



Formação profissional, processos educativos e evasão

*Professional qualification, educational processes, and
dropout behavior*

*Formación profesional, procesos educativos y
deserción*

JULLYANA SOUZA SANTOS ^a

MATHEUS BERNARDO SILVA ^b

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em educação que procurou investigar as aproximações entre evasão e processos educativos na formação profissional. Estabeleceu-se como objetivo analisar a compreensão de professores sobre a relação entre evasão e processo educativo em um determinado curso técnico de um Instituto Federal localizado na Região Nordeste do Brasil. Partiu-se da hipótese de que a formação profissional dos docentes integrantes do curso em análise, predominantemente técnica, pode contribuir, mesmo que indiretamente, para a evasão. Tomaram-se como referencial teórico-metodológico elementos do materialismo histórico-dialético e, por consequência, da teoria pedagógica histórico-crítica, no que se refere à concepção de educação e à função social do professor. Como procedimentos metodológicos, foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista semiestruturada com os seis professores que compõem o corpo docente do curso em análise. Os resultados apontam que, a partir do olhar dos professores, não se estabelece uma reflexão sobre a falta de formação pedagógica coesa como uma das dimensões que implicam o elevado índice de evasão. Constata-se uma visão pragmática de educação, reforçando a ideia

^a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, SC, Brasil. Mestra em Educação, e-mail: jullyanasouzacontato@gmail.com

^b Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Instituto Ânima (IA), Tubarão, SC, Brasil. Doutor em Educação, Pós-Doutor em Educação, e-mail: matheusbernardo25@gmail.com.

produtivista da educação profissional. Contrapondo tal cenário, aponta-se como fundamental a formação pedagógica dos professores por meio da pedagogia histórico-crítica que culmine na formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Pedagógica Docente. Processo Educativo. Evasão Escolar.

Abstract

This article is the result of a master's thesis in education that aimed to investigate the relationships between student dropout and educational processes in professional training. Our objective was to analyze the teachers' understanding of the relationship between the educational process and dropout in a specific technical course at a Federal Institute in Northeastern Brazil. It was hypothesized that the professional training of the teachers who are part of the predominantly technical course under study may contribute to dropout, albeit indirectly. The main bases of historical-dialectical materialism and, consequently, historical-critical pedagogical theory are used as a theoretical-methodological reference, concerning the conception of education and the social role of the teacher. As methodological procedures, a questionnaire and a semi-structured interview were conducted with the six teachers who constitute the teaching staff of the course under analysis. The results indicate that, from the teachers' point of view, there is no critical consideration about the lack of cohesive pedagogical training as a dimension that causes the high dropout rate. A pragmatic view of education is observed, which reinforces the productivist idea of professional education. In contrast to this scenario, the pedagogical training of teachers through a critical-historical pedagogy that culminates in the integral formation of students is pointed out as fundamental.

Keywords: Professional Education. Teacher Pedagogical Training. Educational Process. School Dropout.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación de máster en educación que buscó investigar las aproximaciones entre evasión y procesos educativos en la formación profesional. Establecimos como objetivo analizar la comprensión de los docentes sobre la relación entre el proceso educativo y la deserción estudiantil en un curso técnico en un Instituto Federal ubicado en la región Nordeste de Brasil. Se partió de la hipótesis de que la formación profesional de los profesores que hacen parte de la carrera en análisis, predominantemente técnica, puede contribuir, aunque sea indirectamente, a la deserción. Se toman como referente teórico-metodológico elementos del materialismo histórico-dialéctico y, en consecuencia, de la teoría pedagógica histórico-crítica, en lo que respecta a la concepción de la educación y la función social del docente. Como procedimientos metodológicos se aplicó un cuestionario y se realizó una entrevista semiestructurada a los seis profesores que integran la facultad del curso objeto de análisis. Los resultados indican que, desde el punto de vista de los docentes, no se

estabelece una reflexión sobre la falta de formación pedagógica cohesionada como una de las dimensiones que implican la alta tasa de deserción. Hay una visión pragmática de la educación, reforzando la idea productivista de la formación profesional. Frente a este escenario, se señala como fundamental la formación pedagógica de los docentes a través de la pedagogía histórico-crítica que culmine en la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Profesional. Formación Pedagógica Docente. Proceso educativo. Deserción Escolar.

Considerações iniciais

“A neutralidade é impossível, é isso que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político”.
(SAVIANI, 2019)

Apesar de ser uma problemática frequentemente discutida nos debates sobre as políticas públicas educacionais, a natureza multiforme da evasão (ou seja, que se manifesta por meio de distintas dimensões) se torna uma forte barreira nos desafios para o enfrentamento da questão. Trata-se, por conseguinte, de uma problemática oriunda de uma diversidade fatorial (ARAÚJO; LIMA, 2021). O abandono escolar pode estar relacionado a elementos externos ao sistema educacional, que se referem ao contexto e à prática social do indivíduo, como também pode estar relacionado a elementos internos referentes à própria instituição de ensino, como a estrutura e os aspectos técnicos e pedagógicos que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa conjuntura, a educação profissional e tecnológica (como enfoque do presente manuscrito), que surge, principalmente, a partir do início do século XX, quando uma maior parcela da população oriunda da classe trabalhadora ingressa na escola, manifesta-se com uma visão assistencialista às classes menos favorecidas. E, atualmente, após o advento da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada no Brasil, assume o papel de promover a inclusão social por meio da integração da educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Mesmo assim, não se isenta deste fenômeno (evasão), apresentando números preocupantes em relação à permanência e ao êxito dos alunos em sala de aula.

Para a prática educativa do professor, no âmbito da educação profissionalizante, é necessário que ele tenha conhecimento na área específica de sua atuação profissional. Porém, a falta de exigência de uma formação pedagógica concreta para a atuação do professor no curso técnico pode impossibilitar que este tenha uma compreensão concreta sobre o seu papel no bojo do processo de ensino e aprendizagem, podendo, por conta deste esvaziamento formativo, recorrer a determinados processos metodológicos baseados na sua própria experiência, reverberando o predomínio tácito e cotidiano (DUARTE, 2010) sobre a sua prática educativa.

Nessa direção, estabeleceu-se como objetivo para o presente artigo, oriundo de uma pesquisa de Mestrado em Educação (defendida em setembro de 2021), analisar a compreensão de professores sobre a relação entre evasão e processo educativo em um determinado curso técnico de um Instituto Federal localizado na Região Nordeste do Brasil.

Como condição para atingir tal objetivo, recorreu-se a determinados elementos do materialismo histórico-dialético, enquanto condição de compreender a problemática sobre a existência social humana. E, por consequência, recorreu-se aos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica, enquanto condição de compreender as especificidades da educação profissional, em especial, no que tange ao processo educativo. Isso porque se partiu do pressuposto de que na educação profissional, o processo de ensino e aprendizagem deve estar fundamentado em uma teoria pedagógica que vise a um posicionamento crítico no que se refere ao trabalho alienado promovido pela atual sociedade do capital.

