas questões de gênero na EPT.

O terceiro aspecto analisado remete ao local ocupado na organização social do trabalho pelos alunos. Perguntou-se a eles quem já estava atuando na área de formação do curso técnico, quem atuava em outras áreas e quem não estava empregado. Os resultados foram os seguintes:

Gráfico 4 – Caracterização das turmas em relação ao emprego



Fonte: A autora.

¹⁷ Como referência, tomamos o documentário “Vida de Maria em Terras de Mariano”, produzido a partir da história da primeira mulher negra, a segunda do sexo feminino, a se formar no Curso Técnico em Eletromecânica – PROEJA do CTISM, no ano de 2012.

Os dados apresentados pelas tabelas permitem fazer algumas considerações. Primeiramente, em relação aos alunos do CTISM, é possível visualizar que mais de 50% deles já atua na área de eletromecânica. A partir disso, pode-se considerar que os mesmos buscaram o curso para se qualificarem, seja para manterem-se em seus cargos, ou para buscarem ascender laboralmente. Ainda, os depoimentos indicam que este público pretende aprimorar conhecimentos e alcançar um melhor posicionamento no mercado de trabalho com a formação de nível técnico, sendo que alguns também almejam abrir seu próprio negócio.

No IFFar-JC, a predominância é de pessoas que atuam em outras áreas. Sobre este aspecto, cabe mencionar que seis mulheres declararam atuar na área doméstica. Não fica claro se esta atuação é em seu próprio ambiente familiar ou em ambientes de terceiros, mas este dado corrobora com a hipótese de que a formação técnica seja procurada para uma oportunidade de atuação diferente daquela desenvolvida no espaço doméstico.

Outro aspecto que chama a atenção nos gráficos, especialmente no que se refere aos alunos do IFFar-JC, é o número de jovens e adultos que não estão trabalhando. No CTISM, eles representam 24% dos alunos. No IFFar-JC, são 38%. Parte deste percentual pode ser representada pelos jovens que pretendem, primeiramente, concluir os estudos com o auxílio familiar, para depois buscarem um emprego, assim como por mulheres que atuam no âmbito doméstico e responderam que não estão trabalhando. Ainda assim, estes grupos representam aqueles que pretendem, desde já ou após a conclusão do curso, alcançarem algum posto no mercado de trabalho.

Os alunos também foram questionados a respeito de suas percepções sobre as formas de organização dos trabalhadores, como associações e sindicatos. Nas duas instituições, a maioria dos alunos relatou considerar estas organizações importantes, especialmente a partir das ideias de representatividade, de força de negociação e de luta pelos direitos dos trabalhadores. Alguns fizeram ressalvas sobre tais organizações, no sentido de que elas realmente devem lutar pelos direitos daqueles a quem representam. Uma das considerações neste sentido foi de que “depende do envolvimento do sindicato, pois sabe-se que existem sindicatos que trabalham conforme os empresários determinam” (2C-E). Apenas um aluno se posicionou contra estes organismos, argumentando que não apoia os sindicatos porque “é uma instituição muito falsa, dizem que te ajudam mas no fundo estão

defendendo apenas interesses deles” (1C-A). A análise destes dados indicou que parte significativa dos alunos que participaram da pesquisa se compreendem como integrantes da classe trabalhadora, assim como consideram a importância de organizações coletivas na configuração social do trabalho.

Quando perguntados sobre o que lhes motivou a procurarem o PROEJA, em ambas as instituições, predominou o fato de os cursos permitirem a conclusão do ensino médio, integrado a uma formação profissional técnica, o que foi inclusive citado como “algo escasso em muitas escolas” (1IF-N). Além desta motivação, muitos citaram a busca pelo conhecimento, a possibilidade de melhoria de condições de vida e de salários, de posterior ingresso no ensino superior, de crescimento pessoal e/ou profissional e a percepção de que a conclusão dos estudos apresentará novas oportunidades no mercado de trabalho. Neste sentido, o retorno aos estudos é visto como algo bastante positivo. Um dos alunos, de 46 anos, citou que sua motivação foi “aprender algo a mais e ser visto pela sociedade diferente que antes” (1IF-F). Ele concluiu os estudos por meio do PROEJA FIC no ano de 2015 e deu sequência a estes no Técnico em Comércio PROEJA. Este relato demonstra a possibilidade de empoderamento desses alunos frente à sociedade, a partir do acesso à educação formal.

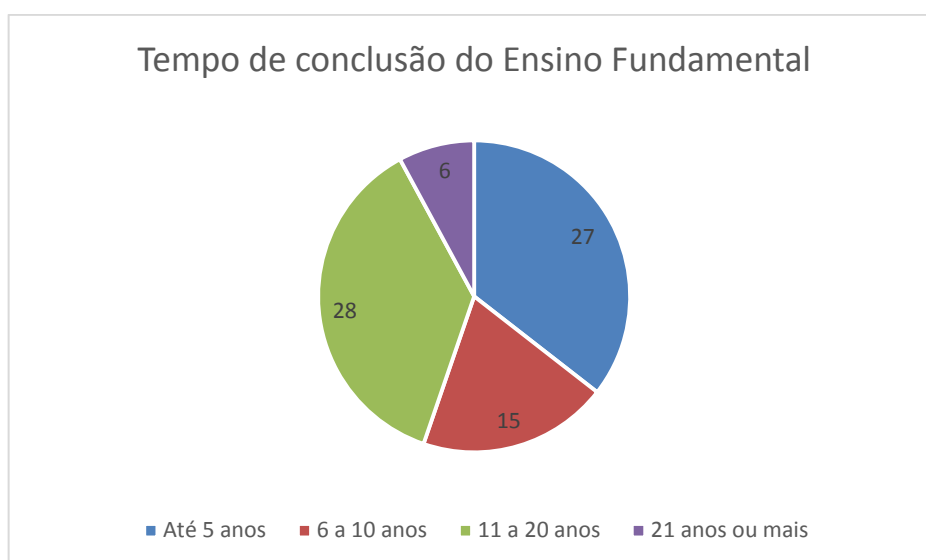
Cabe destacar que um número significativo de alunos do IFFar-JC (15 alunos) citou a possibilidade de conclusão do ensino médio como um fator motivador para acessarem o curso. Ainda assim, muitos destes afirmaram que pretendem atuar na área do curso técnico após sua conclusão.

As expectativas em relação ao término do ensino médio na EJA e à qualificação profissional, para muitos, significa o retorno ao ensino formal há muito abandonado. Na sequência, constam os dados com o período desde a conclusão do ensino fundamental pelos alunos das duas instituições. Este tempo foi relatado por alunos do 1º ao 3º ano, mas nos traz algumas informações sobre o período de afastamento escolar destes.

A análise destes dados, que podem ser verificados na sequência (Gráfico 5), demonstra que a maior parte dos alunos concluiu os estudos entre 11 e 20 anos atrás (37%), ou há menos de 05 anos (36%). Porém, na análise destes dados, especialmente para aqueles que terminaram o ensino fundamental nos últimos 05 anos, é necessário mencionar que muitos o fizeram por meio do PROEJA FIC (11 alunos), pela EJA (10 alunos) ou por provas supletivas (03 alunos). Desta forma,

este grupo pode ter tido um longo período de afastamento da educação básica, tendo retomado para a conclusão do ensino fundamental e, imediatamente, dado sequência ao ensino médio. O fato de que 24 dos 27 alunos que concluíram o Ensino Fundamental há menos de 05 anos, o fizeram por meio de cursos e provas voltadas para o público de jovens e adultos, expõe também o quanto as carências desta etapa repercutem na EJA, implicando na manutenção da necessidade desta modalidade em nível fundamental e médio. Os outros 52 alunos, que representam 68% dos pesquisados, concluíram o ensino fundamental no ensino regular.

Gráfico 5 – Conclusão do ensino fundamental



Fonte: A autora.

