

TD

**Aprendizagens e Identidades
no PROEJA do IFMA/Campus São Luís - Maracanã**
Um olhar etnográfico

TESE DE DOUTORAMENTO

Sandra Antonielle Garcês Moreno
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho | 2020

**Aprendizagens e Identidades
no PROEJA do IFMA/Campus São Luís - Maracanã**
Um olhar etnográfico

TESE DE DOUTORAMENTO

Sandra Antonielle Garcês Moreno

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira
Jandira Pereira Souza



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica**

Sandra Antonielle Garcês Moreno

**Aprendizagens e Identidades no PROEJA do IFMA/Campus São Luís - Maracanã: um
olhar etnográfico.**

Tese de Doutoramento

FUNCHAL –2020

Sandra Antonielle Garcês Moreno

**Aprendizagens e Identidades no PROEJA do IFMA/Campus São Luís - Maracanã: um
olhar etnográfico.**

Tese apresentada ao Conselho Científico do
Centro da Faculdade de Ciências Sociais da
Universidade da Madeira, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Doutor em
Currículo e Inovação Pedagógica.

Orientadoras: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Professora Doutora Jandira Pereira Souza

FUNCHAL –2020

À minha filha, Giovana Moreno Silva, que com sua vida e sorriso me inspira e me fortalece para buscar o meu melhor, e a acreditar e lutar por um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna fonte de fé, força e coragem, o que torna possível todas as minhas conquistas.

À minha filha, Giovana Moreno Silva, que apesar de muitas vezes receber um “não posso agora, estou estudando”, nunca deixou de insistir e dizer “mamãe, vamos brincar só um pouquinho”, me proporcionando, assim, meus maravilhosos momentos de refúgio, alegria e revigoração que me fizeram chegar até aqui.

Ao meu companheiro Wagner que, com seu apoio e compreensão, possibilitou dedicar-me o necessário para a realização do sonho desse projeto.

Aos meus pais, Moreno e Fátima; meus irmãos, Júnior, Ramom, Marcelle, Michelle e Jéssica; meus queridos sobrinhos, por serem meu porto seguro, maiores incentivadores e razão de minha felicidade.

À minha querida amiga Edna, que por diversas vezes cuidou do que era impossível para mim, tornando possível que me dedicasse ao meu estudo.

Às minhas primas, irmãs de coração, Eliane e Ediza, sempre presentes em minha vida.

Às amigas Cris, Euzanir, Kátia, Josinalva, Rachel e Adriana; pela motivação e apoio constantes.

Aos amigos da Turma de Doutorado UMA\Fortaleza. Vocês, meus queridos, tornaram a trajetória desta formação mais produtiva e significativa. Em particular, a Maria do Carmo, Leila e Moacir, amigos que tornaram essa jornada mais leve e feliz, a amizade de vocês é um presente muito precioso deste curso e a amiga Rosania, um agradecimento eterno e especial, pelas dicas preciosas, sábios conselhos e apoio incondicional para a conclusão deste texto.

À amiga Flávia, querida do meu coração, pela atenção e ajuda constante, desde as mensagens incentivadoras até a revisão deste estudo.

Ao Campus São Luís - Maracanã do Instituto Federal do Maranhão, que me acolheu prontamente para a realização desta investigação, apoiando-me sempre que possível.

Aos educandos da Turma 211 do PROEJA, que me receberam com muito carinho e respeito, permitindo que me sentisse à vontade e tranquila para realizar minha pesquisa. E agradeço, também a confiança, ao partilharem suas histórias, visões e sonhos mais profundos.

À professora Liana, que de forma tão generosa permitiu que a acompanhasse por mais de um ano em suas atividades na turma pesquisada. Agradeço o espaço, a atenção, o cuidado e a amizade que permitiram a realização desta investigação com tranquilidade e satisfação.

A todos os docentes e funcionários do IFMA Campus São Luís-Maracanã que tão generosamente contribuíram para essa pesquisa. Em especial, à Diretora Geral, Prof^a Lucimary; ao Diretor de Desenvolvimento de Ensino, Prof^o Jeovani; A Chefe do Departamento de Ensino, Prof^a Clede; A Coordenadora do Curso de Cozinha, Prof^a Grazyelle; A Coordenadora do Curso de Cozinha\PROEJA, Prof^a Nilda, que acolheram, desde o início, a proposta desta pesquisa e esta pesquisadora, com entusiasmo e valorização; atendendo, prontamente, no que foi possível, especialmente, durante as entrevistas, contribuindo diretamente para a realização deste estudo.

Aos docentes do Doutorado em Ciências da Educação da UMA; em especial, ao Professor Doutor Carlos Fino e a Professora Doutora Jesus Maria, que com seus conhecimentos e o dom da docência, me possibilitaram meios para a construção de novas aprendizagens, ampliando, assim, minha formação profissional e pessoal.

À Professora Doutora Jandira Pereira, que com sua preciosa orientação colaborou para a realização desta investigação.

À Professora Doutora Maria Gorete, mais que uma orientadora atenciosa, criteriosa e eficaz, tornou-se uma amiga, que mesmo à distância, incentivava-me e tranquilizava-me com suas palavras doces e encorajadoras. Meu eterno agradecimento pela valiosa contribuição nessa etapa tão importante de formação da minha vida.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que este estudo se concretizasse, meu muito obrigada.

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

(FREIRE, 2005, p. 67)

RESUMO

Este estudo pretendeu compreender a cultura da Turma 211 do Curso de Cozinha/PROEJA do IFMA, para identificar se, na materialização da proposta do programa, há inovação pedagógica. Através da investigação dos padrões culturais da turma e evidenciando as representações dos sujeitos envolvidos no processo, buscou conhecer as contribuições do programa para a vida pessoal e profissional dos educandos. Analisou as práticas pedagógicas, situando-as em termos de inovação ou contínuo de práticas tradicionais, enfatizando o papel das identidades culturais dos educandos no processo educativo. Pela natureza do estudo, trata-se de abordagem metodológica de natureza qualitativa, de perspectiva etnográfica. Desenvolveu-se através da imersão da investigadora no cotidiano da cultura estudada, utilizando várias formas de recolhimento de dados, como, por exemplo, a observação participante e a entrevista, que permitiram uma aproximação das realidades vivenciadas pelos sujeitos e suas representações, que se tornaram importantes registros para o diário de campo, outro importante instrumento de pesquisa utilizado. A investigação permitiu a compreensão de que o PROEJA é para aqueles sujeitos, professores e educandos, um valioso meio para garantir a escolaridade básica para milhares de jovens e adultos, que por diferentes motivos tiveram os estudos interrompidos, bem como permite a tão almejada inserção no mundo do trabalho, por ser integrada à formação profissional. A execução do Programa, com base em suas concepções e princípios, entre as quais se destaca a valorização e envolvimento das experiências pessoais, educacionais e profissionais que constituem as identidades do público da EJA, permitiu o estabelecimento de novos contextos de aprendizagem para a Turma, a nível micro, rompendo com princípios e práticas do paradigma fabril que se estabeleceu nas instituições escolares, porém, na escola a consolidação da inovação pedagógica ainda é um desafio.

Palavras – chave: PROEJA. Inovação Pedagógica. Etnografia. Aprendizagem. Identidades.

ABSTRACT

This study intended understand and describe the culture of Class 211 of IFMA's Cooking Course / PROEJA, to identify if, in the materialization of the program proposal, there is pedagogical innovation. Through the investigation of the cultural patterns of the class and highlighting the representations of the subjects involved in the process, it sought to know the contributions of the program to the personal and professional life of the students. It analyzed pedagogical practices, placing them in terms of innovation or continuity of traditional practices, emphasizing the role of learners' cultural identities in the educational process. Due to the nature of the study, it is a methodological approach of qualitative nature, of ethnographic perspective. It was developed through the immersion of the researcher in the daily life of the studied culture, using various forms of data collection, such as participant observation and interview, which allowed an approximation of the realities experienced by the subjects and their representations, which became important records for the field diary, another important research tool used. The research allowed the understanding that PROEJA is for those subjects, teachers and learners, a valuable means to guarantee the basic education for thousands of young people and adults, who for different reasons had their studies interrupted, as well as allows the long desired insertion in the world of work, as it was integrated into vocational training. The execution of the Program, based on its conceptions and principles, among which stands out the valorization and involvement of personal, educational and professional experiences that constitute the identities of the public of the EJA, allowed the establishment of new learning contexts for the Class, at the micro level, breaking with principles and practices of the factory paradigm that was established in school institutions, but at school the consolidation of pedagogical innovation is still a challenge.

Key words: PROEJA. Pedagogical Innovation. Ethnography. Learning.Identities.

RÉSUMÉ

Cette étude visait à comprendre la culture de la classe 211 du cours de cuisine IFMA / PROEJA, afin d'identifier si, dans la matérialisation de l'opposé du programme, il y a eu une innovation pédagogique. En recherchant les modèles culturels de la classe et en soulignant les représentations des sujets impliqués dans le processus, il a cherché à connaître les contributions du programme à la vie personnelle et professionnelle des étudiants. Le travail a analysé les pratiques pédagogiques, en les plaçant en termes d'innovation ou de continuité des pratiques traditionnelles, en soulignant le rôle des identités culturelles des apprenants dans le processus éducatif. En raison de la nature de l'étude, il s'agit d'une approche méthodologique de nature qualitative, d'un point de vue ethnographique. Elle a été développée par l'immersion du chercheur dans la vie quotidienne de la culture étudiée, en utilisant diverses formes de collecte de données, telles que l'observation des participants et les entretiens, qui ont permis une approximation des réalités vécues par les sujets et de leurs représentations, qui sont fait des enregistrements importants pour le journal de terrain, un autre outil de recherche très important utilisé. La recherche a permis de comprendre que PROEJA est pour ces sujets, les enseignants et les étudiants, un bon moyen d'assurer l'éducation de base pour des milliers de jeunes et d'adultes qui, pour des raisons différentes, avaient ses études, et permet l'inclusion longtemps cherché dans le monde du travail, directement intégrée à la formation professionnelle. L'exécution du programme, basée sur ses conceptions et ses principes, parmi lesquels se distingue la valorisation et la participation des expériences personnelles, éducatives et professionnelles qui constituent l'identité du public de l'EJA, a permis la création de nouveaux contextes d'apprentissage pour les utilisateurs, dans un niveau moindre, en rupture avec les principes et les pratiques du paradigme de l'usine qui a été établi dans les institutions scolaires, mais à l'école la consolidation de l'innovation pédagogique reste un défi.

Mots clés: PROEJA. Innovation pédagogique. Ethnographie. Apprentissage. Identités.

RESUMEN

Este estudio se propuso comprender la cultura de la turma 211 del Curso de Cozinha/ PROEJA del IFMA, para identificar si hay innovación pedagógica en la propuesta del programa. A través de la investigación de los patrones culturales del equipo y destacando las representaciones de los sujetos envueltos en el proceso, busco conocer las contribuciones del programa para la vida personal y profesional de los educandos. Analizó las prácticas pedagógicas, ubicándolas en términos de innovación o continuación de prácticas tradicionales, destacando el papel de las identidades culturales de los educandos en el proceso educativo. Por la naturaleza de la investigación, se trata de un abordaje metodológico de naturaleza cualitativa de perspectiva etnográfica. Se desarrolló a través de la inmersión de la investigadora en el cotidiano de la cultura estudiada, utilizando distintas formas de recolección de datos, como, por ejemplo, la observación participante y entrevista, que permitieron una aproximación de las realidades vividas por los sujetos y sus representaciones, que se tornaron importantes registros para el diario de campo, otro importante instrumento de investigación utilizado. La investigación permitió la comprensión de que el PROEJA es para aquellos sujetos, profesores y educandos, un valeroso medio para garantizar la escolarización básica para miles de jóvenes y adultos, que por diferentes motivos tuvieron que desistir de estudiar, bien como permite una búsqueda por ingreso en el mercado laboral, por ser integrado a la formación profesional. La ejecución del Programa, basado en sus concepciones y principios, entre las cuales se destacan y valoran el involucramiento de las experiencias personales, educacionales y profesionales que constituyan las identidades del público de la EJA, permitió el establecimiento de nuevos contextos de aprendizaje para el equipo, a nivel micro, rompiendo con principios y prácticas del paradigma fabril que se estableció en las instituciones escolares, pero, en las escuelas la consolidación de la innovación pedagógica todavía es un desafío.

Palabras Clave: PROEJA. Innovación pedagógica. Etnografía. Aprendizaje. Identidades.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição dos Campi do IFMA no Maranhão.....	188
Figura 2	Localização do Campus São Luís Maracanã do IFMA.....	191
Figura 3	Educandos e servidores do IFMA Campus São Luís – Maracanã participando de manifestação com a comunidade do bairro	203
Figura 4	Faixa etária dos educandos da Turma 211	233
Figura 5	Tempo fora da escola	237
Figura 6	Motivações para voltar a estudar.....	239
Figura 7	Expectativas dos educandos com o término do curso	242
Figura 8	Educandos na construção do cartaz da “pirâmide alimentar”	269
Figura 9	Educandos apresentando o cartaz da “pirâmide alimentar”	269
Figura 10	Pudim de tapioca e Ficha Técnica elaborados pelos educandos	273
Figura 11	Educandas apresentando a ficha técnica e o prato elaborado por elas ..	273
Figura 12	Ingredientes utilizados no preparo dos pratos pelos educandos com a sua respectiva ficha nutricional	278
Figura 13	Educandas apresentando o resultado da pesquisa sobre a culinária maranhense	278
Figura 14	Educandos preparando as receitas da culinária hispânica	280
Figura 15	“Paella”, prato típico da Argentina elaborado pelos educandos.....	280

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Horários das aulas dos Cursos Técnicos de ensino médio.....	203
Quadro 2	Eventos promovidos anualmente no Campus	208
Quadro 3	Quantidade de filhos por educando	234
Quadro 4	Quantidade de pessoas que residem com os educandos.....	235
Quadro 5	Dados profissionais dos servidores entrevistados	248

LISTA DE SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica.

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos.

CNCT – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

CPC - Centros Populares de Cultura.

DAE – Departamento de Assistência ao Educando

DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais.

EFC – Estrada de Ferro Carajás.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

ENIAC - Electronic Numerical Integrator and Computer.

EPT - Educação Profissional e Tecnológica.

ETFs - Escolas Técnicas Federais.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica.

IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MCP - Movimento de Cultura Popular.

MEB - Movimento de Educação de Base.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MIT - Massachusetts Institute of Technology.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MOVA - Movimento de Alfabetização.

NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação.

ONG - Organização não Governamental.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PBA - Programa Brasil Alfabetizado.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

PGC – Programa Grande Carajás.

Pipmoi - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial.

PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio.

PPI – Projeto Pedagógico Institucional.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PPS - Processos Psíquicos Superiores.

Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos.

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico.

Pronera - O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores.

PUC - Pontifícia Universidade Católica.

RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologia.

SEB - Secretaria de Educação Básica.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SEEA - Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

UEP - Unidade Educativa de Produção.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco.

UNE - União Nacional dos Estudantes.

Unicamp - Universidade de Campinas.

USP - Universidade de São Paulo.

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
RÉSUMÉ	VIII
RESUMEN	IX
LISTA DE FIGURAS	X
LISTA DE QUADROS	XI
LISTA DE SIGLAS	XII
SUMÁRIO	XV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: um novo paradigma para a educação	10
1.1 A gênese da escola e as demandas do sistema fabril	11
1.2 A escola questionada: os efeitos do Sputnik e do ENIAC	19
1.3 As TIC na escola: a resposta tão esperada?	24
1.4 A questão da Inovação Pedagógica	34
2 CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM	44
2.1 Construtivismo: entre a psicologia e a educação	44
2.2 Reflexões sobre o construtivismo piagetiano	46
2.3 Compreensões sobre a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky	53
2.4 Paulo Freire: por uma Educação Libertadora	61
2.5 Ausubel e a Teoria da Aprendizagem Significativa	66
2.6 Papert: o Construcionismo como um caminho para a inovação pedagógica	72
2.7 Estudos Culturais: por uma relação entre aprendizagens e identidades	78
3 ATÉ O PROEJA: um percurso de desafios e possibilidades	88
3.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil	91

3.1.1	A formação dos trabalhadores no Brasil escravocrata: para os desprovidos, o trabalho	91
3.1.2	A implantação da República: permanência da antiga dualidade.....	96
3.1.3	Um partido popular no poder: finalmente, outra concepção para a educação profissional?	108
3.2	Síntese da trajetória histórica da EJA no Brasil	118
3.2.1	Do período colonial à primeira metade do século XX: ações efêmeras e, muitas vezes, ausentes.....	119
3.2.2	Segunda metade do século XX: avanços, freios e recomeços	123
3.2.3	Da Redemocratização ao início de um novo século: novas propostas para antigos problemas.....	128
3.3	Sobre o PROEJA: implantação, concepções e base legal	138
	PARTE II - O ESTUDO	154
4	METODOLOGIA	155
4.1	A pesquisa qualitativa e a etnografia: um norte para a compreensão dos fenômenos educacionais	155
4.1.1	O olhar qualitativo: analisando fenômenos complexos	156
4.1.2	A etnografia: um caminho amplo e intenso de investigação	161
4.2	Coleta de dados: diálogos com o campo de pesquisa	166
4.2.1	A observação participante.....	168
4.2.2	O diário de campo	172
4.2.3	A entrevista	174
4.2.4	A coleta documental.....	177
4.3	A análise dos dados: procedimentos para a construção de significados	179
4.3.1	A triangulação	183
5	PARA CONHECER O CONTEXTO ESTUDADO	186
5.1	IFMA: um pouco de sua história	186
5.2	Campus São Luís – Maracanã do IFMA: caracterização, contextos e históricos	190
5.2.1	Caracterização geográfica, histórica e social da região estudada	191
5.2.2	Conhecendo o Campus São Luís - Maracanã	195

5.2.3	Funcionamento do Campus.....	203
5.3	O PROEJA no Campus São Luís - Maracanã	211
5.3.1	O Curso Técnico em Cozinha/PROEJA	217
5.3.2	Turma 211: os educandos pesquisados	232
5.3.3	Os profissionais da educação investigados	245
6	A CULTURA DO PROEJA: caminhos para a inovação pedagógica ou manutenção de práticas tradicionais?	252
6.1	Representações dos profissionais da educação sobre o PROEJA.....	252
6.2	Representações dos educandos sobre o PROEJA	256
6.3	O PROEJA em ação: práticas, metodologias e estratégias em análise.....	265
6.3.1	O educando no centro do processo de aprendizagem	267
6.3.2	Rupturas e permanências: há luz no fim do túnel?	287
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	294
	REFERÊNCIAS	
	REFERÊNCIAS NORMATIVAS	
	APÊNDICES (CD)	
	ANEXOS (CD)	

INTRODUÇÃO

A realidade da educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, é constituída por uma série de políticas insuficientes e sem continuidade, que resultaram em trajetórias marcadas pelas desigualdades sociais e educacionais dos sujeitos que compõem o público dessa modalidade; os resultados deste fato refletem em atrasos nos campos social, econômico e político do país.

Compreende-se que é essencial o estabelecimento de políticas públicas contínuas para a EJA, que contemplem em seu bojo a escolaridade com a profissionalização, respeitando as demandas sociais e culturais do seu público. Pretendendo seguir esse princípio, é que foi criado pelo Governo Federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no ano de 2005.

O nosso primeiro contato com as turmas do PROEJA aconteceu em fevereiro de 2011, quando iniciamos nossas atividades docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Na ocasião, assumimos a disciplina de História em uma turma do Curso de Cozinha/PROEJA, na cidade de Barreirinhas, interior do estado do Maranhão. De imediato, verificamos que os jovens e adultos, público do Programa, eram muito semelhantes aos demais educandos da EJA, com os quais vínhamos desenvolvendo atividades desde 2006.

A turma era formada por jovens e adultos com uma faixa etária bem variada, entre 18 e 70 anos de idade, que desenvolviam diferentes ocupações, a maioria era casado, muitos já eram pais e mães e, em geral, tinham baixo poder econômico. Outro ponto comum, é que, por diferentes motivos, todos tiveram que interromper os estudos na idade considerada regular. Portanto, para essas pessoas o PROEJA surgia como uma grande oportunidade de concluir sua formação básica e de adquirirem uma formação profissional, com o anseio de, assim, alcançarem uma vida mais digna.

Desde 2011, temos, então, trabalhado na gestão de diferentes turmas dos Cursos do PROEJA no IFMA, o que nos têm despertado para diversas inquietações científicas. Assim, ao longo da nossa trajetória acadêmica no Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Inovação Pedagógica, na Universidade da Madeira, foi amadurecendo a ideia de aprofundarmos os estudos sobre o PROEJA, que foram iniciados no âmbito do Mestrado em Cultura e Sociedade, realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e concluído em 2012.

Portanto, a nossa experiência pessoal e profissional foi o que nos motivou para esta investigação. O desenvolvimento da nossa prática pedagógica em diferentes turmas do PROEJA, aliada ao nosso olhar de investigadora da EJA, suscitou-nos muitos questionamentos de como o PROEJA poderia, realmente, contribuir para que esse enorme contingente de jovens e adultos, aos quais foram negados os direitos de concluir a educação básica e de ter uma formação profissional de qualidade, realizando, assim, a tão esperada integração sociolaboral, conforme destaca Moura (2006).

Além das dificuldades, que resultam dessa associação, é essencial considerar e envolver as características plurais e específicas da EJA, principalmente, porque seu público é constituído por educandos com diversas experiências sociais, laborais, educacionais e culturais, que constituem suas identidades e que tornam ainda mais complexo o desenvolvimento das práticas pedagógicas no PROEJA.

De acordo com as concepções e princípios do PROEJA (BRASIL, 2006a, 2006b), quando os cursos do Programa são organizados considerando esses aspectos, mais amplos são os seus alcances, contribuindo para a formação plena dos jovens e adultos. Nesse sentido, há uma grande necessidade de se analisar os contextos de aprendizagem existentes no âmbito do PROEJA, bem como se verificar se as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas atendem aos anseios do seu público frente às demandas da sociedade atual, o que justifica a presente investigação e confirma a sua relevância, para muito além dos nossos interesses pessoais.

Os resultados da pesquisa que aqui apresentamos foram desenvolvidos no IFMA Campus São Luís – Maracanã, com a Turma 211 do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA, durante os anos letivos de 2017 e 2018. Em 2017, a Turma estava cursando o 1º ano do ensino médio integrado a educação profissional, e em 2018, o 2º ano. Seguiu uma orientação de natureza etnográfica, por estar em acordo com os objetivos da investigação.

O campus do IFMA, escolhido para essa investigação, não ocorreu de forma aleatória, mas deu-se pelo fato de que o Campus São Luís – Maracanã foi um dos primeiros campi a oferecer turmas do PROEJA, o que lhe concede certa experiência, uma vez que, desde 2008, o Campus vem ofertando, anualmente, de forma regular, turmas de cursos do PROEJA. Além desse aspecto, o Campus, desde o início, acolheu a proposta para a realização da pesquisa, colaborando em tudo que foi possível ao longo da trajetória de investigação.

Portanto, considera-se importante ressaltar a relevância e pertinência de se investigar e produzir conhecimento sobre a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, tendo como eixo orientador as práticas pedagógicas vivenciadas por professores e educandos.

Apesar de o país ter ampliado, nos últimos anos, a oferta da EJA e da educação profissional, programas como o PROEJA e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) são alguns exemplos dessa expansão da oferta; as ações voltadas para essas modalidades continuam insuficientes. Logo, acredita-se que, todo o esforço voltado à produção de conhecimento que possa contribuir para melhorar esse cenário torna-se relevante.

Em um cenário de discussões e ações voltadas para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro, elemento essencial para o crescimento econômico do país, e em resposta às pressões sociais, é que se pretende (re)inserir, no sistema educacional, os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação e à formação profissional no período estabelecido pela Legislação Nacional, com a criação do PROEJA.

O PROEJA é originário do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, no qual inicialmente era denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA. O Decreto do qual o PROEJA foi estabelecido sofreu duras críticas devido a algumas restrições e lacunas que possuía; entre as quais estavam a limitação da base de ação do Programa à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), além da falta de aprofundamento dos seus princípios epistemológicos.

Em respostas a essas críticas e com a intenção de construir uma base mais sólida para o Programa, inicialmente, constituiu-se um grupo de trabalho plural, formado por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), dos fóruns da EJA, dos Centros Federais de Educação, das Escolas Agrotécnicas Federais, das escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e especialistas em EJA; com a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006b), com as concepções e princípios do PROEJA, cujos resultados apontaram para a necessidade de alterações significativas, que, inclusive, impulsionaram a substituição do próprio Decreto nº 5.478/2005 pelo nº 5.840/2006 (MOURA e PINHEIRO, 2010).

Com o Decreto nº 5.840/2006 houve alterações significativas no Programa, as quais serão analisadas posteriormente. Essas medidas foram essenciais, tendo em vista que a implementação do PROEJA, de acordo com a proposta do Estado, busca avançar para além de

um Programa, uma vez que o objetivo é bem mais ambicioso e aponta para a perspectiva da construção de uma política pública do Estado brasileiro na área da EJA.

Assim, as concepções e princípios do PROEJA, explícitas em seu Documento Base (BRASIL, 2006a), estão inscritos no marco da construção da busca por um projeto possível de sociedade igualitária, através da possibilidade de uma formação que integre a educação básica à educação profissional na concepção de constituição integral do cidadão, a qual deve combinar, na sua prática e nos seus fundamentos científicos-tecnológicos e históricos-sociais, as categorias trabalho, ciência e cultura.

Esta concepção mais ampla da educação, permitindo-a que se estabeleça de forma integral e integradora, deve ser oferecida de forma pública, gratuita e com qualidade, lembrando que essa oferta deve acontecer tanto aos estudantes jovens egressos do ensino fundamental, como para aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso e permanência à escola na faixa etária dita como regular, ou seja, os jovens e adultos que compõem o público da EJA (MOURA, 2006).

Quando a formação é assim pensada contribui para a integração social do educando, o que envolve, necessariamente, o mundo do trabalho sem, porém, restringir-se a ele, pois compreende, também, a continuidade de estudos; assim, o objetivo é proporcionar “a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do trabalho”, possibilitando sua ação “ética e competente, técnica e politicamente” (MOURA, 2006, p. 12).

Para tanto, compreende-se que, é essencial que o desenvolvimento das ações do PROEJA estejam baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um campo teórico bem estabelecido e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar.

Considerando os aspectos analisados, entende-se que a EJA constitui um fenômeno particular do processo educacional brasileiro e poderá apresentar-se como elemento privilegiado para a análise das relações entre a prática pedagógica inovadora e a necessidade de reconhecimento, respeito e diálogo com os saberes e as experiências dos educandos, aspectos que compõem as identidades do público dessa modalidade.

Sendo assim, a presente proposta de estudo, ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma determinada turma do Curso de Cozinha/PROEJA, busca estabelecer

conexões entre as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem o público da EJA e o processo de aprendizagem mais eficaz e eficiente.

A reflexão buscará enfatizar, em particular, as possíveis vinculações entre as práticas e representações sociais, culturais e educacionais existentes nessa relação, que devem ser pensadas não enquanto elementos isolados e autossuficientes, mas como processos dinamicamente interconectados, essenciais para que ocorra de fato uma inclusão nessa sociedade tão desigual e, ainda, para que os educandos do Programa tenham as condições reais para o efetivo exercício da cidadania.

Nesse contexto, torna-se, ainda, essencial, analisar o papel das práticas pedagógicas do IFMA Campus São Luís/Maracanã, indagando-se sobre que função social desempenha, se põe em evidência os discursos reveladores das histórias de vida e das marcas culturais dos sujeitos da EJA, se percebe os fatores que dificultam e os que favorecem os processos de construção do conhecimento dos mesmos, se considera o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação e, entre outros pontos importantes, se articula as diferentes identidades dos jovens e adultos que a buscam.

Tais reflexões tornam relevante uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no PROEJA, pretendendo identificar se há inovação pedagógica presente, posto que a mesma se faz necessária no processo de aprendizagem dos educandos da EJA, tendo em vista as transformações ocorridas na sociedade nos últimos tempos, o que tem suscitado novas exigências, já não atendidas pelo paradigma tradicional da educação.

Destaca-se que, para que ocorra a inovação, requer muito mais do que ações isoladas e pontuais, ao contrário, deve se consolidar como um referencial que conceda às práticas pedagógicas romper com as antigas e já insuficientes práticas da escola fabril, desencadeando um caminho para uma real aprendizagem. Lembrando que, para Fino (2015, p. 2), a “inovação pedagógica não é introduzida de fora, mas é um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”.

Nossa experiência como pesquisadora e educadora da EJA, desde 2004, nos possibilitou verificar em várias oportunidades que romper com as práticas pedagógicas tradicionais e estabelecer ações inovadoras, não é um caminho fácil para o PROEJA, embora, no entanto, não seja algo impossível. Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no trabalho com essa modalidade, já vivenciamos experiências que baseadas na criatividade, boa vontade e

conhecimento sobre as especificidades dos educandos, conseguiram possibilitar aos mesmos um aporte importante para a aprendizagem.

A busca por um trabalho que propicie melhores resultados nas turmas do PROEJA, inclusive enfrentando um dos seus maiores problemas, a evasão, certamente passa pela seleção e contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade e, principalmente, a compreensão e envolvimento das múltiplas diferenças e identidades dos educandos da EJA, que resultam de um conjunto de crenças, valores, princípios e, ainda, trazem consigo um leque de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e experiências extratrabalho.

Esta proposta de pesquisa pretendeu colaborar para a compreensão da cultura de uma turma do Curso de Cozinha/PROEJA do IFMA, analisando se existiram práticas pedagógicas inovadoras que associavam os aspectos e características que compõem as diferentes identidades destes educandos. Para tanto, tentou-se levantar as representações de todos os envolvidos no processo e a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas com caráter inovador ou que apenas representaram o contínuo das práticas tradicionais.

Realizou-se a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, utilizando como método a etnografia. A coleta de dados iniciou-se através da observação participante, que ocorreu de forma regular durante o ano letivo de 2017, quando a turma estava no 1º ano do Curso de Cozinha. Já no ano letivo de 2018, foram realizadas as entrevistas aos educandos da turma e a alguns profissionais da instituição mais ligados ao processo investigado. Observamos ainda, os espaços pedagógicos frequentados pelos educandos e analisamos diversos documentos institucionais referentes ao cotidiano do Curso: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Institucional (PPI), Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno, o Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Cozinha na modalidade de educação jovens e adultos – PROEJA e diversas legislações que normalizam o funcionamento da Instituição, do Programa e do Curso.

O estudo encontra-se estruturado em duas partes. A Parte I diz respeito ao enquadramento teórico da pesquisa e está organizado em três capítulos. A Parte II compreende os capítulos 4, 5 e 6 e corresponde à descrição do estudo.

Optou-se por iniciar a análise pela caracterização da Inovação Pedagógica, para tanto, realizou-se um breve relato sobre a relação entre a gênese da escola e as demandas do sistema fabril da época; abordando, em seguida, os fenômenos que conduziram a inúmeros

questionamentos sobre o papel da instituição escolar e os seus resultados. Ainda no primeiro capítulo, refletiu-se sobre o momento em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) chegam às escolas com a promessa de romper com antigos paradigmas, para então abordar a respeito do papel da Inovação Pedagógica como um norte para atender às exigências da educação no século XXI.