À vista disso, este artigo está estruturado em três seções. Na primeira, apresentam-se, em linhas gerais, as especificidades de processos educativos no âmbito da educação profissional. Em seguida, na segunda seção, discutem-se, de forma breve, as possíveis contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação profissional. Na terceira e última seção, apresentam-se os principais elementos do resultado da pesquisa realizada, sobre a relação entre processos educativos e evasão, com professores de um determinado curso técnico inserido em um Instituto Federal localizado na Região Nordeste do Brasil.

Processo educativo na formação profissional

Na relação trabalho e educação, o trabalho deve ser visto como princípio educativo cuja formação de indivíduos se fundamenta na dimensão do conhecimento científico e tecnológico da escola unitária e politécnica. Assim, a educação profissional, sem uma educação básica, não permite que o indivíduo compreenda o desenvolvimento histórico da realidade concreta por meio de uma vigilância crítica (SAVIANI, 2021a).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a educação profissional, na sociedade brasileira, deve superar a visão reducionista, proposta pelos detentores do capital, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para estar apto ao mercado de trabalho. No âmbito do processo formativo do indivíduo (aluno), é necessário que o professor tenha uma formação pedagógica coesa, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do aluno na sua plenitude.

Quando se menciona a necessidade da formação pedagógica do professor, inserido na educação profissional, em proveito do desenvolvimento integral do aluno, é fundamental que seja uma formação pedagógica alinhada com uma pedagogia que tenha uma concepção crítica de educação.

Entretanto, compreendendo a educação (e, portanto, a própria educação profissional) como um ato político, há distintas concepções de educação que interferem, de uma maneira ou de outra, no processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se, nesse sentido, as teorias pedagógicas hegemônicas que, em última instância, procuram apresentar elementos para o processo de ensino e aprendizagem direcionado para uma formação adaptativa do indivíduo, ou seja, uma formação em prol da manutenção do *status quo*.

As teorias pedagógicas hegemônicas, principalmente a partir do século XIX, se diferenciam pelas concepções dicotômicas acerca da *teoria* e da *prática* no processo de ensino e aprendizagem. Estas são divididas em dois grandes grupos: as pedagogias tradicionais, também conhecidas como pedagogias da essência, que centralizam o papel do professor, indivíduo considerado detentor de todo o conhecimento a ser transmitido; e as teorias renovadoras, que surgem a partir do século XX, em que o

aluno é o principal agente do seu processo de aprendizagem, fundamentado na observação prática e nas suas experiências particulares (SAVIANI, 2021a).

Segundo Saviani (2021a), a pedagogia tradicional teve origem na sociedade moderna, junto ao surgimento da classe burguesa, visando ao ideário de uma escola que ajudasse na consolidação de uma sociedade democrática, mais especificamente, a democracia burguesa. É uma escola baseada na assimilação e transmissão passiva, visto que os educandos se limitam à apropriação desses saberes, isto é, dos conteúdos, tornando-se meros reprodutores dos conhecimentos transmitidos pelo professor, que é considerado a maior autoridade escolar.

Ela se enquadra como uma pedagogia conservadora e autoritária, que considera o homem um ser constituído de uma essência imutável, dando ao aluno o papel de objeto da educação, representando atrasos na busca pela escola democrática, já que cabia à educação se conformar com a condição humana imposta pela sociedade capitalista, que defende a subserviência da classe subalterna (SAVIANI, 2021a).

A escola tradicional começou a se desgastar por se colocar em oposição aos interesses dos ideários dessa nova concepção democrática, que valoriza a autonomia, as particularidades e as diferenças. É nesse cenário que a pedagogia nova se institui, em oposição à pedagogia tradicional, como uma possibilidade revolucionária (perante as especificidades da pedagogia tradicional), tendo como base a concepção existencialista que propunha a compreensão da atividade humana como princípio para o desenvolvimento e para as mudanças sociais.

Apesar da proposta da escola nova considerar as diferenças sociais, as particularidades do indivíduo, as duas grandes correntes pedagógicas se equivalem por reproduzirem a forma de educação dominante, esquecendo ou naturalizando os condicionantes históricos oriundos da sociedade hodierna. Destarte, não apresentando elementos concretos para a prática educativa do professor na perspectiva da transformação social. Em ambos os casos, a teoria e a prática são vistas de lados opostos. (SAVIANI, 2021b).

Apesar das semelhanças em relação à ausência de historicidade, o princípio dualista das pedagogias da essência e da existência é demonstrado por Saviani (2021a) quando observa as características transitórias entre as duas teorias. Segundo ele, há o deslocamento de uma filosofia idealista para uma filosofia pragmatista, sendo a última,

baseada na proposição pedagógica preconizada por John Dewey e fundamentada no princípio de que o importante não é apenas aprender, mas “aprender a aprender”.

Ramos (2011) observa, ainda, que o foco dado aos métodos pedagógicos da Escola Nova fez surgir uma nova teoria educacional que se adequava ao industrialismo do capitalismo pós-guerra, chamada tecnicismo. Apesar das aproximações com as demais teorias pedagógicas consideradas renovadoras, ela tinha como principal diferença a limitação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A teoria tecnicista tem como pressuposto evidenciar, na escola, os métodos utilizados nas indústrias, pois preconiza que o fundamental é o alcance da produtividade com a máxima eficiência para formar profissionais cada vez mais preparados para o mercado de trabalho (RAMOS, 2011).

Nessa concepção de educação, o papel do professor resume-se a transmitir ao aluno verdades incontestáveis, mantendo o controle do ensino que tem, em sua essência, características mecanicistas e reprodutivistas (SAVIANI, 2021b).

Ainda no âmbito das teorias renovadoras, conforme salienta Saviani (2021b), encontra-se a pedagogia das competências cuja base alinha-se ao pragmatismo da Escola Nova. Tal pedagogia possui um dos seus aportes no construtivismo de Piaget. Considera que o processo de aprendizagem do indivíduo acontece por meio de esquemas formados quando o sujeito se depara com uma nova realidade ou situação ainda não vivenciada, em que o indivíduo constrói novos saberes a partir de saberes prévios (experiência pela experiência) (DUARTE, 2008, 2011).

Por consequência, pode-se destacar, a partir da hodierna conjuntura econômico-social, pautada pelo ideário neoliberal e pelo neoprodutivismo, a pedagogia da exclusão. Saviani (2021b) aponta que, na ordem econômica atual, com o crescimento nos números de processos automatizados, uma grande parcela da mão de obra é dispensada, isto é, não existe lugar para todos no mercado de trabalho. O que, conseqüentemente, promove o crescimento da competitividade em busca de maximizar a produtividade.

Sendo assim, as escolas preparam os indivíduos para que saiam dessa margem da exclusão com o conhecimento necessário para que desenvolvam com eficiência as competências e as habilidades que o mercado deseja para o momento vigente, pois o

mercado é “volátil” e “flexível”. Logo, o indivíduo também deve ser volátil e flexível, capaz de ter condições de inserção em qualquer demanda que lhe surgir.

Por conseguinte, a partir da pedagogia da exclusão, naturaliza-se a suposta oferta de inclusão no mercado de trabalho para todos. E, portanto, caso o indivíduo não consiga ter êxito no mercado de trabalho, estará ciente de que a culpa é apenas sua. Procura-se, então, contribuir para o fenômeno, destacado por Alves (2012), da captura da subjetividade da classe trabalhadora em proveito da manutenção da dominação social.