Quando questionados sobre as expectativas após a conclusão do curso, as respostas foram diversas. Predominaram aquelas que remetem à possibilidade de um melhor emprego, a partir da conclusão do ensino médio técnico. Alguns relataram que pretendem empreender, abrindo um negócio próprio a partir de sua área de formação.

A maioria dos alunos também relatou que almeja prosseguir os estudos. No caso dos alunos do CTISM, quase a totalidade fez referência à intenção de seguir estudando em alguma área relacionada ao curso. Já no IFFar-JC as áreas citadas foram as mais diversas, embora alguns relatos também apontassem para sequência dos estudos no mesmo eixo tecnológico do curso, especialmente no curso de

administração. Este dado expressa a necessidade da oferta de uma formação que prepare para a atuação laboral destes alunos, ao mesmo tempo em que lhes dê condições de disputarem vagas no ensino superior. Esta consideração é feita levando-se em conta tanto a valorização social e financeira do trabalho de nível técnico, quanto o restrito acesso ao ensino superior no Brasil.

Os cursos técnicos integrados apresentam uma possibilidade de inserção destes alunos, que até então não tinham concluído a educação básica, no mercado de trabalho. Dito isto, é necessário também considerar que a conclusão do ensino médio é uma das exigências de acesso ao ensino superior, mas que este acesso é limitado à realização de provas de ampla concorrência, que exigem conhecimentos prévios desenvolvidos na educação formal de nível básico. Neste sentido, se o ensino integrado deve relacionar-se ao mundo do trabalho, neste se incluem as possibilidades de continuidade de estudos em nível superior. Compreende-se então que desconsiderar estes aspectos implica restringir esta possibilidade aos alunos, ou remetê-los ao campo de atuação dos cursos pré-universitários, que se sustentam na desconexão entre os conhecimentos escolares desenvolvidos e aqueles exigidos pelas provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Especificamente sobre o ensino da História, quase todos os alunos o consideraram importante, embora nem todos tenham conseguido justificar sua resposta. Cabe ressaltar que os alunos que compõem o primeiro ano do IFFar-JC ainda não haviam tido a disciplina de História no ensino médio no momento em que responderam os questionários, visto que, na instituição, este componente é ofertado nos dois anos seguintes. Ainda assim, alguns alunos responderam as questões a partir de sua compreensão naquele momento.

Dentre o que foi respondido, a relevância do conhecimento histórico foi percebida a partir de questões como a busca por maior conhecimento e pela influência dos acontecimentos históricos na interpretação do contexto atual. Em ambas as instituições, a história também foi associada à ideia de futuro, como um conhecimento necessário para a projeção deste.

Algumas das respostas obtidas foram: “pois ninguém pode saber pra onde vai sem saber daonde [sic] veio” (1IF-D), “porque [...] a história de acontecimentos passados é muito importante, pois a partir deles eu consigo fazer comparação com os dias atuais” (2IF-I), “porque a história pode ser uma matéria da antiguidade, mas tem tudo a ver, são fatos que interferem no nosso dia-a-dia” (3IF-E). Também

“porque precisamos saber de fatos históricos, e isto também ajuda na formação do indivíduo” (1C-H); “é sempre bom ter conhecimento sobre a história passada, entender o que aconteceu e o que tem relação com os dias de hoje” (2C-A); “história é importante para que possamos aprender com o passado e aprimorar no futuro” (2C-E); “pois através da história conhecemos todo o contexto e história do ensino e trabalho atual” (3C-B); porque “faz com que resgatemos um pouco de nossas vidas, onde passamos a compreender um pouco de nossas vidas” (3C-D); “porque através da história consegue-se entender os motivos da atual situação do país” (3C-F).

Além das respostas sobre a relevância dos conhecimentos históricos, em si, um dos alunos citou a relevância da disciplina “principalmente pela compreensão como pela parte da leitura” (2C-C), o que evidencia a preocupação para que esta atividade seja desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem, sendo a história um dos componentes que trabalha as questões relativas ao processo de letramento, ou seja, da apropriação, por parte dos alunos, dos mecanismos constitutivos do mundo simbólico.

Na totalidade dos questionários, apenas dois alunos disseram não acreditar que os conhecimentos históricos sejam importantes para sua formação. Uma aluna justificou a questão dizendo que: “eu acho que na profissão que escolhi [técnico em comércio e/ou agrônomo e/ou peças automotivas] a história não é fundamental” (2IF-K). Um outro aluno não respondeu.

Estas informações permitem concluir que a maioria dos alunos compreende a relevância dos conhecimentos históricos em seu cotidiano, ou seja, a relação dos acontecimentos históricos com o tempo presente. Embora alguns indiquem perceber no conhecimento histórico o potencial de solucionar problemas atuais, considera-se importante o fato de que os alunos tenham conseguido relacionar os processos históricos à ideia de causa e consequência, sem caírem em explicações relativas a percepção do tempo mítico.

A menção a relevância do aprendizado histórico no estímulo à leitura também deve ser considerada, especialmente na EJA. O acesso deste público do mundo da leitura e da escrita, ao qual podem ter acessado há pouco tempo, revela muitas possibilidades. Como será visto na sequência, alguns alunos também pedem para que se trabalhe mais a escrita em sala de aula. Estes aspectos podem ser um indício de suas dificuldades, mas também do desejo de se inserirem plenamente neste “novo mundo que se abre”. O desenvolvimento da leitura/escrita, conforme

apontado no capítulo anterior, também pode ser associado ao desenvolvimento da percepção do tempo histórico linear e de libertação do tempo mítico, o tempo do eterno retorno.

Sobre a relação entre os conteúdos trabalhados nas aulas de história e a atividade profissional desenvolvida pelos alunos, no IFF-JC, mais da metade deles disse não perceber. Se não considerarmos os alunos do primeiro ano, visto que esses ainda não tiveram a disciplina desde que ingressaram no curso, a relação entre os que percebem e não percebem esta pertinência fica próxima dos 50%. Já dentre os alunos do CTISM, a maioria daqueles que responderam a questão relataram perceber uma relação entre aquilo que é desenvolvido nas aulas de história e sua atividade profissional. Foram feitas associações entre os cursos e “a forma como era feito o comércio no começo” (2IF-F) (3IF-B), a “Revolução Industrial e Toyotismo” (2C-C), a “revolução nos direitos trabalhistas através das lutas” (3C-B) e “técnicas desenvolvidas antigas [sic]” (3C-D). A partir dessas respostas, é possível inferir que em ambas as instituições os conteúdos históricos são relacionados também à questão do mundo do trabalho e à formação técnica dos cursos ofertados.

Quando questionados sobre os assuntos que consideraram importantes de serem trabalhados nas aulas de história, os alunos elencaram temas como: a História do Rio Grande do Sul, a História do Brasil e, em específico, o período de 2000 em diante e a história política, as duas grandes guerras e a história da família. Os conteúdos citados indicam o interesse dos alunos em temáticas a partir das quais eles conseguem estabelecer associações entre o que é abordado e a influência da história em suas vidas. Uma das respostas corrobora neste sentido ao citar “a história da nossa origem, da [sic] onde viemos” (2IF-C) como um dos conteúdos relevantes.

A seleção de conteúdos feita pelos alunos aponta, ainda, para o destaque de assuntos que lhes parecem mais significativos. Isso evidencia a necessidade de o docente explicitar a importância do estudo de certos conteúdos, sobre os quais, por vezes, esta associação não é tão explícita.

Também foram citados como temas de interesse aqueles de processos históricos mais diretamente relativos à formação profissional que os cursos ofertam, os quais, conforme vimos anteriormente, já são abordados, como “os variados tipos de comércio nos vários povos” (2IF-F) e “sobre o passado, a vida de como era antes, dos trabalhadores” (1C-E). Ainda, em um dos questionários do IFFar-JC, foi sugerido

que “o assunto que faz parte de todos é família e negócios próprios, pessoas que saíram da miséria e hoje são grandes empresários” (1IF-A), indicando a percepção das histórias de vida como exemplo daquilo que deve ou não ser seguido, como uma “fórmula para o sucesso”. Em outro, a sugestão de conteúdo a ser abordado foram os direitos trabalhistas, o que, segundo o aluno, “hoje em dia seria um assunto de grande importância no tempo em que estamos” (1IF-C). Ambas as observações corroboram com a necessidade de que a disciplina aborde conteúdos relacionados ao mundo do trabalho e a formação profissional destes alunos.