No segundo capítulo, intitulado Caminhos para a Aprendizagem, abordaram-se as principais teorias e teóricos que contribuem para uma nova perspectiva da ciência da educação, enfatizando, também, seus papéis relevantes para a EJA. Neste sentido, iniciou-se ressaltando algumas posições do construtivismo e suas implicações nas práticas pedagógicas atuais, perpassando pelas importantes contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky no campo do desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Ao enfatizarem o papel do sujeito como protagonistas dos seus processos de aprendizagens, Paulo Freire e Ausubel são estudiosos essenciais da fundamentação teórica deste trabalho. Refletiu-se, também, sobre os estudos de Seymour Papert e o Construcionismo, que apontam sobre a necessidade de novas abordagens no campo da educação, como o papel do educando, do professor e da própria construção da aprendizagem, surgindo assim, como uma possível via da inovação pedagógica. No último item, realizou-se uma breve análise acerca das contribuições dos estudos culturais para a educação, destacando algumas categorias que são abordados nesse campo e que são fundamentais para a reflexão que se pretendeu realizar nesta investigação.

O terceiro capítulo objetivou a compreensão do PROEJA e os caminhos até sua implantação. Iniciou-se apresentando um breve histórico sobre a educação profissional do Brasil, destacando seus objetivos de implantação e as principais mudanças ocorridas até o presente momento. Em seguida, ressaltou-se uma síntese da trajetória da EJA no Brasil, abordando o percurso de ações insuficientes e a constante necessidade de políticas efetivas, para, por fim, apresentar o PROEJA como proposta de política pública que integre a educação básica, a educação profissional e a EJA de forma a contribuir na formação plena dos jovens e adultos.

Já na Parte II do estudo, realizou-se a descrição do estudo empírico, na qual, inicialmente, no quarto capítulo, abordou-se a metodologia da investigação adotada, analisando a importância de cada um dos instrumentos de coleta de dados utilizados no percurso da pesquisa, bem como o processo de análise das informações levantadas.

A intenção do quinto capítulo, intitulado Para Conhecer o Contexto Estudado, é apresentar a instituição em que foram realizadas as investigações, destacando seus aspectos geográficos, históricos e culturais, bem como as especificidades do PROEJA no âmbito pesquisado e dos sujeitos envolvidos.

O sexto capítulo apresenta os resultados da análise das práticas pedagógicas vivenciadas, sustentadas pelas visões dos sujeitos protagonistas do processo; objetivando identificar a existência da inovação pedagógica ou a permanência de práticas tradicionais.

Na sequência, apresentam-se as considerações finais que resumem as principais conclusões acerca da cultura pesquisada e, em seguida, apontam-se algumas recomendações. Por fim, seguem-se os apêndices e anexos.

Espera-se que os resultados das observações e entrevistas realizadas possam contribuir para a compreensão da cultura da turma em que ocorreu a investigação e ainda, apesar de tratar-se de um estudo de uma determinada cultura, possa colaborar no âmbito dos estudos do PROEJA.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: um novo paradigma para a educação.

Já é lugar comum os discursos sobre a crise que o sistema educacional vive na atualidade, há tempos a escola já não atende às exigências da sociedade contemporânea, se é que algum dia atendeu, enfrentando assim fortes críticas acerca do seu verdadeiro papel na formação de crianças, jovens e adultos na atualidade. Muitos são os ecos que noticiam o distanciamento da escola do mundo real, e daquela que deveria ser uma de suas principais missões que é a formação integral do cidadão para viver em sociedade.

No Brasil, em geral, são justamente situações contrárias a essa missão que se têm evidenciado nas instituições de ensino: currículos sobrecarregados de conteúdos, muitas vezes, desconectados da realidade dos educandos; metodologias desestimulantes, avaliações classificatórias, professores desvalorizados e/ou com formação inadequada, distanciamento ou mau uso da tecnologia; esses, entre outros fatores, são uma realidade que tem contribuído fortemente para os altos índices de evasão, analfabetismo, reprovação ou ainda a formação de jovens e adultos sem as devidas competências para exercerem sua cidadania e ocuparem um lugar adequado no mundo do trabalho.

Não há como negar que, nas últimas décadas, temos tido alguns avanços no sistema educacional brasileiro, tanto no que se referem ao dito, as importantes legislações que tem buscado regularizar e direcionar a educação no país; quanto ao feito, às tentativas de pôr em prática as referidas leis. No entanto, é evidente também, no que se refere à educação brasileira, os avanços podem ser melhor vistos em termos quantitativos, como por exemplo, o número de brasileiros que atualmente tem acesso à educação sistemática, contudo, quando analisa-se os aspectos qualitativos, constata-se uma outra realidade, que é aquela que, em geral, aponta para o fato de parecer que a escola, principalmente a escola pública, ter parado no tempo, não sendo capaz assim, como dito acima, de acolher as demandas da atualidade.

Para exemplificar essa situação, podem ser destacados alguns dados estatísticos sobre a educação brasileira. Entre eles, o Censo Escolar da Educação Básica/2016, divulgado em fevereiro de 2017, que indica que o país possui 186,1 mil escolas, das quais 82% são públicas, onde estão matriculados 48,8 milhões de alunos, sendo: 15,3 milhões nos anos iniciais do ensino fundamental; 12,2 milhões nos anos finais do ensino fundamental e 8,1 milhões no ensino médio (BRASIL, 2016).

Ao longo das últimas décadas, o acesso às séries iniciais do ensino fundamental no Brasil tem se ampliado, o número de matrículas nesse nível aumentou consideravelmente, no entanto, como os dados evidenciam, a permanência na escola, garantindo assim a continuidade da formação básica, ainda é um desafio, como fica claro ao compararmos os números de matrícula do ensino fundamental com as do ensino médio.

Apesar do maior número de matrículas na educação básica ser um aspecto positivo alcançado pela educação brasileira nos últimos anos, o levantamento feito pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) em 2015, apontou que ainda existiam 2,8 milhões de crianças e adolescentes, o que representa 6,25% da população entre 4 e 17 anos, fora da escola. Logo, se percebe que os graves problemas que a educação brasileira possui, devido aos séculos de descaso com a mesma, não serão tão facilmente resolvidos, apesar de estarem no centro de inúmeros discursos e estudos, que destacam a eminência e urgência de resolvê-los, pois, só assim seria possível amenizar as profundas desigualdades sociais que marcam este país (IBGE, 2016).

Mas, será que essa realidade que permeia o universo escolar é desinteressada e sem conexão com os interesses políticos e econômicos que ditam as regras atuais da sociedade? Ou, ao contrário, a escola tem como função atender essas demandas? Uma análise do seu papel desde o seu surgimento é fundamental para essa compreensão.

1.1 A gênese da escola e as demandas do sistema fabril

Ao olhar um pouco para o passado da escola, nota-se que, durante séculos, a escola atendeu às exigências do paradigma fabril, fornecendo mão de obra minimamente capacitada para acolher as demandas das fábricas e duramente pacificada para satisfazer os interesses da burguesia industrial. E foi com o objetivo de responder à demanda da Revolução Industrial que a escola foi sendo moldada, sem muito investimento financeiro, durante o século XIX. Para Toffler (1970), o ensino de massa representou uma fantástica máquina criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adulto que o sistema precisava.

Essa realidade é ainda mais evidente quando se trata da trajetória histórica da EJA, pois, em geral, a criação de programas e políticas para o público dessa modalidade de ensino, pelo Estado brasileiro, acabava simplesmente os preparando minimamente para ocupar os postos

menos favorecidos do mercado de trabalho, ou seja, a formação de uma mão-de-obra rudimentar e barata.

A relação dos objetivos da educação formal com os interesses políticos e econômicos é algo que está na própria origem da escola pública, apesar de essa ter sido suscitada por um clamor resultante das revoluções sociais, as quais possibilitaram as condições políticas para a criação das primeiras instituições de ensino. A respeito dessas, Saviani (2001) lembra que as mesmas foram organizadas a partir da inspiração no princípio que defendia ser a Educação um direito de todos e dever do Estado.

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão do “Antigo Regime” [...]. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos (SAVIANI, 2001, p. 5-6).

No entanto, a proposta da formação de uma escola cidadã, pública e gratuita, reivindicada pelos Iluministas, acabou não sendo atendida em sua integralidade, já que, os interesses desse grupo tiveram que convergir com os interesses econômicos e políticos da burguesia. Sobre a origem da escola, Fino (2009, p. 261) destaca que os aspectos culturais que a caracterizaram tem uma mesma gênese, que “é a escola popular do turbilhão da Revolução Francesa”, que aconteceu em uma época transformada pelos efeitos da industrialização, “que, nos países mais avançados, transferia milhões de indivíduos da atividade agrícola para as grandes concentrações industriais”.

Fino (2009, p. 262) recorda que, Antoine Caritat, o marquês de Condorcet, expôs à Assembleia Legislativa da França, em 1792, um relatório com as bases do que conhecemos como escola pública. É o primeiro registro oficial que se tem sobre a defesa de uma escola que, na visão do marquês, deveria ser livre de qualquer autoridade política, laica e gratuita para assim garantir que todos os cidadãos a tivessem acesso, o que possibilitaria colocar em prática o princípio da igualdade defendido pela Revolução Francesa. No documento, havia a exigência do estabelecimento de “uma escola primária e de um mestre em todos os aglomerados populacionais com, pelo menos, quatrocentos habitantes”, nessas escolas, deveria ser ensinado o suficiente para que cada indivíduo pudesse responder pelos seus atos e exigir os seus direitos.

O currículo dessas escolas primárias imaginava-o Condorcet simples e utilitário: ler e escrever, o que pressupunha necessariamente, algumas noções de gramática; aritmética e métodos expeditos de avaliar, com o rigor possível, as dimensões de um terreno ou medir um edifício; a descrição elementar das produções do país;

procedimentos de agricultura e de artesanato; as primeiras regras morais e as normas de conduta delas derivadas; os princípios da ordem social que podem ser assimilados pelas crianças (FINO, 2009, p. 262).

Na análise de Fino (2009), fica claro que a questão da alfabetização era essencial e que estava para além das questões políticas e sociais. O que se tinha era a instalação em todo o Ocidente de uma nova ordem econômica, a industrial, que oportunizou novos cargos de trabalho ligados ao funcionamento das fábricas e que conduziu a um novo modelo de urbanização, o grande movimento de êxodo rural, provocado pelo anseio de ocupar esses novos empregos, inchava as cidades, as quais passaram a sofrer com vários problemas relacionados a esse crescimento desplanejado.

Logo, a questão da escolarização passou a ser uma questão econômica. E até a burguesia, que antes era contrária à ideia, passou a aceitar a existência de uma escola oferecida pelo Estado, posto que, os ganhos com a preparação de uma mão-de-obra para a economia industrial seriam maiores que os gastos.

De acordo com Sousa e Fino (2015, p. 2), quando a escola surge, em plena expansão e consolidação da Revolução Industrial, “tinha por missão dar resposta a necessidades relacionadas com profundas alterações nas relações de produção emergentes [...]”, o que em nada diminui a importância social e econômica da escola, já que, havia uma demanda da nova ordem política, social e econômica que precisava ser atendida.

Reportando-se a esta questão, vale mencionar Pereira (2012, p. 35) que compreende que

Este modelo de educação, estruturado segundo o paradigma fabril, ensinava a escrita, a leitura e aritmética básicas, para além de um pouco de História e outras matérias. Este era o currículo “descoberto”, mas sob ele encontrava-se um currículo invisível ou “encoberto”, muito mais fundamental, que consistia na pontualidade, obediência e trabalho de rotina repetitivo.

Toffler (1970, p. 393), na obra **Choque do Futuro**, quando analisa a que reais interesses a escola deveria atender quando foi implantada, destaca o seu papel como instrumento de formação de massa para a civilização industrial que então se formava, portanto, deveria ser

[...] um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de gênio industrial.

Desta forma, quando se teve o início da proliferação das escolas públicas, a sua função paradigmática relacionada ao sistema fabril logo foi assumida. A alta burguesia industrial que então se consolidava, concluiu que o investimento na educação de massas teria retornos vantajosos, já que possibilitaria, entre outros aspectos, o aumento da produtividade e a pacificação da mão-de-obra. Conforme Fino (2015, p. 6), “que melhor lugar do que a escola para treinar a pontualidade, o trabalho sincronizado, a obediência colectiva, a adaptação a ambientes superpovoados, a par da alfabetização?”.

Assim,

As classes dirigentes tomaram consciência de que a grande máquina da escolaridade era susceptível de encaminhar os jovens em direção a uma sociedade adulta, onde a estrutura de empregos, hierarquia e instituições são, em tudo, semelhantes à escola (FINO, 2009, p. 264).

Necessitava-se, pois, de adaptar as pessoas a uma nova realidade que as instituições já existentes não seriam capazes de prepará-las, coube, então, às recém instituídas escolas, o papel de simulacro das fábricas, onde vivenciariam tudo aquilo que representava o novo mundo do trabalho, “[...] um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (TOFFLER, 1970, p. 393).

Além dessas utilidades primeiras, o ensino de massa que foi adotado nas instituições escolares possibilitou outros benefícios para o mundo industrial, a partir do momento em que foram organizadas em uma hierarquia administrativa. Sobre esses aspectos, Sousa e Fino (2015, p. 3) destacam que:

[...] são precisamente os elementos mais criticados nesse sistema, como arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de classe e de lugares e o papel autoritário do professor, os que se revelaram mais eficazes em vista os objetivos que presidiram ao lançamento do ensino em massa.

E foi assim, com as bases bem fincadas nesses elementos, que as instituições de ensino foram sendo moldadas e, de forma geral, ainda permanecem organizadas. Estabeleceu-se, então, que a escola é o local privilegiado para a construção, ou melhor ainda, a aquisição do conhecimento. Sendo que, possibilitar a população o desenvolvimento de um conhecimento básico, era necessário para atender as demandas sociais, políticas e econômicas de um determinado local e período histórico.

Por consequência, o que se tem verificado é a permanência de padrões outrora estabelecidos pela escola tradicional, apesar da inadequação já evidenciada por muitos cientistas da educação. Conforme Pereira (2012, p. 36), entre as características que se prolongam, observa-se:

[...] menosprezo pela experiência não escolar dos alunos; dificuldades por parte dos alunos na atribuição de sentido às tarefas escolares propostas; e ainda a tendência da escola para ensinar soluções, dar respostas, subestimando a capacidade de pesquisa e de descoberta, que exige competências para equacionar problemas e imaginar diferentes soluções.

Da forma como a escola tem se mantido organizada, em sua maioria, acaba por desconsiderar todos os demais espaços e tempos em que os educandos também possam adquirir conhecimentos, desvalorizando assim a importância de toda uma carga de saberes que se constroem nas diferentes experiências vivenciadas pelos educandos fora da escola, e que deveriam ser consideradas em todo o processo de ensino aprendizagem, como defendem, por exemplo, Paulo Freire e Seymour Papert.

No Brasil, o processo de implantação das escolas públicas pelo Estado não foi diferente, os projetos políticos e econômicos de desenvolvimento do país também foram os que nortearam os interesses que conduziram a organização e instalação dessas primeiras escolas. A gênese das iniciativas estatais e a formação do sistema escolar brasileiro se dão a partir da segunda metade do século XIX, em substituição ao sistema jesuítico, que teve importante atuação na formação dos filhos dos colonos no período colonial do Brasil. Segundo Cunha (2000a), em meados do século XVIII, os religiosos possuíam, no Brasil, 17 colégios e seminários que assumiam suas próprias pedagogias, currículos e modelos institucionais, condensados no *Ratio Studiorum*.

De acordo com Ribeiro (1998, p. 22), a orientação contida no *Ratio* era concentrada em elementos da cultura europeia, o que destaca o desinteresse ou o entendimento da “impossibilidade de ‘instruir’ também o índio”. O esforço deveria ser conduzido ao que era prioridade, a formação dos filhos dos colonos, “os futuros sacerdotes em detrimento do leigo”.

Apesar da vinda dos jesuítas para o Brasil ter sido justificada pela necessidade de catequização e instrução de colonos e indígenas, na prática não foi o que realmente aconteceu. A instrução ficou restrita aos colonizadores e aos indígenas apenas a catequese, “[...] verificasse, desta maneira, que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial” (RIBEIRO, 1998, p. 23).

A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia como fonte de novos adeptos ao catolicismo, bastante abalado com o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra (RIBEIRO, 1998, p. 23-24).

Ribeiro (1998) ressalta que com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759, o sistema educacional brasileiro foi praticamente desorganizado. O Estado, depois de certo tempo, iniciou a organização de um sistema escolar; efetivando-se após a vinda da família real portuguesa para o país em 1808, quando algumas medidas no campo intelectual se fizeram necessárias, como a criação de importantes órgãos e instituições no país, entre os quais: a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810, aberta ao público em 1814), o Museu Nacional (1818). Além desses estabelecimentos, teve-se, em 1808, a circulação do primeiro jornal no Brasil, A Gazeta do Rio, e em 1812, a circulação da primeira revista denominado As Variações ou Ensaios de Literatura.

Quanto ao campo educacional, são criados cursos, que inauguram o ensino superior no Brasil, como objetivo de preparação de profissionais mais diversificados. Para fins de formação de oficiais e engenheiros civis e militares, foram criadas, em 1808, a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar; em 1808, é criado o curso de cirurgia na Bahia e os cursos de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, em 1809, também no Rio de Janeiro é criado o curso de medicina. Destaca-se que todos esses cursos foram criados, inicialmente, para atender a formação de oficiais do Exército e da Marinha, de acordo com Ribeiro (1998).

Ribeiro (1998) destacou ainda que, para a formação de técnicos em economia, agricultura e indústria foram criadas: a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais no ano de 1812; na Bahia são criados os cursos de economia (1808), agricultura (1812), química (1817) e o de desenho técnico (1818) e no Rio de Janeiro o curso de agricultura em 1814.

Durante o decorrer do período joanino, Cunha (2000a) enfatiza que o ensino das primeiras letras, o chamado ensino primário, foi se desenvolvendo, porém, não com a velocidade que se esperava, pois, apesar da Constituição de 1824 garantir a educação primária para todos, a permanência da escravidão não tornava viável a efetivação de tal direito.

Concomitante com a formação do sistema educacional brasileiro, o Estado buscava efetivar um ensino separado do secundário e do superior, com objetivos específicos que atendessem à demanda econômica do país, ou seja, “promover a formação da força de trabalho

diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p. 75).

Ainda sobre o insuficiente sistema educacional brasileiro do período, Ribeiro (1998) ao analisar a Lei de 15 de outubro de 1827, relativa ao ensino elementar que vigorou até 1946, destaca que a mesma torna mais evidente a forma limitada como a organização educacional era vista. A lei era o resultado de um projeto de Januário da Cunha Barbosa, de 1826, em que apresentava os ideais da educação como dever do Estado, que deveria providenciar a criação de escolas em todo o território, de diferentes graus. Porém, na prática o que permaneceu foi apenas a “[...] a ideia de distribuição racional por todo território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras)” (RIBEIRO, 1998, p. 46).

Quando se trata da Educação Profissional, Manfredi (2002, p. 75) destaca que, durante esse período, as iniciativas eram, às vezes, das associações civis e, outras vezes, das esferas estatais. Bem como, em alguns casos, resultaram da junção de ambas, ou seja, da relação das entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, sendo que esse colaborava com a transferência de recursos financeiros para aqueles, sendo que “[...] a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrado nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.”

Em seus estudos, Cunha (2005) e Manfredi (2002) destacam que, no Brasil, durante o período colonial e imperial, o ensino de ofícios ligados aos diferentes trabalhos manuais não era bem visto pela população, em sua grande maioria, posto que em um país em que a escravidão perdurou por mais de três séculos, não é de se estranhar o menosprezo pelos trabalhos manuais, já que esses trabalhos estavam relacionados historicamente ao escravo.

Por consequência, muitas vezes, o Estado teve que adotar não só o sistema compulsório de trabalho, mas também o de aprendizagem, destinando esse tipo de ensino aos mais pobres e excluídos da sociedade. Tornou-se, pois, comum ensinar “[...] ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. [...] enfim a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o ensino de ocupações socialmente definidas como próprias dos escravos” (CUNHA, 2005, p. 23).

No entanto, havia alguns trabalhos manuais que não eram relacionados aos escravos e que inclusive deviam ser mantidos distantes destes, uma espécie de “branqueamento” era

defendido e para tanto se proibia inclusive que certas atividades fossem executadas por escravos, como por exemplo, o de cirurgiões.

Cunha (2000b, p. 3) faz uma reflexão oportuna a esse respeito ao frisar que no período do império, no Brasil, “[...] as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis”, enquanto que, “[...] as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido”. Porém, apesar das distinções compartilhavam das mesmas ideologias legitimadoras, as quais se prolongaram ao regime republicano, as quais eram:

- a) Imprimir a motivação para o trabalho;
- b) Evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa;
- c) Propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e
- d) Favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação (CUNHA, 2000b, p. 4).

Observa-se que, tanto no campo ideológico quanto no político, as referidas iniciativas desempenhavam finalidades bem definidas, com o intuito principal de preparação de uma mão-de-obra para atender determinadas demandas e o disciplinamento, que evitava contestações e assegurava a estrutura já estabelecida.

Saviani (2001), em uma reflexão geral sobre a escola, recorda que quando Althusser (1987) fez uma análise acerca da reprodução das condições de produção, relacionando a reprodução das forças produtivas com as relações de produção existentes, o estudioso definiu os chamados Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), dos quais a escola faz parte. Assim, corroborando com o que foi discutido por Althusser, Saviani (2001, p. 26) conclui que

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Mas do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica.

Percebe-se, assim, que a escola pública, incluindo a do Brasil, desde a sua gênese, estava diretamente relacionada aos interesses políticos e econômicos da época. E já apresentava

elementos capazes de preparar um grande número de pessoas para a formação da nova classe que então se consolidava, a classe operária.

Por conseguinte, durante um bom tempo, até meados do século XX, a forma como foi estruturado o sistema educacional atendeu aos interesses da sociedade industrial que controlou o mundo capitalista nos últimos séculos, ou seja, a preocupação era a formação da força de trabalho ligada diretamente à produção. Visto que, como destacou Saviani (2005, p. 17), “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital”.

Todavia, esse constante movimento do capital tem suscitado novas demandas da sociedade e, por resultado, também da escola. Fino (2017a, p. 4), destaca que nas últimas décadas do século XX, os países mais desenvolvidos tinham suas riquezas ligadas diretamente a sua produção industrial, porém

[...] nos últimos trinta anos, no entanto, temos vindo a assistir ao progressivo dismantelamento de grandes concentrações industriais, antes consideradas “estratégicas”, como as siderurgias, em países dos mais desenvolvidos, e à substituição da fabricação de artefactos tangíveis por uma crescente produção de conteúdos, que contribuem cada vez mais para a riqueza nacional.

Assim, os sistemas produtivos e sociais que caracterizaram o período industrial vêm se alterando substancialmente e as fortes turbulências que balançaram o mundo na primeira metade do século XX e que o dividiram na segunda metade, passaram a questionar fortemente esse modelo de escola que permaneceu inalterado por décadas.

1.2 A escola questionada: os efeitos do Sputnik e do ENIAC

Sousa e Fino (2015, p. 5), analisaram que até quando se mantiveram inalterados e incontestáveis os sistemas produtivo e social inerentes da sociedade industrial, pode-se afirmar que a escola pública também não alterou “os propósitos, as rotinas e o prestígio, este último baseado num relacionamento reconhecidamente directo com o desenvolvimento social”, que foram estabelecidos desde sua gênese, assim, “essa estabilidade ter-se-á mantido, com relativamente poucos sobressaltos, até meados do século XX [...]”.

Todavia, o modelo de escola, criado para atender a formação de mão-de-obra para a economia industrial, tornou-se ultrapassado. Ressalta-se, mais uma vez, que como se viu não é

algo recente a onda de desaprovação a forma como os sistemas de educação se encontram organizados, ao contrário, as incessantes e efetivas críticas que vêm resultando em algumas importantes rupturas, foram intensificadas, principalmente, após o término da Segunda Guerra Mundial, quando o mundo se viu dividido em dois grandes blocos econômicos, que representavam o capitalismo e o socialismo, liderados pelos Estados Unidos e pela União Soviética, respectivamente, e que estabeleceram uma grande disputa por poder que caracterizou o período conhecido como Guerra Fria.

Entre os vários embates estabelecidos entre esses dois blocos econômicos, destaca-se a corrida espacial, que estava arraigada de toda uma simbologia de poder, bem como relacionada à possibilidade do uso de importantes conhecimentos tecnológicos. Sobre esse assunto, Sousa e Fino (2015, p. 6), destacam que:

A humanidade saiu da II Grande Guerra dividida em dois grandes blocos político-militares e dotada de tecnologias de novo tipo, baseadas na informação e na cibernética, que iriam originar grandes mudanças na sua maneira de encarar o mundo, e a si própria, ao longo das décadas seguintes. A década de cinquenta, primeira do pós-guerra, caracterizou-se por um substancial desenvolvimento dessas tecnologias e, também, por uma paranoica corrida aos armamentos, que passava pela luta pela supremacia na corrida espacial.

A liderança desta disputa foi alcançada pela União Soviética, em 1957, quando conseguiu lançar ao espaço o primeiro satélite, o Sputnik I. O feito soviético acabou gerando uma verdadeira crise curricular nos Estados Unidos, que responsabilizou a forma como estavam sendo desenvolvidos os currículos de matemática e ciência, pelo seu atraso na produção de conhecimento em relação aos soviéticos.

Essa prova surpreendente de superioridade tecnológica da União Soviética, na altura em que se presumia a liderança científica dos Estados Unidos, não só colocou em causa os pressupostos de avaliação dos jovens estudantes americanos, como culminou com a reformulação completa dos currículos nacionais de matemática e ciências. E, de então para cá, nunca mais a questão do controlo (da aprendizagem) deixou de ser absolutamente central no debate em redor dos sistemas escolares, podendo admitir-se que os rankings dos nossos dias são herdeiros em linha directa desse acontecimento (FINO, 2017a, p. 2).

Os efeitos da construção e lançamento do Sputnik puderam então ser sentidos não só no campo político, mas, acabaram por gerar ainda mais evidências de que o modelo de escola que durante os dois últimos séculos manteve-se praticamente inalterado, agora se encontrava ultrapassado.

Consequentemente, aumentaram, a partir de então, não só nos Estados Unidos, as discussões em torno da necessidade de mudanças reais no sistema educacional vigente, fortalecendo, naquele momento, a ideia de que a escola já não atendia aos interesses da sociedade da época e precisava mudar.

Os Estados Nacionais desenvolvidos, em geral, passaram a buscar uma maior qualidade no processo de ensino aprendizagem em busca de uma outra educação, estimulada pela competição estabelecida durante o período da Guerra Fria.

Sousa e Fino (2015) ressaltam que, apesar do sucesso do lançamento do satélite Sputnik e dos efeitos sobre a confiança dos americanos no que se refere à qualidade da educação do país, o fato em se, não foi capaz de mobilizar mudanças profundas, tanto no que se refere aos objetivos principais, ou ainda na estrutura organizacional.

Vale mencionar que para Sousa e Fino (2015), as mudanças que ocorreram na formação dos professores das áreas de matemática e ciências apesar de reais não foram capazes de provocar grandes e significativas alterações, até passarem a ter um processo mais cuidadoso, mas, em geral, manteve-se o já conhecido e ultrapassado sistema de produção de massa.

Apesar dos rompimentos não terem sido sentidos de imediato, é inegável o aumento considerável das discussões que apontavam o modelo do paradigma fabril como algo já insustentável, tornando latente a necessidade de uma verdadeira revolução no campo educacional, caso quisesse vencer o enorme obstáculo já existente entre a escola e os interesses da sociedade contemporânea. Toffler (1970, p. 392), ao refletir sobre isso, chegou a destacar que

As nossas escolas estão voltadas para trás, para um sistema moribundo, em lugar de se virarem para a frente, para a nova sociedade que desponta. Todas as suas energias se concentram em instruir o Homem industrial, em preparar gente para sobreviver num sistema que tem os dias contados. A fim de evitar o choque do futuro temos de criar um sistema educacional superindustrial, e para isso temos de procurar os nossos objetivos e métodos no futuro e não no passado.

Para que este novo sistema educacional se estabelecesse, o autor indicou três grandes metas: modificar a estrutura organizacional do sistema educativo, revolucionar o seu currículo e fortalecer uma orientação voltada para o futuro. Apesar dessas indicações terem sido feitas em 1970, o que se verifica é que em pleno século XXI, esses objetivos ainda não foram alcançados de forma plena.

Outro importante acontecimento, embora não muito analisado, que colaborou para esses questionamentos sobre as estáveis bases que regiam a escola, foi, de acordo com Ramalho (2017), a montagem do primeiro Electronic Numerical Integrator and Computer (ENIAC), sigla em inglês para Integrador e Calculador Numérico Eletrônico, ocorrida em 1945, como resultado de um processo iniciado em 1939. O ENIAC ocupava uma área de 140 metros quadrados, pesava 27 toneladas e continha umas 19.000 válvulas eletrônicas, para funcionar utiliza muita energia, o suficiente para o uso de 1.300 lâmpadas de 100 watts.

Para Morimoto (2017), o ENIAC fez parte de um projeto que ambicionava quebrar os códigos de comunicação e desenvolver vários tipos de cálculos de artilharia para colaborar com as tropas dos Aliados nos combates ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, no entanto, só foi finalizado no final da guerra e foi usado nos primeiros anos da Guerra Fria, contribuindo para outros projetos como, por exemplo, o da construção da bomba de hidrogênio.

Reportando-se a esta questão, vale mencionar que Fino (2017a, p. 2) lembra que

Nesse Outono, doze anos antes do lançamento do Sputnik, nasceu à tecnologia fundadora da pós-modernidade, do mesmo modo que a máquina a vapor de Watt, registrada em 1769 e explorada a partir de 1786, tinha sido fundadora da modernidade. Comparando o impacto posterior do ENIAC com o do Sputnik, facilmente compreenderemos qual deles teve, de facto, maior importância, e porquê.

A relevância do ENIAC é, pois, inquestionável, já que significou o ponto inicial para a era dos computadores digitais. E desde então os computadores foram adentrando a sociedade. Inicialmente, restrito às grandes empresas e, com o passar dos anos, foram ficando cada vez mais comuns nos demais espaços, incluindo as residências. Fino (2017a) ressalta que isso ocorreu em uma velocidade frenética, principalmente em comparação com o compasso em que aconteceram as rupturas do primeiro grande choque tecnológico ocorrido em fins do século XVIII.

Fino (2017a, p. 4), ao comparar os efeitos dos computadores na contemporaneidade, com os efeitos da instalação das fábricas, a partir do século XVIII, destaca que essas “eram apenas parte da paisagem”, enquanto que os computadores estão presentes de tal forma na sociedade que chega a “ser fastidioso enumerar onde e como”. Assim, as mudanças que a sociedade tem vivenciado nos últimos anos, têm tornado o planeta “subitamente muito pequeno pela acção das tecnologias digitais, da globalização, da pulverização das culturas locais”.

Apesar dos efeitos do Sputnik e do ENIAC, bem como de uma série de outros fatores ocorridos nos campos políticos, econômicos e culturais que tem alterado a sociedade

contemporânea, verifica-se que nas instituições de ensino o paradigma fabril ainda dita às normas. Contudo, no entender de Fino (2017a, p. 5) o futuro “passará cada vez menos pela velha ordem industrial em refluxo, que se implantou a partir da aplicação prática da máquina de Watt e das evoluções mecânicas que lhe seguiram, e cada vez mais pela omnipresença das novas máquinas resultantes da evolução do ENIAC”.