A ideia do “aprender a aprender”, em que tais teorizações pedagógicas hegemônicas estão alojadas ou próximas (exceto a pedagogia tradicional que, por sua vez, contribui para a manutenção do *status quo* de outra maneira, conforme se apontou anteriormente), como orientação pedagógica, difundidas nos dias atuais, reforça a intenção de inculcar, explícita ou implicitamente, os parâmetros sociais fundamentais para estarem ou não inseridos no mercado de trabalho (a partir das “leis” do próprio mercado de trabalho).

Pois, ao estabelecer que o mais importante do ato educacional é aprender a estudar e ir em busca dos seus conhecimentos por si mesmo, essa orientação pedagógica assume o papel do professor como mediador do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, tendo o aluno como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso no âmbito do seu próprio processo formativo (DUARTE, 2011).

Nessa perspectiva, o que se percebe nos dias de hoje são indivíduos que buscam, incansavelmente, estarem sempre atualizados para aumentarem as chances de conseguir uma vaga de emprego em um mercado formal ou informal cada vez mais competitivo. Porém, com o mercado em constante transformação, uma grande parcela destes trabalhadores dificilmente alcançará a formação necessária para sempre estarem aptos às exigências da suposta “mão invisível do capital”. A pedagogia da exclusão, por exemplo, procura naturalizar tal direcionamento para o processo formativo do indivíduo que, predominantemente, compõe a classe trabalhadora. Eis aí, em suma, uma formação acrítica e a-histórica em proveito da manutenção da dominação social.

A partir de tais elementos, compreende-se a necessidade de uma pedagogia direcionada para a classe trabalhadora (pedagogia contra-hegemônica), que englobe a

relação conteúdo, forma e destinatário com o objetivo de promover uma consciência nos educandos que vá além do senso comum. Trata-se de partir de uma teorização pedagógica que contribua para a superação das práticas educativas mecanicistas cuja finalidade é, unicamente, a preparação do trabalhador para atender às demandas imediatas do mercado e, conseqüentemente, para o fortalecimento da acumulação flexível de capital.

Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação profissional

Diferentemente das teorias pedagógicas denominadas não-críticas, que não reconhecem a historicidade e as contradições sociais e que, por essa razão, apresentam inconsistências no seu objetivo de solucionar os problemas dos indivíduos inseridos à margem da sociedade (nesse caso, estipulado como um fenômeno acidental), a pedagogia histórico-crítica parte de uma concepção crítica de educação.

Para a pedagogia histórico-crítica a educação não é tida como elemento direto de transformação social, mas como mediadora desse processo por meio da elevação da consciência do indivíduo e da possibilidade de superação da sociedade alienante. O papel da educação está na “[...] humanização dos indivíduos, elevando o seu padrão cultural e dando-lhes condição de intervir no intuito de transformação social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 84).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica estabelece a importância do processo de transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, possibilitando, segundo Martins (2013, p. 272), que o indivíduo disponha de um universo mais concreto de significações, para além dos fenômenos empíricos, “[...] proporcionando o desenvolvimento igualitário independente da classe que este sujeito pertença, e por conseguinte a objetivação de uma educação escolar democratizada”.

Galvão, Lavoura e Martins (2019), no que se refere ao processo de transmissão de conhecimento, explicam que o ato de ensinar aloja-se em três elementos no bojo do processo de ensino e aprendizagem: *a)* o trato com o conhecimento que remete à seleção do conteúdo; *b)* a organização e a sistematização do conhecimento que será

utilizado no âmbito da prática pedagógica; c) a organização escolar, que engloba as condições escolares de espaço e tempo para a realização do processo de ensino e aprendizagem, e a normatização escolar, que se configura como as normas e orientações para o ensino.

Para a pedagogia histórico-crítica não é possível que o aluno consiga sozinho, por meio da aprendizagem por si só, apreender os elementos plenos do objeto de conhecimento em estudo, pois este apresenta diferentes graus de generalizações das funções de pensamento (atividade psíquica) que permitem que o aluno, por si só, se limite à sua prática imediata durante o processo de aprendizagem.

Para a didática histórico-crítica não há tergiversação: é o professor este par mais desenvolvido, que mediante o percurso lógico do ensino poderá conduzir o aluno a uma nova e superior relação com o objeto do conhecimento, guiando-o para o pleno domínio das determinações mais essenciais e suas múltiplas relações numerosas manifestas na forma de um sistema categorial que só se atinge por meio de abstrações autênticas [...] (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155).

Busca-se, portanto, uma formação, no âmbito da educação profissional, que contemple o domínio dos fundamentos científicos em sua amplitude e, conseqüentemente, nas distintas possibilidades técnicas a serem utilizadas na realidade concreta, buscando, assim, superar a proposta de um ensino profissionalizante que visa ao adestramento dos indivíduos por meio de determinadas competências e habilidades, direcionadas para atender às demandas do mercado de trabalho.

Assim, coaduna-se com uma didática pedagógica baseada nos princípios curriculares no que tange à efetivação da prática pedagógica histórico-crítica, defendida aqui como uma proposta em prol do processo formativo integral, em especial, dos membros que compõem a classe trabalhadora.

Destarte, compreende-se que a educação profissional atenta para tal finalidade. Nesse sentido, no próximo momento, explicita-se a análise realizada sobre a possível relação entre o processo educativo e a evasão em um determinado curso técnico de um Instituto Federal localizado no nordeste brasileiro.

Processos educativos e evasão: aspectos sobre o olhar professor

Como procedimento teórico-metodológico da pesquisa, que culminou no presente artigo, buscou-se apoio nos fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica, enquanto teoria da educação que possui suas bases no materialismo histórico-dialético, no sentido, conforme mencionado anteriormente, de evidenciar a necessidade de uma formação integral do indivíduo inserido na educação profissional.

No que tange ao aspecto técnico-metodológico, partiu-se da premissa de uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009; SEVERINO, 2016). Quanto ao objetivo da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória no sentido de “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2019, p. 27).

No que se refere ao procedimento de coleta de dados, inicialmente, destacou-se o documento intitulado Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito (PEIPE) do Instituto Federal, no qual o curso técnico está inserido. Isto porque, por meio do PEIPE, criado em 2015, é possível destacar orientações para que os Institutos Federais elaborassem um documento contemplando o diagnóstico das causas da evasão e a implementação de políticas institucionais visando promover maiores possibilidades de permanência e êxito dos estudantes dessa rede de ensino.

Os principais elementos citados no PEIPE, a partir dos dados coletados com os estudantes, como motivos para evasão do campus onde o curso técnico em evidência está inserido, foram os seguintes: falta de identificação com o curso escolhido (28,6%), estudar e trabalhar (25,2%), dificuldade em executar as atividades propostas pela instituição (16,4%), dificuldade na realização das provas (14,3%), dificuldade de aprendizagem (59,5%) e metodologia de ensino do professor (41,2%).