Sobre as formas de trabalho dos professores de História, embora tenha sido esclarecido que eles não precisavam se referir aos docentes que têm, muitos relataram satisfação pelas metodologias que estão em desenvolvimento e pelos profissionais que atuam nas duas instituições, com “assuntos bem atualizados, onde nós tivemos a oportunidade de opinar sobre os assuntos”, citou uma das alunas (3IF-B). Um dos alunos também citou que o professor deveria “não falar muito em política” (1C-E), o que indica, da parte do aluno, um posicionamento político presente no senso comum, que tem também emergido nos projetos legislativos brasileiros, pressupondo ser possível absterem-se os conteúdos políticos do ambiente escolar¹⁸.

Como sugestões para o trabalho pedagógico almejado pelos alunos, surgiram questões como: “[...]mais aulas práticas e menos slides e textos” (1IF-D), “mais escrita e menos leituras” (2IF-C), “visita a museu” (3IF-E), “[um professor] com muita experiência e dinâmico” (2C-A), “um pouco mais de carga horária na disciplina para uma avaliação mais rígida um pouco [sic]” (2C-C), “trabalho para entregar nas próximas aulas, pois assim força a pessoa a pesquisar e pesquisando se aprende muito” (1C-I). Estas são apenas algumas das respostas obtidas, as quais demonstram a diversidade de perfis do público que acessa os cursos do PROEJA e destacam a importância da constante reflexão docente para a organização teórico-metodológica de seu trabalho, visando contemplar as múltiplas formas de aprendizagem.

¹⁸ Tramita no Senado Federal o Projeto de Lei nº 193 de 2016, proposto pelo Senador Magno Malta, que pretende incluir à LDBEN/96 o “Programa Escola sem Partido” (Fonte: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>, acesso em 14 jun. 2017)

3.3.2: As percepções docentes sobre o ensino da História

O primeiro questionamento realizado aos professores de História foi sobre suas compreensões acerca da relevância do ensino de história nos cursos ofertados pelo PROEJA. Os três depoimentos analisados apontam para a importância que o ensino da História adquire para que o aluno desenvolva sua leitura do mundo, percebendo-se como parte desse processo de construção, ou seja, dos homens como seres históricos, “*em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 83).

O primeiro depoimento remete à formação humana e da consciência histórica e cidadã:

Eu acho que o ensino de História, ele tem um papel fundamental na formação humana, na formação da consciência histórica, e também na formação da cidadania. Claro que dentro dessas três dimensões perpassam outras. Eu penso que a maioria do, o público em geral, não tem ideia da importância. Talvez por isso quem tem ideia tem medo do ensino de história. Da importância do ensino de história na formação, tanto do ponto de vista cultural, quanto do ponto de vista humano, como do ponto de vista da cidadania. Eu acho assim, ela é essencial. O Paulo Freire fala muito na leitura do mundo, e eu, dentro da minha simplicidade, eu penso que só acontece a leitura e a interpretação do mundo se nós tivermos uma boa formação do ponto de vista histórico, geográfico e também cultural (PROFESSOR 1, 2016, s/p).

Este relato corrobora com a perspectiva de que o ensino da história tem o potencial de contribuir para a superação da consciência ingênua, para a formação de uma consciência histórica e, portanto, científica do mundo real. Isso pressupõe compromissos com as ações tomadas, pressupõe, também, autonomia na tomada de decisões, contribuindo para o empoderamento dos estudantes do PROEJA, muitas vezes condicionados ao que lhes é imposto por aqueles que exercem um discurso de autoridade (marido, chefe, pastor, pai, mídia, etc). Neste sentido, Freire (1992, p. 42) enfatiza “a relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça”.

O Professor 2 segue a perspectiva de interpretação de mundo, evidenciando a relevância do acesso ao conteúdo de história para a compreensão dos alunos jovens e adultos dos contextos em que estão inseridos:

A disciplina de História e o conteúdo de História, eu acho que na Educação de Jovens e Adultos, ela é de suma importância porque dá significado a muitas das ações que esses adultos vivenciam e muitas vezes não sabem de onde vêm essas situações. Então, a gente trazendo as razões do dia-a-dia deles e as explicações históricas, de onde que vem cada um desses processos que eles passam na atualidade, eles passam a compreender um pouco melhor o seu meio de vida, a sua situação de vida, e também a sua trajetória, então eu acho que dá significado a uma série de coisas importantes para esses adultos que não tiveram esse acesso ao ensino de História no tempo certo (PROFESSOR 2, 2016, s/p).

Já o terceiro depoimento remete à necessidade de o ensino de história auxiliar na compreensão do mundo do trabalho, não apenas em seu sentido reflexivo, mas na formação de uma consciência de classe que encaminhe para uma ação coletiva:

[...] eu fui percebendo a necessidade de o ensino da história trabalhar questões específicas relativas ao mundo do trabalho, as problemáticas que envolvem o mundo do trabalho e a questão técnica presente no mundo do trabalho, e é a partir dessa percepção que a gente compreende o impacto que o ensino da história tem na formação desses jovens e adultos trabalhadores. Perceber o quanto o mundo do trabalho tem mudado e o quanto ele está mudando tão rapidamente, e compreender ou possibilitar aos estudantes elementos para que eles compreendam essas mudanças a partir da compreensão histórica do processo histórico para que eles possam se posicionar melhor nesse mundo tão volátil, que é o mundo do trabalho hoje.

[...]

Não adianta todo o trabalho que fora encaminhado se processar para a reflexão e a produção de uma consciência de classe trabalhadora operária, se isso, fora daqui, não resultar, não tiver resultado. Tem que ser e deve ser encaminhado e o aluno tem que perceber isso. Deve ser encaminhado para posições, para posturas diferentes e efetivas. Para a discussão, para a ação coletiva, para a percepção da necessidade de se criar um mundo solidário efetivamente, e neste sentido a formação humanística que a área básica, que a formação básica possibilita aos estudantes do PROEJA é fundamental (PROFESSORA 3, 2016, s/p).

Os depoimentos apresentados podem estar associados à perspectiva da formação da consciência histórica adotada por Cerri, que remete à ideia de *tempo significado*, ou seja, “a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico”. Nesse sentido, “a consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo” (CERRI, 2011, p. 48).

A partir destas considerações, buscou-se compreender como o ensino da História se relaciona à EPT. Considerando que a integração entre a Educação

Básica e a Educação Profissional no PROEJA ocorre a partir de um Projeto Político-Pedagógico único e da relação entre educação e trabalho, surge o questionamento: como abordar os conteúdos de história de forma integrada? As experiências relatadas apontam para o fato de que esta integração deve estar intimamente relacionada às demandas dos alunos e do curso técnico em questão.

O depoimento do Professor 2 indica que a interação entre os conteúdos de história e a área do curso em que ele atua já está definida na própria ementa da disciplina:

A gente tem um técnico em comércio e a ementa da disciplina de História, dentro desse curso profissionalizante, ele é todo direcionado à própria questão da atividade de comércio mesmo. [...] A gente faz uma história temática e cronológica. Cronológica porque obedece um pouco aos períodos históricos, mas ao mesmo tempo ela é temática porque ela é voltada para a questão do trabalho e do comércio (PROFESSOR 2, 2016, s/p).