Corroborar-se com as palavras de Pereira (2016, p. 48), quando reflete que “indubitavelmente a permanência do velho paradigma fabril na escola atual não serve as necessidades atuais da sociedade, constituindo um sério entrave a uma mudança de pensamento, à mudança da escola e das práticas pedagógicas”.

Conforme Pereira (2012, p. 43), uma nova sociedade deverá corresponder obrigatoriamente um novo tipo de escola; assim, apesar de a escola ser uma instituição de características bem estáveis, enfrenta um importante desafio: “evoluir e adapta-se às novas necessidades emergentes”. A realidade atual exige que a escola seja repensada em sua completude, posto que, “a sua inadequação às novas condições sociais e a sua resistência à mudança não mais serão aceitas”.

Esta escola, estruturada no século XIX, pensada para satisfazer os interesses do capital e do trabalho, tem demonstrado sua incapacidade, no chamado mundo pós-moderno, de responder as demandas complexas que agora se apresentam. As novas demandas são efeitos, por exemplo, dos movimentos sociais que marcaram as últimas décadas, do processo de afirmação das identidades antes subjugadas, dos resultados da globalização e evolução dos meios de comunicação, de acordo com Silva (1998).

Diante dessas novas demandas, a educação deveria, na visão de Moraes (1997, p. 50), possibilitar as mudanças fundamentais para “o desenvolvimento harmonioso do ser humano”, todavia, ao contrário disso, a educação da forma como continua sendo organizada e desenvolvida continua apenas servindo para a homogeneização da sociedade, de acordo com modelos preestabelecidos, os quais “nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas”.

Fica evidente que a escola do presente continua ainda presa a um passado que já foi ultrapassado pelas outras esferas sociais, mas, que a mesma insistiu em não romper. A persistência da permanência do paradigma tradicional como eixo norteador das ações das escolas, em geral, há tempos tem se mostrado falho e insuficiente para abarcar o papel que, verdadeiramente, deve exercer uma boa escola.

Nessa assertiva, torna-se pertinente a síntese feita por Fino (2017b, p. 3) que alerta que se chegou ao momento “em que o velho paradigma, exausto, pode dar lugar a um outro, capaz de ir ao encontro de novas e indeterminadas necessidades de uma nova ordem pós industrial emergente”.

Para a EJA, esse rompimento com o antigo paradigma que sustentou as práticas educacionais no mundo industrial, é ainda mais urgente, posto que os educandos desta modalidade, em sua maioria, apresentam em suas trajetórias escolares, histórias marcantes de fracassos e interrupções da escolaridade e já não podem continuar sendo vitimizados pelos processos desastrosos de não aprendizagem.

1.3 As TIC na escola: a resposta tão esperada?

Entre as propostas de mudança para a escola, alguns apostaram na introdução das novas tecnologias, principalmente, as de informação e comunicação, conhecidas como TIC¹, como o caminho para essa revolução no sistema educacional, visto que essas já estão presentes no dia a dia da sociedade. Mas, será que a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação é capaz de estabelecer um novo paradigma para a educação?

Para uma melhor discussão, convém analisar, brevemente, o que significa paradigma. Para a filosofia, o termo pode ser compreendido tanto no ponto de vista clássico, por exemplo, através dos estudos de Platão, quanto a partir da visão contemporânea, como a de Thomas Kuhn.

Para Platão, de acordo com Marcondes (2007, p. 16), paradigma significa um modelo, “um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas, em nosso mundo concreto”. Esse entendimento é presente, nas teorias platônicas sobre Formas ou Ideias, presentes nos discursos das obras **República e o Político e o Timeu**. Assim, apresenta um sentido ontológico muito forte, “designando aquilo que é real, o ser enquanto causa, determinante do que existe no mundo concreto, dele derivado. Isso dá ao paradigma um caráter normativo, que será importante na acepção contemporânea”.

Plastino (2007, p. 33), também recorre à visão platônica para entender os significados do termo paradigma, ressaltando a sua relação com o conceito de modelo e destacando, ainda,

¹As suas origens estão ligadas aos avanços tecnológicos nas áreas das telecomunicações, da electrónica e dos computadores, áreas que convergem para tornar possível a transmissão e a digitalização rápida e eficaz da grande quantidade de informação disponível (CORREIA, 2011, p. 209).

que o termo pode ser considerado, mas não exclusivamente, semelhante ao de ideia. “Esta última, cuja raiz etimológica procede, em grego, do verbo ver, equivale à visão. Porém, não se trata apenas da visão que alguém tem de algo, mas, sobretudo do aspecto oferecido pela coisa vista”.

Tanto Marcondes quanto Plastino destacam que a visão platônica sobre o termo contribuiu para o entendimento mais recente sobre paradigma, defendida, por exemplo, por Thomas Kuhn. O autor explora o vocábulo paradigma em seu livro **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Conforme Kuhn (1970, p. 218), o termo paradigma:

[...] de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc, partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplo, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

Apesar do tempo e contexto separarem bastante as concepções de Platão e Kuhn, Marcondes (2007, p. 17) frisa que existem pontos comuns entre os dois sentidos, pois, “em ambas encontramos o caráter exemplar do paradigma e, portanto, sua função normativa.” Assim, o paradigma apresentou-se como necessário para a formação do sujeito, da cultura e da civilização.

No entanto, conforme Neves (2007), as transformações pelas quais a Ciência tem passado ao longo dos tempos, revelaram que o conceito de paradigma deve ser associado ao seu papel apenas como modelos balizadores, mas nunca como absolutos e inalteráveis, ao contrário, devem ser vistos como provisórios e mutáveis.

Como já foi discutido, durante quase dois séculos as instituições de ensino tiveram suas normas ditadas pelo paradigma tradicional que resguardava os interesses do sistema fabril. Entretanto, como se destacou, a partir da segunda metade do século XX uma série de acontecimentos abalou e modificou consideravelmente a sociedade, e, conseqüentemente, a escola não teve como não ser atingida.

Para além da corrida espacial e tecnológica disputada pelos Estados Unidos e União Soviética, durante a Guerra Fria, apresentadas nesta análise através do lançamento do Sputnik e da criação do ENIAC, que tiveram um significado singular para a educação; a sociedade viu-se impactada por outros eventos que, de acordo com Garcia (1997, p. 61-62), os então modelos explicativos do paradigma tradicional se tornaram insuficientes para entendê-los, pois, diversos episódios apontam que outro momento se instala, salientando que a “queda do muro de Berlim,

fracasso do socialismo real, fundamentalismo iraniano, AIDS, neonazismo, intolerância étnica... Implosão dos grandes sistemas, dos modelos, dos blocos” são exemplos da chamada “fragmentação a que se deu o nome de pós-moderno. Nome vago, que anuncia que algo foi ultrapassado, que estamos em outro momento, embora não saibamos exatamente qual e o que isso significa”.

Todos esses fatos, e ainda muitos outros, têm possibilitado inúmeras modificações na sociedade. Para Fino (2017b), cada vez mais, torna-se nítido que as escolas, da forma como, em geral, permanecem estruturadas, não são mais capazes de formar as pessoas, como ocorria outrora, para atender os interesses e a vida em sociedade. A própria escola, conseqüentemente, também estava mudando.

O número de alunos tinha aumentado, dentro das escolas, até atingir cifras imaginadas. O estatuto social dos professores, cujo número aumentava, tinha começado a diminuir em proporção inversa. Os alunos tinham deixado de ser aqueles grupos homogêneos, todos provenientes da mesma vizinhança. As escolas foram adquirindo novas, mas menos nobres, funções, como a de serem armazéns onde os adolescentes esperavam, cada vez mais tempo, a sua vez de baterem à porta do mercado de trabalho. E, para complicar ainda mais as coisas, as escolas deixaram de ser suficientemente grandes para conter todo o conhecimento (ou será informação?) relevante no interior dos seus muros. Para não mencionar o fosso cultural entre a sociedade e as escolas, crescendo inexoravelmente para lá do ponto de não retorno (FINO, 2017b, p. 3).

Com todas essas modificações, instalou-se uma grande crise no paradigma que caracterizou a Ciência Moderna, posto que, mudavam os conceitos e as formas de ver o mundo, o que tornavam os modelos de explicação anteriores insatisfatórios. Para Santos (2006, p. 41) essa crise resulta de uma multiplicidade de condições, distintas entre as “condições sociais e condições teóricas”.

A luz das considerações de Kuhn (1970), a crise de paradigmas é, justamente, o contrário ao que denomina de ciência normal, quando a sociedade vive momentos de estabilidade e existe um amplo consenso de determinados modelos teóricos explicativos. Para o autor, quando o paradigma já não responde às demandas da ciência atual, surgem as resistências, que questionam a teoria. O autor denomina essas resistências de “anomalias”, essas por sua vez, geram crises, que podem incentivar o estabelecimento de novos paradigmas.

Como elucida Moraes (1997, p. 55), um paradigma rompe-se quando há uma série de questões que não conseguem mais ser resolvidas através das concepções de um determinado campo teórico. “Dentro do contexto teórico vigente, as soluções parecem impossíveis de ser

alcançadas, e o referencial utilizado parece incapaz de solucionar os problemas mais prementes”.

As crises podem, em geral, possibilitar novos e bons resultados, pois são nestes momentos que a criatividade floresce, livres das amarras de um modelo rígido e na busca de um novo destino, pode-se percorrer novas trilhas, uma multiplicidade delas, e viver novas surpresas. Sousa (2017, p. 7) anui esse pensamento ao analisar que essa busca por novas respostas, que marcam o início do século XXI, nos deixam diante de muitos dilemas, “dilemas que, para além de serem fonte de angústia e desconforto, também são desafios à imaginação, à criatividade e ao pensamento”.

Apesar de não existir um consenso entre os estudiosos acerca da terminologia, alguns estudos (FINO 2015a; MORAES, 1997; SANTOS, 2006; SOUSA e FINO, 2015), já abordam a existência de um paradigma emergente ou novo paradigma no campo educacional, que apontam novos modelos explicativos como alternativas para o paradigma que foi estabelecido para responder a sociedade industrial.

Na convicção de Fino (2017b, p. 9), “o que parece evidente, todavia, é que não será, certamente, a escola da modernidade a modelar a escola da pós-modernidade, como não foram os modelos anteriores que modelaram a escola industrial”.

No entanto, convém destacar que, para que se possa considerar, de fato, o paradigma fabril como ultrapassado, é necessário que se solidifiquem verdadeiras rupturas, grandes transformações, mudanças significativas. Conforme Kuhn (1970), uma vez que novas teorias são chamadas para resolver anomalias presentes na relação entre uma teoria existente e a natureza, então a nova teoria bem sucedida deve permitir previsões diferentes daquelas derivadas de sua predecessora.

A chegada das TIC nas escolas fez com que alguns pensassem que essas seriam capazes de romper com o paradigma tradicional e que conseguiriam atender todas as demandas atuais da chamada pós-modernidade. Apesar dessa euforia e até mesmo supervalorização da tecnologia em alguns segmentos da educação, é importante lembrar que “não é o caráter instrumental o que traz a novidade; as peças relevantes das novas tecnologias são as possibilidades epistemológicas e perceptivas para construir novos conhecimentos” (GOMEZ, 2017, p. 3).

No parecer de Fino (2009, p. 276), a tecnologia até pode, de fato, “[...] ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas

descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição”, porém, também evidencia de que a simples adoção da tecnologia pelas escolas não gera rupturas com os antigos modelos, ao contrário, “se incorporada atabalhoadamente e à revelia de uma reflexão esclarecida, ela pode redundar em novo constrangimento [...]. Pode servir para dar continuidade à escola fabril por novos meios”.

De modo que, o simples fato da inserção das TIC nas escolas, como foi questionado no início da discussão do subitem, não garante mudanças, pois, em geral, o processo de curricularização, entre outros fatores, que as tecnologias acabam sofrendo nos espaços escolares modificam as contribuições inovadoras que poderiam dar ao processo de aprendizagem.

Convém referir, no entanto, que, para além da modelação fabril, a escola nunca deixou de incorporar boa parte das tecnologias da modernidade, e não apenas as relacionadas directamente com a escrita, dependendo esse grau de incorporação apenas dos limites orçamentais e da capacidade ou vontade dos professores na exploração da que estaria disponível. Também é óbvio que a escola pública do século XIX tinha menos tecnologia incorporada que a do século XX, e que, no espaço de um século e meio, muitas foram as inovações introduzidas na sequência do desenvolvimento tecnológico, o que não significou que a incorporação de mais tecnologia redundasse em alteração substancial no modo de funcionamento das escolas, que mantiveram inalterável o essencial dos seus pressupostos organizacionais (FINO, 2017a, p. 5-6).

Como bem destacou o referido autor, a utilização das TIC, na maior parte das escolas, não trouxe significativas mudanças. Não foram, em geral, capazes de romper com a fragmentação do conhecimento e da atividade pedagógica, como um todo. Apesar de terem se apresentado para alguns como verdadeira ‘salvadora da pátria’, expressão que corresponde à solução de todos os problemas. A chegada do rádio, televisão e computadores nas escolas, por exemplo, tiveram seu uso restrito apenas, em sua maioria, como máquinas de ensinar, com a missão limitada de transmitir conteúdos, dados e informações, sem nenhum processo de reflexão e reconstrução do conhecimento, tendo seus potenciais menosprezados. Para Moraes (1997, p. 53) um exemplo desse mau uso

[...] são os tipos de software que vêm sendo utilizados pela maioria das escolas como versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino, tais como as categorias tutoriais, exercício-e-prática (*drill-and-practice*), jogos e certos tipos de simulações. Existem bons e maus programas nessas diferentes modalidades, mas, em sua maioria, a qualidade pedagógica é considerada muito baixa. É a expressão da velha roupagem numa nova versão computacional perpetuando o velho paradigma, otimizando o péssimo.

As TIC, enquanto tecnologias inerentes à era pós-moderna, não poderão contribuir significativamente para a maioria das escolas atuais enquanto estiverem com suas bases de

fundamentação todas ligadas à modernidade, ou seja, ainda estruturadas para atender às exigências da sociedade industrial. Assim, a chegada das TIC nas escolas, para Sousa e Fino (2017), sem as reflexões necessárias, continuou a atender aos antigos objetivos de quando foram criadas, no máximo com maior velocidade.

No Brasil, por exemplo, o processo de implantação das novas tecnologias na educação aconteceu de forma a garantir os interesses do desenvolvimento capitalista e lucros estabelecidos pelo Estado e pelos grandes empresários, o que acabou conduzindo ao modelo tecnicista da educação. Segundo Libâneo (1994, p. 290), o tecnicismo atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, o sistema capitalista; articulando-se com o sistema produtivo, apoiando-se na tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas".

Saviani (2001, p. 13) faz uma reflexão oportuna a esse respeito ao enfatizar que na pedagógica tecnicista

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. [...] na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que o professor e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão (SAVIANI, 2001, p. 13).

Assim, no Brasil, a tentativa de incluir as TIC no meio educacional, em geral, acabou se traduzindo “na defesa de um modelo tecnicista, preconizando o uso das tecnologias como fator de modernização da prática pedagógica e solução de todos os problemas” (POCHO et al; 2003, p. 12).

Conforme as autoras, (POCHO, et al, 2003), no Brasil, quando se passou a defender a utilização das tecnologias na escola, de forma mais sistematizada, por volta dos anos de 1960 e com maior força na década de 1970, isso com base em fundamentos teóricos e ideológicos externos, vieram as críticas e as resistências de muitos educadores, já que esse uso estava associado a uma visão limitada de educação, dando destaque aos meios tecnológicos na educação sem uma profunda reflexão sobre suas finalidades.

A partir dos anos de 1980, no Brasil, elaboram-se discussões mais críticas sobre a importância das tecnologias no processo de aprendizagem, percebendo-a como uma importante aliada para o desenvolvimento integral do educando, desde que utilizadas de forma

contextualizada com as questões sociais e as reais demandas dos mesmos, para tanto, “não basta utilizar tecnologia, é necessário inovar em termos de prática pedagógica”. Assim, o grande desafio para a escola na atualidade é a elaboração de um projeto pedagógico “que permita a formação do cidadão pleno”, pois nesse tipo de projeto, a tecnologia é um elemento que presente, mas não de qualquer forma, ao contrário, está atenta aos objetivos da proposta pedagógica da escola, “como uma das maneiras de proporcionar a professores e alunos uma relação profunda com o conhecimento” (POCHO, et al, 2003, p. 12-13).

No entanto, conseguir com que esses debates saiam do campo teórico e possam contribuir de fato para o estabelecimento de novas práticas pedagógicas que tenham um significado de ruptura com o modelo tradicional, tem sido bem mais complexo. Nesse contexto, cabe a contribuição de Fino (2017a, p. 7) ao lembra que:

[...] a inovação não reside na tecnologia propriamente dita, mas no que ela nos permite fazer com o seu auxílio. A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola.

Exemplos do mau uso das TIC no Brasil, destacados por Pocho et al (2003) e Ferreira (2017), foram os famosos Kits Tecnológicos (TV, vídeo e antena parabólica), que no início dos anos de 90 do século XX, chegaram às escolas, como parte de um projeto do Governo Federal de tornar as escolas mais tecnológicas e modernas, no entanto, tais kits, em sua maioria, chegaram às escolas sem condições de uso, por falta de infraestrutura adequada e formação dos professores, assim acabaram com o passar dos anos, acumulando poeira e virando lixo tecnológico.

No final da mesma década, foi a vez dos computadores, muitas escolas receberam, com grandes expectativas, a instalação dos laboratórios de informática e mais uma vez, em sua maioria, em vez de mudanças, ocorreu a decepção; esbarrou-se novamente na falta de infraestrutura básica, como por exemplo, rede elétrica compatível e técnicos para a instalação das máquinas, a ausência de formação aos professores para o uso adequado das tecnologias para o processo de aprendizagem, entre outras situações que variavam de escola para escola. Enfim, em muitas escolas encontravam-se máquinas amontoadas e tornando-se obsoletas, em outros laboratórios trancados com cadeados onde ninguém tinha acesso aos computadores, pois ninguém estava preparado para utilizar, ou, ainda, com alguma sorte, os alunos utilizavam as máquinas em um horário uma vez por semana para ter aula de informática básica.

Entretanto, é importante destacar que apesar dessas experiências frustradas, em sua maioria, sobre a inserção das TIC nas escolas públicas brasileiras, há sim alguns casos pontuais de sucesso, que podem servir de bons exemplos. Ao longo das últimas décadas inúmeras ações foram tomadas com o objetivo de refletir sobre a importância das TIC na educação, como as realizadas pelas universidades públicas através da criação de núcleos de estudos, por exemplo, o Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada a Educação (NIED), criado em 1983 pela Universidade de Campinas (Unicamp) com apoio do MEC e, no mesmo período, o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), criado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ambos tinham como princípio a ideia de que o computador é uma ferramenta de aprendizagem, não uma máquina de ensinar e desejam aplicar o projeto Logo no Brasil.

Em 1989, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe) e em 1997 o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), ambos coordenados pelo Governo Federal, mas, operacionalizados pelos estados e municípios (NIC-Br, 2016).

Inicialmente, a finalidade do programa era promover o uso da tecnologia como ferramenta de aprimoramento do ensino, centrando-se na instalação de laboratórios de informática na escola. Em 2007, passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional, também conhecido como ProInfo Integrado. Além de distribuir equipamentos e promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica, o ProInfo Integrado oferece formação para o uso didático-pedagógico das tecnologias na escola e conteúdos e recurso multimídia por meio do Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. O programa ainda está em vigor, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) (NIC-Br, 2016, p. 27).

Em 2007, foi criado pelo Governo Federal o programa Um Computador por Aluno (UCA), coordenado pelo ProInfo, junto com algumas iniciativas de estados e municípios, para atender educandos de escolas públicas do ensino fundamental e médio. O principal objetivo do projeto era fortalecer a presença e uso das TIC nas escolas. Dando continuidade a esse objetivo, em 2008, foi criado, também pelo governo federal, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) e realizou-se, ainda, a distribuição de tablets para professores no âmbito do ProInfo Integrado (NIC-Br, 2016).

É importante destacar que nem todos os estados e municípios do Brasil conseguiram implementar esses programas em sua plenitude, por diferentes motivos, mas, principalmente devido às inúmeras desigualdades regionais e sociais que marcam esse país de dimensões continentais e com sérios problemas de gestão pública, que integram a nossa história.

Conforme Ferreira (2017), as iniciativas do Estado brasileiro de implantação de programas que objetivem a universalização das TIC nas escolas públicas são muito importantes, porém, não é suficiente equipar salas com computadores modernos e com acesso à internet, sem, por exemplo, que os professores estejam devidamente preparados para assumirem o papel de nortear a sua utilização como um importante meio de aprendizagem. Pois, do contrário, o que se mantém são, em sua maioria, situações desastrosas onde computadores estão em salas fechadas e os alunos não têm acesso a estes, como se destacou anteriormente.

Valente (1993, 1999), estudioso e entusiasta sobre o uso dos computadores na escola, também compartilha desse pensamento acerca dos desafios que envolvem a complexa tarefa de inserção e uso das TIC nas escolas para que provoque rupturas que contribuam para que essa consiga abandonar de vez o passado e comece a atuar no futuro, que já é hoje.

Em face ao exposto, o autor (VALENTE, 1999, p. 2) conclui que:

[...] a implantação da informática, como auxiliar do processo de construção do conhecimento, implica em mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola - alunos, professores, administradores e comunidade de pais - estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é muito mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para a utilização dos mesmos.

Ainda segundo Valente (1999, p. 8), para que, realmente, ocorram essas, tão esperadas e importantes, mudanças pedagógicas é preciso repensar todas as dimensões da escola. A sala de aula tem que mudar, não há mais espaço para as cadeiras enfileiradas e sempre na mesma ordem, deve passar a ser um lugar onde se realizem trabalhos diversificados. Também não há mais lugar para o professor detentor de todo o conhecimento, ao contrário, deve exercer o papel de “facilitador do processo de aprendizagem”. Quanto ao educando, esse deve deixar de “ser passivo, de ser receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento”.

Em seu estudo, **Internet: sala de estudo virtual**, Correia (2011), compartilha do pensamento dos autores já citados, sobre o equívoco de alguns estudiosos e/ou profissionais da educação, quando depositam sobre as tecnologias o papel de redentora de todas as mazelas e atrasos da escola atual. Na perspectiva de Correia (2011, p. 45), a tecnologia pode oportunizar grandes alterações e se estabelecer como uma grande aliada da inovação, isso se “permitir a

ruptura, uma ruptura que transporta consigo um questionamento de uma instituição secular que tem sobrevivido a tudo e se mantém hoje como sempre foi”.

Portanto, pode-se verificar que os maus usos das tecnologias na maioria das escolas não diminuem a sua essencialidade nas mesmas, visto que, na sociedade contemporânea a relevância dos meios de comunicação, assim como das tecnologias de informação, é crucial. Sua presença marcante na vida social e por consequência nas esferas culturais, comunicacionais e educacionais já é uma unanimidade.

É papel da escola, principalmente a pública, incorporar as TIC no dia a dia das suas práticas pedagógicas, tornando o seu uso algo mais amplo e acessível, visto que, o acesso a essas tecnologias não tem acontecido de forma igual para as diferentes regiões e setores sociais.

Moran (2000, p. 1), ao analisar o papel das tecnologias na educação, referenda que ela deve “colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem”, para tanto, é importante que todos os tipos de tecnologia estejam integrados: “as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais” ao processo de aprendizagem a partir de uma “visão inovadora” de educação.

Dessa forma, consoante com o que prega Fino (2015) fica evidente que a simples inserção da tecnologia nas escolas não garante alterações importantes que conduzam a uma real inovação no campo pedagógico, para que essa inovação aconteça, é necessário que a mudança tenha uma natureza qualitativa e cultural, alterando, assim, a própria cultura escolar.

São necessárias, que significativas rupturas na escola aconteçam, não apenas mudanças superficiais como tem acontecido sem que nada de sólido, duradouro ou eficaz tenha ocorrido. Logo, um dos pontos iniciais é compreender em que de fato consiste a inovação pedagógica, para entender e assumir que ela se faz necessária e urgente.

1.4 A questão da Inovação Pedagógica.

A disseminação das TIC, em especial do computador, na sociedade é indiscutivelmente um divisor de águas na contemporaneidade, não há como negar que os seus usos transformaram o modo de viver atual. Estão presentes nas mais diversas atividades humanas como: os avanços nas telecomunicações, a automação bancária, os diversos usos do computador – em aviões,

carros, eletrodomésticos, cartões inteligentes, etc - e o importante uso nas pesquisas científicas, entre outros.

No entender de Sousa (2017, p. 9), no campo educacional, as TIC têm possibilitado a tomada de “consciência da inadequação cada vez maior dos saberes fragmentados e compartimentados das diferentes disciplinas, face a realidades multidimensionais, globais e transnacionais, dos nossos dias”.

Contudo, como analisado, para que as TIC possam colaborar para a instalação de um novo paradigma para educação, contribuindo para que a escola consiga realmente atender às novas exigências sociais, é necessário que sejam utilizadas com todas as suas potencialidades no processo de construção do conhecimento, atuando como peça fundamental na aprendizagem dos educandos e não apenas como recurso de ensino, contribuindo então como um agente propiciador para a inovação pedagógica.

Valente (1999, p. 29), considera que mudança é a palavra que marca a contemporaneidade. Ela está presente em todos os setores da sociedade, por exemplo, “os meios de produção e de serviço passam por profundas mudanças, caracterizadas como uma mudança de paradigma”. E, conseqüentemente, as alterações são sentidas em praticamente todos os segmentos sociais, alterando as formas de pensar e os campos de atuação dos cidadãos. “Elas demarcam a passagem para a sociedade do conhecimento, na qual fatores tradicionais de produção como a matéria prima, o trabalho e o capital terão um papel secundário”.

O conhecimento e, portanto, os seus processos de aquisição assumirão papel de destaque, de primeiro plano. Essa valorização do conhecimento demanda uma nova postura dos profissionais em geral e, portanto, requer o repensar dos processos educacionais, principalmente aqueles que estão diretamente relacionados com a formação de profissionais e com os processos de aprendizagem (VALENTE, 1999, p. 29).

Diante de tantas mudanças que têm atingido os campos políticos, econômicos e sociais, torna-se insustentável que o velho paradigma fabril continue a ditar as formas com que se realizam as ações pedagógicas na escola ainda nos dias atuais. Sobre esta questão Pereira (2016, p. 48) pondera que essa situação está se “constituindo um sério entrave a uma mudança de pensamento, à mudança da escola e das práticas pedagógicas”, pois, a negação da urgência dessas mudanças só aumenta a distância entre os interesses dos educandos e “a instituição escolar, a sociedade e o futuro do mundo globalizado e pós-moderno”, o que para a mesma é um gravíssimo erro.

Por isso, caso a escola continue seguindo os antigos ditames do paradigma fabril, em que se mantem os padrões rígidos de organização, instrução e transmissão de conteúdos, com o conhecimento centrado no professor e os educandos como simples assimiladores, sem o direito a reflexão; nunca será capaz de atender as exigências do atual mundo globalizado, marcado pelas incertezas, diferenças, múltiplas identidades, multiculturalidade, transdisciplinaridade, avanços tecnológicos, para destacar algumas marcas destes novos tempos, como apontam Pereira (2016), Sousa (2017) e Silva (1998). Desta maneira, faz-se urgente que a escola passe por profundas mudanças que encaminhem para as tão necessárias superações das desigualdades sociais, conduzindo para que todos tenham as mesmas oportunidades para o exercício pleno da cidadania.

É evidente que para tanto, não serve qualquer tipo de transformação. Essas mudanças devem ter um cunho qualitativo, o que só acontecerá quando as práticas pedagógicas resultarem, efetivamente, de uma inovação pedagógica, o que envolve ainda, de acordo com Fino (2010, p. 277) “[...] um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Também não será uma tarefa simples ou fácil, afinal, trata-se de alterar por completo, ou boa parte, de um modelo explicativo que por durante séculos tem conduzido as práticas pedagógicas nas instituições escolares. A respeito dessa mudança paradigmática, Santos (2000, p. 45) frisa que se trata de “[...] um ambiente de incertezas, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade”.

Observou-se que, uma ruptura paradigmática, é algo muito mais complexo do que a introdução de simples ideias ou aparatos tecnológicos. Além disso, para que ela aconteça, tal qual definida por Kuhn (1970), é necessário que se estabeleçam novos contextos de aprendizagem e que, nesta nova conjuntura, um novo protagonista ganhe destaque, o educando; rompendo, portanto, com uma das principais características da concepção tradicional de educação.

Essa concepção de educação foi fortemente criticada pelo renomado educador brasileiro Paulo Freire que, ao condenar o que ele denominou de **educação bancária**, ratificou suas críticas às práticas pedagógicas excludentes, que têm sido característica da educação brasileira ao longo da história. Nesse modelo de educação, que caracteriza a escola pública, em particular a brasileira, o professor é o “depositante do conteúdo”, o detentor de todo o conhecimento,

enquanto que os alunos considerados “tábuas rasas”, são os que de forma passiva recebem os “depósitos”. Assim, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Freire, ao denunciar ao mundo as práticas perversas da **educação bancária**, também defendia a urgência de uma **pedagogia libertadora**. Obras de Freire, como **Educação como Prática da Liberdade**, de 1967, e **Pedagogia do Oprimido**, de 1970, por exemplo, abordam como temas centrais os conceitos de desenvolvimento e revolução que caracterizavam o pensamento de esquerda da época e sustentaram a base teórica de estudos posteriores, no campo da educação, que defendem um processo mais crítico, reflexivo e atuante do educando na aprendizagem.

Nessa perspectiva Freire (2005, p. 78) propõe que,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “*conhecimentos*” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “*bancária*”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “*bancária*” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação.

Freire, em seus estudos, desenvolveu análises que apontavam como um dos caminhos para essa revolução educacional, a exigência de que o educando assuma o papel de agente histórico nesse processo, passando então a configurar como construtor do conhecimento. Essa nova postura, que deve ser assumida pelo educando no processo educacional, é um fator primordial para a inovação pedagógica.

Para a EJA, a inovação pedagógica, quando assume, em seu bojo de princípios fundamentais, a exigência de que os educandos protagonizem os seus processos de aprendizagem, apresenta-se então como uma importante aliada na consolidação de suas necessidades básicas, pontuadas e defendidas ao longo dos embates sobre sua significativa função.

Acerca desse protagonismo dos educandos, no atual cenário educacional, segundo os princípios inovadores, Fino (2010, p. 278) lembra que é indispensável nessa proposta “centrar toda a actividade no estudante, ao invés da prática tradicional, que centrava todos os procedimentos na actividade magistral do professor”.

O autor (FINO, 2015, p. 7) define que,

[...] os contextos de aprendizagem que o presente requer são completamente diferentes dos que eram adequados e se mantiveram adequados durante muitas décadas. Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica [...].

Nessa mesma linha de pensamento, Valente (1999) destaca como fundamental o estabelecimento de diferentes ações dos professores e educandos nesse processo de outras interações pedagógicas desencadeadoras de novos contextos conducentes à Inovação pedagógica, enquanto ruptura paradigmática de práticas ancestrais.

Sobre o papel dos professores, Valente (1999, p. 35) enfatiza que esse deve deixar de ser o de “entregador da informação para ser o de facilitador, supervisor, consultor do aluno no processo de resolver o seu problema”. Cabe ao professor ser um incentivador e desafiador do educando em sua busca pelo conhecimento, considerando que esse já chega à escola com múltiplos conhecimentos adquiridos fora desse espaço de educação formal. “Para tanto, o professor deverá conhecer os seus alunos, incentivando a reflexão e a crítica e permitindo que eles passem a identificar os próprios problemas na sua formação, buscando soluções para o mesmo”.