Considerando, em especial, os dois últimos elementos mencionados, realizou-se a coleta de dados com o intuito de compreender o olhar dos professores sobre tais pontos, isto é, procurando abordar a problemática sobre o processo educativo e a evasão. Para isso, recorreram-se, enquanto procedimentos operacionais, a dois instrumentos: 1) ao questionário, por ser um conjunto de questões articuladas de maneira sistematizada e alinhadas com o objeto (SEVERINO, 2016), buscaram-se

identificar elementos sobre o processo formativo dos professores participantes da pesquisa; 2) à entrevista semiestruturada, pois se trata de um procedimento em que são elaboradas perguntas previamente sem alternativas de respostas e, por conseguinte, procuraram-se evidenciar as características dos entrevistados (GIL, 2019) no âmbito das questões sobre a relação entre processo educativo e evasão.

A pesquisa foi realizada com seis professores que compõem o corpo docente do referido curso técnico. Para tanto, pelo fato de a coleta de dados ter acontecido no bojo da pandemia da Covid-19, a aplicação do questionário se deu por meio da plataforma digital *Google Formulários* e a realização da entrevista ocorreu via plataforma digital *Google Meet*.

Com base na análise dos questionários, ressalta-se que os participantes da pesquisa se identificam, majoritariamente, como homens, com idade entre 34 e 49 anos, em sua maioria casados e com filhos. Quanto à formação profissional, os professores participantes da pesquisa possuem formação inicial em Enfermagem, Arquitetura e em distintas áreas da Engenharia, sendo que apenas um dos professores possui formação em Pedagogia. Destaca-se que, predominantemente, a formação inicial dos professores, que compõem o corpo docente do curso técnico em destaque, se dá no campo de uma formação técnica onde não se preconiza o processo formativo sobre aspectos pedagógicos (como, por exemplo, a relação professor-aluno).

Observa-se uma heterogeneidade quanto ao vínculo empregatício com o Instituto Federal, visto que metade dos professores está no regime de dedicação exclusiva, ou seja, não podem exercer nenhuma outra atividade remunerada, seja ela no setor público ou privado. E a carga horária média em sala de aula tem uma variação entre 10 horas e 15 horas.

No que tange aos dados extraídos da entrevista semiestruturada, foram estabelecidas determinadas categorias analíticas elaboradas a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Tais categorias são: *a)* o professor e a sua formação profissional; *b)* relação conteúdo e forma na prática pedagógica; *c)* condições objetivas do destinatário e a problemática da evasão.

O professor e a sua formação profissional

Nesta categoria, procurou-se entender como os professores participantes da pesquisa compreendem a sua prática educativa, considerando desde a sua área de formação até mesmo a teorização utilizada. Nesse primeiro momento, observou-se que, exceto o Professor 4 (que possui formação inicial em Pedagogia), o grupo apresentou homogeneidade quanto às razões que os levaram a iniciar a carreira como professores do curso técnico, sendo, na maioria das vezes, motivados pela oportunidade de uma melhor oferta de trabalho.

Assim, com o intuito de compreender o olhar dos professores sobre a sua função no processo educativo, realizou-se, inicialmente, o questionamento sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível constatar certa aproximação com o ideário do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). À guisa de ilustração, destaca-se a seguinte fala:

Eu acredito que o principal papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem é desenvolver habilidades nos alunos, é ministrar o conteúdo, fazer exercícios, praticar. [...] Então eles devem ter como aprender a aprender sozinhos, é mais nesse sentido de condução (PROFESSOR 1).¹

Há, neste caso, de maneira intencional ou não, uma aproximação com o ideário do “aprender a aprender”, ou seja, ênfase no conhecimento cotidiano dependente do interesse do aluno. Tal ideário é composto por um conjunto de teorias pedagógicas que preconizam a articulação da adaptabilidade com a empregabilidade do indivíduo. Duarte (2008), sobre o ideário do “aprender a aprender”, expõe determinados posicionamentos valorativos que se podem alinhar à compreensão dos professores sobre a sua função no processo formativo do aluno.

Destacamos o posicionamento valorativo que se refere à dispensabilidade de outras pessoas no processo de transmissão do conhecimento, devido à necessidade do desenvolvimento da autonomia do aluno. Duarte (2008, p. 07), nesse sentido,

¹ As falas dos professores participantes da pesquisa, em forma de citação no presente artigo, são exemplificações dos posicionamentos de determinadas questões que predominaram, de maneira geral, no âmbito da pesquisa.

aponta que “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”.

Na sociedade atual (a partir da lógica do neoliberalismo), a educação é tida como ferramenta de manutenção do sistema e, por isso, o ideário do “aprender a aprender” está alinhado a uma concepção produtivista de educação, conforme enfatiza Saviani (2021b). À vista disso, compreende-se que a adaptação é uma característica predominante do “aprender a aprender”, em que os indivíduos devem instruir-se de forma suficiente para se adequar aos princípios e necessidades da sociedade capitalista.

Sobre o apoio das teorias pedagógicas no âmbito da prática educativa, questionou-se os professores se no ato da prática educativa se apoiam em alguma teoria pedagógica. Destaca-se, nesse sentido, o posicionamento do Professor 1: “Em questões de teorias formais pedagógicas eu não sei se eu me enquadro, mas acredito que deva existir alguma metodologia aí prevista na pedagogia que eu devo fazer sem, digamos, ter plenos conhecimentos”. Vale ressaltar ainda o posicionamento do Professor 4:

Não. Eu nunca fui de seguir somente Maria Montessori, somente Freud, somente Lacan. Eu nunca fui, eu sempre tento adaptar ao grupo de alunos, que é relativo porque o grupo não é homogêneo, assim, é bem heterogêneo, aí eu tento criar um jeito de ser acessível para todos, eu sempre tentei fazer isso, ser flexível (PROFESSOR 4).

É possível evidenciar, diante das falas dos professores, que há possível ausência de uma determinada teoria pedagógica, a partir de uma concepção de mundo, em proveito da prática educativa. Trata-se da utilização de um sincretismo metodológico fruto das experiências e conhecimentos prévios dos professores.

Todavia, compreende-se que a falta de uma formação pedagógica coesa contribui, por parte da maioria dos professores participantes da pesquisa, para um esvaziamento teórico da sua prática educativa. Assim, estabelece-se a fragmentação entre teoria (pedagógica) e prática (educativa), direcionando o processo educativo para um conhecimento utilitarista baseado na consciência comum (senso comum).

Na concepção de Sánchez Vázquez (2011, p. 242), a fragmentação entre teoria e prática se trata mais “de uma diferença do que oposição”. Para o autor, só existe a possibilidade de se considerar teoria e prática como oposição quando elas não estão vinculadas conscientemente, ou seja, quando estão apoiadas em uma base falsa. Nessa perspectiva, ao analisar tais relações na consciência comum, enfatiza-se o predomínio do praticismo, isto é, da prática em detrimento da teoria, em um sentido estritamente utilitarista.

Segundo Sánchez Vázquez (2011, p. 242, grifos do autor):

Em vez de formulações teóricas, temos assim, o ponto de vista do ‘senso comum’ que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. No lugar desses, temos toda uma rede de preconceitos e verdades estereotipadas e, em alguns casos, as superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o ‘senso comum’ situa-se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela.