O Professor 1, que atua no mesmo curso, sinaliza, além da relação entre a disciplina e a formação profissional ofertada pelo curso, uma outra questão: a demanda dos alunos em darem sequência aos estudos. Como mencionado anteriormente, no IFFar-JC, o curso técnico é organizado para que os alunos possam fazer desde o PROEJA FIC, que é um curso profissionalizante de nível fundamental, passando pelo PROEJA médio, de nível técnico, até o nível superior, em um mesmo Eixo Tecnológico. Desta forma, além das demandas relativas ao mundo do trabalho, evidenciam-se aquelas relativas à continuação dos estudos em nível superior. Segundo o docente,

Eles questionam sobre o mercado de trabalho, sobre os cursos superiores que tem aqui no próprio campus [...], o que eu conheço de curso superior que teria um link com a formação deles do ensino médio. O que eu conheço também sobre a [instituição¹⁹], eles também me perguntam muito porque sabem que eu trabalhei 12 anos lá, mas aí eles esbarram num problema também porque eles sabem que a [instituição] é paga, é uma instituição comunitária, mas eles perguntam muito (PROFESSOR 1, 2016, s/p).

Desta forma, surge a demanda por uma formação que os qualifique também para realizar o ENEM. Este docente relata, inclusive, dar algumas aulas fora da carga horária da disciplina àqueles alunos que solicitam auxílio específico para a realização do Exame (PROFESSOR 1, 2016, s/p).

¹⁹ Nome da instituição suprimido.

Já o terceiro depoimento, da professora que atua no CTISM, relata que sua percepção da relação entre o ensino de História e a educação profissional de nível técnico é compreendida a partir do próprio processo de humanização:

Eu trabalho história a partir da compreensão de que o processo histórico é um processo que decorre do aprimoramento técnico produzido pelas relações de trabalho. Então nós não temos História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, ou Pré-História. Nós iniciamos com o Período Primitivo, ou Período Primário como a gente chama, discutindo como é que se deu a organização social e as relações de trabalho do homem e a produção técnica para facilitar o trabalho e o domínio sobre a natureza, para produzir artefatos necessários para a sobrevivência lá na época primária ainda, e aí a gente vem. O processo histórico ele vai mostrar para o aluno como se deu o aprimoramento técnico a partir das relações de trabalho (PROFESSORA 3, 2016, s/p).

Segundo esta abordagem, o processo de hominização, concomitante ao início do processo de humanização, decorreu do trabalho, estando, portanto, inter-relacionado a isso, o aprimoramento técnico desenvolvido historicamente.

Além da questão curricular que envolve a disciplina e os cursos referidos, é necessário inserir as questões advindas das demandas do público que os acessa. Neste sentido, os relatos dos professores que atuam em cursos do PROEJA e da EJA regular se assemelham muito. Questões que envolvem trabalho, família, tempo, juvenilização, turmas heterogêneas são recorrentes a esta modalidade de ensino.

Porém, o relato da professora entrevistada, a qual teve experiências anteriores na EJA regular, assinala também diferenças que são percebidas em relação à sua atuação no PROEJA:

veja que a experiência que eu tenho no PROEJA ela vai além, ou ela exige uma percepção diferenciada da Educação de Jovens e Adultos que eu tinha antes, porque o trabalho com a EJA aqui se dá a partir da integração entre duas modalidades de educação, a EJA na Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica. Então essa questão é muito importante, que você não trabalha apenas com o aluno a partir da possibilidade dele vir a se tornar um trabalhador. Você trabalha com aluno a partir da percepção de que ele já é trabalhador. No PROEJA a grande maioria dos nossos alunos já são trabalhadores, e na EJA, nas experiências com EJA que eu tive antes, nós trabalhávamos com a possibilidade de boa parte dos alunos virem a serem trabalhadores, aqui eles já são. Então esse é o diferencial importante que eu compreendo dessa experiência aqui no CTISM em relação às que eu tive antes (PROFESSORA 3, 2016, s/p).

Evidencia-se, desta forma, a concreta necessidade de relacionar trabalho e educação nesta etapa. Os alunos já se encontram inseridos no mundo do trabalho, e a escola não pode ignorar que suas demandas estão vinculadas a este contexto.

É possível constatar que os alunos do PROEJA buscam concluir os estudos em cursos integrados como forma de acessarem, manterem-se ou alcançarem novos postos de trabalho, ou seja, como forma de melhor se colocarem no mercado de trabalho. Porém, como foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, vivemos o dilema de uma sociedade de “trabalhadores sem trabalho” (NOSELLA, 2011, p. 246). Essa questão se acentua ainda mais quando nos remetemos ao público da EJA, marcado pelo estigma do não acesso à escolarização, e muitas vezes submetidos ao trabalho precarizado e/ou informal, a partir da concorrência pelos postos de trabalho.

Neste sentido, relata a professora entrevistada:

O outro grande desafio do PROEJA é como lidar, como nós professores lidamos, como nós compreendemos primeiro, que a grande maioria dos professores do PROEJA não compreende isso, mas como nós lidamos com a questão da profissionalização, da necessidade que o mercado impõe de profissionalização do exército de mão-de-obra reserva. Porque é isso que nós percebemos hoje, o capitalismo, na sua versão flexível, ou supostamente pseudo-flexível, ele exige um mercado de mão-de-obra reserva cada vez mais qualificado para pressionar quem está no mercado e também para qualificar um grupo de terceirizados. E como é que nós trabalhamos isso? (PROFESSORA 3, 2016, s/p).

Sob esta perspectiva é que retoma-se a questão da necessidade de superação da visão dualista que recai sobre a EPT. Pensar a oferta destes cursos apenas a partir de seu viés técnico-operativo responde exclusivamente ao atendimento das demandas advindas do mercado de trabalho para a formação de um “exército de mão-de-obra reserva”, de forma que este esteja adequado à qualificação necessária para as novas formas de trabalho, especialmente aquelas exigidas do Brasil como economia subsidiária em relação ao capital internacional. Tal constatação expõe a necessidade de uma ampla reflexão sobre os rumos da educação profissional brasileira, e dos sentidos do ensino da História nesta.

O fato de os cursos serem compostos por alunos trabalhadores influencia não apenas na seleção daquilo que será abordado, mas também na dinâmica das aulas. A atuação no mercado de trabalho reduz o tempo que os estudantes dispõem para

aprofundar os estudos fora da escola. Por este motivo, a oferta da EJA costuma ocorrer no período noturno.

Existem também as demandas relativas à execução de horas extras, bem como outras atividades esporádicas ou sazonais vinculadas ao trabalho, as quais exigem o afastamento dos alunos do ambiente escolar. Conforme relata o Professor 2:

A grande maioria dos nossos alunos, eles são urbanos, mas isso, também a gente sofre com essas questões [de sazonalidade] no período de safra, porque eles são trabalhadores. Muitos trabalham em empresas ligadas [a atividades agrícolas], ou agropecuárias, que recebem a produção, e aí nesses períodos eles têm tempos de trabalho nessas empresas mais longos, ou com horas extras, ou nesse sentido. [...] A gente procura geralmente ter uma certa tolerância para esses períodos, e no retorno a gente procura recuperar um pouco esses conteúdos que eles deixaram de ter. A questão da presença, isso a gente leva em consideração também, porque se for levar ao ponto da legislação, se a gente fosse levar isso à risca, eles reprovariam por frequência, por exemplo. Então, a gente procura recuperar esse conteúdo, há uma tolerância grande (PROFESSOR 2, 2016, s/p).

Quanto à delimitação dos conteúdos que são trabalhados, o Professor 2 também salienta que é necessário fazer uma maior seleção, visto que, por ser um curso integrado, além das disciplinas básicas, existem aquelas específicas da formação profissional. Desta forma, a categoria “tempo” é extremamente importante. Não se pode pensar na oferta de um curso extremamente longo para aqueles que têm necessidades imediatas de formação, “porque a vida dos alunos também, a maioria adultos, ela é muito dinâmica, e a gente acaba perdendo alguns alunos em função dessas questões de tempo” (PROFESSOR 2, 2016, s/p).

Outra questão apresentada é o espaço para trabalhar com o público jovem e adulto, compreendido como uma problemática pelo professor entrevistado:

A grande dificuldade que a gente tem, que tem que ser enfrentada de alguma forma, é que o espaço que eles têm de aprendizagem é exclusivamente o espaço de sala de aula. [...] Eles trabalham durante o dia inteiro, eles têm o final de semana que tem o envolvimento com a família, eles já chegam direto do trabalho, então o espaço é o de sala de aula” (PROFESSOR 2, 2016, s/p).