Este mesmo pensamento é compartilhado por Monteiro (2010, p. 40) ao defender que os professores devem adotar uma nova postura frente a atual realidade, observando que “a inovação pedagógica requer um novo olhar para a natureza do papel do professor como agente na ruptura de paradigmas tradicionais”; para tanto é preciso conceber “uma ‘nova natureza’ para o ofício de ‘ensinar’ diferente da arcaica e retrograda que acompanha o professor desde a criação da escola pública”.

Quanto ao educando, Valente (1999, p. 36) aponta que esse deve ter sede pelo conhecimento, buscando sempre aprimorar “suas ideias e habilidades”. “Portanto, deve ser ativo: sair da passividade de quem só recebe, para se tornar ativo caçador da informação, de problemas para resolver e de assuntos para pesquisar”.

[...] isso implica ser capaz de assumir responsabilidades, tomar decisões e buscar soluções para problemas complexos que não foram pensados anteriormente e que não podem ser atacados de forma fragmentada. Finalmente, ele deve desenvolver habilidades, como ter autonomia, saber pensar, criar, aprender a aprender, de modo que possa continuar o aprimoramento de suas idéias e ações, sem estar vinculado a um sistema educacional (VALENTE, op. cit).

Com tantas alterações ocorridas nas últimas décadas, é fato que o educando não deve mais ocupar o lugar que ocupou no passado, bem como não lhe é mais suficiente o mesmo

processo de formação de outrora; os tempos são outros, a sociedade é outra, as relações de produção são outras, assim, conseqüentemente suas necessidades são outras, para tanto, precisam desenvolver: “autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudança, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente” (FINO, 2015, p. 6), entre outras habilidades necessárias nos dias atuais.

E para elucidar melhor este aspecto destaca-se o pensamento de Moraes (1997, p. 84) ao refletir que, a educação norteadada pelo prisma de um novo paradigma poderá, entre outros fatores, possibilitar uma nova visão do ser humano, concebida de forma sistêmica, o que permitirá, por exemplo, que o educando passe a ser compreendido com um ativo aprendiz, atuante em seu meio, construtor do seu conhecimento, “utilizando todo o seu lado criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções”.

Concordando com esta tese, do educando como o “actor principal”, Fino (2010, p. 278) diz que o diferencial nesses novos espaços de aprendizagens que devem surgir à luz dos princípios inovadores é que o educando deve ter “uma grande autonomia, e onde o professor assume um papel mais periférico, servindo de assistente, recurso, guia, agente metacognitivo, muito mais do que transmissor”.

Particularmente, a escola brasileira, apesar dos significativos avanços das últimas décadas, não tem sido capaz de propiciar aos educandos uma formação plena, digna e adequada, contribuindo para a diminuição dos grandes índices de desigualdades sociais que caracterizam a sociedade do país. Vencido, em sua grande parte, o problema do acesso dos educandos à escola, outras importantes áreas continuam inadequadas e/ou insuficientes. Questões na área do currículo, das metodologias, dos materiais educativos, da formação e valorização dos professores, da relação professor-aluno, da avaliação, da gestão, do protagonismo dos educandos, entre outros, urgem ser alteradas.

Há, assim, uma consoante certeza de que a escola, incluindo a brasileira, encontra-se inadequada no que se refere ao seu papel de formação de cidadãos capazes de responder as atuais demandas sociais. E é praticamente unânime entre os cientistas educacionais que a escola deve assumir novas práticas pedagógicas que caminhem para a inovação.

Frente ao eminente papel que a inovação possui para a educação que busca respostas para os conflitos contemporâneos, é fundamental refletirmos um pouco mais sobre esse conceito. Considerando que, muitas vezes, o termo é usado de forma simplória ou controversa.

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2014), a palavra inovação significa “introduzir novidades, renovar, inventar, criar”. Refletindo sobre os estudos realizados acerca das variadas e complexas buscas para se estabelecer um conceito para a inovação no campo educacional, identificou-se que não se trata de apenas uma subsunção de algo novo, renovado, inventado ou criado. Conforme Pereira (2012), muitas vezes, o termo é utilizado de forma simplória e inadequada, podendo ser, em geral, compreendido com a inserção de algo diferente ou de alguma mudança.

Fino (2015, p. 5) elucida bem o pensamento acima quando reflete que,

[...] ora, diferença e mudança são componentes importantes da inovação, mas existem diferenças e mudanças, nomeadamente de natureza quantitativa – mais tecnologia, maior rapidez, mais eficiência – que não são propriamente inovação, cujo sentido é bastante mais comprometido com critérios de natureza qualitativa e, mesmo de natureza cultural, uma vez que a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares.

No tocante ao Brasil, a educação tem sido, em diferentes épocas, planejada e desenvolvida a partir da implantação de muitas mudanças. Mudanças nos campos das metodologias, das teorias, dos currículos e das tecnologias; que em certos momentos até apresentam-se como algo novo, mas, sem, de fato, gerarem uma ruptura.

A esse respeito, Monteiro (2010, p. 5) explica que essas tentativas de mudanças não podem ser consideradas como inovação pedagógica, embora algumas tenham assim sido apresentadas, visto que, nas inúmeras propostas de inserção de mudanças no setor educacional brasileiro, o que se verificou é que as mesmas “giram em torno de ‘novidades’ que não alteram a natureza da educação, pois ainda é centrada na visão tradicionalista que [...] ‘preparar para o mercado de trabalho’ herdada da Revolução Industrial”.

Lima, Martins e Silva Jr. (2017) fazem uma reflexão oportuna quando enfatizam que, em diversos momentos recentes da educação brasileira, o termo inovação educacional tem sido adotado com o discurso de solução dos problemas que a mesma possui, sendo utilizada para validar projetos já superados, ou ainda, para moldar práticas a um determinado padrão, sem considerar os contextos socioculturais de educandos e educadores.

Um bom exemplo dessas propostas de mudança através da inserção de algo novo nas escolas foram as iniciativas dos diferentes programas criados pelo Estado brasileiro, alguns já aqui apresentados, com o objetivo de inserir e aplicar as novas tecnologias da informação e

comunicação. Valente (1999, p. 8), ao realizar um levantamento histórico sobre essas iniciativas conclui que:

Embora a mudança pedagógica tenha sido o objetivo de todas as ações dos projetos de informática na educação, os resultados obtidos não foram suficientes para sensibilizar ou alterar o sistema educacional como um todo. Os trabalhos realizados nos centros do EDUCOM e nos outros centros de informática na educação, tiveram o mérito de elevar a nossa compreensão do estado zero para o estado atual, possibilitando-nos entender e discutir as grandes questões da área. Mais ainda, temos diversas experiências instaladas no Brasil que apresentam mudanças pedagógicas fortemente enraizadas e produzindo frutos. No entanto, essas idéias não se alastraram e isso aconteceu, principalmente, pelo fato de termos subestimado as implicações das mudanças pedagógicas propostas no sistema educacional como um todo: a mudança na organização da escola, na dinâmica da sala de aula, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento.

A contribuição de Monteiro (2010, p. 18) ratifica esse pensamento quando escreve que “é possível, então, afirmar que no Brasil, nessa perspectiva ‘inovação pedagógica’ enquanto ‘mudança’, pode ser compreendida na educação como ‘ajustes’ ocorridos no contexto de diferentes momentos históricos [...]”. Mudanças essas que, no entanto, não “alteraram a natureza do ensino tradicional e as práticas pedagógicas vigentes ainda em escolas brasileiras”.

Para a autora (2010, p. 47), em relação à educação no Brasil, a inovação pedagógica ao longo dos anos tem ocorrido apenas através de “teorias, currículos, leis, metodologias e tecnologias”. Desta forma, observa-se que, em geral, quando limitada a esses campos, no sentido apenas de inserir uma novidade, seja no uso de forma criativa ou adaptada, acabam resultando apenas numa mudança superficial, incapaz de consolidar-se como um novo paradigma.

Desse modo, no parecer de Cardoso (2017, p. 2), é preciso compreender que a inovação não é aquela transformação natural do sistema, ao contrário deve ser deliberado e consciente. Assim como não é uma simples renovação, para que seja considerada de fato uma inovação, exige-se o rompimento com a situação em vigor, mesmo que não seja completa e permanente. “Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efectivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.” Tão pouco, inovação não é o mesmo que reforma, assim, não deve ser confundida com algo imposto por mais uma legislação que, na maioria das vezes, não nasce das discussões do “chão” da escola.

Nessa perspectiva, Correia (2011, p. 55) comenta que na área da educação, a inovação pode ser compreendida como uma nova abordagem ou questionamento, o uso de uma nova ferramenta digital ou uma nova organização do espaço, enfim o essencial é que provoque a

alteração da prática social do ensino e da aprendizagem. “Uma boa parte da importância desta visão da inovação é que ela surge associada à mudança da prática social e à introdução de valores positivos em contextos específicos”.

Com referência a esse ponto de vista, Veiga et al. (2001) ressaltam que a inovação permite, em um contexto histórico e social, um diálogo com os saberes locais e os diferentes sujeitos históricos. Ao buscar romper com o dualismo, a inovação tenta superar dicotomias que marcam a história do conhecimento, de modo que o conhecimento marcado pelo caráter inovador possa ser mais abrangente, possibilitando lugar para os atores que praticam e sofrem a inovação, envolvendo seus saberes, seus desejos, suas necessidades, ou seja, um conhecimento que permita uma relação do científico com o social. Os autores (VEIGA et al, 2001) destacam que, entretanto, inovar não é um processo simples e as propostas devem surgir no interior das instituições e por aqueles que a compõem, visto que, são os que conhecem suas realidades, necessidades e potencialidades.

Fino (2010, p. 277) faz uma reflexão oportuna a esse respeito quando destaca que a inovação enquanto ruptura paradigmática, no sentido que Kuhn (1970) adota, deve propor “um salto, uma descontinuidade” em relação ao velho, mas, ainda presente, paradigma fabril. Sendo que esse rompimento deve ser local, ou seja, “no espaço, físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança”. A inovação também possibilita, fundamentalmente, a criação de “contextos de aprendizagem”, diferentes dos existentes comumente nas escolas atuais e que devem se estabelecer “como alternativa à insistência nos contextos de ensino”.

Monteiro (2010), ao anuir com a análise de Fino a respeito da inovação enquanto ruptura paradigmática, enfatiza que essa envolve grandes mudanças das práticas pedagógicas, as quais englobam uma alteração nos papéis dos professores e educandos, que devem então atuarem como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Logo, conforme a autora,

Devido às constantes transformações e a o surgimento de novas tendências e exigências contemporâneas, a educação requer inovação pedagógica enquanto uma ruptura com a prática arraigada em modelos tradicionalistas. [...] Tendo em vista que a educação é um processo dialógico, formativo e transformativo ela supõe não apenas um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também desenvolvimento de competências, habilidades, hábitos, valores. A inovação pedagógica enquanto ruptura paradigmática nas práticas pedagógicas pode promover novos saberes, e não somente reproduzir o saber e as culturas na perspectiva de rompimento com um sistema falido da educação tradicional (MONTEIRO, 2010, p. 7).

Pode-se então compreender que, para muito além da inserção de algo novo, como, por exemplo, aparatos tecnológicos, ou mudanças, que muitas vezes ficam restritas ao campo teórico ou das intenções, deve-se entender que, de acordo com Fino (2010, p. 278), só se terá “Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolas tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição”, e preciso também compreender que “o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado”.

A partir da concepção da Filosofia da Educação, Saviani (1995, p. 30) ao refletir sobre a questão da inovação pedagógica, afirma que “há diferentes concepções, de inovação” e que “mais do que inovar o ensino, é necessário colocar a educação a serviço da revolução social”. Concorda-se com a perspectiva de Saviani, por acreditar que, de fato, a verdadeira revolução que a sociedade precisa, passa, principalmente, pela educação inovadora.

Cientes da polissemia do termo inovação e da sua atualidade e importância nos estudos educacionais, existem alguns pontos que devem ser considerados na busca do seu melhor entendimento, por exemplo, corrobora-se com Fino (2010, p. 278-279) ao estabelecer que:

A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia.

A inovação não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante.

A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.

A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local.

A inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo.

A inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência não é sinônima de inovação pedagógica.

Por mais que se tenha dificuldade em se estabelecer um conceito para inovação e que se tenha verificado a existência de uma polissemia deles, o estudo permitiu verificar que o estabelecimento de práticas inovadoras nas escolas faz-se urgente, pois evidenciou-se que, a maioria, das instituições não é capaz de atender aos anseios das famílias, das necessidades sociais e/ou das exigências do mundo do trabalho.

Cabe a escola ser um instrumento de luta e conquista de avanços sociais, oportunizando a tão sonhada dignidade e qualidade de vida. Para Tonucci (2015, p. 69) “a escola deveria assumir como seu principal objetivo o de ajudar cada um de seus discípulos a descobrir qual é

seu campo de excelência e a trabalhar para lhe dar valor. Sobre essa excelência poderá construir seu futuro, seu trabalho, sua felicidade”.

A inovação pedagógica deve possibilitar um avanço para a educação, rompendo de vez com o velho paradigma fabril, apresentando novos contextos de aprendizagem, completamente diferentes dos ainda existentes nas escolas, colocando o educando no centro dos planejamentos, das ações e das avaliações educacionais. Assim, “isso significa que a mudança pedagógica que pretendemos, não é passível de ser resolvida com uma solução mágica, com a compra de equipamentos sofisticados. Essa mudança é muito mais complicada e os desafios são enormes” (VALENTE, 1999, p. 37).

Uma vez compreendido o papel da inovação pedagógica como um novo paradigma, portanto, capaz de ocasionar verdadeiras rupturas paradigmáticas, de acordo com Kuhn (1970); norteando mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, conforme Fino (2010); em que envolvam necessariamente todos os participantes diretos do processo, dando ênfase ao educando, que passará a ocupar o lugar de protagonista e estabelecendo, de fato, novos ambientes de aprendizagem, como defendem Correia (2011), Fino (2010), Freire (2005), Pereira (2012) e Valente (1999); haverá então a possibilidade de acontecer a tão aguardada e necessária substituição da escola fabril em que o professor era o único detentor e transmissor do conhecimento, o aluno a “tábua rasa”, passivo e receptor de conhecimento e as escolas locais de reproduções ideológicas de minorias dominantes através de seus ambientes de ensino restritos, autoritários e fechados.

E para a EJA, a inovação pedagógica é ainda mais urgente e necessária, apresentando-se como um fio de esperança diante de uma realidade tão marcada por lutas e fracassos, avanços e retrocessos, em razão de poder conduzir a um processo real de aprendizagem, que, finalmente, consiga romper com as inúmeras experiências vazias de significado e de sentido que vêm marcando a trajetória da modalidade no Brasil.

2CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM.

Sabe-se que o objetivo maior da estrutura educacional é a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. As diferentes formas como esses complexos processos acontecem têm sido alvo de estudos de diferentes cientistas que, ao longo de suas pesquisas, tem concebido o desenvolvimento e a aprendizagem como princípios fundamentais da natureza humana relacionados com inúmeros fatores. Existem, pois, múltiplas explicações sobre como homens e mulheres aprendem e se desenvolvem, muitas vezes, divergentes entre si. Contudo, já se estabeleceu um princípio básico para que esses processos ocorram, a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

2.1 Construtivismo: entre a psicologia e a educação

A interação entre o sujeito e o objeto como princípio fundamental no processo de construção do conhecimento, passou a ser foco de interesse de muitos estudos em diferentes áreas da ciência, a partir do início do século XX. A abordagem construtivista², baseada nesse princípio, ganhou destaque, posto que, procura “[...] explicar o comportamento humano em uma perspectiva em que o sujeito e objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas” (ARGENTO, 2017, p. 1).

Desta forma a proposta do construtivismo é romper com os princípios do paradigma positivista, em que as escolas estão organizadas para transmitir conteúdos previamente estabelecidos, para alunos sem nenhuma bagagem de conhecimentos, e onde cabem, então, aos professores, detentores do saber, a função de repassar os conteúdos aos alunos.

Pelo contrário, uma abordagem construtivista da aprendizagem dá aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, através da qual poderão questionar e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias. A sala de aula é neste modelo, uma mini sociedade, uma comunidade de alunos empenhados na atividade, no debate e na reflexão. A hierarquia tradicional do professor como detentor do conhecimento e do aluno como sujeito inculto que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a desvanecer-se à medida que os

²O construtivismo não é uma teoria, e sim uma referência explicativa, composta por diversas contribuições teóricas, que auxilia os professores nas tomadas de decisões durante o planejamento, aplicação e a avaliação do ensino (SOLÉ; COLL, 2006, p. 9).

professores assumem o papel de facilitadores e os alunos um maior domínio sobre as suas ideias (PEREIRA, 2012, p. 62).

Torna-se evidente que a abordagem construtivista apresenta novas visões da escola, dos educandos, dos professores, assim como, da própria aprendizagem, elementos essenciais da teoria do conhecimento. Assim, de forma ampla, para o construtivismo a escola deve romper de vez com a equivocada finalidade que insiste em adotar, desde o paradigma fabril, a de “transmissão”, “[...] que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade” (BECKER, 1992, p. 9).

É preciso, pois, que a escola assuma sua função política crítica, para que possa colaborar para a formação dos educandos, não uma formação restrita e vazia, mas, ao contrário, contribua para a construção de saberes amplos e significativos, tornando-se, portanto, ambientes que estimulem a aprendizagem e não que se restrinjam ao ensino.

Aos educandos cabe um papel ativo, totalmente ao contrário da ideia de um educando, que chega à escola vazio e deve, de forma submissa, receber os conhecimentos que são impostos de forma autoritária e muitas vezes coerciva. Este pensamento é compartilhado por Munari (2010) que compreende, na perspectiva do construtivismo, que o educando deve ser desafiado a experimentar, e, assim, ser capaz de, forma autônoma, construir o próprio conhecimento.

Sobre essa nova concepção do papel do educando no processo de construção do conhecimento, defendido pelos construtivistas, Piaget (1949, p. 39), analisa a importância da postura autônoma e livre que aqueles devem ter para que possam ser capazes de reconstruir por si mesmo o que devem aprender; ratificando essa análise, ressalta que,

Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, Tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário.

Para que os educandos tenham essas oportunidades que promovam sua autonomia, o professor deve assumir a função de mediar a construção do conhecimento, e ainda, deve facilitar e promover experiências que possibilitem essa construção; diferente da concepção tradicional de educação em que o professor era quem possuía o monopólio do conhecimento e como tal, deveria repassar seus saberes aos educandos, a quem cabia o dever apenas de reproduzir o que foi ensinado dando as “respostas certas”.

Argento (2017, p. 13), quando analisa o papel do professor sob o ponto de vista construtivista, destaca que “sua tarefa pedagógica é criar situações de aprendizagem que facilitem a construção individual do conhecimento”, assim, como também deve mobilizar os educandos “[...] para desenvolverem seus próprios processos de busca de novos desafios”.

Assim, na abordagem construtivista, além da escola, educandos e professores terem funções divergentes da defendida pelo paradigma fabril, a própria aprendizagem também é compreendida a partir de um prisma diferente das concepções anteriores, passando a ser concebida como um processo individual a partir da interação com o meio.

Percebe-se que, considerando as contribuições da teoria construtivista para a educação, têm-se importantes mudanças de concepções que compõem o cenário educacional e que há tempos já não se sustentam. São inúmeros os fatores que precisam ser modificados no ambiente escolar tradicional para que se possa ter uma abordagem construtivista. A esse respeito, Argento (2017, p. 12) destaca, por exemplo, que é necessário “[...] que o ambiente permita, e até obrigue, uma interação muito grande do aprendiz com o objeto de estudo”, sendo que essa integração também deve ocorrer entre o objeto e a realidade do sujeito, possibilitando que esse seja estimulado, desafiado, para que ao mesmo tempo permita “[...] que as novas situações criadas possam ser adaptadas às estruturas cognitivas existentes, propiciando o seu desenvolvimento”.

Outro aspecto primordial nas teorias construtivistas, é a quebra de paradigmas que os conceitos de Piaget trazem, é a troca do repasse da informação para a busca da formação do aluno; é a nova ordem revolucionária que retira o poder e autoridade do mestre transformando-o de todo poderoso detentor do saber para um ‘educador – educando’, segundo as palavras de Paulo Freire, e esta visão deve permear todo um ‘ambiente construtivista’ (ARGENTO, 2017, p. 12).

Entre os diferentes estudiosos que contribuíram para a abordagem construtivista, destacam-se, no presente estudo, Piaget, Vygotsky, Freire e Ausubel, pelas valiosas contribuições para o campo educacional. Além da discussão das ideias destes autores, apresentamos também uma breve análise do Construcionismo e dos Estudos Culturais, que dialogam com os princípios da concepção construtivista.

2.2 Reflexões sobre o construtivismo piagetiano.

Para a abordagem construtivista, que tem como seu principal representante o suíço Jean Piaget (1896-1980), o desenvolvimento humano está relacionado ao interacionismo, teoria

psicológica que estabelece que o comportamento humano é uma construção da relação do organismo com o meio, sendo que na relação homem e mundo não existe ênfase em nenhum dos focos, mas na interação entre eles.

Piaget não era um educador por formação, porém, de acordo com Munari (2010), havia aceitado o compromisso político acadêmico de enfrentar os desafios relacionados aos problemas da educação. Como resultado desse compromisso, elaborou importantes estudos que contribuíram e ainda hoje contribuem para o referido objetivo.

No Brasil, as ideias de Piaget começaram a ser divulgadas no final dos anos de 1920, trazidas por educadores estrangeiros, que aqui socializavam seus trabalhos através de cursos ou palestras. Entre esse período e os anos da década de 1940, as concepções piagetianas são incorporadas aos movimentos escolanovistas, que buscavam dar ênfase à atividade e o interesse dos educandos, bem como o trabalho em equipe. Assim, nas décadas seguintes, 1950 e 1960, intensificaram-se a divulgação da obra de Piaget no país, conforme destaca Vasconcelos (1997).

A partir desse período, e principalmente na década de 1970, a educação brasileira passou a ser influenciada e conduzida, em geral, pelo tecnicismo, com a influência do Behaviorismo. “A chamada Tecnologia Educacional então em voga defendia a ideia de que o ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (CHAKUR, 2015, p. 28). A autora destaca ainda que, o construtivismo de Piaget, nesse período passa a conviver com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação.

Percebe-se, pois, que, desde o início do século passado, os trabalhos de Piaget passaram a ser conhecidos entre os educadores brasileiros, e ao longo dessas décadas vem influenciando e motivando pesquisas no campo da educação, legislações educacionais, concepções e práticas pedagógicas. Porém, em alguns momentos, a interpretação e o uso das ideias de Piaget foram equivocados e/ou modificados, como destacam alguns estudiosos, dentre eles, Vasconcelos (1997) e Chakur (2015).

Na sua vasta produção, a maior preocupação de Piaget foi com a gênese do conhecimento. Mostrou o ser humano em um processo ativo de contínua interação com o meio social, buscando compreender quais os mecanismos mentais que são usados nas diferentes etapas da vida para entender o mundo.

Piaget era formado em Biologia e era também um grande estudioso da Psicologia, isso possibilitou que ele reunisse conhecimentos das duas áreas para formular sua teoria sobre o

desenvolvimento do conhecimento nos seres humanos, a Epistemologia Genética. Para Piaget (Apud MUNARI, 2010, p. 131), “O que se propõe a epistemologia genética é, pois, pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico”.

Nessa assertiva, torna-se pertinente a síntese feita por Argento (2017, p. 1) ao concluir que,

[...] para Piaget o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica (epistemo = conhecimento; e logia = estudo) é caracterizada como uma visão interacionista do desenvolvimento.

Os trabalhos de Piaget, em geral, preocupavam-se com a construção de uma epistemologia genética capaz de mostrar como o conhecimento se desenvolve, iniciando a partir das estruturas mentais rudimentares do recém-nascido até o pensamento lógico-formal do adulto. Buscou explicar como e em função de quê essas estruturas iniciais se modificam, dando lugar a outras cada vez mais complexas.

Para a abordagem construtivista de Piaget, a noção de desenvolvimento do ser humano acontece por fases que se inter-relacionam e se sucedem até que atinjam estágios de inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade. Assim, considera-se o indivíduo como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final de desenvolvimento que, na verdade, nunca será alcançado por completo.

Piaget (1970), ao analisar o processo de desenvolvimento da inteligência humana, partiu do pressuposto de que o indivíduo herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que vão amadurecendo em contato com o meio ambiente, o que predispõem o surgimento de certas estruturas mentais. Portanto, concluiu Piaget, que o ser humano não herda inteligência, mas um organismo que vai amadurecer em contato com o meio, o que formará as estruturas cognitivas que ampliarão a possibilidade do sujeito de interpretação da realidade.

Nesse sentido, Piaget elabora um importante conceito para sua teoria, o de processo de equilíbrio progressiva, que diz respeito ao mecanismo através do qual as estruturas mentais, gradualmente, se reorganizam e se ampliam, tendo em vista superar situações desafiadoras alcançando maior coerência e flexibilidade. Ou seja, o ser humano vive em busca de equilíbrio.

Para Piaget, o desenvolvimento mental acontece a partir dos processos de adaptação, assimilação e acomodação. A adaptação é a mudança por meio da interação. Ela é contínua. A

adaptação envolve dois momentos: 1) Assimilação – ocorre quando há aplicação de experiências anteriores às novas situações; 2) Acomodação é quando acontece a – reorganização e a modificação das situações. A adaptação é o equilíbrio entre assimilação e acomodação, assim, quando a capacidade do indivíduo de interpretação e atuação na realidade é ampliada, o mesmo está se desenvolvendo, de acordo com Piaget (1970; 1999).

Resumindo, é possível afirmar que

[...] a adaptação intelectual, como qualquer outra, é uma equilibração progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só se pode considerar adaptado a uma realidade quando há uma acomodação perfeita, isto é, quando nada nesta realidade modifica os esquemas do sujeito. Mas não há adaptação se a nova realidade impõe atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adaptadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação quando existe coerência, assimilação (PIAGET, 1970, p. 20).

Os estudos de Piaget compreendem que a inteligência, a aprendizagem e a construção do conhecimento estão inter-relacionadas e são interdependentes. A inteligência é altamente adaptativa, e refere-se ao desenvolvimento mental, em sua organização progressiva. A aprendizagem refere-se à assimilação de dados novos aos esquemas mentais anteriores. A construção do conhecimento, por sua vez é ativa, envolve assimilação e acomodação e vem da ação.

A inteligência é uma construção, uma elaboração própria de cada indivíduo. Para Piaget (1970; 1999) é uma estrutura de adaptação do organismo a novas situações, que implicam na elaboração de novos mecanismos que possibilitem ao ser humano compreender a realidade e a relacionar-se com ela, desenvolvendo-se intelectualmente a partir de estímulos e experiências práticas ofertadas pelos ambientes que o cercam.

Desta forma, cada um constrói o seu conhecimento, princípio da noção construtivista interacionista. No construtivismo, as estruturas mentais são construídas ao longo do desenvolvimento e no interacionismo, há uma interação entre o indivíduo e o meio. O desenvolvimento mental, que corresponde ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social é uma construção contínua.

Os estudos de Piaget analisam que o ser humano, durante o seu crescimento, passa por estágios sucessivos de desenvolvimento mental, sendo que, cada estágio possui estruturas diferentes. Os estágios são: sensório motor (do nascimento até os dois anos de idade), pré-operatório (dos dois anos até os sete anos), operatório concreto (dos sete anos aos onze anos) e operatório formal (dos onze até à idade adulta).

O primeiro estágio, sensório motor, período que antecede o aparecimento da fala, é subdividido em três fases; a primeira caracteriza-se pela presença dos reflexos e mecanismos hereditários; a segunda (dos três meses aos seis meses) é o momento do desenvolvimento dos primeiros hábitos motores e da organização das percepções e a terceira fase (dos sete meses aos dois anos), inicia-se o desenvolvimento da inteligência prática e surgimento dos sentimentos interindividuais.

A fase pré-operatória é caracterizada por um momento de aprendizagem instrumental básica, a função semiótica³ desenvolve-se e possibilita o surgimento da linguagem. Possui dois períodos, o primeiro (dos dois aos quatro anos), quando a criança consegue: representar um objeto, interiorizar uma ação, utilizar signos de linguagem e imitação, realizar representações gráficas, inventar jogos e história de faz-de-conta. Uma importante característica desse período é o egocentrismo. Já o segundo período (dos quatro aos sete anos), tem como característica o raciocínio intuitivo que é o mecanismo de interiorização das percepções, assim: a criança fixa-se no que vê, atribui vida aos objetos, é submissa às vontades do adulto, neste momento que surge o respeito.

O período operatório se divide em dois subperíodos: o primeiro denominado de operações concretas (dos sete aos onze anos) e o segundo chamado de operações formais (dos doze anos a fase adulta). Dois conceitos são fundamentais à compreensão do que acontece nessas fases, são eles: a operação cognitiva, que é o ato do pensamento; e a reversibilidade, que é a capacidade de fazer e desfazer uma ação.

Pereira (2012, p. 70-71) ao analisar os sistemas de estágio de desenvolvimento mental elaborados por Piaget, conclui que se trata de um “processo sequencial”, logo não há como chegar a um estágio superior sem passar pelos anteriores. No campo da educação “[...] permite situar o aluno de acordo com o seu estágio de desenvolvimento e nível de competência, e ainda aferir o que é capaz ou incapaz de fazer e de aprender”.

Compreende-se que a criança é diferente do adulto, estruturalmente, mas, igual funcionalmente, logo, a sequência dos estágios de desenvolvimento é fixa, porém, cada criança passa por eles em idade própria, não há correspondência regular entre idade cronológica e nível de desenvolvimento mental. Nesse processo, o autor estabeleceu que alguns fatores interferem, dentre eles: maturação, ambiente físico, ambiente social e processo de equilíbrio progressiva.

³Função semiótica: capacidade que o indivíduo tem de gerar imagens mentais de objetos ou ações, e através dela chegar à representação (da ação ou do objeto) (ARGENTO, 2017, p.2).

Ressalta-se que, para Piaget, as novas estruturas que vão surgindo, nos diferentes estágios de desenvolvimento não desaparecem. Segundo o autor (PIAGET, 1999, p. 79), “[...] o essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas sobre as quais se edificam as novas características”. Assim, o adulto apresentará elementos adquiridos nas fases anteriores.

Baseados nessa compreensão pode-se entender que, para Piaget, a aprendizagem significa um processo de construção ativa do indivíduo, no qual esse constrói seu próprio conhecimento em diferentes estágios, tal qual ocorre no desenvolvimento. Para ocorrer à aprendizagem, é preciso que o sujeito seja exposto a uma situação de desequilíbrio mental, isso o levará à elaboração de novas estruturas mentais que permitam a ampliação da interpretação da realidade.

Levando esse conhecimento para o campo do processo educacional, compreende-se a importância de oportunizar aos educandos situações desequilibradoras e desafiadoras, exigindo assim, a busca de novos esquemas mentais para o domínio da nova situação proposta através do processo de acomodação. Todavia, tais situações, devem levar em conta o aspecto moral e o intelectual, já que, de acordo com Piaget (1999, p. 69)

Não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

O papel da educação é possibilitar o desenvolvimento intelectual autônomo do educando, tornando-o capaz de construir o seu próprio conhecimento. Para tanto, cabe à escola organizar-se para que o educando desenvolva o seu intelecto, a partir de ações. No entender de Piaget, o pensamento desenvolve-se a partir de ações, que compreendem a base do pensamento, núcleo da teoria de Piaget.