Nessa perspectiva, Sánchez Vázquez (2011, p. 244, *itálico no original*) salienta que:

O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. [...] é um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto *em e pelo* pensamento, e em estreita vinculação com a prática social.

Saviani (2019), por sua vez, realiza uma discussão com o intuito de esclarecer as circunstâncias que opõem a teoria e a prática dentro do processo educacional, a saber: o verbalismo e o ativismo. Ao colocar a teoria e a prática em planos opostos, age-se como se um aspecto se comportasse de modo excludente ao outro. Isso se caracteriza como um ativismo (ação pela ação, prática sem objetivo), ou seja, a “prática” sem nenhuma teoria. Da mesma forma, o que se opõe de forma a excluir a prática é a “teoria” sem nenhuma prática, chamada de verbalismo (falar por falar, culto da palavra oca).

Como mencionado no decorrer deste artigo, as pedagogias hegemônicas se caracterizam pela fragmentação entre a teoria e a prática, em que estas são colocadas em polos opostos e de forma excludentes. Por isso, é importante uma formulação teórica, como propõe a pedagogia histórico-crítica, que supere essa oposição e consiga

articular teoria e prática a fim de consubstanciar o trabalho pedagógico de maneira coesa e plausível. À vista disso, segundo Saviani (2019, p. 75):

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro momento), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos.

A oposição entre teoria e prática também coloca professores e alunos em lados opostos, por isso é importante considerar esses termos como includentes, num movimento dialético em que se complementam e proporcionam um direcionamento unitário para ambos. Saviani (2019, p. 73) diz ainda que “[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consciente e eficaz é a atividade prática”. Dessa forma, a efetividade de uma concreta prática educativa sistematizada se tornará mais difícil sem um embasamento da teoria pedagógica.

Na sequência, procurou-se evidenciar como os professores sistematizam a sua prática educativa, ou melhor, como se dá a relação entre conteúdo (o que ensinar) e forma (como ensinar) no bojo da prática educativa.

Relação conteúdo e forma na prática pedagógica

Cabe ressaltar, inicialmente, que alguns professores relacionaram o ato pedagógico a treinamentos e palestras que já desempenhavam durante as atividades que desenvolviam como profissionais da área de atuação, interferindo, assim, no seu processo de formação docente e na sua prática em sala de aula, como se observa no posicionamento do Professor 6: “Eu não imaginava ser professor, foi uma coisa que aconteceu sem planejamento. Eu percebi que a docência tem esse aspecto parecido com os treinamentos”.

Quando os professores foram questionados sobre as principais dificuldades no início da carreira docente, apontaram aspectos relacionados à não compreensão das especificidades do aluno, dificuldades na organização do conteúdo das disciplinas e na forma de transmissão do conhecimento, como mostra a fala do Professor 3: “Minha maior dificuldade foi a falta de um conhecimento da área de didática e da

minha relação com o aluno [...] o professor está ali como facilitador, mas no início eu achava que estava lidando com pessoas no mesmo nível de conhecimento técnico”.

Ao abordar as questões que implicam a organização e o desenvolvimento do trabalho didático, a partir da pedagogia histórico-crítica, evidenciam-se três elementos fundamentais para o trabalho educativo: o conteúdo, a forma e o destinatário (MARTINS, 2013). A compreensão da tríade conteúdo-forma-destinatário no ato educativo possibilita fomentar um método pedagógico em que seja possível a formação como prática social de um indivíduo que perceba a realidade concreta e problematize, desde os seus primeiros anos de estudo, por meio da educação propiciada pela escola, o contexto social vigente.

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 103), a forma adequada para a realização do trabalho educativo à luz da pedagogia histórico-crítica “[...] depende da conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos, tomando-se como referência o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou”. Assim, entende-se que, para a pedagogia histórico-crítica, a forma pedagógica adequada é aquela que consegue atingir a sua efetiva finalidade de transmissão do saber escolar (conteúdo) considerando o aluno (destinatário) e possibilitando o seu desenvolvimento pleno.

Questionou-se, então, sobre a organização do planejamento, destacando como efetivam a prática educativa. Foi possível identificar o planejamento com predomínio do conteúdo em detrimento da forma. Exceto o Professor 4 (com formação em Pedagogia), mas que, mesmo assim, não destaca aportes didáticos-pedagógicos para o seu planejamento:

Isso também muda de turma para turma, eu monto uma aula para a turma desse ano, no ano que vem essa aula precisa ser alterada. No geral eu pego os tópicos que são obrigatórios na ementa, se eu elaborei a ementa, ótimo, senão eu sigo e adapto tranquilamente de acordo com as turmas (PROFESSOR 4).

No entender de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 106), para o desenvolvimento de uma concepção de mundo (de um olhar para a realidade concreta), “[...] é fundamental a relação entre conteúdo e forma, posto que, para que o primeiro se desenvolva plenamente a segunda deve acompanhar suas necessidades

de explicitação e transformação, proporcionando um salto qualitativo em sua elaboração”. Portanto, é importante evidenciar, no âmbito do planejamento, o conteúdo a ser trabalhado no bojo da prática educativa. Porém, tal conteúdo deve estabelecer uma relação com a forma que o conteúdo será transmitido (como ensinar). Tendo em vista, assim, a possibilidade concreta de apropriação, por parte do aluno, do conteúdo trabalhado. Eis aí, conseqüentemente, a necessidade de se apoiar em uma teorização pedagógica. Logo, destaca-se, novamente, a importância da formação pedagógica do professor.

Por consequência, sobre a importância do conteúdo, Saviani (2012, p. 20) defende a utilização dos conteúdos clássicos como critério essencial de escolha para a organização do ensino, “[...] preocupando-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir este objetivo”. Assim, há a necessidade de realizar a distinção entre o que é ou não essencial para a formação do indivíduo, devendo ser considerada uma das ações primordiais no planejamento da prática educativa dos docentes.

Dessa forma, os professores foram questionados sobre a seleção dos conteúdos que são transmitidos no âmbito da sua prática educativa, indagando como eles selecionam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas. A partir das respostas, observou-se que há uma tendência para enfatizar conteúdos de cunho técnico (instrumental) que constam, predominantemente, nas ementas dos componentes curriculares do curso técnico. “Nós temos as ementas já prontas e a partir dessas ementas eu vou priorizando o que é mais importante para formação técnica deles” (PROFESSOR 2).

Nesse sentido, podemos destacar determinadas questões: *a)* a importância de evidenciar, por parte do professor, na prática educativa, os conteúdos selecionados (que constam nas ementas) como uma condição de contribuir no processo formativo do aluno; *b)* a ênfase em conteúdos de cunho técnico, evidenciados pelas ementas e que devem, portanto, ser trabalhados pelos professores, podem direcionar a formação do aluno apenas para uma formação parcelar-fragmentada, voltada somente para a atividade profissional a ser realizada.

A seleção dos conteúdos escolares está diretamente relacionada com uma tomada de posição em relação às distintas concepções de mundo que marcam as lutas de classes. A partir da pedagogia histórico-crítica, “[...] o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino é fundamentado em uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (DUARTE, 2016, p. 94).