Sobre esta questão, é necessário destacar que o depoente está considerando que o espaço de aprendizagem de história dos alunos se restringe ao momento da

aula, desconsiderando o aprendizado que pode ser construído em outros espaços e, a partir disso, abordado.

A fala do Professor 1 destaca a necessidade de serem atendidas as necessidades específicas deste público, pensando não apenas na oferta de cursos, mas também na permanência dos alunos nestes:

Eu considero talvez [o PROEJA] o curso mais inclusivo que tem no campus, pelo público que tem. [...] como é importante não só o acesso, mas a permanência com êxito dos alunos, ainda mais o aluno do noturno que é um aluno trabalhador, e o público do PROEJA é o aluno trabalhador (PROFESSOR 1, 2016, s/p).

Neste sentido, ao abordar a EJA, Ramos, L. (2010, p. 30) destaca que a prática vem evidenciando que, ao se tratar da oferta de ensino para jovens e adultos, o que ocorre majoritariamente no Brasil é uma simples transposição de profissionais, currículos e materiais didáticos do ensino regular para esta modalidade, sem qualquer tipo de adaptação, configurando assim um desvirtuamento dos princípios invocados quando a EJA foi criada. Esta seria, portanto, uma das necessidades para o trabalho com este público: a qualificação de profissionais e a adequação de materiais e currículos para suas características e necessidades.

As demandas advindas do PROEJA, assim como da EJA em geral, caracterizadas como turmas heterogêneas desde o princípio, tem se modificado ainda mais com o processo chamado de juvenilização, mencionado anteriormente. Esta mudança é percebida pela Professora 3:

Então nós temos alunos, turmas extremamente heterogêneas sempre foram, essa é uma característica da EJA. Heterogênea no que diz respeito ao gênero, no que diz respeito à faixa etária, no que diz respeito às necessidades cognitivas e afetivas, mas nunca a juvenilização foi tão grande e nunca impactou tanto. Então um dos maiores desafios do PROEJA do CTISM hoje é como lidar com a juvenilização. Porque esses jovens que acessam o PROEJA, a grande parte deles não está, não concebe, não tem experiências no mundo do trabalho, do mercado de trabalho efetivamente, não está inserido no mercado de trabalho. Estão buscando a inserção, mas não estão inseridos ainda. E esse é o nosso desafio, como trabalhar com a expectativa desse grupo. Porque eles vêm com uma expectativa de inserção muito grande (PROFESSORA 3, 2016, s/p).

Uma alternativa pensada para a qualificação da oferta dos cursos do PROEJA, de forma a aproximá-los das demandas trazidas pelo público que o

acessa, é a integração entre as diversas disciplinas e/ou áreas do conhecimento, de forma que alunos e professores possam relacionar os diferentes conteúdos trabalhados. Como relatado anteriormente, no IFFar-JC a alternativa de integração é pensada a partir da formulação de seu projeto integrador, o Bazar. Este projeto é organizado através da sua vinculação com os saberes a serem apresentados pelos técnicos em comércio. A esse projeto devem estar relacionadas todas as disciplinas ofertadas durante o ano.

No CTISM, a alternativa foi a organização dos conteúdos não mais em disciplinas para a área básica, mas em áreas do conhecimento, buscando realizar um trabalho conjunto a partir das áreas. Porém, como o relato da professora descreve:

Quando nós propusemos essa formatação do curso, lá em 2011 ainda, nossa ideia era iniciar o processo de integração. Nós imaginávamos que, organizando os componentes por área de conhecimento, nós estaríamos facilitando o planejamento conjunto e o trabalho coletivo dos professores das diversas áreas de conhecimento e os alunos, com os alunos. Mas isso foi um processo que não resultou no sucesso que nós esperávamos. Os professores continuaram planejando individualmente e apenas juntavam os seus planos de ensino, programa de um componente com outro componente para fechar área do conhecimento. [...] Então, é possível trabalhar coletivamente, planejar coletivamente e efetivar o trabalho de maneira coletiva, mas essa possibilidade ainda é teórica, na prática ela não se efetiva. Os professores não conversam, as avaliações são individuais, e eu realmente, eu não vejo a curto prazo possibilidade de isso se efetivar, de fato (PROFESSORA 3, 2016, s/p).

A partir dos depoimentos coletados, é possível observar que as demandas em relação ao ensino integrado entre a educação básica e a educação profissional, e, em específico, para o ensino de História nos cursos ofertados pelo PROEJA, estão relacionadas a questões internas e externas às instituições proponentes. Isso corrobora a relevância de processos formativos que visem investigar e promover a discussão dos desafios que se apresentam, buscando possíveis soluções para estes.

Por outro lado, são observadas uma série de conquistas a partir dos relatos dos professores. Nos três depoimentos, essas conquistas apontam para o amadurecimento cognitivo, em específico para a compreensão dos processos históricos que cercam os estudantes, percebidas desde o momento em que esses ingressam no curso, até o final dele.

O Professor 1 remete à uma percepção positiva de mudança na “leitura de mundo” que os alunos fazem, a qual, segundo ele “muda bastante, num sentido muito positivo, é uma releitura. O aluno do terceiro ano, ele tem um outro ponto de vista” (PROFESSOR 1, 2016, s/p).

O Professor 2 também compreende esta mudança na percepção dos alunos sobre o mundo no qual estão inseridos, enfatizando o quanto as experiências vivenciadas por estes jovens e adultos facilitam este processo de interpretação:

Então eles conseguem fazer essas associações muito mais claro, muito mais evidente, porque eles vivenciaram uma série de experiências que fazem com que eles compreendam as coisas de uma forma muito mais tranquila que um aluno do ensino fundamental, em que lhe falta talvez essa experiência, que vai ter essa experiência durante a sua vida. Então a gente consegue perceber que eles conseguem fazer relações com o passar do tempo, com o passar das aulas. Com o conteúdo histórico, é o conteúdo político que vem sempre à tona na sala de aula (PROFESSOR 2, 2016, s/p).

A Professora 3, que atua no CTISM, também percebe o processo de amadurecimento vivenciado pelos alunos no decorrer dos três anos de curso. Ela indica o quanto este processo acaba influenciando nas relações deles fora do ambiente escolar:

Olha, há um amadurecimento da consciência histórica muito grande desses alunos. A gente percebe quando eles entram, como eles pensam, e quando eles saem, como o processo de amadurecimento se efetivou. Isso é em dois aspectos, em duas áreas isso é nitidamente, na minha percepção, comprovado. Nas relações de trabalho. Eles amadurecem as relações de trabalho e percebem a necessidade de, nas relações capital-trabalho, alcançar um nível de autonomia, um nível seguro de autonomia. Então eles entram com uma concepção muito submissa relativa a essa relação, e saem com uma compreensão pelo menos de alcançar, de necessidade, não de alcance, mas da necessidade de se estabelecer com o padrão uma relação autônoma. Então, nas relações de trabalho isso é muito perceptível. E outra área, outro setor que isso é extremamente perceptível é na questão religiosa. [...] alunos que partem de uma concepção histórica doutrinária e determinista. Que as coisas são pré-estabelecidas, que o mundo está dado, o mundo foi dado por deus de uma determinada maneira, e no final, no terceiro ano, isso eles nos relatam, eles já compreendem que esse mundo está para ser vivido, as relações se estabelecem aqui, o que deve ser feito, o que nós precisamos fazer para melhorar as nossas condições de vida tem que ser feito aqui, no real concreto. Que não existe nada a-histórico. Então, nesses dois setores, nesses dois elementos que perpassam a vida social, a vida familiar, as relações de trabalho, o mundo do trabalho dos nossos alunos, a gente percebe esse amadurecimento e essa compreensão (PROFESSORA 3, 2016, s/p).