Considerando esses aspectos, cabe ao professor oportunizar, aos seus educandos, situações de desequilíbrios, orientando-os, sem, contudo, oferecer-lhes soluções, pois a busca por respostas deve ser papel dos educandos. Cabe ao professor incentivar a autonomia e considerar a harmonia dos aspectos intelectuais e morais no processo de aprendizagem.

Assim, compreende-se, pois, que, para a abordagem construtivista, baseada nos estudos de Piaget, quanto maior for as situações de desequilíbrio provocadas para o educando, assim como as possibilidades de elaboração de soluções autônomas, maior será a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem do mesmo. Lembrando que, na visão de Piaget (1999, p. 93), “[...] tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir.”.

Muitas dessas concepções do construtivismo piagetiano também podem ser e são usadas na educação de jovens e adultos. Munari (2010), estudioso dos trabalhos de Jean Piaget e das suas contribuições para a educação, ressalta a validade de alguns princípios das concepções piagetianas também para a educação de adultos, destacando as palavras do próprio Piaget, quando explica, por exemplo, que o uso dos métodos ativos não se restringe a educação de crianças.

Pelo contrário, os métodos ativos, que recorrem ao trabalho ao mesmo tempo espontâneo e orientado por perguntas planejadas, ao trabalho em que o aluno redescobre ou reconstrói as verdades em lugar de recebê-las já feitas, são igualmente necessários tanto para o adulto quanto para a criança... Cabe recordar, de fato, que cada vez que o adulto aborda problemas novos, o desenvolvimento de suas reações assemelha-se à evolução das reações no processo do desenvolvimento mental (PIAGET, 1965, p. 43. Apud MUNARI, 2010).

Ferreiro é também uma importante autora construtivista, que destaca a validade dos estudos de Piaget para a educação em todos os níveis. Na obra **Atualidade de Piaget** (2001, p. 93), a autora ressalta que nos diferentes níveis de desenvolvimento, “[...] do lactente ao adulto, da criança pré-escolar ao homem de ciência, os instrumentos de aquisição de conhecimento – que garantem a continuidade funcional – são os mesmos [assimilação e acomodação]”.

Scachetti e Camilo (2016) no texto **Construtivismo na Prática**, destacam as contribuições da abordagem construtivista para a EJA, relatando os trabalhos desenvolvidos na sala da EJA do último ano do Ensino Fundamental do Colégio Santa Cruz, de São Paulo, na disciplina de História. Os educandos da turma tinham idade acima de 18 anos, sendo que alguns já passaram dos 60 anos. Uma das professoras da turma, Sylvia Xavier, afirma que o desenvolvimento das atividades acontece sob a abordagem construtivista.

Para a professora,

Ser um educador com essa inspiração implica um trabalho forte de planejamento e entendimento dos alunos para propor atividades que os façam aprender considerando quem são e o que já compreendem. Isso não tem necessariamente a ver com quantos anos têm (XAVIER, Apud SCACHETTI; CAMILO, 2016, p. 1).

Em face ao exposto, pode-se concluir que, realmente, as inúmeras concepções que constituem a abordagem construtivista, como os papéis do educando, do professor e da própria aprendizagem podem e devem fundamentar as práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos.

2.3 Compreensões sobre a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky.

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky⁴ (1896-1934) viveu apenas 38 anos, porém, em seu curto tempo de vida apresentou uma extensa produção científica, sendo considerado um dos maiores psicólogos do século XX, embora nunca tenha recebido educação formal em Psicologia. Os seus estudos possuem um legado de extrema atualidade, com importantes contribuições para as áreas da psicologia do desenvolvimento e da educação.

Em 1914, Vygotsky iniciou o curso de Medicina na Universidade de Moscou e, paralelamente, estudou Direito e, em seguida, Filosofia e História. Ao longo de sua formação, dedicou-se ao conhecimento das Ciências Humanas, com ênfase nos estudos: da língua e linguística, da estética e literatura, da filosofia e história.

Ivic (2010), ao comparar Piaget com Vygotsky, constata a existência de diferentes inspirações para os estudos dos teóricos, provavelmente relacionadas às suas divergentes trajetórias de formação. Piaget, desde a adolescência orientou-se para as Ciências Biológicas, enquanto Vygtsky, como se destacou, dedicou-se as Ciências Humanas. Esses percursos de formação divergentes, talvez, justifiquem os paradigmas que orientam os seus estudos sobre a psicologia do desenvolvimento.

Analisando essa perspectiva, o autor destaca, por exemplo, que o estudo de Piaget “[...] acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental” (IVIC, 2010, p. 13).

Assim, com essa inspiração das ciências humanas e com o trabalho que passou a desenvolver no Instituto de Psicologia, na cidade de Moscou, onde se instalou em 1924,

⁴Lev Semionovich Vygotsky nasceu em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielorrússia, região então dominada pela Rússia (e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União Soviética, adotando o nome de Belarus).

Vygotsky, auxiliado por seus colaboradores, cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos.

No Brasil, os estudos de Vygotsky influenciaram profissionais nas áreas da Psicologia, Letras e Educação em períodos diferentes e de formas diversas. De acordo com Freitas (1994), podem-se destacar três períodos principais na introdução do pensamento do estudioso no país: a chegada das ideias de Vygotsky no final da década de 1970; o início da difusão dos seus estudos, na década de 1980 e o empenho maior para o uso mais acertado dos seus conceitos a partir do ano de 1990.

O primeiro momento foi marcado por estudos isolados da teoria histórico-cultural. Em geral, como resultado do contato que alguns estudiosos brasileiros tiveram com as obras de Vygotsky fora do país, principalmente quando faziam cursos de pós-graduação no exterior.

Já, durante a década de 1980⁵ dá-se uma disseminação das ideias de Vygotsky no Brasil, principalmente, através da formação dos grupos de estudos sobre o autor que se formaram em algumas universidades, como por exemplo, os grupos formados na Universidade de Campinas (Unicamp), na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, na PUC do Rio de Janeiro e na Universidade de São Paulo (USP). A partir desse momento, a perspectiva histórico-cultural terá uma maior influência entre os pesquisadores brasileiros, conforme destacaram Freitas (1994) e, Freitas e Sousa (2009).

No terceiro momento, os conceitos estabelecidos por Vygotsky passam a ser melhor apropriados pelos pesquisadores no Brasil. Nesse período, observa-se que muitos professores que tinham tido contato com os estudos do autor e buscaram fazer uso de seus postulados em suas práticas, acabaram sendo provocados, por suas vivências no trabalho a “[...] caminharem para um encontro mais profundo e duradouro com o pensamento de Vygotsky”; assim a teoria histórico-cultural passa a fundamentar as pesquisas e práticas de muitos professores, “[...] construindo com suas pesquisas e estudos uma visão própria do autor” (FREITAS e SOUSA, 2009, p. 134).

Atualmente, no Brasil, as leituras das obras de Vygotsky são obrigatórias no meio acadêmico e já são consolidadas como referenciais de extrema influência nas áreas de educação

⁵ Nesse período, podemos registrar o surgimento das primeiras traduções de livros de Vygotsky publicados no Brasil a partir de versões em inglês, tais como: *A formação Social da Mente*, publicado em São Paulo pela editora Martins Fontes, em 1984; *Pensamento e Linguagem*, publicado em 1987 pela mesma editora; [...] Estes livros foram fundamentais para o início da difusão das ideias do autor entre nós e se constituíram em um marco da leitura do pensamento de Vygotsky pelos pesquisadores brasileiros (FREITAS; SOUSA, 2009, p. 134).

e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, entre outras áreas do conhecimento. Embora, em alguns momentos, tenha sido compreendida de forma parcial ou equivocada, principalmente, devido às traduções de suas obras que não conseguiam, em sua totalidade, ser fiéis aos estudos do teórico.

Naquelas áreas do conhecimento, a grande contribuição de Vygotsky é na discussão que compreende que a construção do conhecimento humano acontece pelas e nas relações sociais, e a aprendizagem que surge nessas relações contribui para o desenvolvimento mental. Assim, rejeitando tanto as teorias inatistas, que estabelecia que o homem já carregava desde o nascimento as características que desenvolveria ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que percebiam o homem apenas como produto dos estímulos externos, Vygotsky estabelece uma teoria histórico-cultural.

Para Vygotsky (1984), somente as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos, já os processos psicológicos mais complexos - as chamadas funções psicológicas superiores que diferenciam os homens dos outros animais - só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado a partir das interações sociais. Sua ideia central gira em torno da determinação de fatores sociais, da dimensão histórica, do suporte cultural para a formação e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (PPS), ou seja, atribui um papel preponderante às relações sociais nesse processo.

Para o teórico, as funções psicológicas superiores se desenvolvem permanentemente ao longo da vida do indivíduo, através da interação com uma determinada cultura, em certo momento histórico. Pereira (2012, p. 74), compreende que, para Vygotsky, “o ambiente e os indivíduos interagem e encontram-se vinculados por uma relação dialética que os torna independentes, admitindo que os processos sociais mais elevados têm origem na cultura e na atividade social”.

Vygotsky concluiu que a relação do indivíduo com o mundo não é uma relação direta. Para o teórico, essa é uma relação mediada por instrumentos e signos, que auxiliam as atividades humanas.

Sobre o papel desses mediadores, o teórico destaca que

[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60).

Assim, compreender o significado do conceito de **mediação** torna-se essencial para o estudo de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e da consciência, posto que, resumidamente, significa a relação do homem com o mundo que o rodeia e com os outros seres humanos. Para o autor, segundo Freitas e Sousa (2009, p. 125), o conceito de mediação “[...] explicita o fato de que o homem não tem um acesso direto aos objetos do conhecimento, mas um acesso, por assim dizer sempre mediado, que é possibilitado por sistemas semióticos, destacando-se aí o papel da linguagem⁶”.

Para Vygotsky (2000), a linguagem surge com um sistema integrado de signos que se constroem culturalmente, constituindo num fator muito importante para a evolução do pensamento, assim que, internamente, converte-se em estrutura básica do pensamento. Desta forma, o indivíduo apropria-se das mediações, que são elaboradas socialmente e ativamente, e produz novas mediações.

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento perpassa por duas fases importantes, primeiro pelo nível social e depois pelo nível individual, quando ocorre o processo de **internalização**. Para o teórico (VYGOTSKY, 1984, p. 65), a “[...] internalização das atividades socialmente enraizadas constitui o aspecto característico da psicologia humana”. O desenvolvimento do indivíduo está relacionado ao processo de interiorização dos saberes que são construídos socialmente, em um determinado tempo histórico e compartilhado por uma cultura.

É através do processo de internalização, que determinados padrões cognitivos elaborados em contexto social e usados em um processo interpessoal se tornam intrapessoal, por meio da mediação. Portanto, a construção do conhecimento é produto das mediações.

Fino (1999, p. 4), quando analisa o conceito da mediação, ressalta que de acordo com o postulado de Vygotsky, “[...] os fenómenos intrapsicológicos começavam por ser, previamente, interpsicológicos, abrindo caminho a uma consideração do indivíduo psicológico, não como ser isolado, mas profundamente enraizado socialmente”, sendo assim, compreende-se que a “autorregulação é precedida por uma regulação exterior”.

Assim, o procedimento de tornar algo interpessoal em algo intrapessoal ocorre a partir da importante contribuição dos signos, sendo que esses se constroem e passam a ser

⁶A linguagem é, para Vygotsky, um instrumento chave criado pelo Homem para organizar o pensamento. O autor considera que a aquisição da linguagem representa o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo (PEREIRA, 2012, p. 81).

compartilhados ao longo da história dos seres humanos pelos membros de um grupo social, possibilitando a comunicação e a interação social.

Para compreender a formação da consciência na criança deve-se compreender o processo de mediação que possibilita a passagem do mundo externo para o mundo interno, através da interação da criança com o seu meio, mediada pelos signos linguísticos. É importante destacar, que essa ação ocorre de forma dinâmica, em um processo em que cada indivíduo é ativo, interagindo com o mundo cultural e o mundo pessoal de cada um.

Essa compreensão de Vygotsky sobre o desenvolvimento destaca a importância do aprendizado. O teórico entende que há uma trajetória de desenvolvimento, que é, em parte, estabelecida pela maturação do organismo individual, própria da espécie humana, contudo, é o aprendizado que desperta os processos internos de desenvolvimento, que ocorre devido à interação do indivíduo com certo ambiente cultural. Afinal, “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo das funções psicológicas superiores culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

A concepção de Vygotsky sobre a aprendizagem fortalece o papel do contexto sociocultural e histórico para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, para ele, não há desenvolvimento pleno sem uma interação com o ambiente e os seres de sua espécie. Analisando a importância dessa relação com o outro, o teórico estabelece um conceito muito importante para a sua teoria, o de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**, que é o postulado do autor de maior uso no campo educacional.

Vygotsky (1984) estabeleceu que o ser humano possui uma área de potencial desenvolvimento cognitivo, a ZDP, que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, sua capacidade particular de resolver problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, verificado a partir da sua capacidade de resolução com apoio de outros.

Na ZDP ocorre o desenvolvimento das

[...] funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Estas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p. 113).

Considerando o exposto acima, compreende-se que a ZDP consiste na trajetória que o indivíduo deve percorrer para desenvolver suas funções sociais superiores. É uma área em constante ação, um percurso que conduz a aprendizagem, despertando os processos de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Fino (2018, p. 6) quando analisou o processo de desenvolvimento para Vygotsky, concluiu que para o teórico, “[...] o desenvolvimento actual caracteriza retrospectivamente o desenvolvimento, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”, assim, ela estabelece, para psicólogos e educadores, “[...] uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o curso interno do desenvolvimento”, e para, além disso, a utilização desse conceito “[...] pode permitir a tomada em consideração dos ciclos e processos de maturação que já estão completos, além dos que estão em estado de formação”.

Desta forma, convém ressaltar que a existência desta área de potencial desenvolvimento implica, para o contexto da aprendizagem, a necessidade de incentivar a criação de inúmeros meios que possibilitem uma variedade de atividades que personalizem o programa de aprendizagem dos indivíduos.

No contexto da ZDP, para Vygotsky (1984), professores e educandos trabalham de forma colaborativa, atuando positivamente na resolução das dificuldades que forem surgindo e compartilhando conhecimentos e responsabilidades. Logo, a concepção vygotskyana estabelece para o educando um papel no processo de aprendizagem diferente daquele estabelecido pelo ensino tradicional, em que esse era apenas um ser vazio de conhecimento, que deveria ser então receptor dos saberes depositados pelo professor.

Por sua vez, a escola tem um papel muito importante no processo de formação do indivíduo, pois é essencial que conheça o nível de desenvolvimento real dos educandos e organize práticas pedagógicas direcionadas para os estágios de desenvolvimento ainda não alcançados por esses. Para o teórico, é papel da escola ser o elo entre os conhecimentos espontâneos, gerados nas experiências dos educandos, com os saberes científicos. É na escola que as aprendizagens se tornam intencionais e organizadas, portanto, sistematizadas.

Compreende-se que, de acordo com Vygotsky, a construção do conhecimento se faz sempre de forma mediada, via linguagem, por isso, trata-se de uma construção social. Para Freitas e Sousa (2009), na educação formal, ao professor cabe intervir no desenvolvimento potencial do educando, para que esse alcance o seu desenvolvimento real, ou seja, consiga resolver os problemas de forma independente.

Para as autoras (FREITAS e SOUSA, 2009, p. 129), os estudos de Vygotsky conduzem à compreensão que o ensino mais adequado é aquele que tem “uma orientação prospectiva”, portanto, direcionada ao que o educando ainda não é capaz de realizar sozinho. Essa orientação deve acontecer de forma interativa, “o professor, atuando como um mediador”, realizando suas

ações para o desenvolvimento potencial do educando, assim, “construindo com ele conhecimentos científicos, de modo que sua aprendizagem resulte em desenvolvimento”.

Vale ressaltar a própria citação de Vygotsky (1984, p. 117) ao afirmar que “[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento”.

Considerando as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, aqui analisadas, entre outras, fica evidente o porquê da sua importante relevância para o campo educacional. Tendo como referencial o ambiente cultural onde o indivíduo nasce e se desenvolve, a abordagem vygotskyana define que a construção do conhecimento acontece através da interação do sujeito historicamente situado com o seu meio social e cultural. Assim, a educação deve, com base nessa concepção, compreender que o indivíduo é um ser ativo no seu processo de aprendizagem, interagindo no meio social, onde é transformado e também transforma (VYGOTSKY, 1984).

No que se refere à EJA, foco de interesse do presente estudo, o teórico também tem sido constantemente referendado na elaboração de estudos epistemológicos da área como no desenvolvimento de práticas com o seu público. As concepções teóricas de Vygotsky ao ressaltarem a importância das ações mediadas e da interação social, assim como o papel da linguagem e da cultura nesse contexto para a construção do conhecimento, podem fundamentar o trabalho na EJA, pois apesar de seus estudos destacarem a aprendizagem das crianças, essas concepções, entre outros conceitos, podem e devem ser associadas à aprendizagem em todas as fases da vida do indivíduo.

Autores como Machado (2006), Gadotti (2008), Moura e Pinheiro (2010), compreendem que as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da modalidade EJA devem contemplar ações nas quais fique evidente que os seus educandos possuem uma trajetória cultural ampla e que as experiências vividas nos diversos espaços de sociabilidade contribuam para a formação de muitos saberes, os quais não podem ser desconsiderados.

Nesse contexto, entende-se a importância de um diagnóstico acerca de quem são os sujeitos que compõem o público da EJA, seu contexto histórico, social e cultural, já que conhecer os aspectos que constituem a identidade do educando será essencial para os professores, pois, assim, eles podem reconhecer e valorizar o saberes desses educandos, assim como o potencial da sua capacidade de aprendizagem, disponibilizando meios para que possam estabelecer uma relação entre os saberes já existentes e o conhecimento novo que pode ser

elaborado na instituição de ensino, conseguindo, dessa forma, articular seus saberes para que, de forma autônoma, resolva os problemas do seu cotidiano.

Compreendendo que a EJA é uma modalidade de ensino destinada a um público possuidor de inúmeros saberes acumulados, considera-se que os estudos de Vygotsky, como dito, podem contribuir para o fazer pedagógico no âmbito da modalidade. Uma importante contribuição está relacionada ao seu postulado sobre a existência dos diferentes níveis de desenvolvimento. No caso da EJA, pode-se entender que a Zona de Desenvolvimento Real se refere às identidades e às trajetórias dos seus educandos, ou seja, seus saberes já elaborados, e a Zona de Desenvolvimento Potencial como os saberes científicos que podem ser construídos com apoio nas instituições de ensino. A ZDP é o elo entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, logo, é nesse nível que as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da EJA devem dialogar com as identidades e trajetórias dos seus educandos para que sejam capazes de possibilitar o real desenvolvimento, de acordo com os estudos de Tânia Moura (2018) e Dutra (2010).

Considerando essa concepção, como estabeleceu o teórico (VYGOTSKY, 1984), cabe ao professor conhecer o processo de desenvolvimento individual de cada educando, o que o possibilitará adotar e adequar os recursos e as metodologias a fim de que a mediação possibilite uma aprendizagem real. Para a EJA esse é um aspecto muito importante, já que, o fato dos educandos dessa modalidade possuírem, de acordo com Machado (2006), formas cognitivas e de aprendizagem diversas, o processo pedagógico é mais complexo.

Dentro desta esfera de conhecimento, a educação,

[...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nomes e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem (BRASIL, 2006b, p.17).

As práticas pedagógicas no âmbito desta modalidade de ensino devem sempre considerar que o seu público, devido aos aspectos particulares que constituem suas identidades, possuem uma gama de conhecimentos, denominados por Vygotsky (1987) de **espontâneos ou cotidianos**, que são fundamentais para que os educandos consigam, com auxílio da mediação, construir novos saberes, os saberes sistematizados pela sociedade e validados culturalmente, ou seja, os chamados **conhecimentos científicos**. Sendo que, isso só acontece, para Vygotsky (1987), quando o indivíduo de posse desse conhecimento torna-se capaz de resolver os problemas do seu cotidiano.

2.4 Paulo Freire: por uma Educação Libertadora.

Paulo Freire (1921 - 1997) é o mais célebre pesquisador brasileiro, com reconhecimento e atuação internacional, por suas importantes contribuições no campo da educação. Nascido em Recife, capital do estado de Pernambuco, formou-se em Direito na Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no entanto, nunca exerceu a profissão, optou por dedicar-se ao magistério, atuando inicialmente como professor de Língua Portuguesa. Em 2012, foi declarado Patrono da Educação Brasileira, através da Lei nº 12.612.

Nasceu em uma família de classe média, porém, ainda na infância conviveu com a pobreza e chegou a passar fome, situação relacionada à grande crise econômica que o mundo viveu, relacionada à grande depressão de 1929, e, mais tarde, com a morte de seu pai, quando Freire tinha apenas 13 anos de idade, a situação de sua família piorou. A convivência com a pobreza colaborou para a sensibilização com a situação dos mais pobres e, tempos depois, na elaboração do seu importante método de ensino e aprendizagem.

No ano de 1947, Freire assumiu a direção do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco, iniciando suas atividades com os pobres analfabetos. À observação da cultura dos educandos, em especial o uso de sua linguagem, e analisando o papel elitista da escola brasileira, formaram-se suas ideias pedagógicas. Em 1960, participou do lançamento do Movimento da Cultura Popular (MCP) do Recife. Em 1963, coordenou um programa de alfabetização, na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte (RN), que resultou na alfabetização de 300 pessoas em 45 dias. O sucesso e a repercussão do método de alfabetização utilizado no programa levaram Freire ao cargo de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, promovido pelo Ministério da Educação.

A partir deste programa, num primeiro momento,

[...] divulgou-se que o governo do estado realizava uma campanha de educação com um novo método, que alfabetizava jovens e adultos em quarenta horas. Depois, percebeu-se que o método era muito mais do que isso. Assistia-se aos ensaios iniciais de uma prática educativa que levaria seu autor a atuar e a fazer-se conhecido em muitas partes do mundo (BEISIEGEL, 2010, p. 14).

A proposta de Freire ia muito além da alfabetização, porque o objetivo era estimular e promover a inserção do adulto iletrado no seu contexto social, político e cultural, ou seja, na sua realidade, despertando-o para a cidadania plena, assim como a transformação da sua realidade social. Assim, ao desenvolver a leitura da palavra, o educando alcançaria a leitura do

mundo. Defendia, pois, a necessidade de homens e mulheres primeiro dominassem a leitura da palavra, e só depois conseguirem interpretar a sua realidade, para, em seguida, tornarem-se capazes de modificá-la.

No entanto, no ano seguinte, 1964, Freire teve suas atividades suspensas, de forma surpreendente, com o Golpe Civil Militar. Considerado um inimigo do novo governo, Freire passou 70 dias na prisão, depois seguiu para breve exílio na Bolívia, partindo depois para o Chile, acompanhando outros refugiados, onde permaneceu até abril de 1969. No Chile, trabalhou no Instituto de pesquisa e treinamento em reforma agrária, no Escritório especial para a Educação de Adultos e lecionou na Universidade Católica de Santiago.

Foi, ainda no Chile, no ano de 1968, que Freire escreveu sua mais importante obra, **Pedagogia do Oprimido**, publicada em diversas línguas como o espanhol, o inglês e até o hebraico. Foi convidado para lecionar nos Estados Unidos, na Suíça e para elaborar planos de alfabetização em diversos países africanos. Voltou ao Brasil em 1980, um ano após a lei de anistia, dedicando-se à vida universitária. A vida política também foi intensa, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e foi Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1991. Paulo Freire recebeu 29 títulos de Doutor *Honoris Causa* em universidades da Europa e América. Em 2 de maio de 1997, morreu de um ataque cardíaco, em São Paulo, devido a complicações em uma operação de desobstrução de artérias.

A trajetória de Freire, seja em suas experiências educacionais, seja em sua produção acadêmica, é de extrema relevância, o que resultou em seu reconhecimento mundial como autor de uma inegável contribuição para as questões educacionais. Questões essas que podem ser adequadas para os diversos níveis, modalidades e graus de ensino.

Freire (2009, p. 44) defendia uma práxis baseada em uma ação transformadora, contrária a qualquer tipo de doutrinação e alienação, pois, para ele, toda “educação é um ato político”. “Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. Os princípios que se repetem e sustentam a teoria freireana são o diálogo, a problematização, a consciência crítica, a esperança, a autonomia e a emancipação humana.

Os escritos do autor sobre o processo de aprendizagem evidenciam a importância de uma educação crítica e emancipadora, em que educador e educando possam ser sujeitos ativos do processo educacional. Condenou uma prática comum no Brasil, a que chamou de “educação bancária”, propondo como alternativa uma educação problematizadora.

Na obra **Pedagogia do Oprimido**, Freire apresenta a concepção “bancária” de educação como sendo aquela onde ocorre a imposição do conhecimento pelo professor sobre o educando, já que o professor é o possuidor dos ditos conhecimentos, o que permite sua ação de depósito aos educandos. A convicção, para esse tipo de concepção, é de que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005, p. 66).

Na visão de Freire, essa prática deve ser totalmente abolida das escolas por estar a serviço da desumanização e da opressão, opondo-se a uma educação que promova a libertação. O autor destaca que a “vocaçã ontológica” dos homens é humanizar-se, sendo assim cabe ao “educador humanista, revolucionário”, ao identificar a sua prática com a dos educandos, “orientar-se no sentido da humanização” (FREIRE, 2005, p. 71).

Faz-se necessário enfatizar o pensamento de Freire sobre o processo de humanização, em que, acreditava que o caminho para tal, estava diretamente relacionado a uma ação consciente, ou seja, deveria passar, necessariamente, pela liberdade de escolha, pela responsabilidade na tomada de decisões.

A partir desse desafio, em oposição à educação bancária, Freire propõe a educação problematizadora, que deve ser realizada com princípios que orientem a uma “prática da liberdade”, para tanto, deve ocorrer à superação da contradição entre educador e educando, o que só ocorre via diálogo. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Desta forma, tornam-se sujeitos do processo (FREIRE, 2005, p. 79).

Petroni e Souza (2009, p. 355) compreendem que, para Freire, o diálogo, ao permitir a comunicação entre os sujeitos, possibilita aos educandos e educadores que “se aproximem e expressem suas opiniões, estabelecendo, assim, uma relação bidirecional, em que ambos os sujeitos possam aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica”.

Com essa perspectiva Freire (1996, p. 23) esclarece que,

[...] é nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento [...]. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Quando acontecem as relações dialógicas na escola é que, na visão de Freire, há a possibilidade de o sujeito sair da fase de transição de uma consciência ingênua para a formação

de uma consciência crítica sobre si e sobre a realidade que o cerca, tornando-se capaz de realizar intervenções nessa realidade.

A educação problematizadora deve possuir um caráter autenticamente reflexivo, proporcionando um “desvelamento da realidade”, proporcionando a emersão das consciências e resultando na sua inserção crítica na realidade. Freire (2005, p. 80) argumentava que os educandos deveriam ser problematizados, “como seres no mundo e com o mundo”, assim, se sentirão desafiados e quanto mais desafiados forem, maior será a resposta que darão ao desafio. A educação como prática da liberdade não deve conceber o homem como um ser passivo, apartado do seu contexto e dos seus pares, ao contrário, admite o homem como um sujeito ativo, com uma história, uma cultura, ou seja, com suas relações com o mundo.

Freire (2009) preconiza em seus trabalhos que a educação quando ocorre sem vinculação com o cotidiano da sociedade, sem contemplar a realidade na qual está inserida, e, ainda, quando o educando não possui a oportunidade do fazer, o processo educativo acaba por impossibilitar o desenvolvimento no brasileiro do real e tão importante senso crítico, indispensável para nossa democracia. E nesse contexto, Freire (1996, p. 26) salienta o papel do “educador democrático”, como aquele que tem um papel fundamental no processo educacional, o qual “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

O autor condena a concepção que compreende a realidade como algo parado, passivo e compartimentado, desconsiderando completamente toda a experiência já vivida pelo educando. Nesse tipo de educação, o educador surge como o detentor único do conhecimento, com o papel de “encher” os educandos com o seu conteúdo, que passivamente o recebe e de forma mecânica os memoriza (FREIRE, 2005).

Para Freire, a aprendizagem dos educandos não poderia se dar a partir de um simples e vazio processo de memorização de conteúdos, ao contrário, defendia que todo o processo deveria se fundamentar nas experiências e conhecimentos já vividos e adquiridos por eles, de tal forma que todos os objetivos, metodologias e instrumentos utilizados buscassem, essencialmente, adequar-se as especificidades do seu público; assim, por exemplo, enquanto **Ivo viu a uva em Santa Catarina, José de Ribamar deveria ver a juçara no Maranhão.**

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não podem

prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2005, p. 100).

Desta forma, o autor defende que o processo de escolarização dos educandos deveria partir do que ele denominava “leitura de mundo”, sendo organizada com base na identidade cultural do educando, alicerçada no chamado “universo vocabular” dos mesmos e, ainda, problematizando a sua realidade. Ou seja, o educando deveria estar no centro das práticas pedagógicas.

Reportando-se a relevância de Freire para a educação brasileira, Gadotti (2014, p. 19) destaca que,

[...] Paulo Freire deu importantes contribuições ao processo de produção de conhecimento, as quais deveriam ser levadas em conta numa nova política de Educação de Jovens e Adultos. Sem ter a pretensão de esgotar o tema, gostaria de apontar, entre tantas contribuições, os seguintes *princípios*: teorizar a prática para transformá-la; reconhecer a legitimidade do saber popular e da pesquisa participante; harmonizar e interconectar o formal e o não formal; combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, conscientização, diálogo e transformação. (grifo do autor).

No entanto, os estudos de Freire, assim como os de outros autores da época, revelavam que essa não era a realidade da educação brasileira. Uma das principais críticas de Freire era que, no Brasil, as práticas educativas não estavam acontecendo de forma efetiva e eficaz, não respeitavam a participação livre e crítica dos educandos, pois para ele era urgente uma mudança na concepção de educação adotada, recomendava que a mesma deveria ser concebida como “prática da liberdade”, para tanto, era essencial, assumir a educação como princípio da liberdade, exigia-se aceitar a necessidade de se combater a opressão. Freire (2009, p. 104), ao analisar a educação a partir do seu processo de massificação, chegou a questionar

[...] como aprender a discutir e a debater como uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhes propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

O autor afirmava, então, que a educação não deveria continuar a percorrer esse caminho, era urgente romper com essas práticas que contribuíram para a permanência de sentimentos e ações antidemocráticas, que marcaram a história da formação de nosso país. A mudança, certamente, passava pelo lugar que o educando ocupava nesse processo, isto é, esse,

obrigatoriamente, deveria passar a protagonizar as práticas pedagógicas, assumindo seu importante papel político na educação, pois, “[...] a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 2005, p. 36).

Desta forma, cabe à educação desenvolver nos educandos uma consciência crítica sobre sua própria realidade, bem como a do país como um todo, levando-os ao engajamento nos acontecimentos históricos e sociais que afetam o seu entorno. O oprimido, como Freire chamava os educandos vítimas dessa educação dominante, só alcançariam sua liberdade a partir do processo de humanização, que só acontece por meio da educação. Assim, por exemplo, ao alcançar a leitura de mundo através da palavra, o educando seria capaz de reconhecer e de valorizar a sua própria cultura, pois, para Freire (2009, p. 44), a educação ao ser “desvestida da roupagem alienada e alienante” tornar-se-ia uma “força de mudança e de libertação”.