Após se questionar sobre a forma de seleção do conteúdo, indagou-se sobre os meios utilizados para a transmissão dos conteúdos de cunho teórico, ou seja, sobre a maneira utilizada para transmitir o conteúdo. O Professor 1 faz o seguinte destaque: “Aulas expositivas com o auxílio de Datashow. Foco na explicação porque eu repito bastante. Geralmente antes de iniciar um novo assunto eu faço um resumo geral do que já foi visto para lembrar alguns assuntos para poder ingressar em um conteúdo novo.”

Enfatiza-se aqui, mais uma vez, a importância da transmissão do saber elaborado, conforme destaca a pedagogia histórico-crítica. Isto é, a transmissão do conhecimento ² nas suas formas mais desenvolvidas e, por consequência, a importância do método pedagógico histórico-crítico para a prática educativa. Nessa perspectiva, Lavoura e Marsiglia (2015) esclarecem que cabe ao professor transmitir esse conhecimento de forma consciente, por meio dos instrumentos necessários para a transformação da realidade social. Assim, o aluno concreto terá acesso aos recursos que possibilitam a atuação também consciente e crítica desta mesma realidade.

Vale ressaltar que, à luz da pedagogia histórico-crítica, a transmissão do conhecimento científico se apresenta como *meio* e não como *fim* em si mesmo. O objetivo é que este conhecimento, desenvolvido pelo conjunto dos seres humanos, possa se tornar “[...] patrimônio pessoal do aluno qualificando-o para intervir como verdadeiro sujeito da práxis” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 20).

² “No cenário contemporâneo dominado pelo ideário pós-moderno, neoliberal e construtivista (DUARTE, 2011), agregou-se à ideia de transmissão do conhecimento uma conotação pejorativa. É necessário resgatar seu sentido essencial, refutando e superando a caricatura que tem sido continuamente resposta, que veicula a risível noção de que transmitir conteúdos equivale a um deslocamento físico-espacial do conhecimento da ‘cabeça do professor’ para a ‘cabeça do aluno’. Tal conotação tem servido de sustentáculo à ideia de que a escola que transmite arte, ciência e filosofia impõe um processo passivo e de coerção para os alunos” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 21).

A partir disso, o aluno poderá reproduzir em pensamento os traços, determinações e categorias que constituem o conteúdo trabalhado e, ao fazer a análise do objeto, ou seja, ao analisar sua representação caótica, poderá buscar compreender o desenvolvimento e as fases anteriores do processo histórico do objeto em proveito de uma compreensão sintética (sistemizada).

Outro questionamento realizado foi referente aos meios e às estratégias utilizadas na transmissão dos conteúdos de cunho prático. O Professor 6 expõe que: “Utilizo os laboratórios para demonstrar os equipamentos e, também, faço uso das visitas técnicas para que os alunos coloquem em prática o conhecimento teórico nas empresas visitadas.”

Convém lembrar que as formas utilizadas para o trato pedagógico (problematização e instrumentalização) devem buscar dar materialidade ao trabalho educativo, estabelecendo a educação como mediação da prática social global. Para a pedagogia histórico-crítica, a transmissão do saber sistematizado é tida como a categoria nuclear do processo educacional, em que o objeto de análise passa do abstrato ao concreto por meio da recriação das relações da célula nuclear (após ser identificada) com outros objetos, refletindo no desenvolvimento de sua concretude real e objetiva (PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

Por consequência, após os professores responderem sobre as maneiras que utilizam para a transmissão dos conteúdos, considerou-se pertinente questioná-los sobre o conteúdo curricular previamente estabelecido pelo curso técnico onde eles estão alocados. Destaca-se o posicionamento do Professor 3 para ilustrar o predomínio das respostas:

É que ainda existem muitas disciplinas que ficam fechadas na parte teórica e não têm essa contextualização. [...] pelo menos passam para o aluno o entendimento direcional da área. [...] pelo menos dá a direção e a estrutura para eles terem o conhecimento geral e eles saem com um conhecimento bom, até porque a gente observa que vários alunos se dão super bem nos estágios. [sic]

Novamente, ressalta-se a questão da fragmentação entre teoria e prática na fala dos professores ao criticarem o aspecto teórico dos conteúdos abordados nas disciplinas. Como já mencionado, por meio da pedagogia histórico-crítica, que a

prática sem a teoria é ativismo e a teoria sem a prática é o verbalismo. Não sendo, então, possível colocá-las em sentidos opostos, pois uma depende da outra.

Destarte, segue-se para a exposição da próxima categoria analítica, em que se procurou realizar uma análise sobre, em especial, um dos elementos que compõem a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). Buscou-se compreender determinadas questões sobre as condições objetivas do destinatário, ou seja, do aluno, trazendo à tona a problemática da evasão.

Condições objetivas do destinatário e a problemática da evasão

No âmbito desta categoria, procuraram-se evidenciar aspectos sobre as especificidades do aluno do curso em análise, sob a perspectiva dos professores participantes da pesquisa. Para tanto, destacam-se, inicialmente, as dificuldades dos alunos em sala de aula e como os professores percebem estas dificuldades e buscam saná-las no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, compreende-se que no bojo do processo educativo deve-se considerar o destinatário, no sentido de oportunizar condições objetivas concretas, por meio da relação dialética entre conteúdo e forma, para o processo formativo integral do destinatário (aluno). Conforme explicitado por Saviani (2012), o indivíduo se humaniza por meio de um complexo processo de formação que leva em consideração a estrutura humana (os *a priori*³ que formam o aspecto empírico, além do aspecto pessoal e do intelectual).

Dessa forma, questionou-se os professores sobre como eles compreendem o perfil do aluno do referido curso técnico. Para explicitar o posicionamento geral dos professores, destaca-se a seguinte fala:

[...] já tivemos muitos alunos que passaram em primeiro lugar em diversos concursos aqui e em outros estados, trabalhando em empresas grandes. [...] eu posso dizer a você que eu vejo uma involução de aptidão para aquilo que estão estudando. [...] tenho todas as provas que eu elaborei desde a primeira turma, se eu aplicar hoje vai ser muito difícil os alunos conseguirem responder, porque, assim, eu não vejo uma busca por parte deles. Eles são inteligentes, têm conhecimento, mas

³ Segundo Saviani (2012, p. 31), trata-se do “[...] *a priori* existencial, isto é, as condições prévias e necessárias de possibilidade da existência humana”.

eu não vejo uma busca. Por exemplo, se eu mudar um pouquinho daquilo que eu falei na aula, mudar termos, eles não conseguem absorver e as primeiras turmas eram diferentes [...] hoje eu pergunto a um aluno do 4º período se ele quer ser técnico de segurança e ele diz que não sabe e já está terminando o curso, então isso era diferente nas primeiras turmas, entendeu? (PROFESSOR 3).

Por meio das falas dos professores, observa-se que os participantes da pesquisa, ao definirem o perfil do aluno, consideram a condição objetiva (principalmente sobre aspectos externos do processo educativo), ou seja, as possibilidades ou limitações dos alunos (destinatários) para realizarem o curso. Em nenhuma das falas os participantes da pesquisa destacam ou, ao menos, consideram os aspectos internos do processo educativo (sobre o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo). Questionou-se, então, sobre as maiores dificuldades que eles percebem nos alunos durante o processo de aprendizagem na disciplina.