Os depoimentos coletados evidenciam o quanto este processo de amadurecimento da consciência histórica é um processo lento, que se faz a partir das experiências acumuladas pelos jovens e adultos que integram o PROEJA, juntamente aos conhecimentos desenvolvidos ao longo dos cursos. Estes conhecimentos desenvolvidos no ambiente escolar, em específico pelo componente de História, contribuem para o amadurecimento das relações sociais destes alunos, para a sua formação humana, profissional e cidadã, e integram desta forma, aquilo que se pretende a partir da perspectiva de formação omnilateral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação formal é um dos elementos basilares de nossa sociedade e, portanto, não pode ser pensada à parte dela. Neste sentido, torna-se primordial, ao se abordar as questões educativas, compreender os processos históricos constitutivos de nossa sociedade. A reflexão proposta nesta pesquisa está intimamente relacionada à organização da EPT brasileira e sua vinculação ao mundo do trabalho.

As discussões promovidas ao longo da dissertação apontam que a garantia posta pelo Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação básica como um direito de todos, ainda não foi contemplado em sua totalidade. Esta questão indica às necessidades da modalidade EJA, a partir das dificuldades de acesso e permanência de crianças e jovens no sistema escolar. Estas dificuldades decorrem não apenas do déficit de oferta educacional em termos quantitativos, mas também do ponto de vista qualitativo, como condições estruturais adequadas, valorização econômica e social dos profissionais do magistério, condições de auxílio a permanência dos alunos, dificuldade de conciliação entre estudos e vida laboral, dentre outros fatores. A partir da constatação das demandas de jovens e adultos em relação ao ensino escolar em modalidade adequada às suas características (a EJA) e da urgência de qualificação profissional concomitante deste público, surgiu o PROEJA.

O estabelecimento do Programa ocorreu em um momento de ampliação de políticas públicas capazes de contemplar a relação entre educação e trabalho. Porém, os dados indicam que o alcance efetivo destas políticas, embora não possa ser desconsiderado, foi bastante limitado.

Sobre este aspecto, cabe salientar que a pesquisa apresentada se refere exclusivamente à rede federal de EPT. Os dados abordados pelo texto não fazem referência às demais redes de educação pública (estaduais e municipais), nem ao “Sistema S”, visto que, apesar destes serem possíveis proponentes do PROEJA e representarem a maior parte da oferta educacional de nível básico no país, eles não foram incluídos no recorte proposto pela pesquisa, nem foram encontrados quaisquer dados que permitissem fazer considerações sobre a questão.

O desenvolvimento desta pesquisa investigou a organização e as possíveis contribuições do ensino de História para o público que acessa o referido Programa,

em cursos técnicos de nível médio, a partir de sua inserção e configuração no CTISM e no IFFar-JC. Conjuntamente, foram também elencados desafios a serem superados no processo de qualificação do ensino nos locais investigados, especialmente o que remete à formação omnilateral.

Nas duas instituições pesquisadas, a trajetória com a EJA teve início a partir da instituição do PROEJA na rede federal de educação. Para melhor compreender esta trajetória desde então, chegando ao ensino de História nos cursos investigados, foram selecionados três grupos para comporem a pesquisa: gestores, alunos e professores de história. Esta seleção partiu do entendimento de que o ensino de história não se faz exclusivamente na relação professor-aluno, limitada ao espaço da sala de aula.

Os depoimentos dos gestores, além de auxiliar na caracterização e caminho percorrido pelos cursos ofertados, vinculados ao PROEJA, apontaram importantes questões sobre o trabalho pedagógico nestes. Dentre elas, destaca-se a necessidade de identificação dos docentes com a proposta do Programa e da oferta de formação específica para atender às especificidades do trabalho no PROEJA, especialmente no que tange à compreensão do ensino integrado e da EJA.

Outro aspecto elencado remete à integração entre a EPT e a educação básica, para a EJA, que permanece como um desafio. A alternativa para o enfrentamento deste desafio seguida pelo IFFar-JC refere-se ao estabelecimento de um projeto integrador, ao qual todas as disciplinas vinculam-se ao longo do ano. No caso do CTISM, a integração proposta se refere às disciplinas de formação geral, a partir das áreas do conhecimento. Em ambos os casos, não foram constatadas práticas pedagógicas que confirmem, de acordo com as discussões apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, o conceito de integração no seu sentido de 'compreensão das partes no todo'. As disciplinas, dentre elas a história, demonstraram se organizar individualmente, embora, em ambos os casos, os professores de história busquem se aproximar seus conteúdos de temáticas relativas à formação profissional proposta pelos cursos.

A falta de integração refletiu-se também no processo avaliativo. No caso do CTISM, a questão emerge no momento de construção de pareceres, que são feitos coletivamente, mas os relatos apontam que os critérios avaliativos estabelecidos nem sempre ficam claros a professores e alunos. Esta questão foi ressaltada como um dos pontos a ser elucidado pelo coletivo que interage no Programa, na

instituição. No caso do IFFar-JC a avaliação é feita de forma individualizada pelos professores, a partir da atribuição de notas, modelo associado ao modo tradicional de avaliação, pelo qual muitos alunos e professores passaram ao longo de seu processo educativo, assim como ao modelo produtivo, baseado na quantificação daquilo que se produz ou se lucra.

Outros desafios relatados são os processos de juvenilização e a evasão dos discentes, temáticas que demandam amplos estudos que situem e proponham soluções para a questão. O caso da juvenilização é associado a uma série de dificuldades na educação básica regular, as quais se refletem na EJA. A evasão também é associada a múltiplos fatores, como as dificuldades em conciliar estudos, trabalho e família, dentre outras. No IFFar-JC relatou-se que esta temática vinha sendo abordada no período em que foram realizadas as entrevistas, com a realização de estudos que permitissem identificar os fatores motivadores e buscar soluções para a evasão, apontada como crescente, sobretudo, nos últimos anos.

Em ambas as instituições, foi destacada a preocupação com uma oferta educacional qualificada aos alunos que integram os cursos do PROEJA, a qual esteja atenta às suas especificidades. Todos os gestores afirmaram a relevância do ensino de História nos cursos e, apesar de atribuírem um papel redentor aos conhecimentos históricos, argumentaram a relevância deste conhecimento para que os alunos se situem e atuem conscientemente na sociedade.

Os questionários aplicados aos alunos também trouxeram indicativos quanto à caracterização do público que acessa os cursos do PROEJA e às suas compreensões e expectativas relativas ao ensino de História. Foi possível concluir que o processo de juvenilização das turmas se destaca no IFFar-JC. A procura pelo Curso Técnico em Comércio, ofertado por esta instituição, parece ser uma opção para a conclusão do ensino médio integrado ao técnico, seja na busca pelo primeiro emprego ou como possibilidade de um novo ramo de atuação. Já no CTISM, a maior parte dos alunos afirmou atuar na área do Curso Técnico em Eletromecânica, o que nos leva a considerar que a busca pela formação técnica ocorreu para que pudessem se manter em seus empregos ou para alcançarem novos postos de trabalho na área. Ainda, em ambas as instituições, a grande maioria dos alunos relatou interesse em prosseguir os estudos em nível superior após a conclusão do ensino médio integrado. Este dado, aliado à entrevista de um dos professores,

evidenciou uma demanda relativa à preparação dos alunos em desenvolverem conhecimentos necessários ao acesso ao ensino superior na rede pública.

Outra questão que sobressaiu foi a diferença de proporção entre a predominância de sexo dos estudantes nas instituições pesquisadas. Esta questão foi associada à divisão sexual do trabalho que ainda predomina em nossa sociedade, chamando a atenção para a necessidade de se abordar a temática de gênero na educação profissional e tecnológica.