A concepção de educação defendida por Freire (2005; 2009; 1996) só cumpriria sua função quando possibilitasse ao **oprimido** romper com o processo de **alienação e manipulação** promovido pela educação opressora, conseqüentemente, concedendo-lhe **autonomia** para a construção de uma consciência crítica, alcançando uma **humanização** ampla e real, assim teremos o que o autor denominou de **educação como prática da liberdade**. Para tanto, destaca-se novamente o papel do educador nesse processo, pois como evidenciou Freire (2005, p. 55), “ninguém liberta ninguém – ninguém se liberta sozinho – os homens se libertam em comunhão”.

De acordo com o retromencionado fica evidente o caráter político da educação que Freire defendia. Para ele a educação era um ato político por excelência. Essa configuração dada pelo autor à educação passou a ser um dos princípios básicos da EJA, estudiosos e educadores da educação de jovens e adultos, como Arroyo (2007), Gadotti e Romão (2008), Haddad (1991), Machado (2006) e Moura (2007), defendiam e defendem que os aspectos políticos, sociais e culturais são os condutores das práticas pedagógicas nos diferentes sistemas de ensino que pretendiam atender o seu público, como já se discutiu no presente estudo e como ainda pretende-se analisar.

2.5 Ausubel e a Teoria da Aprendizagem Significativa.

David Ausubel (1918 - 2008), norte-americano, graduou-se em Psicologia e Medicina, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia. Boa parte dos

seus estudos foi dedicada ao desenvolvimento de uma visão cognitiva⁷ à Psicologia Educacional.

Em 1963, na obra **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**⁸, Ausubel apresentou, pela primeira vez, sua teoria cognitiva de aprendizagem significativa em oposição a uma aprendizagem por memorização. Argumentando que a aquisição e a retenção dos conhecimentos em especial verbais, “são o produto de um processo activo, integrador e interactivo entre o material de instrução (matérias) e as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, com as quais as novas ideias estão relacionadas de formas particulares” (AUSUBEL, 2003, p. XI).

Portanto, a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conhecimento se estabelece a partir da **interacção** com algum conhecimento importante que já exista na estrutura cognitiva do educando, assim, o novo conhecimento adquire novos significados, bem como o conhecimento prévio torna-se mais amplo. Essa relação é caracterizada pela substantividade e não arbitrariedade.

A substantividade significa que é assumida pela estrutura cognitiva e a substância das novas ideias, podendo ser expressa com signos diversos, semelhantes em termos de significados; logo, a aprendizagem significativa não depende do uso de restritos signos. Já, a não arbitrariedade quer dizer que a interacção não acontece com qualquer eventual conhecimento prévio, mas sim com os especificamente relevantes, os denominados, por Ausubel (2003, p. 3), de **subsunçores** ou **ideia-âncora**.

[...] a aprendizagem significativa envolve uma interacção selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, [...]. Por exemplo, no processo de subsunção, as ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações.

No entender de Moreira (1997), na teoria de Ausubel, para que ocorra a aprendizagem significativa é essencial o relacionamento não arbitrário e substantivo das ideias relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito com a nova informação. Como resultados dessa interacção surgem os novos conhecimentos potencialmente significativos, pois os conhecimentos já existentes servem de base para **aquisição** e **retenção** dos novos

⁷Por estrutura cognitiva entende-se aqui o corpo de conhecimentos claro, estável e organizado que o sujeito já possui em uma certa área. Esta estrutura é, ao mesmo tempo, produto da aprendizagem significativa e a variável que mais influi na aprendizagem significativa (MOREIRA, 2016, p. 31).

⁸ A pedagogia da aprendizagem verbal significativa.

conhecimentos quando estes **se ancoram** nos conhecimentos relevantes (subsunçores) preexistentes.

Além destes aspectos, Ausubel (2003) estabelece duas condições que precisam ser satisfeitas para a ocorrência da aprendizagem significativa: 1) predisposição positiva do aluno, ou seja, ele precisa querer aprender, estar motivado e se manter interessado em aprender; 2) O material a ser aprendido deve ser potencialmente significativo para o aluno, assim, pouco adianta o aluno querer aprender, se ele não dispõe de condições objetivas estimuladoras para que a aprendizagem ocorra. A aprendizagem significativa é o oposto da aprendizagem mecânica ou por memorização, que ocorre quando o novo conteúdo não interage com qualquer **subsunçor** adequado e já existente na estrutura cognitiva do educando.

Em geral, a aprendizagem mecânica é comum entre os educandos, o seu uso permite dar respostas literais ao que lhes foi ensinado pelo professor, e que, na maioria das vezes, é, justamente, o que o professor quer receber. Essa postura mecânica contribui para o fortalecimento do sentimento de incapacidade que muitos educandos possuem, pois devido à própria trajetória escolar, muitas vezes marcada por fracassos e interrupções, desenvolvem a ideia de que não serão capazes de construir um conhecimento significativo. Essa realidade é ainda mais grave na EJA, posto que, para o público dessa modalidade o problema de falta de autoestima é ainda mais marcante.

Na aprendizagem mecânica, o conteúdo está relacionado com a estrutura cognitiva de forma arbitrária, logo, não produz consigo a aquisição de significados. Nesse tipo de aprendizagem, a retenção na memória é breve e mais vulnerável à interferência do material que foi aprendido anteriormente. Porém, é importante destacar que não existe dicotomia entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, ao contrário, há um contínuo entre elas.

Faz-se mister elucidar que para Ausubel (2003, p. 4) é a “[...] capacidade de relação basicamente diferente com a estrutura cognitiva (arbitrária e literal *versus* não arbitrária e não literal) que justifica a diferença fundamental entre os processos de aprendizagem por memorização e significativa”. No caso da aprendizagem por memorização, a relação acontece de forma arbitrária e literal, o que a torna altamente vulnerável às interferências de experiências anteriores.

Já a aprendizagem significativa, é um processo ativo, para ocorrer é necessário que aconteça uma análise cognitiva para a identificação da existência de conhecimentos prévios adequados para o novo conhecimento com potencial; em seguida, deverá acontecer a interação

entre esses conhecimentos, quando ocorre “[...] apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e já enraizados”; e, assim, acontece a reconstrução de um novo conhecimento, modificando o pré-existente e tornando-se próprio do educando, bem como do seu vocabulário (AUSUBEL, 2003, p. 6).

Quando se trata da aprendizagem por recepção significativa, Ausubel (2003) determina três tipos: a representacional, a conceitual e a proporcional.

Na aprendizagem representacional, o educando relaciona os significados dos símbolos arbitrários com os seus referentes, assim, compreende que “[...] tudo tem um nome e que este significa aquilo que o próprio referente significa para determinado aprendiz” (AUSUBEL, 2003, p. 1).

Já a aprendizagem conceitual pode acontecer de duas formas: 1) **formação de conceitos**, próprios das crianças jovens, ocorre através das experiências diretas, quando acontece a formulação de hipóteses e as generalizações; 2) **assimilação de conceitos** incide nas crianças em idade escolar, nos jovens e nos adultos, pois conforme as crianças vão adquirindo novos conhecimentos tornam-se capazes de realizar novas combinações de conceitos.

O terceiro tipo, a aprendizagem proporcional, acontece quando o educando consegue dar significado a novos conhecimentos na forma de uma proposição. Moreira (2017, p. 16) faz uma reflexão oportuna a esse respeito ao dizer que “[...] as aprendizagens representacional e conceitual são pré-requisitos para a proposicional, mas o significado de uma proposição não é a soma dos significados dos conceitos e palavras nela envolvidos”.

A aprendizagem proporcional pode acontecer de forma subordinada (de subsunção), subordinante ou combinatória. A aprendizagem subordinada acontece quando uma proposição significativa de um determinado conhecimento se relaciona com proposições relevantes da estrutura cognitiva dos educandos.

A aprendizagem proposicional subordinante ocorre quando uma nova proposição se pode relacionar ou com ideias subordinadas específicas da estrutura cognitiva existente, ou com um vasto conjunto de ideias antecedentes geralmente relevantes da estrutura cognitiva, que se podem subsumir de igual modo (AUSUBEL, 2003, p. 3).

Por fim, na aprendizagem proposicional combinatória, não existe um relacionamento com ideias específicas da estrutura cognitiva, todavia, “[...] pode relacionar-se a uma combinação de conteúdos geralmente relevantes, bem como a outros menos relevantes, em tal estrutura” (AUSUBEL, 2003, p. 3).

O teórico destaca, ainda, que a aprendizagem significativa não forma ligações simples com os saberes já existentes na estrutura cognitiva, pelo contrário, quando ocorrer uma nova aprendizagem significativa irá acontecer uma modificação tanto dos novos conhecimentos, quanto da ideia relevante da estrutura cognitiva com que interagiu.

No universo do texto, pode-se perceber que um processo fundamental da aprendizagem significativa é a **interação** entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos, sendo esse relacionamento não literal e não arbitrário. Nesse processo, os novos conhecimentos possuem significado, para os educandos e os conhecimentos pré-existentes passam a ter novos significados ou uma maior estabilidade cognitiva. Portanto, para ocorrer a aprendizagem significativa é necessário que o educando esteja disposto a aprender e que o material tenha um significado lógico.

Abreu (2017) destaca que Ausubel e sua teoria da aprendizagem significativa inspiraram e contribuíram, diretamente, para a elaboração de alguns documentos oficiais a respeito da questão da educação no Brasil. Em importantes documentos da legislação da educação nacional podem ser identificados diversos aspectos da teoria de Ausubel, assim como em princípios presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentando outras formas de abordagem do conteúdo, colocando o educando no papel de protagonista do processo e enfatizando o papel do professor como mediador.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/1996, apresenta, em alguns pontos, aspectos que podem ser associados com os estudos de Ausubel. Observa-se logo em seu 1º Artigo, ao estabelecer que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, o trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, evidenciando, assim, um dos princípios do teórico que diz respeito à valorização das experiências do educando e dos conhecimentos já construídos. Já no Art. 13º, foi estabelecida uma das responsabilidades dos docentes a de “zelar pela aprendizagem dos alunos”, ou seja, o educando precisa de estímulo para aprender, para tanto o conteúdo escolar deve apresentar um potencial significativo, na visão de Ausubel, conforme analisou Abreu (2017).

Além da LDB, os PCN também apresentam pressupostos que se relacionam as ideias da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, quando defende a valorização dos conhecimentos pré-existentes dos educandos como resultado de sua cultura, experiência de vida

e observações, assim como o sobre o papel do professor como estimulador no processo de ensino-aprendizagem.

Na educação de jovens e adultos, as concepções de Ausubel sobre a aprendizagem ecoam de forma muito significativa. O que pode ser observado a partir do que é estabelecido nas diretrizes legais da modalidade (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000; BRASIL, 2006; BRASIL 2006b), assim como nos estudos referentes aos processos de ensino e aprendizagem do seu público, como, por exemplo, os estudos de Arroyo (2007), Barcelos (2010), Di Pierro (2008), Gadotti e Romão (2008) e Machado (2006). Essa realidade pode ser percebida, para citar uma, na importância que essas leis e estudos estabelecem aos conhecimentos prévios dos educandos, os quais devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem na EJA, princípio básico da teoria de Ausubel sobre a aprendizagem cognitiva.

Semelhante importância é dada para o pressuposto referente a relevância da seleção de conteúdos significativos, que possam potencializar a construção de novos conhecimentos.

Ausubel (2003, p. 56), evidenciou que a aprendizagem significativa,

[...] como processo pressupõe, por sua vez, que os aprendizes empreguem *quer* um mecanismo de aprendizagem significativa, *quer* que o material que apreendem seja potencialmente significativo para os mesmos, ou seja, passível de se relacionar com as ideias relevantes ancoradas nas estruturas cognitivas dos mesmos. (grifos do autor).

Se para as crianças esse é um fator imprescindível para a ocorrência da aprendizagem significativa, para jovens e adultos, que já possuem uma bagagem de experiências escolares, culturais e sociais ainda maiores, a dimensão dos materiais significativos é ainda de maior magnitude, para que consigam realizar a interação das novas ideias com o já está estabelecido nas suas estruturas cognitivas.

Quando analisa os pressupostos para o processo de ensino aprendizagem da EJA, Machado (2006, p. 47) destaca que,

[...] A experiência escolar precisa ganhar significância, partir de problemas cotidianos e se orientar por mediações pedagógicas estimulantes, tais como conteúdo e materiais didáticos que promovam a contextualização no processo ensino-aprendizagem e, que permitam exercer as faculdades de atribuir ou captar os sentidos e os significados dos enunciados ou dos conteúdos curriculares, mediante o relacionamento destes com os eventos, coisas ou pressupostos, que estão em suas origens ou nas suas aplicações práticas, tendo em vista tornar o processo de conhecimento ou de ensino-aprendizagem significativo, interessante e expressivo para professores e alunos. Explorar, com efeito, o potencial educativo da relação entre educação profissional e educação geral e básica.

A reflexão de Machado (2006), também realizada em outros estudos sobre a EJA, exemplifica e reforça o diálogo entre a modalidade e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Quando a autora enfatiza a necessidade do estabelecimento de experiências escolares com significância para que ocorra a aprendizagem em jovens e adultos, que, por sua vez, deve acontecer a partir de mediações pedagógicas estimuladoras, como fundamento essencial para uma aprendizagem significativa, interessante e expressiva, verifica-se a influência dos estudos de Ausubel.

A reflexão sobre esses fatos permite reconhecer a importância dos pressupostos de Ausubel para o contexto educativo atual, pois, apesar de, no cotidiano, as práticas educativas ainda não terem conseguido romper definitivamente com os princípios da educação tradicional, o discurso oficial, em geral, é cognitivista/construtivista/significativo.

2.6 Papert: o Construcionismo como um caminho para a inovação pedagógica

Seymour Papert (1928 – 2016) viveu boa parte da sua infância e juventude na África do Sul, onde, em 1949, graduou-se em Filosofia, na Witwaterstrand University, três anos depois na mesma universidade alcançou o primeiro PhD em Matemática. Já na Inglaterra, na Universidade de Cambridge, em 1959, fez o seu segundo doutoramento em Matemática. Entre 1958 e 1963, viveu na cidade de Genebra, onde trabalhou pessoalmente com Jean Piaget, pesquisando sobre o desenvolvimento da criança e a relação com a matemática. Em 1964, iniciou suas atividades no Massachusetts Institute of Technology (MIT)⁹. Papert é um dos maiores visionários no campo do uso da tecnologia na educação, de acordo com Campos (2008) e Ponte (1997).

A partir de suas experiências, pesquisas e estudos de autores como Piaget, Vygotsky, Dewey, Montessori, Freire, entre outros, Papert elaborou uma teoria educacional ou de aprendizagem chamada **Construcionismo**, a qual procura examinar mais de perto a ideia de construção mental. O objetivo do teórico era,

[...] criar um ambiente no qual todas as crianças – seja qual for sua cultura, gênero ou personalidade – poderiam aprender álgebra, geometria, ortografia e História de maneiras mais semelhantes à aprendizagem informal da criança pequena pré-escolar

⁹Em MIT, Papert foi professor de matemática aplicada, diretor do Laboratório de Inteligência Artificial e desenvolveu inúmeras pesquisas nos campos da tecnologia e aprendizagem.

ou da criança excepcional do que ao processo educacional seguido nas escolas (PAPERT, 1994, p. 19).

O Construcionismo é uma teoria inspirada, em parte, na teoria epistemológica de Jean Piaget, é uma reformulação pessoal de Papert do Construtivismo. O estudo da teoria elaborada por Piaget permitiu a Papert realizar conexões entre seus conhecimentos como matemático e pesquisador da área tecnológica, com o estudo acerca da gênese da inteligência humana, tema da pesquisa de Piaget. Este último autor considerava a análise do desenvolvimento da inteligência das crianças como o melhor modo de compreender a origem da inteligência humana. Piaget (1970) defendia que a aprendizagem deve ocorrer a partir da própria construção mental do educando, apoiada em suas próprias construções de mundo.

A teoria epistemológica de Piaget revolucionou a maneira de conceber o desenvolvimento humano e contribuiu na construção de novas teorias educacionais, na medida em que o sujeito passa a ser visto como capaz de construir o conhecimento na interação com o meio físico e social.

Assim, os estudos de Piaget (1970, p. 336), permitiram que ele elaborasse um entendimento que concebe a inteligência “[...] como desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior”.

Essa concepção de inteligência, como analisado, tem fundamentando teoricamente muitas investigações no campo educacional em busca de novas práticas pedagógicas embasadas no Construtivismo.

Na concepção de Papert (1994), o Construcionismo seria uma extensão do Construtivismo. Para o Construtivismo, o conhecimento, segundo Papert (1990, p. 10), não deve ser transmitido, e sim construído, por sua vez, esse processo de construção e reconstrução deve ser pessoal, o que não significa que deve ser feito sozinho, pois, “[...] todos precisam da ajuda de outras pessoas e do apoio de um ambiente material, de uma cultura e sociedade. Mas ainda assim, o conhecimento deve ser construído - e é isso que Piaget quis dizer com o termo *construtivismo*”.

Já o Construcionismo, por sua vez, também está relacionado com o sentido de construção, sendo que, na proposta de Papert (1990; 1994; 1997) os esquemas ou estruturas cognitivas seriam construídos de forma mais próspera, apoiados em algo concreto, o que

poderia ser desde um complexo programa de computador, a um poema ou mesmo um simples castelo de areia na praia, por exemplo.

É importante que o produto, resultado do processo de aprendizagem, seja exibido, externalizado e, assim, discutido e analisado. Para Papert (1994, p. 133), o processo de aprendizagem apresentará concepções diferentes e, conseqüentemente, mais produtivas, quando ocorrer uma inversão epistemológica para formas mais concretas do conhecimento, assim, destaca que “especificamente, a meu ver, precisamos de uma metodologia que nos permitirá permanecer perto de situações concretas”.

Assim, para os construcionistas, o conhecimento é construído activamente num ambiente social através da construção e reconstrução de entidades tangíveis e partilháveis, cuja construção ajuda os estudantes a fazer construções paralelas na sua mente [...]. Os artefactos culturais ajudam os indivíduos a concretizar o abstracto e os artefactos construídos pelos próprios indivíduos ajuda-os a expressar e a dar forma às suas ideias, ou seja, a construir o conhecimento em vez de recebê-lo (CORREIA, 2011, p. 82).

De acordo com os princípios do Construcionismo, o processo de construção do conhecimento não pode acontecer de forma passiva e isolada, posto que, pelo contrário, a construção de produtos concretos pelos educandos são resultados das suas construções mentais, as quais envolvem seus contextos sociais e culturais, e possuem uma importância pessoal para os mesmos. Desta forma, quando o educando consegue relacionar o contexto cultural, do qual faz parte, para, a partir do plano das ideias, elaborar um conhecimento de forma concreta, e assim ser capaz de verbalizar, analisar e construir novos conhecimentos, estará ativamente protagonizando seu processo de aprendizagem.

Para Papert (1997, p. 78) um dos pontos mais relevantes desse processo de construção de conhecimento do educando, a partir da elaboração de um produto concreto e de interesse pessoal, é o fato de que eles passam a desenvolver “a percepção do seu eu e de controlo”, o que permitirá, por exemplo, que comecem “a aprender o que significa controlar a sua própria atividade intelectual”.

Outro ponto de convergência entre o Construtivismo e o Construcionismo refere-se ao papel ativo que o sujeito possui no processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Sousa e Fino (2015, p. 10), destacam que o construtivismo aponta o sujeito “[...] como construtor ativo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem; um ponto de vista construcionista avança um pouco mais, ao enfatizar as construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas”.

Acredita-se que tanto o Construtivismo, quanto o Construcionismo podem e devem ser teorias educacionais utilizadas para fundamentar as práticas pedagógicas da EJA, pois já existem inúmeras experiências que demonstraram, assim como suas legislações específicas apontam, a importância dos sujeitos que compõem o público da modalidade estarem no centro das ações desenvolvidas, a partir dos quais todos os planejamentos e ações devem estar focadas, bem como a essencialidade de atividades concretas de aprendizagem para os mesmos.

Nas palavras de Papert (1994, p. 125), “o Construcionismo é gerado sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam”, defendendo, ainda, que a aprendizagem ocorrerá quando o educando estiver verdadeiramente envolvido em construir um produto de significado pessoal que possa ser visto. Pois, compreende que “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimento”.

Observando tal pensamento e relacionando-o a alguns estudos sobre a educação de jovens e adultos, compreende-se que esse pressuposto é ainda mais evidente para a EJA, visto que, para jovens e adultos uma aprendizagem sem significado, logo sem utilidade prática, não tem sentido.

No entender de Sousa e Fino (2015) o processo de construção do conhecimento, para Papert, está relacionado a uma aprendizagem situada, inerente ao contexto em que decorre, ou seja, o produto final elaborado pelo educando precisa ser experimentado, testado pelos outros indivíduos e pela sociedade em geral.

Nesse contexto, para Papert, o papel do professor na visão tradicional, devia ser revisto, pois cabe a esse profissional o dever de estimular e possibilitar meios que permitam aos educandos a construção do conhecimento, lembrando que o Construcionismo,

[...] não coloca em dúvida o valor da instrução como tal. Isso seria tolo [...]. A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista – a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino (PAPERT, 1994, p. 124-125).

O que não quer dizer que,

[...] o professor não seja uma parte importante do processo de aprendizagem. Aquele professor é, naturalmente, a pessoa mais importante lá. Mas reconhecer a importância do professor é muito diferente de reduzir o aprendiz ao lado passivo de ser ensinado. Esta é a clivagem fundamental entre as teorias da educação: empoderamento do indivíduo versus instrução e ser ensinado (PAPERT, 1990, p. 3).

Outra concepção defendida pelo Construcionismo, é que tão importante quanto aprender, é a necessidade de se oferecer meios para possibilitar a aprendizagem. Na analogia feita por Papert (1994), assim como é importante o conhecimento sobre pescar, é imprescindível ter boas varas de pesca, ressaltado o papel dos computadores¹⁰ para o Construcionismo.

Papert (1990, p. 1) acreditava que o uso do computador modificaria o aprendizado, a educação e a vida das crianças, e que o impacto seria muito profundo, “[...] não apenas sobre a natureza das próprias escolas, mas sobre toda a sociedade humana”, sendo que a forma como o computador for utilizado no processo de aprendizagem “desempenhará um papel determinante na maneira como a tecnologia e a cultura maior evoluem na próxima geração”.

Neste sentido, Papert, na busca por meios que priorizassem a relação do estudante com o objeto e potencializassem sua capacidade de aprendizagem, liderou um grupo de pesquisadores, na década de 1960, que desenvolveram a linguagem **Logo** de programação, a qual permite ao estudante usar a matemática como um meio para criar figuras, animações, jogos, simulações no computador. Sobre aquela linguagem de programação, Sousa e Fino (2015, p. 7) ressaltam que “convém lembrar que a importância do **Logo** radica no fato de não ser apenas uma ferramenta informática, uma mera linguagem de programação, mas todo um projeto pedagógico de utilização de computadores na educação”.

Para Papert, o uso que o computador teve para o estudo da matemática, a partir da linguagem **Logo**, poderia ter sido ampliado para todas as áreas de conhecimento. Concluindo que, utilizado pela educação de forma adequada, na mão dos educandos, o computador poderia ser uma importante ferramenta de aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Campos (2008) complementa que a proposta da linguagem **Logo** tinha como princípio um novo uso do computador para a educação, em vez de uma mera máquina de instrução, deveria assumir o papel de facilitador da aprendizagem, possibilitando que o educando torne-se sujeito ativo do processo de construção do conhecimento, pois no comando do computador, com as intenções e ideias bem definidas e orientadas, assume a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem .

Além disso, a proposta do uso da linguagem LOGO concebia a idéia de que o indivíduo não precisava ser especialista em programação para utilizar a linguagem, pois ela foi criada com o intuito de que qualquer pessoa com um mínimo de iniciação

¹⁰ No final da década de 60, quando trabalhava em pesquisas sobre a Inteligência Artificial, o professor começou a defender o uso da informática na sala de aula (PEREIRA, 2012, p. 103).

puddesse manuseá-la. Assim, mesmo crianças poderiam utilizá-la para sua aprendizagem (CAMPOS, 2008, p. 81).

No Brasil, o uso do **Logo** representou uma das primeiras atividades relacionadas ao uso do computador na educação. Papert e Minsky¹¹ estiveram no Brasil, em 1975, com o objetivo de divulgar e disseminar o uso da linguagem **Logo**. Inicialmente, as atividades com o uso do **Logo** aconteceram com os filhos de professores da Unicamp, em 1976. De acordo com Valente (1999), inspirados nesse trabalho foi criado, em 1983, na Unicamp, o grupo de pesquisa NIED¹², que desenvolveu projetos e estudos sobre o uso do computador na educação, assim, como o uso da própria linguagem **Logo**.

Convém ressaltar que, como já foi discutido, a simples inserção dos computadores, assim como outras TIC na escola, não é suficiente para que aconteça a inovação pedagógica. Papert (1994, p. 26), ao refletir sobre essas mudanças que devem ocorrer no processo educacional, fez a seguinte reflexão:

Acredito que se queremos ter novas formas de aprendizagem precisamos de um tipo muito diferente de teoria de aprendizagem. As teorias que foram desenvolvidas por psicólogos educacionais e por psicólogos acadêmicos em geral correspondem a um tipo específico de aprendizagem, o tipo da Escola. Enquanto estes estilos de pensar sobre a aprendizagem permanecerem dominantes, será muito difícil fazer um desvio sério da forma tradicional da Escola.

Papert procurou reforçar a concepção que defende que não são suficientes pequenas mudanças na escola, como a inserção de novos recursos, outros materiais didáticos, mais discursos de mudanças ou mesmo novas tecnologias, para que ocorram, de fato, novas formas de aprendizagem. São necessárias, transformações muito mais amplas, que consigam, realmente, romper com o paradigma tradicional que ainda resiste nas escolas e que dificultam que reais mudanças aconteçam, apesar de tantas teorias anteriores apresentarem essa proposta.

Refletindo sobre isso, Papert (1999, p. 2) destaca que,

[...] quando falamos de computadores na educação, não devemos pensar em uma máquina que tenha um efeito. Deveríamos estar falando sobre a oportunidade que nos foi oferecida, por meio dessa presença no computador, de repensar o que é aprender, de repensar a educação.

¹¹Marvin Lee Minsky (1927 - 2016) foi um cientista cognitivo norte-americano. Era pesquisador do MIT, Doutor em Matemática e um dos principais nomes da Inteligência Artificial.

¹² NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação.

Percebe-se que a teoria de aprendizagem proposta por Papert, o Construcionismo, pode proporcionar uma ruptura com o paradigma tradicional da educação, surgindo como um norte que pode ser seguido pela escola, atualmente perdida no que se refere à sua função de atender as demandas sociais atuais.

A esse respeito, a proposta de um novo paradigma educacional vem se impondo, a partir das contribuições das teorias educacionais apoiadas nas concepções histórico-cultural, construtivistas e construcionistas, como um importante aporte para profundas análises sobre o processo de construção do conhecimento e os papéis de professores e educandos, apresentando em seu bojo importantes contribuições para a organização de novos contextos que conduzam à aprendizagem.

Acredita-se que no campo da educação de jovens e adultos essa realidade não seja diferente e as concepções citadas acima podem ser utilizadas para fundamentar e conduzir práticas pedagógicas que possibilitem, de fato, importantes rupturas que possibilitem novos e significativos processos de aprendizagem para os educandos da modalidade, capazes de fundamentarem uma verdadeira inovação pedagógica.

2.7 Estudos Culturais: por uma relação entre aprendizagens e identidades.

Os Estudos Culturais¹³ tiveram diversos pontos de partida, mas, sempre tendo como base os pontos de vista político e teórico, isso objetivando a construção de um projeto político, bem como de um novo campo de estudos. Para Escosteguy (2010) na perspectiva política, os Estudos Culturais podem ser entendidos com o mesmo sentido de “correção política”, sendo identificados com a própria política cultural dos movimentos sociais da época em que surgiram. Já, no campo teórico, refletem a grande insatisfação com os entraves de algumas disciplinas, sendo que na busca pela superação dos limites que essas possuem, propõem a interdisciplinaridade.

Os Estudos Culturais,

¹³O campo dos Estudos Culturais surge, de forma organizada, através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Inspirado na sua pesquisa, *The Uses of Literacy* (1957), Richard Hoggart funda em 1964 o Centro. Ele surge ligado ao English Department da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação da mesma instituição. As relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, vão compor o eixo principal de observação do CCCS. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 138).

[...] constituem um campo interdisciplinar, onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado (TURNER, 1990, apud SILVA, 2010, p.138).

Entende-se então que, a área não representa uma nova disciplina, porém, surge da insatisfação com algumas disciplinas, ou ainda, com a incapacidade que essas possuem de criticar e refletir sobre algumas categorias, sendo, pois necessário que diversas disciplinas se inter cruzem e dialoguem para que seja possível o estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea.

Entre os vários aspectos que compreendem os objetos de estudo de interesse dos Estudos Culturais, Silva (2010), de forma sintética, destaca as questões que se situam em torno da relação entre **cultura, significação, poder e identidade**. Compreendendo que a cultura é um espaço de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições de poder diversos, travam lutas para impor seus significados à sociedade como um todo.

A educação, por exemplo, para os teóricos dos Estudos Culturais, gera um espaço narrativo privilegiado para alguns educandos, enquanto e ao mesmo tempo, para outros, produz um local que fortalece a desigualdade e a subordinação, ou seja:

Corporificando formas dominantes de capital cultural, a escolarização frequentemente funciona para afirmar as histórias eurocênicas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências culturais dos/das estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da “minoría” (GIROUX, 2011, p. 84).

A crítica que os pesquisadores que se fundamentam nos Estudos Culturais fazem a esse papel da educação, que exclui, manipula e subordina, é a mesma que sustenta as discussões deste estudo, uma vez que se entende que não há mais espaço para tal exclusão e silenciamento. Na visão de Giroux (2011, p. 86), por exemplo, “os/as educadores/as não poderão ignorar as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar”.

Diversos autores pertencentes ao campo dos Estudos Culturais como Moreira (2003), Fleuri (2003), Silva (2009; 2010 e 2011), Barcelos (2010), Giroux (2011) entre outros, têm defendido o respeito à diversidade cultural na escola, já que as teorias desenvolvidas nesse campo “[...] enfatizam o direito à diferença, o que significa dizer o direito ao respeito como indivíduo, no sentido identitário, como homem, mulher, negro, jovem, idoso, índio, como excluído, sem-terra, desempregado [...]” (COELHO; EITERER, 2007, p. 180). Ou seja, nessa

concepção é, justamente, as diferenças em relação ao outro que irão marcar a sua identidade, que devem conduzir as ações no campo educacional, especificamente no da EJA.

Desenvolver práticas pedagógicas na EJA que concebam sua efetivação de modo a envolver todas essas características identitárias, bem como outras específicas de cada realidade, é uma das diretrizes fundamentais para que ocorram aprendizagens significativas para os seus educandos, conforme é estabelecido, por exemplo, em diretrizes do PROEJA; como quando destaca que o trabalho com a EJA exige que sejam investigadas:

[...] as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas (BRASIL, 2006b, p. 35-36).

Em vista disso, nota-se que as diretrizes do PROEJA possuem suas bases teóricas elaboradas para a uma prática pedagógica sustentada no respeito às identidades dos educados da EJA. No entanto, o que se pode ressaltar, de modo geral, é que os caminhos da EJA foram marcados, fortemente, pelo não respeito às diferenças que configuram as identidades dos estudantes dessa modalidade, o que já não se sustenta.