Deficiência de leitura, não gostam de ler. Uma base um pouco complicada em números, na disciplina de segurança as contas são básicas, coisas como dimensionar uma área de vivência, são contas básicas, mas eles não conseguem interpretar... não todos..., mas a maioria tem dificuldade em assimilar. [...] Então, assim, são processos de assimilação e interpretação que eles têm dificuldades. Existe até tem uma brincadeira que diz: 'Quanto é uma maçã mais outra maçã?' E aí os alunos respondem: '2 maçãs', e se na prova você, ao invés de botar maçã, coloca laranja e os alunos dizem: 'Não, você não deu com laranja' (PROFESSOR 3).

Os professores, predominantemente, alojam as dificuldades do aluno no próprio aluno, ou seja, como uma situação singular (de cada indivíduo). Há uma tendência de colocarem este problema educacional apenas no âmbito externo do processo educativo (como, por exemplo, a condição de vida do aluno). Tal movimento, de maneira intencional ou não, se aproxima das especificidades da pedagogia da exclusão (que se encontra alinhada à concepção de educação neoprodutivista). Segundo Saviani (2021b, p. 430), nesse contexto (da pedagogia da exclusão), “[...] o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhes permitam ser competitivo no mercado de trabalho”.

O que ocorre, a partir da concepção de educação neoprodutivista, é que o acesso à escola se torna um investimento individual que propicia ao aluno o *status* de empregabilidade, não lhe garantindo emprego, já que nesse modelo econômico não há vagas disponíveis para todos (SAVIANI, 2021b).

Zanin e Garcia (2021), ao abordarem, criticamente, a questão sobre o abandono escolar no Instituto Federal, apontam que os aspectos inerentes ao fracasso e abandono escolar, no âmbito da sociedade capitalista, tendem a culpar o próprio indivíduo, desconsiderando, conforme pontuam as autoras, condições materiais e imateriais da existência humana no âmago do atual estágio do capitalismo.

Por conseguinte, questionou-se sobre como os professores procuram contribuir para a redução dos problemas no âmbito do processo de aprendizagem dos alunos:

Tento reduzir colocando-os constantemente para fazerem esses tipos de atividades, para praticarem, pedindo para refazerem a apresentação quando ela não fica boa, repetindo até ficar melhor. Quando é Matemática também, fazer exercício até a gente conseguir tirar essa dificuldade, repito até conseguirem desenvolver melhor (PROFESSOR 5).

As respostas dos professores, em geral, desconsideraram determinados aspectos sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Martins (2013, p. 271), os processos de internalização das particularidades humanas, isto é, o desenvolvimento psíquico do indivíduo se institui “[...] a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos”.

Destaca-se que o professor, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, deve considerar a relação dialética entre área de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, isto é, que se refere àquilo que o indivíduo ainda não consegue realizar sozinho, mas com a ajuda de outro. Martins (2013) enfatiza que o nível de desenvolvimento real expressa as ações que o indivíduo realiza por si mesmo, devido às conexões psíquicas interfuncionais já estabelecidas por ele. Porém, observa que, nesse nível de compreensão, o desenvolvimento deste indivíduo está apenas começando. Por isso, é fundamental que o professor considere as singularidades do aluno. Nota-se, nesse sentido, novamente, a importância da formação pedagógica do professor para atingir tal função.

Também, questionou-se sobre a contribuição que eles, enquanto professores, esperam ter dado para os seus alunos. Destaca-se a seguinte fala: “Eu espero que de uma certa forma tenha contribuído para a gente poder ver alguns casos de sucesso,

né... já houveram vários, de ex-alunos que estão atuando aí no mercado e melhorando de vida, não só a vida deles, mas de seus familiares também” [sic] (PROFESSOR 1).

Por meio das falas dos professores, nota-se ênfase no sucesso *no e para o* mercado de trabalho. Trata-se, por um lado, considerando os elementos que constituem o atual momento da sociedade onde estamos inseridos, de uma importante contribuição para o aluno. Ou seja, o aluno precisa, no âmbito da sociedade capitalista, estar inserido no mercado de trabalho para conseguir sanar, mesmo que de maneira precária, as suas necessidades enquanto ser social.

Porém, por outro lado, ao evidenciar apenas o sucesso *no e para o* mercado de trabalho, compactua-se para um reducionismo no processo de ensino e aprendizagem em detrimento de uma formação integral, aviltando as condições objetivas não somente de aprender a produzir, mas também de aprender a desfrutar. À vista disso, Manacorda (Nosella, 2016, p. 64) expõe:

Diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura.

Na sequência, procurou-se compreender as perspectivas dos professores sobre a problemática da evasão no âmbito do curso técnico em análise. Percebe-se, portanto, que alguns professores relativizam a existência da evasão, no sentido de não admitir tal questão. O Professor 1 aponta que a evasão “[...] é variável, temos semestres que a evasão é baixa, mas também tem semestre que pode ser muito alta” (PROFESSOR 1). Por sua vez, o Professor 6 argumenta: “A gente tem uma pequena quantidade de evasão. Mas existir, existe, às vezes têm turmas que começam com 40 e terminam com 10” (PROFESSOR 6).

O Professor 5 reconhece o problema, mas, mesmo assim, não expõe nenhum tipo de condição da evasão, apenas destaca que percebe a diferença na quantidade dos alunos que iniciam e dos alunos que concluem, por estar lecionando nas turmas iniciais e finais do curso.

Outros professores percebem a evasão como consequência, conforme mencionamos anteriormente, apenas de aspectos externos ao processo educativo,

desconsiderando a influência dos fatores que qualificam uma prática educativa para contribuir no constante processo de permanência do aluno em sala de aula.

Em seguida, solicitou-se que os participantes da pesquisa dissessem, segundo as suas compreensões, as possíveis razões que justificam o elevado índice de evasão no curso.

Acho que isso está muito em função da condição social do aluno. [...] por dificuldades financeiras dos alunos, digamos assim, vulnerabilidade social. [...] Mas em resumo a questão da evasão no nosso curso é muito variável e eu adoto esses pontos aí como os mais críticos. Têm outras dificuldades também, né, como gravidez, que tendem a se afastar um pouco [sic] (PROFESSOR 1).

A totalidade das falas dos professores reforça o que já se havia observado na pergunta anterior sobre a interferência somente dos aspectos externos como fatores determinantes da evasão. Nota-se, portanto, que os participantes da pesquisa apontam para os aspectos socioeconômicos e os problemas de ordem pessoal, responsabilizando apenas os indivíduos pelo fracasso na vida escolar, além de experiências pontuais observadas por eles durante o período em que lecionam no Instituto Federal.

Observa-se, então, a relação direta da compreensão dos participantes da pesquisa, cientes ou não desta questão, com a pedagogia da exclusão, engendrada por meio da retórica neoliberal construída no campo educacional, que coloca no indivíduo a culpa por não conseguir ser incluído no mercado de trabalho, apesar de toda a aparente gama de qualificações disponíveis. Tal compreensão pode ocorrer, por parte dos professores, pela falta de uma formação pedagógica. Em especial, de uma formação pedagógica alicerçada por uma teoria pedagógica crítica, como é o caso da pedagogia histórico-crítica.