No que se refere aos aspectos específicos do ensino de história, os alunos apontaram reconhecer a relevância deste componente para o melhor conhecimento e para uma melhor interpretação do contexto atual, bem como para a possibilidade de projeções sobre o futuro, além da contribuição deste componente para o desenvolvimento da leitura. Sobre este último aspecto, conforme apontado no primeiro capítulo, as percepções de tempo histórico linear e linguagem escrita (da qual a leitura deriva), são importantes no processo de libertação do tempo mítico, ou mágico, auxiliando no desenvolvimento da percepção de causa e consequência, necessários a produção do conhecimento científico.

Quanto à relação feita pelos alunos entre os conteúdos desenvolvidos pelo componente curricular de história e sua atividade profissional, embora os professores abordem estas questões em sala de aula, uma parte significativa dos alunos, especialmente do IFFar-JC, não soube descrevê-la. Somado a isto, quando os alunos foram perguntados sobre os conteúdos de seu maior interesse, foram citados aqueles que indicam mais claramente proximidade com suas experiências de vida, incluindo a questão laboral. Estes dados destacam a necessidade de que seja explicitada, por parte dos docentes, a relevância dos conhecimentos desenvolvidos pelo ensino da história para a formação dos alunos. O indicativo de diferentes metodologias de ensino desejadas pelos alunos demonstrou as variadas formas de aprendizagem e a necessidade do uso de metodologias alternativas que contemplem a diversidade do público da EJA.

As entrevistas feitas aos docentes de história permitiram tecer uma série de considerações sobre questões abordadas ao longo do trabalho, para a reflexão do ensino de história. Primeiramente, foi destacada a relevância do componente de história no PROEJA para o estímulo à superação da consciência ingênua, a partir da consciência histórica, desenvolvendo assim uma outra leitura de mundo. Isto se daria a partir da atribuição de significado às situações vivenciadas por estes jovens e

adultos, a partir da história. Também, foi destacada a relevância deste conhecimento para a consciência de classe trabalhadora, que deveria ocorrer no sentido de encaminhar os alunos para a ação coletiva, sob a perspectiva de um mundo efetivamente solidário. Estas percepções relatadas pelos professores sobre o ensino de história corroboram com a perspectiva de formação omnilateral desenvolvida ao longo do trabalho, a partir da possibilidade de rompimentos cotidianos com a unilateralidade imposta pelo sistema capitalista.

Neste sentido, os docentes descreveram que buscam associar os conhecimentos históricos ao mundo do trabalho e à sua formação profissional, o que, conforme mencionado anteriormente, parece nem sempre ser compreendido pelos alunos. Outra questão relatada diz respeito às demandas do público do PROEJA, ao se tratarem de turmas heterogêneas, com alunos que muitas vezes precisam administrar estudos, trabalho e família, e que, portanto, o tempo disponível torna-se bastante limitado. Sob este aspecto, é importante destacar o fato de que os alunos não aprendem exclusivamente no espaço da sala de aula e, sobretudo na EJA, faz-se imperativo considerar as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos, de outros ambientes, para este espaço.

Um questionamento que surgiu nas entrevistas remete ao fato do ensino de história no PROEJA estar formando alunos trabalhadores sem trabalho. A questão apresentada é o dilema entre a necessidade de formação profissional destes alunos e as limitadas possibilidades de atuação ofertadas pelo mercado de trabalho. Neste sentido, se enfatiza a necessidade de a EPT superar a visão dualista que a caracterizou historicamente, promovendo a ampliação de possibilidades para estes alunos a partir da perspectiva de formação omnilateral, sem desconsiderar as necessidades e possibilidades concretas nas quais estamos inseridos.

Foram também apontadas uma série de conquistas observadas pelos professores relativas ao público que acessa os cursos do PROEJA nas duas instituições. Estas conquistas percebidas dizem respeito, especialmente, ao amadurecimento da consciência histórica dos alunos, o que reflete nos indivíduos e suas relações pessoais, familiares e trabalhistas.

Por fim, pretende-se que as discussões apresentadas por esta dissertação contribuam para a reflexão e para o aprimoramento do trabalho pedagógico de professores de história, gestores e todos daqueles que, de alguma forma, estejam envolvidos com a proposição e a aplicação de políticas que envolvam a formação de

jovens e adultos trabalhadores, especialmente na sua relação com a educação profissional e tecnológica. A concretização da escrita deste trabalho também abre caminho para outras possibilidades de análise, as quais poderão ser exploradas por estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. O. Toyotismo e as Novas Formas de Acumulação do Capital. In: _____. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 49-61.
- BARIN, C. S. et al. PROEJA: constituição, possibilidades e desafios. **Anais** - 22º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Bagé: UNIPAMPA, 2016. p. 76-95. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/341061221/Anais-do-22%C2%BA-encontro-da-Asphe-Bage-2016#from_embed>, acesso em 13 jun. 2017.
- BRASIL. **Decretos n. 7566**, de 1909; n. 378, de 1937; n. 6029 de 1942. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>, acesso em 13 jun. 2017.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 16 mar 2017.
- _____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 16 mar 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 16 mar 2017.
- _____. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.
- _____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.
- _____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.
- _____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.

____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio. Texto Base. 2007.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio**: Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - Campus Júlio de Castilhos. Júlio de Castilhos, RS: 2010. Disponível em: <http://www.jc.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2011822115933140ppc_tec_comercio_-_reitoria.pdf>, acesso em 26 abr 2017.

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

____. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014b.

BRYAN, N. A. P. Educação, trabalho e tecnologia em Marx. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1010/600>>, acesso em 26 mai. 2015.

CALLARI, C. R. Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. In: **Revista Brasileira de História**. vol.21, n.40, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000100004, acesso em 30 mar. 2016.

CARVALHO, O. F.; LACERDA, G. Dualismo X Congruência: diálogo entre o novo modelo brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: ____ (Orgs.). **Ensino**

Médio Integrado: concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Consciência Histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CORSETTI, B; VIEIRA, L. O. C. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013). In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V. 31, n. 2, p. 371-390, mai./ago. 2015.

DUARTE, N. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

HECKLER, G. L. **A especificidade do trabalho docente no PROEJA** : um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Sapucaia do Sul/RS. 2012. 122 p. dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

FAUSTINO, R. C.; GASPARIN, J. L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. In: **Acta Scientiarum,** Maringá, 23(1):157-166, 2001.

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 24-41

FONSECA, S. G.; SILVA, M. **Ensinar História no Século XXI:** em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

GESTORA 1: **entrevista** (nov. 2016). Entrevistadora: Paula Rochele Silveira Becher. Júlio de Castilhos, 2016. Arquivo Mp3. 22min40seg.

GESTORA 2: **entrevista** (nov. 2016). Entrevistadora: Paula Rochele Silveira Becher. Júlio de Castilhos, 2016. Arquivo Mp3. 24min37seg.

GESTOR 3: **entrevista** (dez. 2016). Entrevistadora: Paula Rochele Silveira Becher. Santa Maria, 2016. Arquivo Mp3. 35min12seg.

GESTORA 4: **entrevista** (dez. 2016). Entrevistadora: Paula Rochele Silveira Becher. Santa Maria, 2016. Arquivo Mp3. 18min51seg.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil Republicano. In: **Cadernos de pesquisa**, nº 60, p. 28-38, fev. 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1231>>, acesso em 09 jun. 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?. 2015. 316 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARTINS, E. B. **Cidadania**: o papel da disciplina de história na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo. 2010. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline et al (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.58-79.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, A. C. R.; BARACHO, M. G. (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA**: intervir para integrar. Natal: CEFET/RN, 2007.

NETO, J. S.; MARÇAL, F. A. Currículo Integrado do Curso Técnico em Informática. In: MARÇAL, F. A.; MARASCHIN, M. S. **Refletindo sobre PROEJA**: produções de Júlio de Castilhos. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. p. 25-44.

NEVES, E. O. Educação e Trabalho: uma reflexão sobre a educação profissional de jovens e adultos no Brasil. In: **RETTA**, vol. I, nº 02, p. 11-29, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=513>, acesso em 30 mar. 2016.