Para Sousa e Fino (2015b, p. 1) a identidade é, antes de tudo,

[...] uma questão do foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o “outro”, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos. O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projectadas), como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos. Este entendimento mais amplo em torno da categoria identidade, relacionando-a com as questões de diferença, alteridade, subjetividade, multiculturalismo, entre outros, tornou-se possível, especialmente, devido às contribuições dos Estudos Culturais.

Ratifica-se, pois, que, nas últimas décadas, a questão da identidade tornou-se um dos principais temas de análise, tanto na esfera política, quanto na sociológica. Vários fenômenos contribuíram para a rediscussão dessa categoria. Vieira (2009), por exemplo, destaca que questões de natureza econômica, política, cultural e até filosófica permitiram colocar em evidência o tema nos estudos contemporâneos.

Em tempos pós-modernos, ou, ainda, da modernidade tardia, os Estudos Culturais destacam-se no contexto das análises acerca da formação e desenvolvimento das sociedades

que passaram a ser objeto de estudo de vários pesquisadores, nesse âmbito foi dada maior ênfase à questão da construção das identidades culturais que configuram os diferentes povos e/ou indivíduos.

A categoria em questão tem gerado várias análises e inúmeras controvérsias, que merecem ser discutidas e analisadas com ênfase e teoricamente sustentadas nos diversos estudos que travam esses embates. Nessa perspectiva, Hall (2006, p. 8) compreende que,

[...] o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas.

As discussões em torno das análises a respeito da identidade intensificaram-se pelo fato de que a concepção moderna que se tinha do homem centrado em torno de uma identidade “pura”, “local”, “fixa” e “imutável” já não atende ao contexto atual, se é que em algum momento atendeu.

Entende-se que a categoria identidade tem estreitas relações com outras importantes categorias que também fazem parte das discussões que caracterizam as transformações do mundo contemporâneo, como, por exemplo, o de **globalização** e o de **hibridação cultural**.

Nos dias atuais, os efeitos da globalização tornam-se cada vez mais intensos, faz-se necessário recolocar o problema da identidade em outra dimensão, na qual a renovação dos parâmetros até então utilizados torna-se uma exigência.

Entre os vários fenômenos que tem influenciado esse processo, modificando os discursos culturais, destaca-se o papel da globalização, pois tem causado efeitos diferenciadores no interior das culturas ou entre as mesmas, ocasionados, principalmente, pela quase total extinção das fronteiras nacionais, o que tem possibilitado o contato com outras línguas, costumes diferentes, religiões diversas, tradições variadas, ou seja, uma maior ligação com os aspectos culturais que caracterizam outras sociedades.

O processo globalizador tem possibilitado fazer com que esses traços culturais que marcam e distinguem um grupo social do outro, já não sejam mais locais e restritos, alterando assim o que, de forma quase que mitológica, os Estados esperavam que a mobilização em torno das culturas nacionais conseguiria estabelecer uma identidade unificadora.

Essa perseguição em torno de uma identidade nacional configurou por longos anos a trajetória da história da humanidade, mas, na contemporaneidade, vem sendo alterada profundamente por vários motivos, entre os quais se destaca: a globalização. Para Bauman (2005, p. 34), essas transformações aconteceram justamente pelo significado que a globalização possui nos dias atuais, evidenciando que “[...] o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação. Flertes extraconjugais e até casos de adultério são ao mesmo tempo inevitáveis e toleráveis, muitas vezes ávida e entusiasticamente obtidos”.

O incentivo ao adultério, ao qual o autor faz certa analogia, pode ser evidenciado na política de criação de blocos econômicos, como MERCOSUL, NAFTA e União Europeia, por exemplo; que, entre outros princípios, defende o estabelecimento de um mercado livre, mas que influenciam outras áreas, além da econômica, como a própria cultura, como se destacou

Em vista disso, entende-se que no mundo no qual as fronteiras estão em constantes processos de alargamento, possibilitando, assim, o convívio e as trocas culturais, não há como esperar a manutenção de identidades puras, fixas e imutáveis. Hall (2006, p. 62) faz uma reflexão adequada a esse respeito ao dizer que considera um verdadeiro mito, para o mundo moderno, conceber a identidade cultural com esse propósito unificador, destaca que a Europa, por exemplo, não possui “qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia”.

A situação da Europa, segundo Hall (2006), em nada se diferencia dos demais continentes. Como é o caso da América e África, que tiveram, em todo o seu período colonial, a “convivência” ou, ainda, a imposição da cultura dos seus colonizadores. Desencadeando, ao longo desse processo, a fusão dos traços culturais dos povos nativos dessas regiões fossem os dos invasores de suas terras e, ainda, com os de outras sociedades que mais tarde também se fixaram nos ditos continentes, constituindo, assim, as características culturais que marcam as novas sociedades que se formaram nessas regiões.

O caso da sociedade brasileira é um bom exemplo desse processo, a sua formação tem como base diferentes povos, entre eles, inicialmente, o índio, os nativos da terra; o português colonizador e o africano trazido para o trabalho escravo; em seguida, destacam-se, ainda, os italianos, os alemães, os japoneses e tantos outros povos que vieram para o Brasil durante todo o seu período colonial, imperial e que ainda hoje continuam a se estabelecer na região contribuindo, diretamente, para a formação desse povo de cultura miscigenada que é o

brasileiro. Sendo assim, concorda-se com Hall (2006, p. 62) ao concluir que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais”.

À vista disso, compreende-se que o atual vínculo existente entre o local e o global, transformado em consequência da quase total dissipação das fronteiras nacionais e intensificado pelos avanços tecnológicos, sendo esses alguns dos efeitos da política global, já não há como pensar a identidade a partir do viés centralizado e unificado, ao contrário, as trocas culturais que acontecem ao longo das várias experiências que o indivíduo e/ou povos vão vivenciando tem ocasionado o processo denominado de **hibridismo cultural** e é o que tem configurado o processo de construção das diferentes identidades.

Nesse contexto, cabe a contribuição de Canclini (2008, p. 19) ao dizer que a hibridação consiste em “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”; enfatizando, ainda, que essas “estruturas ou práticas discretas” a que se refere também não podem ser consideradas puras, uma vez que já resultam de hibridações.

Destaca-se, entretanto, que esse processo de trocas culturais responsáveis pela formação das nações híbridas não é algo recente. Nem mesmo a abertura das fronteiras pelo dito processo de globalização é algo novo. A história da humanidade é marcada pelos desbravamentos e conquistas de espaços e povos, como pode ser notado desde o período Pré-histórico, perpassando pelas Conquistas Romanas e as Grandes Navegações. Os deslocamentos e as migrações têm constituído mais a regra que a exceção da história da humanidade.

Na contemporaneidade, os efeitos da globalização, principalmente, através dos avanços tecnológicos e midiáticos, têm tornado mais intenso o contato com a diversidade cultural da humanidade. Sobre essa questão Sousa (2015, p. 1) acentua que

[...] as aceleradas transformações tecnológicas decorrentes de uma acumulação de conhecimentos sem precedentes, têm vindo a consolidar, pela via da comunicação, a construção de uma nova ordem política, social e económica, em termos de uma Global Village, onde as fronteiras geográficas se tornam mais ténues.

Como efeito desse processo de enfraquecimento ou transformações das fronteiras geográficas e culturais, bem como a formação dessa aldeia global, tem-se presenciado assim o deslocamento das identidades nacionais e/ou identidades locais. Reportando-se a essa questão, Hall (2006, p.73) destaca que

[...] o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural [...] existem evidências de um afrouxamento

de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, “acima” e “abaixo” do nível do estado-nação.

Como consequência desse processo ter se tornado generalizado e, até mesmo, obrigatório, de forma natural esta tensão entre a globalização e a diversidade, acaba refletindo no campo educacional. O paradigma tradicional que tem norteado as ações nas escolas tem sido constantemente questionado e a exigência por mudanças reais são constantes e urgentes. Conforme elucida Sousa (2002), em tempos atuais, época de rupturas e que outros paradigmas se estabelecem, elaboram-se novos conceitos de totalidade, resultados da globalização, que não há mais como serem ignorados pelas instituições de ensino.

Sobre o assunto Hall (2006) destaca três impactos importantes do processo de globalização às identidades culturais: a desintegração das identidades nacionais, o que está relacionado à homogeneização cultural causada pela política global; o reforço de algumas identidades locais e nacionais como forma de resistência aos efeitos da globalização e; ainda a mutação das identidades nacionais e locais (novas identidades – híbridas – estão tomando o seu lugar).

Do supracitado, o terceiro aspecto, o processo de hibridação, tem sido um dos pontos de inúmeras reflexões, devido, principalmente, à constância com que tem marcado os fenômenos culturais na contemporaneidade. O fenômeno da hibridação cultural não chega a ser uma unanimidade entre os teóricos; não há como restringir o termo a uma boa ou má palavra. Tais distinções são naturais, na visão de Canclini (2008, p. 19), visto que “seu profuso emprego favorece que lhe sejam atribuídos significados discordantes” e é, justamente, essa diversidade de discursos existentes sobre o tema, que enriquecem os diferentes estudos.

Os processos de hibridação cultural possuem um papel fundamental para a construção das identidades dos sujeitos contemporâneos. Baseado na ideia de que o sujeito era, anteriormente, entendido “como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”, assim entende-se que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 12-13).

Com essa perspectiva, Hall (2006) esclarece que os processos de hibridação, intensificados pela globalização, têm um efeito contestador e deslocador das identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional e/ou local, alterando as identidades fixas e tornando-as mais plurais.

Contribuindo com essa discussão, Canclini (2008, p. 31) alerta para o cuidado que se deve ter nas análises acerca dos processos de construção das identidades híbridas, já que jamais se deve considerar essa fusão sem as suas contradições, quando se reflete sobre os efeitos recentes da globalização, deve-se ter em mente que esses “não só integram e geram mestiçagens; também segregam, produzem novas desigualdades e estimulam reações diferenciadoras”.

Bhabha (2007, p. 20), ao discutir acerca dos locais da cultura na contemporaneidade, faz referência aos novos espaços e/ou situações criados pela globalização, denominados por ele de “entre lugares”, alertando para o fato de ser nesse espaço que se “fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Diante de esses argumentos observa-se que diversos teóricos, como Bauman (2005), Hall (2006), Bhabha (2007) e Canclini (2008) já concentram suas análises a partir do viés de que os processos globalizantes, desencadeantes dos os fenômenos da hibridação, que marcam os traços culturais construtores das diversas identidades dos diferentes indivíduos, são, atualmente, fatos que jamais devem ser desconsiderados.

Autores como Bauman (2005) e Hall (2006), no âmbito do que seria uma criação identitária, contribuem para compreender como essas identidades, antes tidas como fixas, passam hoje por um processo de trocas culturais resultantes da globalização. Entende-se ainda, que a categoria identidade situa-se como algo constantemente influenciada pelo processo de hibridação cultural, fenômeno característico da cultura contemporânea; cultura esta que já não pode mais ser tida como pura, já que sofre toda sorte de influência, seja local ou global, como destacam Bhabha (2007) e Canclini (2008) em seus estudos sobre cultura.

Com base no que foi apresentado, convém ressaltar que a questão da identidade é compreendida no presente estudo a partir do caráter mutável e híbrido que possui na contemporaneidade. Essa perspectiva dos Estudos Culturais acerca do entendimento da categoria identidade é essencial para a análise que se pretende realizar a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso de Cozinha do PROEJA do IFMA - Campus Maracaná.

Essas transformações culturais que caracterizam a constituição das diferentes identidades de homens e mulheres contemporâneos também atingem os jovens e adultos, público do PROEJA, que por sua vez, devido à diversidade e multiplicidade de experiências

adquiridas dentro e fora da escola, possuem múltiplas identidades que podem enriquecer, bem como facilitar o processo de aprendizagem.

Acerca dessa questão, Di Pierro (2005, p. 1121) evidenciou que

[...] nos anos mais recentes, a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao “paradigma da identidade”, favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Os princípios dos estudos culturais no campo da educação de jovens e adultos fortalecem a concepção de que é cada vez mais urgente e necessário ouvir e dar voz ao educando da modalidade, posto que ao especificar o seu público na sua própria nomenclatura, deixa-se claro não se tratar apenas de estudantes, ou qualquer outra categoria que os generalize. Ao contrário, são “sujeitos que estão situados num determinado tempo de vida, possuindo assim especificidades próprias”, o que quer dizer que, esses jovens e adultos, “que pelo lugar que ocupam nos tempos de vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas” (DAYRELL, 2007, p. 54).

Sabe-se que devido ao seu próprio percurso de vida, experiências pessoais, interpessoais e, muitas vezes, profissionais, os educandos dessa modalidade apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios e cada qual possui um repertório distinto. E é a partir destes conhecimentos que se inicia o contato com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e sentido, que são os fundamentos para a construção de novos significados.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem no PROEJA deve ser estimulado a partir de práticas pedagógicas que considerem e realcem as identidades dos educandos, porém, convém destacar, que tal perspectiva não deve se restringir ao que está prescrito, mas, principalmente, ao que é vivido.

A concepção de identidade que contempla os **excluídos**, dando-lhes voz e transformando-os em tema de estudo das análises contemporâneas só ganhou esse espaço, principalmente, devido às discussões dos atuais Estudos Culturais. Em suas reflexões, tais estudos passaram a abarcar visões amplas e modificadas de diversas categorias relacionadas às questões culturais; apresentando como grande diferencial, o fato de não fazer distinção entre “alta” e “baixa” cultura; assim, suas críticas não consideram estranha nenhuma temática que diga respeito a qualquer artefato que possa ser considerado cultural.

Nesse aspecto, as diretrizes do PROEJA esclarecem que é essencial a proposta do programa estar atenta “[...] as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive suas especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência” (BRASIL, 2006b, p. 43).

No entanto, a trajetória histórica da EJA, em geral, tem sido marcada, fortemente, pelo não respeito às diferenças que configuram as identidades dos estudantes dessa modalidade. Tal evidência pode ser exemplificada quando se analisa diversas políticas, programas e ações que foram sendo elaborados para a EJA no Brasil; que, em muitos casos, tanto em seus planejamentos quanto em suas execuções apenas faziam pequenas adaptações do pensado e utilizado para a educação das crianças.

Lembra-se, contudo, que já é lugar comum no campo da EJA, discursos que defendem a essencialidade dos saberes prévios dos estudantes serem considerados nas práticas pedagógicas, a exemplo, Coelho e Eiterer (2007, p. 171) destacam a relevância “[...]de levar em conta os conhecimentos construídos a partir da experiência vivida que configura a cultura do educando, particularmente em se tratando de alunos jovens e adultos, que já acumularam importantes vivências”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Gadotti (2008, p. 33-34) comenta que

[...] não se trata de negar o acesso à **Cultura geral** elaborada, [...]. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma **educação multicultural**, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na **diversidade cultural**. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o **pluralismo** é também uma filosofia do diálogo. (grifos do autor).

Dessa forma, consoante com o apresentado, considera-se essencial na busca da compreensão do processo de aprendizagem dos educandos da EJA, analisar práticas pedagógicas que permitam, efetivamente, que as identidades dos jovens e adultos, que não tiveram acesso e/ou a oportunidade de permanência na escola em idade que lhes eram de direito, sejam o ponto de partida e de constante referência do processo educativo.

3 ATÉ O PROEJA: um percurso de desafios e possibilidades.

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, um dos documentos básicos da Organização das Nações Unidas (ONU), assinado em 1948, garantindo assim a todos o “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e fortalecendo o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

No Brasil, percorrendo caminho semelhante, a atual Constituição, outorgada em 1988, em seu Art. 6, garante a educação como um dos direitos sociais. E em seu Capítulo III, Seção I, dedicado à educação, estabelece no Art. 205 que

“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Em seguida, em seu Art. 206, que trata dos princípios em que devem se basear o ensino, destaca em seu inciso I a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Considerando o supracitado, nota-se que no aspecto legal a educação é apresentada como um bem essencial da humanidade, permitindo assim que crianças, jovens, adultos e idosos possam ter seus direitos assegurados. Sendo papel do Estado e da família, com o auxílio de todos os segmentos da sociedade, promovê-la e incentivá-la, para que, integralmente desenvolvidos, homens e mulheres possam exercer plenamente a cidadania e tenham completas condições de sobrevivência de forma digna a partir do seu trabalho.

Como apresentado no primeiro capítulo, a escola foi a instituição criada como o espaço onde o Estado deveria exercer o seu papel legal de oferecer à sociedade a educação sistematizada, de modo a executar os princípios estabelecidos pelas normas. Observa-se, no entanto, que, ainda hoje, a escola atual enfrenta várias dificuldades em alcançar as suas metas, se é que em algum período as concretizou de forma absoluta. Apesar de a escola ter sido bem útil para atender os anseios políticos e econômicos do passado, de acordo com os princípios do paradigma fabril, de forma geral, na contemporaneidade, ficou bem claro que a mesma já não está sendo capaz de realizar o esperado pela sociedade e estabelecido pelas legislações.

O que se percebe é que ainda estamos distantes de cumprir, de forma integral, o que está assegurado nos diferentes documentos que foram criados para estabelecer os direitos da

sociedade como um todo, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal Brasileira, especificamente.

No caso do Brasil, em particular, apesar dos avanços nos aspectos quantitativos, ainda não se conseguiu a universalização da Educação Básica, mesmo com a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 que estabeleceu a sua obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos de idade, alterando o texto original da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garantia a obrigatoriedade apenas no ensino fundamental; pois como se destacou o grande número de crianças e jovens fora da escola, em torno de 2,8 milhões, de acordo com o levantamento da PNAD, apontam essa deficiência (IBGE, 2016).

Torna-se ainda mais crítica a situação da garantia do direito à educação para todos, quando se analisa a questão da permanência na escola e a devida continuidade na formação. Ao realizar uma análise dos últimos anos no Brasil acerca do processo de universalização da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), verifica-se essa dificuldade. Em relação ao ensino fundamental, por exemplo, os dados apontam que houve uma aproximação da universalização, já que em 2015, a taxa de frequência escolar bruta das crianças de 6 a 14 anos de idade atingiu 98,6%. Já, em relação à inserção dos jovens de 15 a 17 anos de idade na escola, os avanços foram bem mais lentos; a proporção desses que frequentavam a escola em 2015 era de 85,0%, um aumento de apenas 3,4 pontos percentuais em relação ao ano de 2005, quando o total chegava a 81,6%, evidenciando a dificuldade de garantia do direito à educação básica obrigatória para esse grupo que deveria estar frequentando o ensino médio (IBGE, 2016).

Desse total de jovens que frequentavam a escola em 2015, apenas 59,1% representavam a taxa de frequência líquida, que é a que indica a proporção de pessoas que frequentam a escola no nível de ensino adequado à sua faixa etária, conforme organização do sistema educacional brasileiro. Esse grave problema do atraso escolar também é observado entre os jovens de 15 a 17 anos que estavam fora da escola. Em 2015, no Brasil, cerca de 1,6 milhão desses jovens estavam fora da escola, um percentual de 15,0% dos brasileiros nessa faixa etária, sendo que entre os jovens que haviam evadido a escola sem concluir a Educação Básica, 61,4% abandonaram antes de concluir o ensino fundamental, 22,1% concluíram o ensino fundamental, 16,4% abandonaram a escola sem concluir o ensino médio. Assim, verifica-se que a maioria desses jovens que estava fora da escola sequer possuía formação para ingressar no ensino médio (IBGE, 2016).

Por consequência, percebe-se que a situação é mais grave entre os adultos. Por exemplo, entre os jovens de 19 anos, apenas 57% concluíram o ensino médio, o que significa que 1,478 milhão de pessoas nessa idade não concluíram os estudos básicos. Entre os brasileiros de 25 anos ou mais, 52% têm apenas o ensino fundamental completo, ou seja, mais da metade da população nessa faixa etária não conseguiu acessar ou concluir o ensino médio. E apenas um pouco mais de um quarto dessa população, 26,4%, conseguiu estudar mais três anos e concluir o ensino médio (IBGE, 2016).

Os poucos dados, entre os muitos indicadores da situação da educação brasileira atual, aqui apresentados, são apenas para ilustrar a grande dívida histórica que o país tem com sua população em relação ao direito básico da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, como determina as leis do Estado brasileiro. Os graves problemas de acesso, permanência e conclusão da Educação Básica têm marcado a história da educação no Brasil, justificando a importância do fortalecimento de políticas públicas de qualidade para a educação de jovens e adultos, visto que é muito grande o número de pessoas que não conseguiram concluir sua formação na idade própria, para um país que planeja seu crescimento e fortalecimento econômico, político e social.

A modalidade de ensino da Educação Básica¹⁴ destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria, de acordo com a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA tem assumido a missão de melhorar os baixos índices de escolaridade adulta no Brasil.

Ressalta-se que um importante caminho para o fortalecimento desta modalidade é a sua integração com a educação profissional, visto que, para os educandos jovens e adultos, o sentido da escolaridade está associado à possibilidade de inserção no mundo do trabalho, o que significaria, em geral, uma provável vida mais digna. Para além desse aspecto, essa possível associação, permitiria uma formação mais humana, já que

[...] a formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a

¹⁴A EJA é uma modalidade, e não um nível de ensino. Dessa forma, a EJA faz parte do universo da educação básica que, segundo o inciso I, no capítulo I, do título V da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e, por último, pelo ensino médio.

uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

A integração da formação profissional com a formação geral, não tem sido uma prática de fácil execução. Apesar de algumas tentativas do Estado brasileiro de tentar implantar essa formação mais completa, como se pretende analisar. No entanto, independente de definições, posicionamentos ou percursos que a educação profissional e a EJA possuam, o imprescindível é entender que os educadores e educadoras, educandos - jovens e adultos - sujeitos protagonistas deste processo, encontram-se no centro de uma questão muito mais complexa do que somente modalidades de ensino. “Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais [...]” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2007, p. 7).

Diante disso, os itens seguintes do texto propõem apresentar uma breve análise dos percursos históricos da educação profissional e da EJA no Brasil, com o intuito de identificar as trajetórias que percorreram até o momento.

3.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil.

A atual configuração da educação profissional brasileira, bem como o papel que vem exercendo na formação de milhares de jovens e adultos no Brasil, ao longo dos anos, é resultado de uma trajetória de lutas, avanços e retrocessos. Especialistas, sociedade civil e estudiosos da área têm buscado garantir o direito a uma formação profissional de qualidade para todos os brasileiros; apesar das dificuldades para se vencer uma das principais marcas da modalidade, a dualidade. Como consequência dessa característica histórica, a educação profissional tem proporcionando uma formação diferenciada para os pobres deste país.

3.1.1 A formação dos trabalhadores no Brasil escravocrata: para os desprovidos, o trabalho.

No Brasil, antes da chegada dos colonizadores, os diferentes povos nativos que já ocupavam todas as regiões do país, apesar de possuírem hábitos culturais diversos, típicos de cada tribo, em geral, construíam suas aprendizagens a partir das práticas que desenvolviam no dia a dia, que eram compartilhadas com os mais jovens, assim os conhecimentos eram passados de geração para geração. Os saberes da caça, da pesca, do plantio, da colheita, da produção

artesanal, do preparo de alimentos e de tudo mais que fazia e faz parte da socialização dos povos nativos do Brasil era transmitido nos fazeres do cotidiano, por isso

[...] é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos (MANFREDI, 2002, p. 67).

De acordo com Fonseca (1961) e Manfredi (2002), com o início da colonização do Brasil, o cultivo da cana de açúcar foi o primeiro produto que conduziu a sua economia, através da implantação do sistema de *plantation* e de majoritária mão de obra escrava, embora sempre tenham existido trabalhadores livres desde a implantação da colônia, esses eram uma minoria. A base da agroindústria açucareira acontecia nos engenhos e eram nesses mesmos espaços que aconteciam a aprendizagem dos ofícios, pois houve a preocupação com a preparação mínima da mão de obra que pudesse iniciar a exploração da colônia. Para atender às demandas do engenho, acontecia a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos no próprio espaço em que se executavam as tarefas.

Em vista disso, os primeiros aprendizes de ofícios foram os escravizados, indígenas e africanos, o que levou “o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68). Já que, o trabalho manual passou a ser associado à escravidão, como se analisou. Acerca disso, Cunha (2000b, p. 90) exemplifica ressaltando que

[...] Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como *coisa sua*.

Conforme o processo de colonização ia se desenvolvendo, com a força do trabalho escravo, aumentava a desvalorização dos trabalhos manuais, assim como de qualquer outra atividade que fosse desenvolvida de forma compulsória. Os trabalhadores livres se esforçavam para desempenharem atividades que marcassem a diferença entre eles e os escravizados, na busca por uma diferença social desses; bem como dos mestiços livres, que também, em geral, desempenhavam funções que não eram valorizadas. Ao analisarem a obra de Fonseca (1961) e o seu ponto de vista sobre como eram considerados inferiores os trabalhos manuais no Brasil colonial e imperial, Ciavatta e Silveira (2010, p. 61), fazem uma relação sobre como essa visão

dos trabalhos manuais acabou marcando a própria composição da sociedade brasileira escravocrata, ao ressaltarem que

[...] Desse preconceito básico decorre a composição das classes sociais que formam a sociedade brasileira colonial e imperial. São os senhores de engenho, os artífices, os escravos, os portugueses brancos, funcionários do governo, os asilados (órfãos, crianças abandonadas), a classe aristocrática e letrada, avessa a toda atividade prática e manual; os liberais imbuídos das ideias da Revolução Francesa, mas conservadores na educação dos ofícios.

Nesta sociedade, marcada por tantas diferenças sociais, em que os chamados trabalhos “pesados”, que dependiam de um maior esforço físico, assim como as demais atividades manuais, passaram a ser relegadas aos escravos e aos pobres, o que resultou em um grande preconceito com esses trabalhadores, ainda nos dias de hoje. E, conseqüentemente, a educação também será marcada por essas diferenças sociais, posto que, o acesso à educação, que era uma grande dificuldade, o que em alguns termos ainda é, também ocorria de forma diferenciada, para uns a possibilidade de uma formação secundária e para outros a aprendizagem de ofícios, uma dualidade se estabelecia. Tal prática marcou a educação profissional no país, que passou a ser vista como o destino daqueles que são desafortunados.

Com a descoberta e posterior intensa exploração do ouro na região de Minas Gerais, o cenário econômico e social brasileiro irá passar por muitas mudanças, embora a economia açucareira ainda tenha predominado por um período de mais de um século depois da descoberta de uma das primeiras minas, em Cataguá, no ano de 1560.

A partir de 1693, a mineração se intensificou, ocorreu a chamada “corrida do ouro” e milhares de colonos com seus escravos se deslocaram para as regiões onde se concentravam as minas, no desejo de enriquecimento rápido. Esses acontecimentos acabaram alterando também o ensino e a aprendizagem de ofícios, já que, outras habilidades, diferentes das utilizadas nas fazendas de cana-de-açúcar, passaram a ser necessárias.

Ao longo do período da exploração de ouro, inúmeras plantações foram abandonadas pelos seus proprietários que junto com seus escravos passaram a ocupar as regiões das minas, onde várias vilas e cidades foram surgindo em regiões antes desocupadas. E nesses espaços outras necessidades precisavam ser atendidas, como as de “*Homens experimentados*” que pudessem “[...] ensinar aos aventureiros a melhor maneira de examinar o metal e lavrar as minas [...]” (FONSECA, 1961, p. 79).

Para atender algumas das necessidades advindas com a mineração, bem como aos interesses da Coroa Portuguesa, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda¹⁵. Para que essas funcionassem foram necessários a preparação e o trabalho de funcionários especializados, assim, houve a necessidade do ensino das tarefas que eram executadas nesses estabelecimentos, o que ocorria no próprio local onde futuramente iriam trabalhar, tal qual acontecia nos engenhos, só que a grande diferença estava no fato de que o ensino era restrito aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa.

Além dessa diferença marcante de para quem era destinada a aprendizagem dos conhecimentos referentes ao funcionamento das Casas de Fundição e de Moeda, outro grande diferencial foi a criação das bancas examinadoras para, através de exames, avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos e apenas os aprovados recebiam uma certidão de aprovação e passariam a compor o quadro de funcionários da Coroa, com seus devidos salários.(FONSECA 1961; GARCIA 2017)

Cunha (2005, p. 27), ao analisar o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil colonial e imperial, evidenciou que tanto o desenvolvimento da economia da agroindústria açucareira, quanto o fortalecimento do extrativismo com a descoberta de jazidas de ouro na região de Minas Gerais, impulsionaram o estabelecimento de importantes núcleos urbanos que “[...] abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços”. O mercado consumidor que se formou nessas áreas urbanas impulsionou o fortalecimento de outros profissionais especializados, como os “[...] sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros, entre outros”.

Para que ocorresse a formação profissional de trabalhadores para exercerem esses e outros ofícios, foram instalados os colégios religiosos, principalmente os jesuítas, nos principais centros urbanos, locais de formação para artesãos e outros trabalhadores, na época colonial do Brasil (CUNHA, 2005; MANFREDI, 2002).

A vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, passando à categoria de sede do reino, trouxe importantes mudanças para a colônia em diversas áreas, como a da cultura e da educação. Entre as medidas importantes tomadas por D. João VI, estão a abertura dos portos

¹⁵As casas de fundição foram criadas pelo “Primeiro regimento das terras minerais”, de 15 de agosto de 1603, com a finalidade de fundir todo o ouro e prata extraídos das minas, incluindo nesse processo a coleta do quinto (CAMARGO, 2017). A Casa da Moeda foi instalada no Brasil pela carta de lei de 8 de março de 1694, com a finalidade de cunhar moedas para circular na colônia (GONÇALVES, 1989).

as nações amigas e o início da industrialização, rompendo de vez com as práticas do Pacto Colonial¹⁶. Em meio a essas mudanças, formou-se o Estado Nacional e o sistema educacional brasileiro que, de acordo com Cunha (2005), permaneceu com a mesma estrutura por mais de um século.

Conforme Cunha (2000b) e Garcia (2017), acompanhando a intenção de iniciar no Brasil a instalação de uma produção industrial, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, em 1809, que é considerado o primeiro estabelecimento de educação profissional criado pelo poder público e tinha como principal objetivo atender à educação de artistas e de aprendizes órfãos, vindos de Portugal, mobilizados com as possíveis oportunidades que o “novo mundo” poderia possibilitar com o início da implantação das fábricas no país.

Em 1819, foi autorizada a instalação do Seminário dos Órfãos, na Bahia, onde outrora funcionava um seminário jesuítico, local que passou a recolher órfãos e a ensinar um ofício. Essa prática espalhou-se por todos os orfanatos que se instalaram no país, por mais de um século. Desse modo, passou-se a associar o ensino profissional com aquele que deveria ser destinado aos carentes, aos pobres e aos necessitados. Para Moura (2007, p. 2), a origem da educação profissional, no Brasil, ocorre “[...] dentro de uma perspectiva assistencialista [...], ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes”.

A independência do Brasil, em 1822, dando início ao período imperial, e a conseqüente formação de uma Assembleia Constituinte em 1823, não trouxeram grandes mudanças à formação dos trabalhadores, pois, a prática de reservar aos mais pobres, sem opções e sem oportunidades a formação de ofícios permanecia.