À vista disso, compreende-se, portanto, a importância de evidenciar um constante processo de formação pedagógica para o professor. Mas, vale frisar, tal processo não irá, por si só, solucionar o problema da evasão escolar. Até pelo fato de que, o problema da evasão, não é meramente culpa do professor. Trata-se, conforme mencionamos anteriormente, de um fator multiforme, isto é, de uma diversidade fatorial (ARAÚJO; LIMA, 2021) que está imbricado, em nossa compreensão, nas especificidades sociais vigentes.

Em contrapartida, a nosso ver, é necessário destacar e concretizar os aspectos oriundos da educação profissional a partir de uma concepção crítica de educação, ou seja, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Isto porque, conforme expõem Zanin e Garcia (2021), os Institutos Federais são espaços de disputas de concepções, onde,

por um lado, ainda de forma hegemônica, se apresentam perspectivas que servem ao mercado, como a educação por competências, centrada na meritocracia e individualização de seus sujeitos e reforçando slogans de escolas fortes em que só os melhores estudantes e com potencial permanecem, como um local que naturaliza e reforça a exclusão escolar. Por outro lado, como resistência, essas instituições têm se colocado como espaços de possibilidades para superação deste fenômeno, dada sua infraestrutura física e material bem como didático pedagógica de materializar uma perspectiva de educação crítica e emancipadora que supere o abandono escolar (ZANIN; GARCIA, 2021, p. 114).

Compactua-se, em nosso caso, com uma formação integral do aluno a partir de um viés, de acordo com Frigotto e Araujo (2018), do ensino integrado e não somente do ensino profissional, considerando um projeto de cunho político e pedagógico, “[...] comprometido com ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente” (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018, p. 251).

Destarte, compreende-se que os fundamentos da pedagogia histórico-crítica possam apresentar elementos cabais para a prática educativa que culmine na formação integral do indivíduo, procurando romper com um processo de ensino adaptativo e, por consequência, com a naturalização e individualização da evasão. O professor, neste caso, assume função fulcral para contribuir na concretização de tal concepção de educação, uma vez que deve compreender que o processo de ensino é caracterizado por uma dimensão ontológica e que isso culmina, de maneira articulada, com a necessidade do pleno domínio do conhecimento (conteúdo a ser ensinado para o aluno) e com uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do processo de ensino à luz da lógica dialética (forma como será ensinado o conteúdo para o aluno) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). E, para isso, a formação pedagógica, à luz da teoria pedagógica histórico-crítica é necessária e urgente.

Considerações finais

Apesar da educação escolar se encontrar subordinada às atividades operacionais da força de trabalho (valor de troca), elas desempenham um papel importante no desenvolvimento das potencialidades do sujeito e da posse do valor de uso. Para que esse processo seja efetivado, é fundamental que os professores estejam conscientes sobre o seu papel mediador no âmbito do processo educativo a serviço do desenvolvimento integral do indivíduo em suas atividades objetivas de humanização. Ou a serviço da formação de força de trabalho exigida pelo mercado de trabalho em determinado contexto temporal e socioeconômico (MARTINS, 2015).

Quando o professor submete a sua atividade docente às necessidades econômicas da sociedade capitalista, a educação se limita às atividades técnicas e mecanicistas sem aprofundamento nos aportes político-pedagógicos, interferindo na relação pragmática do professor, balizando, assim, as suas possibilidades de escolha e intervenção no trabalho educativo. Já o professor consciente do seu trabalho educativo e que procura superar, por meio da prática educativa, as tensões existentes entre valor de uso e valor de troca, atua diretamente na educabilidade dos indivíduos nas máximas possibilidades.

Todavia, é necessário enfatizar que isso não é problema apenas do professor. Ele está inserido neste processo, uma vez que os professores do curso realizam sua prática educativa por meio de determinadas condições objetivas (bases materiais e imateriais da realidade concreta). O que, em nossa compreensão, se dá no sentido de enfatizar *conteúdos*, predominantemente, técnicos (que constam, de maneira prévia, nas ementas dos componentes curriculares) em detrimento de conteúdos direcionados para o processo de humanização do indivíduo; da limitação de condições para que os professores tenham acesso a uma formação pedagógica coesa que, por consequência, possa impactar o âmbito da *forma* (da intencionalidade) utilizada na sua prática educativa; e das condições de vida dos *destinatários* (alunos), mediante as diversas complicações que ocorrem com eles (membros da classe trabalhadora) no atual momento da sociedade capitalista.

Nesse sentido, reforçamos que não basta apenas estabelecer uma formação pedagógica para os professores, uma vez que há a necessidade de que tal formação esteja fundamentada em uma concepção crítica de educação. Pois, por mais que o professor tenha uma formação inicial direcionada para atuar no campo da educação (como é o caso do professor, cuja formação é em Pedagogia), é fundamental considerar a concepção de educação que balizou sua formação. Dito de outro modo, é cabal que a formação pedagógica do professor tenha como fio condutor os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, com o intuito de contribuir no seu processo formativo por meio de uma vigilância crítica. E que possa contribuir para o processo de resistência da condição de abandono (evasão) escolar.

Assim, entende-se a educação (e, portanto, a educação profissional) como um processo que deve ser realizado como forma de superação da alienação sem desconsiderar que a educação está inserida nas relações sociais capitalista, e não, inicialmente, na subjetividade dos indivíduos. E que o processo de formação de indivíduos conscientes e livres é possível quando o professor tem consciência do objetivo intencional do seu trabalho de humanização do outro e de sua própria humanidade.

À vista disso, salienta-se a importância de tal reflexão e que, portanto, é fundamental um constante processo de aprofundamento científico a fim de compreender, de maneira mais aprofundada possível, o problema da evasão. Consequentemente, perspectivar e concretizar ações para sanar tal problemática, inclusive considerando os aspectos oriundos do processo educativo.

Referências

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. 1. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.

ARAÚJO, E. B.; LIMA, A. M. O estado da arte sobre evasão escolar nos institutos federais: uma contribuição para a construção de saberes e práticas. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 01, n. 26, jul./dez. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2021.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. (Orgs.). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07-38.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1. ed. 1ª reimpr. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 250-266.

GALVÃO A. C.; LAVOURA T. N.; MARTINS L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 346-376, abr. 2015.

MARTINS, L. M. *A formação social da formação do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

NOSELLA, P. *Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas: Alínea, 2016.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. 8, p. 1-34, ago. 2020.

RAMOS, M. N. As referências da pedagogia das competências. In: ARAÚJO, R.; RODIGUES, D. (Orgs.). *Referências formativas sobre práticas em educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 51-63.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

ZANIN, A. J. D. P. C.; GARCIA, N. M. D. Abandono escolar na Educação Profissional e Tecnológica: ideologias, concepções, tensões e disputas que o envolve. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 01, n. 26, jul./dez. 2021.

RECEBIDO: 22/11/2021

RECEIVED: 11/22/2021

RECIBIDO: 22/11/2021

APROVADO: 22/08/2022

APPROVED: 08/22/2022

APROBADO: 22/08/2022