NOSELLA, P. A Educação e o Mundo do Trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (orgs.). **Histórias e**

memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PROFESSOR 1: **entrevista** (set. 2016). Entrevistadora: Paula Rochele Silveira Becher. Júlio de Castilhos, 2016. Arquivo Mp3. 24min16seg.

PROFESSOR 2: **entrevista** (set. 2016). Entrevistadora: Paula Rochele Silveira Becher. Júlio de Castilhos, 2016. Arquivo Mp3. 22min23seg.

PROFESSORA 3: **entrevista** (dez. 2016). Entrevistadora: Paula Rochele Silveira Becher. Santa Maria, 2016. Arquivo Mp3. 42min37seg.

POMMER, A.; POMMER, R. M. G. A relevância dos conhecimentos de história para a formação técnica: noções de consciência histórica entre alunos do PROEJA/CTISM. In: BÉVILAQUA, R.; POMMER, R. M. G. (Org.). **PROEJA: desafios e possibilidades na educação profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 89-102.

RAMOS, L. M. P. de C. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: reflexões acerca do passado, presente e futuro. In: SOUZA, J. dos S. **Reflexões da prática docente na EJA**. Seropédica: EDUR, 2010. p. 15-34.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

ROSA, D. R.; DEL PINO, M. A. B. Um estudo sobre o PROEJA e o projeto Escola de Fábrica. In: ZAMBERLAN, A. [et al]. **Refletindo sobre PROEJA: produções de Santa Maria**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. p. 93-116.

SARAÇOL, P. V. **A Potencialidade do PROEJA: histórias dos estudantes evadidos do IFRS campus Rio Grande / 2014. Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan-abr 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>, acesso em 26 mai. 2015.

_____. **A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação - RHE**. v. 16. n. 37. Maio/ago. 2012. p. 73-91. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>, acesso em 15 mar 2016.

SOUZA JÚNIOR, J. Omnilateralidade. In: LIMA, J. C. F.; PEREIRA, I. B. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.

Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>, acesso em 21 jun 2017.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: **Anais** da IX ANPED Sul. Caxias do Sul, UCS, 2012.

VIDA DE MARIA EM TERRAS DE MARIANO. Organização: Universidade Federal de Santa Maria; Colégio Técnico Industrial de Santa Maria; Estúdio EAD. Produção: POMMER, R. M. G. Direção e Imagens: KLEIN, A. Roteiro: DIAS, R. V.; Rosauo, Z.. Depoentes: Lima, M.; LIMA, M. E. et. al. Santa Maria: CTISM, 2015. 1 **DVD** (30min15seg), son., color.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O Ensino de História no PROEJA: desafios para o ensino integrado pelo viés da politecnia.

Pesquisador responsável: Roselene Moreira Gomes Pommer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 3220 8043

Local da coleta de dados: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo **convidado** (a) a [responder às perguntas deste questionário] [participar desta entrevista] de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e [responder este questionário] [conceder a entrevista], é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo:

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas [no preenchimento deste questionário] [na concessão de entrevista], respondendo às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e as configurações do Ensino de História neste. [A entrevista será gravada.]

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder as questões, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma

vez que, a comunicação entre os envolvidos pode ser suscetível há relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Roselene Moreira Gomes Pommer – pesquisadora responsável

ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O Ensino de História no PROEJA: desafios para o ensino integrado pelo viés da politecnia.

Pesquisador responsável: Roselene Moreira Gomes Pommer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 3220 8043

Local da coleta de dados: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.

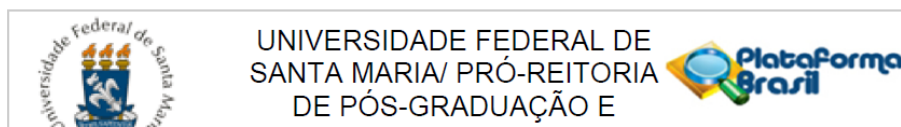
Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos voluntários cujos dados serão coletados através de [questionário] [entrevista]. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas junto a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no prédio 05 do Campus I da Universidade Federal de Santa Maria, Anexo B, sala número 362, por um período de 05 anos sob a responsabilidade da pesquisadora Roselene Moreira Gomes Pommer. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 20.....

.....
Roselene Moreira Gomes Pommer

Pesquisadora responsável

ANEXO C – COMPROVANTE DE REGISTRO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSM:



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ensino de História no PROEJA: desafios para o ensino integrado pelo viés da politecnicia

Pesquisador: Roselene Moreira Gomes Pommer

Versão: 1

CAAE: 55984216.2.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 041984/2016

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O Ensino de História no PROEJA: desafios para o ensino integrado pelo viés da politecnicia que tem como pesquisador responsável Roselene Moreira Gomes Pommer, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa em 11/05/2016 às 16:15.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – GESTORES**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO****QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM GESTORES:**

Instituição:

Função:

Formação:

Tempo na instituição:

Tempo no cargo:

- 1) Descreva de maneira sucinta o processo histórico de implantação do PROEJA na sua instituição: quando foi implementado, como foi o processo de escolha do curso ofertado e dos docentes que atuariam no curso?
- 2) Como você descreve o trabalho pedagógico realizado pelos professores que atuam no PROEJA?
- 3) É promovida a integração entre os professores das diferentes áreas?
- 4) Há algum tipo de formação para discutir questões que envolvem o ensino integrado e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos?
- 5) São realizadas reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação?
- 6) Os alunos participam das decisões e discussões sobre o trabalho pedagógico realizado no PROEJA?
- 7) Você percebe os conflitos teóricos acerca das concepções pedagógicas sobre o ensino no PROEJA? De que forma estes se dão?
- 8) Quais as maiores dificuldades e desafios a serem superados referentes ao trabalho pedagógico no PROEJA?
- 9) Que importância você atribui aos conhecimentos históricos para a formação dos estudantes do PROEJA?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORES:

Instituição:

Função:

Formação:

Tempo na instituição:

- 1) Qual a sua compreensão sobre a relevância do ensino de História em um curso técnico integrado, ofertado para jovens e adultos?
- 2) Como o ensino de História se insere no Curso?
- 3) Como é feita a delimitação dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos?
- 4) Como ocorre a relação com as demais áreas do Curso, tanto com as de conhecimentos gerais, como aquelas relativas aos conhecimentos técnicos?
- 5) O ensino de História é inserido em todos os semestres do curso?
- 6) Qual a sua percepção sobre os alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos?
- 7) Quais as principais dificuldades e desafios a serem enfrentados?
- 8) Como você se identifica socialmente em relação ao universo do trabalho e em relação aos alunos?

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ALUNOS**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – MESTRADO ACADÊMICO****QUESTIONÁRIO - ALUNOS**

Curso:

Semestre que está cursando: ____ semestre.

Idade: ____ anos.

Sexo: () feminino () masculino

1- Você está trabalhando?

() Sim, na área do seu curso técnico.

() Sim, mas em outra área. Qual? _____.

() Não

2- Você acha que organizações de trabalhadores, do tipo sindicatos ou associações, são importantes? Por quê? _____

3- O que lhe motivou a procurar esse curso? _____

4- Quanto tempo faz que você concluiu o Ensino Fundamental (1º Grau)? ____ anos.

5- De que forma você concluiu o Ensino Fundamental (1º Grau)?

() Ensino Regular () EJA () Provas de Supletivo () PROEJA FIC

6- Você pretende atuar na área de concentração do curso após concluí-lo?

() Sim () Não

7- Quais as suas expectativas em relação a conclusão do curso? _____

8- Você pretende prosseguir os estudos após a conclusão deste curso?
() Sim. Na área de _____. () Não.

9- Você acredita que os conhecimentos históricos são importantes para sua formação?
() Sim () Não

10-Justifique a resposta anterior: _____

11-Você percebe alguma relação entre o que é trabalhado em História e sua atividade profissional?
() Sim. Por exemplo:_____ () Não

12-Cite algo que você gosta ou gostaria que fosse trabalhado nas aulas de História, justificando a importância deste em sua vida: _____

13-Se você pudesse escolher seu professor e a maneira de trabalhar dele, como seria? _____