Ainda no século XIX, surgem algumas organizações civis com o objetivo de amparar órfãos e desvalidos, preparando-os para o trabalho industrial através do ensino de artes e ofícios, devido ao aumento da produção manufatureira no Brasil. Essas organizações funcionavam com recursos provenientes das cotas que eram pagas por seus sócios, aliadas às doações. Como muitos desses sócios eram membros do próprio Estado, essas sociedades também utilizavam dinheiro público em suas receitas. Os liceus de artes e ofícios, que tiveram importante papel na formação de profissionais, nesse período, foram criados e mantidos por essas sociedades. No

¹⁶ De acordo com Prado Jr (1945), basicamente, o pacto consistia na obrigação da colônia de ofertar produtos de gêneros tropicais a Metrópole por preço baixo, enquanto que toda a manufatura consumida na Colônia deveria ser exclusivamente adquirida da Metrópole.

Rio de Janeiro, em 1858, instalou-se o primeiro Liceu; em seguida foram criados o de Salvador, em 1872 e o de Recife, em 1880 (MANFREDI, 2002; MOURA, 2007).

Cunha (2000b) frisa que outra iniciativa deste período foi a instalação das Casas de Educandos Artífices, no período de 1840 e 1856, em dez capitais brasileiras. Esses estabelecimentos adotaram o mesmo modelo de ensino e aprendizagem que era desenvolvido nos âmbitos militares, seguindo padrões de hierarquia e de disciplina já existentes. A primeira delas foi instalada na capital do Pará, Belém, porém o mais importante destes estabelecimentos foi inaugurado tempos depois, em 1875, no Rio de Janeiro, com o nome de Asilo dos Meninos Desvalidos. Essas Casas eram destinadas aos meninos muito pobres, na faixa etária de 6 a 12 aos, que não tinham condições de frequentar as escolas comuns.

A respeito desses espaços, Cunha (2000b, p. 91) explica que os meninos eram

[...] encaminhados pela autoridade policial a esse asilo, onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio.

Observa-se, a partir do que foi evidenciado acerca da formação dos trabalhadores do Brasil no período colonial, bem como no período imperial, que a educação profissional nesses períodos, em geral, esteve pautada em uma aprendizagem compulsória daqueles que desprovidos de melhores oportunidades, os chamados desvalidos e miseráveis, tinham, no trabalho pesado, a única forma de sobrevivência. Sendo este um dos importantes motivos que acabou por desvalorizá-la, caracterizando-a como coisa de escravo e de pobre.

3.1.2 A implantação da República: permanência da antiga dualidade.

Com a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, e a proclamação da República, no ano seguinte, as expectativas eram de grandes mudanças na sociedade brasileira, no entanto, essas transformações não foram assim tão impactantes e muito menos, tão imediatas, visto que, o país continuava com sua economia predominantemente baseada no sistema agrário-exportador, com predomínio da produção cafeeira, que tinha parte dos lucros investida na instalação de fábricas do país.

Apesar da aposta no processo de industrialização do país, ter sido iniciada em décadas anteriores, esse ainda não era um setor econômico tão expressivo. Em 1889, o país contava com 636 fábricas, que empregavam, aproximadamente, 54 mil trabalhadores, sendo a população, naquele período, de 14 milhões de habitantes, assim, a maioria da mão de obra continuava no setor agrário (MEC, 2015).

A industrialização e a urbanização que estavam em pleno processo de acelerada expansão no país com a chegada da República, evidentemente colocavam o Brasil no rumo de uma nova fase econômica. Como consequência, têm-se a expansão das cidades e o crescimento da população urbana, alterações que exigiam novas demandas, como, por exemplo, infraestrutura e prestação de serviços, que conduziram à necessidade de outros profissionais para atuarem nos novos setores de trabalhos que surgiam.

A formação desses novos profissionais resultou em mudanças tanto no campo da educação básica, quanto na educação profissional. Logo, “durante o período da chamada Primeira República, que vai da proclamação da República até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração” (MANFREDI, 2002, p. 79).

Moura (2007) esclarece que, os poucos estabelecimentos de formação de ofícios, oferecidos de forma compulsória aos miseráveis, foram sendo substituídos por redes de escolas, tanto de iniciativas estaduais e federais, quanto de órgãos e instituições ligadas à sociedade civil.

Nesse sentido, o Decreto Nº 722, de 30 de janeiro de 1892, criou o primeiro Instituto de Educação Profissional, que incorporou o antigo Asilo de Meninos Desvalidos e a Casa de São José, instituição também assistencial criada pelo poder público. De acordo com Cunha (2000b), os menores de 14 anos foram proibidos de frequentar as instituições de aprendizagem e passaram a serem encaminhados para o acolhimento em instituições próprias. Já os maiores de 14 anos, deveriam frequentar a formação de vários ofícios, até estarem aptos a escolher qual delas queriam especializar-se.

Em 1906, a responsabilidade pelo ensino profissional passou a ser atribuído ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio com o objetivo de estabelecer políticas educacionais que possibilitassem a formação de profissionais nestes três campos da economia. Um exemplo de atuação nesta área foi a criação por Nilo Peçanha, através do Decreto Nº 787, de 11 de setembro de 1906, na época Presidente do estado do Rio de Janeiro (cargo atualmente intitulado governador), de cinco escolas profissionais no estado.

Além desse feito, outros se destacam nesse período, assim

[...]O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial [...] O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.

A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (MEC, 2015, p. 2).

Em julho de 1909, o Presidente Afonso Pena falece e Nilo Peçanha assume o cargo, dando continuidade às intenções do presidente anterior. Nilo Peçanha cria, através do Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, dezenove (19) “Escolas de Aprendizes Artífices”, em diferentes estados brasileiros, inicialmente, ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas foram criadas para ofertar o ensino profissional, primário e gratuito. Esse decreto é considerado o marco da criação da Rede Federal de Educação Profissional. É importante ressaltar que essas medidas estavam relacionadas aos desafios de ordem econômica e política que o país vivia naquele período.

Ao analisar esse período, Manfredi (2002, p. 82-83), ressalta que, devido ao desenvolvimento industrial capitalista que o país vivia, o papel dos trabalhadores logo ganhou destaque, pois esses passaram a se organizarem, promovendo inúmeras reivindicações, inclusive através de movimentos grevistas. Buscando soluções para as reivindicações sociais e políticas da época, a classe dirigente entendeu o ensino profissional como uma solução para a expansão das ditas “ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas”, que se espalhavam entre os operários das fábricas no Brasil, que naquela época, eram, em sua maioria, imigrantes europeus. As escolas criadas por Nilo Peçanha, por exemplo, instaladas em todas as capitais brasileiras, com exceção do Rio Grande do Sul, “constituíam eficiente mecanismos de ‘presença’ e de barganha política do Governo Federal, nos Estados, junto às oligarquias locais”.

Destaca-se que, nesse período, nem todas as capitais brasileiras apresentavam um parque industrial desenvolvido que pudesse absolver os profissionais que então se formavam nessas escolas, o que, mais uma vez, evidencia que para além dos interesses educacionais, outros objetivos impulsionaram a criação das mesmas.

Já em 1927, foi sancionado o Projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país, no entanto, apesar da lei ter sido aprovada não foi executada, pois o Tesouro Nacional não tinha condições econômicas de concretizar tal proposta naquele período. Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual foi estruturado a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passou a ser responsável pelas Escolas de Aprendizes Artífices. Em 1934, essa Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional.

A estruturação do sistema educacional brasileiro, nessas primeiras décadas do período republicano, não conseguiu romper com uma de suas principais características, que foi a dualidade. Conforme Kuenzer (2007), a dualidade pode ser observada na forma como era estruturada os níveis de ensino no início dos anos 30 do século XX. Até 1932, a educação básica era dividida em curso primário e ginasial. O curso primário era ofertado com 4 anos de duração. Havia a possibilidade de avanço para o curso ginasial, que tinha 6 anos de duração, sendo necessário um período de adaptação, sendo 2 anos para o curso normal e 3 anos para o curso técnico comercial, geralmente, frequentado por aqueles que tinham como objetivo o ensino superior. Para as classes populares, em geral, era ofertado um curso primário, organizado em duas opções, rural e profissional, ambos também com duração de 4 anos. Ao curso rural era sucedido obrigatoriamente o curso básico agrícola, e ao curso profissional o curso complementar, todos com duração de 2 anos.

A delimitação da trajetória escolar que cada grupo social iria seguir era bem evidente, assim a separação era bem clara entre os que ocupariam os cargos de cunho intelectual dos que exerceriam as funções instrumentais. O que se tornou um aspecto importante “em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 2007, p. 12).

Em 1932, estabeleceu-se a Reforma Francisco Campos, que não trouxe alterações profundas na estruturação do ensino. Criou os cursos complementares, que correspondeu mais tarde ao 2º ciclo secundário. Esses cursos eram ofertados nos próprios estabelecimentos de nível superior, somente para aqueles que concluíram a 5ª série do curso ginasial.

Já em 1937, foi outorgada uma nova Constituição brasileira. Essa possuía um item que tratava do papel do Estado, das empresas e dos sindicatos econômicos na formação profissional das “classes menos favorecidas”, no art. nº 129 foi estabelecido que

[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937).

Para Moura (2007, p. 8), este artigo representa a distinção feita para a oferta da educação, ou seja, tratava-se de ofertar “escolas pobres para os pobres e destinavam-se a preparar os filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias”.

O fato é que essa demanda que deveria ser atendida, de acordo com a Constituição de 1937, foi motivada pelo impulso que processo de industrialização¹⁷ do país ganhou a partir de 1930, exigindo uma mão de obra especializada para o trabalho nas indústrias e o comércio. Era, pois, necessário que o Estado efetivasse medidas que pudessem atender essas demandas, assim uma série de leis foram criadas no âmbito educacional. Um delas foi assinada em 13 de janeiro de 1937, a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus; essa mesma Lei determinou uma nova nomenclatura do órgão responsável pela educação, que passou a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde.

Kuenzer (2007) destaca que, em 1941, passaram a vigorar uma série de Leis Orgânicas conhecidas como a “Reforma Capanema”. Essas leis reformularam a estruturação do ensino no país. Os chamados cursos complementares foram substituídos pelos cursos médios de 2º ciclo (denominados atualmente de ensino médio), na época chamados de cursos colegiais, que eram de dois tipos: científico e clássico, ambos com 3 anos de duração e voltados para o acesso ao ensino superior. Desta forma, a educação brasileira denominada como regular, foi dividida em dois níveis, a educação básica e a superior.

Já os cursos profissionalizantes eram ofertados através dos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, e também passaram a corresponder ao mesmo nível

¹⁷Esse fortalecimento da indústria nacional é potencializado pela 2ª Grande Guerra Mundial, pois no período pré-bélico e durante o conflito as grandes economias envolvidas – países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão - concentraram todo seu esforço produtivo na indústria bélica, abrindo espaço para que as economias emergentes avançassem em seus processos de industrialização, no que ficou conhecido como o modelo de substituição de importações. (MOURA, 2007, p. 8).

dos cursos do 2º ciclo ou colegial, porém, não possibilitavam o acesso ao nível superior. No entanto, nesse período, houve uma primeira tentativa de articulação entre o ensino regular e o profissionalizante, através dos chamados exames de adaptação, desta forma, passou a existir uma possibilidade de acesso ao ensino superior para os concluintes dos cursos secundários profissionalizantes (KUENZER, 2007; MOURA, 2007).

Apesar desses avanços, Kuenzer (2007) reafirma a existência de uma dualidade na estruturação da educação brasileira, que pode ser exemplificada através do processo de acesso ao ensino superior, que se dava a partir do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades. Esses conhecimentos eram os abordados nos cursos colegiais e compreendidos como os necessários para aqueles que ocupariam os cargos de dirigentes da nação. Evidentemente que, aos concluintes dos cursos profissionalizantes, o domínio de tais conteúdos, tornava-se uma árdua missão, já que não faziam parte de seu currículo.

Para a autora (KUENZER, 2007), essa lógica dualista foi marcante na educação brasileira nesse período, e tinha como principal objetivo atender à demanda da divisão social e técnica do trabalho; que se complementou com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, ambos de iniciativas privadas, com objetivo de atender às demandas de formação de mão de obra especializadas para a indústria e o comércio, respectivamente.

A instalação dessas instituições, juntamente com as demais que vão compor o chamado Sistema “S”¹⁸, nas décadas seguintes, “revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo” (MOURA, 2007, p. 9).

Outra importante medida desse período foi a aprovação do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas e Industriais, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, período que as instituições ganham autonomia didática e de gestão.

¹⁸De acordo com Manfredi (2002), constituem o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de serviço e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Destaca-se que, a partir de 1942, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino profissional à estrutura do ensino do país como um todo, que ganha força com a Lei nº 1.891, de 12 de março de 1953, que ficou conhecida como a Lei da Equivalência dos cursos de grau médio. A partir de então, os formandos dos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Outro marco importante para a educação profissional no Brasil foi a aprovação da primeira LDB, em 1961, que, de forma completa, estabeleceu a articulação entre o 2º ciclo e os cursos profissionalizantes, com a finalidade de acesso ao ensino superior. É importante destacar que esta aprovação aconteceu em um contexto de muitas disputas políticas e econômicas, principalmente ligadas aos diferentes modelos de desenvolvimento que se tentava estabelecer no país, que, em geral, estavam divididos entre os setores populistas, que reivindicavam maior participação popular nas políticas públicas e do outro lado, os setores mais hegemônicos que representavam os grupos que historicamente controlavam a política do país.

De acordo com Kuenser (2007) e Moura (2007), a Lei 4.024/61 que fixa as bases da educação nacional, certamente possibilitou um avanço para a democratização do ensino no país, embora, não tenha conseguido definitivamente romper com a dualidade estrutural da educação brasileira, pois o currículo para aqueles que objetivavam o acesso ao ensino superior era diferente do que era oferecido aos estudantes de cursos profissionalizantes, assim, esses acabavam tendo uma formação que privilegiava as demandas do mundo do trabalho, não preparando-os tão bem quanto aqueles para a seleção de acesso ao ensino superior.

Pouco tempo depois, o país viveu profundas alterações advindas do Golpe Civil Militar de 1964, que deu início ao período da Ditadura. O campo educacional também sentiu os efeitos dessas mudanças políticas, uma vez que buscando articular os interesses do capital internacional aos da elite política nacional, a escolaridade dos brasileiros passou a ser objeto de grande atenção, pois se torna o elemento basilar para o modelo de desenvolvimento econômico nacional que se adotou.

Nesse cenário, o ensino profissionalizante era visto como importante alternativa, pois, mais do que qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, atuava como alívio da pressão da população por vagas nas universidades. E essa finalidade dos cursos profissionais será muito bem vista pelos governos militares, que compreendiam ainda que “[...] a ampliação do acesso à universidade pela população representava o risco de se agravar o movimento de contestação ao regime político” (TAVARES, 2017, p. 6).

Assim, no intuito de atender aos interesses do poder político da época, em 1970, foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) um grupo de trabalho com nove membros, para elaborar um relatório sobre a atualização e expansão do ensino fundamental e do colegial.

Logo depois do grupo apresentar o relatório ao Ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, o Conselho Federal de Educação fez pequenas alterações antes de ser encaminhado para o Congresso Nacional já como anteprojeto de lei para que fosse avaliado por uma comissão mista de deputados e senadores. Como projeto de lei, foi aprovado pela Câmara sem alterações, sendo assim, dispensado de aprovação pelo Senado. Em seguida, foi sancionada pelo Presidente general Emílio Médici a Lei nº 5.692/71, sem nenhum veto.

A Lei nº 5.692, foi uma tentativa de organizar os ensinos de 1º e 2º grau, antes chamados de primário e de grau médio (ginásio e colegial). A partir de 1971 o 1º grau passou a corresponder ao primário e ginásial, com duração de 8 anos; e o 2º grau correspondia ao colegial, com duração de 3 anos.

Outra medida importante dessa lei foi a determinação da obrigatoriedade da profissionalização universal dos estudantes no ensino de 2º grau, que tinha como meta formar técnicos sob o regime da urgência. Para Moura (2007), uma série de fatores justificou essa medida, entre elas, o fato de que o governo militar contava com forte apoio popular e para mantê-lo era necessário atender as demandas das classes populares por maior escolarização, já que o ensino superior não tinha condições de absolver toda essa população. Além disso, o modelo de desenvolvimento adotado para o país baseado no fortalecimento da industrialização, patrocinado pelo endividamento externo, conduziu o país ao chamado “milagre econômico” e exigia mão de obra qualificada.

A profissionalização a nível secundário tornou-se uma importante alternativa para atender tantos as demandas de escolarização da população, quanto os interesses econômicos das indústrias por trabalhadores preparados para executar as tarefas nesses ambientes.

Surgiram vários problemas, dentre ele, destaca-se a falta de condições materiais para concretizar o que a Lei havia determinado, pois, em geral, as escolas não conseguiram adequar-se à obrigatoriedade da oferta dos cursos profissionalizantes. Com exceção das escolas que antes desta Lei já ofereciam cursos técnicos, que passaram a exercer suas funções com maior qualidade, foi o caso das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Enquanto que a grande maioria não conseguia atender com qualidade nem o ensino propedêutico nem o profissional.

Desta forma, não demorou para que o ministro da educação percebesse que a política educacional referente ao 2º grau não tinha como realizar-se integralmente, além de constituir uma fonte geradora de tensões. De acordo com Moura (2007) em pouco tempo a Lei 5.692 sofreu sucessivas flexibilizações; primeiro foi aprovado o Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, em seguida a Lei nº7.044/1982, que foram instituídos com o objetivo de facultar a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau.

Nesse processo,

[...] a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e alguns poucos sistemas estaduais de ensino (MOURA, 2007, p. 14).

Com o processo de redemocratização do Brasil, após o fim do regime militar, ocorrido em 1985, teve o início de várias disputas ideológicas em torno dos caminhos que o país deveria tomar e do modelo de sociedade que deveria seguir. Para Moura (2007), no campo educacional os debates giravam em torno de duas concepções opostas, de um lado os que defendiam uma educação pública, gratuita e laica para todos e de outro os que almejavam uma educação com menor participação do Estado, já que esse, segundo os defensores desta proposta, gastava altíssimas receitas com o setor e não conseguia oferecer uma educação de qualidade.

Com a promulgação da Constituição, em 1988, foi garantida a responsabilidade do Estado pelo financiamento da educação em todos os níveis, embora não assegurado o uso dos recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas. Assim, pela primeira vez, uma Constituição garantiu o dever do Estado com a educação em todos os níveis, pois, além da obrigatoriedade do ensino fundamental, como previsto no artigo 208¹⁹, assegurava ainda “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Dando continuidade às mudanças desse período e em resposta aos interesses políticos e econômicos da época, em 1996 foi aprovada a atual LDB, que no campo da educação

¹⁹O artigo 208 da CF sofreu algumas alterações. Em 1996, a Emenda Constitucional nº 14, altera o texto em relação ao ensino médio, a redação muda para: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. E em 2009, através da Emenda Constitucional nº 59, o seu texto novamente é alterado, tornando dever do Estado a “educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria”

profissional, juntamente com o Decreto Federal 2.208 de 1997 instituíram a base para importantes reformas.

Na segunda metade dos anos 90 do século passado, vários projetos de reformulações tanto do ensino médio quanto do ensino profissionalizante entraram em debate, representando os diferentes interesses dos segmentos sociais, políticos e econômicos. Em geral, as demandas do modelo político econômico neoliberal que caracterizaram os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, foram atendidas e expressas nas várias legislações educacionais que entraram em vigor na época, no intuito de reformular a educação nacional.

Para a educação profissional as perspectivas desses governos resultaram na consolidação mais uma vez da separação do ensino médio, através do que foi estabelecido na nova LDB. Para Moura (2007, p. 15), a Lei 9394/96 “[...] é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional”. Esse posicionamento se justifica na forma como os temas foram apresentados na Lei, quando trata o ensino médio na seção IV do Capítulo II destinado à educação básica, já a educação profissional, no Capítulo III, em quatro pequenos artigos.

Art. 39. A educação profissional, **integrada às diferentes formas de educação**, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será **desenvolvida em articulação** com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996). (grifo nosso).

A dualidade que tem caracterizada a educação brasileira ficou ainda mais evidente na consolidação da nova LDB, posto que, de acordo com essa legislação, a educação brasileira passou a ser organizada em dois níveis, a educação básica e a educação superior, no entanto a educação profissional foi estruturada separada desses dois níveis.

Para Kuenzer (2007, p. 98), tal separação representa um grande retrocesso para a educação profissional, pois “articulação não significa integração, nem assegura equivalência”; ao contrário, de acordo, com Manfredi (2002, p. 135), ela significa a base de dois princípios distintos: “o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado”.

A esse respeito, Moura (2007) reflete que com a aprovação da Lei 9394/96 a educação profissional, ao ser denominada de modalidade, o que não é, passa a ser vista apenas como um apêndice. O que para Ramos (2014) representa um grande retrocesso a uma proposta mais avançada de educação básica e tecnológica, impondo uma base legal focalizada e fragmentada.

Desse processo de regulamentação, destaca-se o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Estabeleceu-se então, no 3º artigo desse Decreto, que a educação profissional estava organizada em três níveis, que foram definidos como:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

No artigo 5º, determinou-se que o nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio e poderia ser oferecida na forma concomitante ou sequencial²⁰ a este. Com isto, estabeleceu-se, definitivamente, a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional.

Para implementação do Decreto, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com o objetivo de financiar obras e equipamentos, com recursos de empréstimos realizados junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assumindo o compromisso de consolidar as premissas da política neoliberal.

Dessa forma, a função do PROEP era

[...] reestruturar a Rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no

²⁰Na forma Concomitante ao ensino médio [...] o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica (MOURA, 2007, p. 17).

mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento. Dessa forma, mediante projeto, as instituições federais de educação tecnológica (IFETs) receberam aporte de recursos, via PROEP, com o objetivo de reestruturarem-se a fim de assumir a nova função, ou seja, a de buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar suas possibilidades de autofinanciamento (MOURA, 2007, p. 17).

Com a implementação do Programa, conforme as IFETs recebiam os recursos, seus orçamentos iam reduzindo, posto a duração era de 5 anos. Ao concluírem o Programa, as instituições deveriam ter estabelecido outras fontes de recursos, independentes do poder público. Lembrando que, conforme Ramos (2014), um ponto muito importante que as instituições deveriam estar atentas, era que um dos critérios de ilegitimidade dos projetos ao final da sua execução, era a extinção do ensino médio nas IFETs.

As reformas da educação profissional, proposta especificamente pelo Decreto 2.208/97 e o PROEP, enfrentaram duríssimas críticas de diferentes setores, entre eles alguns congressistas, pesquisadores da área, parte dos servidores e estudantes dos IFETs. Posto que, representavam um grande atraso em relação às discussões que defendiam a existência de uma proposta educacional que permitisse o desenvolvimento integral e igual para todos os educandos.

Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional no Brasil, retoma-se o processo de transformação das ETF em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), iniciado em 1978, com transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em CEFET's. Assim, em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETF's e as EAF's em CEFET's.

De acordo com Ramos (2014, p. 36), esse processo foi efeito de uma mobilização que acreditava que

[...] A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tenderia a unificar e fortalecer essa rede de ensino, enquanto a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de estadualização (transferência para os sistemas estaduais), senaização (transferência para SENAI) ou privatização (transferência para o mercado). Isto se vinculava, especialmente, à implantação do ensino superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino.

No entanto, o processo de transformação das ETF's em CEFETs, não foi efetivada completamente em 1994, devido à inexistência de uma regulamentação. O que aconteceu

através do Decreto nº 2.406/1997, que estabeleceu, entre outros pontos, que esse processo de transformação aconteceria mediante decreto específico para cada Centro, devidamente aprovado pelo MEC.

3.1.3 Um partido popular no poder: finalmente, outra concepção para a educação profissional?

Com o início de um novo governo, em 2003, os debates em torno das críticas às reformas da educação profissional realizadas nos anos finais da década de 1990 fortalecem, principalmente em torno das determinações do Decreto nº 2.208/97 que determinou a separação entre ensino médio e educação profissional.

O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e a sua proposta de governo democrático popular, apesar de não ter conseguido efetivar o que está estabelecido na Constituição de 1988, no campo da educação profissional, foi inegável o seu papel para o estabelecimento de importantes mudanças. Duas ações foram foco deste governo: a revogação do Decreto nº 2.208/97, “restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a LDB” e o redirecionamento dos recursos do PROEP para as instituições públicas (RAMOS, 2014, p. 69).

O MEC, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, especialmente a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), propôs a reconstrução de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, “resgatando as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando os espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso” (MEC/SEMTEC, 2003, p. 6).

A proposta principal era a elaboração de uma política mais ampla de ensino médio e profissional, “[...] a ser construída pelo diálogo com a sociedade civil e política, reconhecendo-se a disputa entre diferentes interesses e pautando-se pela transparência nas discussões e nas decisões” (RAMOS, 2014, p. 69-70). A concretização desse diálogo foi realizada através da organização de dois seminários promovidos pela SEMTEC que teve como objetivo principal debater amplamente o ensino médio e a educação profissional.

O primeiro evento foi o **Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política** que aconteceu em Brasília no período de 04 a 06 de junho de 2003, com foco em torno do balizamento da concepção de ensino médio, de conhecimento, de trabalho e de cultura. O

segundo evento foi o **Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas** que ocorreu no período de 16 a 18 de junho de 2003 e, a partir das discussões realizadas, elaborou-se o documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (MEC/SEMTEC, 2003). A partir desse resultado, iniciou-se a elaboração de uma proposta que pudesse substituir o Decreto 2.208/97. Diferentes segmentos da sociedade participaram das discussões que resultaram em quatro versões de novas propostas para o ensino médio e educação profissional. Em geral, “o que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090).

Finalmente, no dia 23 de julho de 2004 foi aprovado o Decreto nº 5.154, objetivando restabelecer princípios que articulassem a educação profissional com a educação básica. O desejo maior dos defensores dessa nova proposta era que esses princípios pudessem ultrapassar a questão legal e que, assim, a sociedade civil incorporasse a importância de uma educação capaz de integrar a educação básica e profissional, o que ocasionaria um novo rumo para a formação do trabalhador no Brasil. No entanto, conforme Ramos (2014), ao contrário, pouco tempo depois, o que ocorreu foram novas medidas, do próprio MEC, que fortaleceram a fragmentação.

Apenas três dias depois da averbação do Decreto nº 5.154, foi lançado o Programa Escola de Fábrica que tinha suas ações planejadas unicamente para o campo da profissionalização. O projeto era uma parceria entre a União, as empresas e as indústrias do país, com o objetivo de qualificar jovens profissionais, de baixa renda na faixa etária de 16 a 24 anos, matriculados na educação básica. As unidades gestoras, que poderiam ser ONGs, instituições públicas ou privadas, ficaram responsáveis pela elaboração do currículo, pela orientação técnico-pedagógica e certificação. As empresas deveriam oferecer a infraestrutura física, os instrutores, a alimentação, o uniforme e o transporte para os alunos. Para o MEC, ficou a responsabilidade de supervisionar os cursos que tinham uma carga horária de 600 horas e financiar uma bolsa para os alunos, na época, no valor de R\$ 150,00. O programa foi extinto em 10 de junho de 2008 pela Lei Nº 11.692.

No mesmo período, foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), através da Lei nº11.129/2005, destinado a jovens entre 18 e 24 anos, que não concluíram o ensino fundamental, mas haviam concluído até quarta série do ensino fundamental I e que não tivessem vínculo empregatício. O objetivo do programa era a elevação da escolaridade, tendo

como fim a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), inicialmente os cursos eram organizados em 5 horas diárias, por um período de 12 meses, totalizando 1.600 horas e os alunos matriculados recebiam uma bolsa no valor de R\$ 100,00 (cem reais).

Em 2008, o programa foi reestruturado por meio da Lei nº 11.692. Passou a unificar ações como o Empreendedorismo Juvenil, Escola de Fábrica e Juventude Cidadã e a ser desenvolvido por meio das modalidades: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, Projovem Urbano, Projovem Campo – Saberes da Terra e Projovem Trabalhador.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), os dois programas, Escola de Fábrica e o Projovem, foram criados para estudantes das escolas públicas e de baixa renda, no sentido de possibilitar uma profissionalização, sem, no entanto, integrá-los a outras políticas públicas que possibilitassem um desenvolvimento amplo desses estudantes.

Desta forma, essas primeiras medidas evidenciaram que apesar de legalmente o novo governo ter apontado que pretendia romper com a dualidade que marcou a trajetória da educação brasileira, diferenciando a educação que era ofertada para os diferentes segmentos da sociedade, como evidenciou, inicialmente, com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, mais uma vez, não se efetivou.

Ainda em 2005, foi lançado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e adultos (PROEJA), que sofreu importantes mudanças, que serão discutidas.

Ao analisar os primeiros anos do governo do Presidente Lula, Ramos (2014) considera que, naquela primeira fase, ficou evidente que não era prioridade a política de integração. Isso foi percebido, por exemplo, nas diferentes concepções que as equipes das secretarias ligadas ao MEC possuíam. A situação da educação profissional ficou ainda mais difícil quando, ainda em 2004, o MEC foi reestruturado e as políticas do ensino médio ficaram a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB), enquanto que as políticas da educação profissional ficaram com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Essa situação vai sofrer algumas mudanças no segundo governo do Presidente Lula. Nesse período, importantes políticas foram instituídas no âmbito da educação profissional e do ensino médio, que possibilitaram uma maior coerência com a concepção da integração e com “[...] a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que [...] [correspondesse] à

preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna” (RAMOS, 2014, p. 77-78).

Entre os pontos fundamentais para esse novo momento da educação profissional, estava: a) a publicação do sítio da SETEC o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, cujo objetivo era orientar os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política, baseada na integração entre trabalho, ciência e cultura; b) a promulgação da Lei nº 11.741/2008, que possibilitou a incorporação de termos do Decreto nº 5.154/2004, pois assim alterou-se os dispositivos da LDB 9394/96, permitindo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional com o ensino médio, com a educação de jovens e adultos e com a tecnológica; c) a política de expansão da rede federal de educação tecnológica, que aconteceu no número de unidades, bem como nas suas finalidades. Essa ampliação se concretizou através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologia (RFEPT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), a partir dos diversos CEFETs e ETF's. (RAMOS, 2014).

Desta forma, ampliaram-se também suas funções, passando a ofertar além da educação básica e profissional, o ensino superior, e com o compromisso de desenvolverem pesquisa e de produzirem ciência e tecnologia. Em vista disso, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, e ainda, pluricurriculares e multicampi (BRASIL, 2008).

Otranto (2011, p. 11), ao analisar a política de educação profissional do governo Lula, destaca que, em dezembro de 2008, “[...] foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Os Institutos Federais foram compostos por todas as Escolas Agrotécnicas, 31 dos 33 CEFETs e 8 das 32 Escolas Vinculadas”.

Considerando a ousadia da proposta, ainda segundo o autor (OTRANTO, 2011, p. 11),

[...] os resultados podem ser considerados altamente positivos para o governo federal. Acreditamos, porém, que foram muitas as variáveis que garantiram a grande adesão, que vão desde o receio das escolas de serem preteridas na divisão dos recursos orçamentários e não terem condições de crescimento fora do modelo dos IF, até o fato dos administradores dos Institutos terem os títulos de reitores e pró-reitores e a quantidade significativa de cargos comissionados criados para atender a nova estrutura.

De acordo, com a legislação, os Institutos Federais devem promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, tornando-se centros de excelência na oferta de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular. Tendo, assim, como um de seus fins, qualificar-se como referência no apoio à oferta de ensino de ciências nas instituições públicas de ensino (BRASIL, 2008).

Em geral, as escolas da educação profissional não estavam preparadas para executarem todas as funções de uma universidade, pois além dos deveres em relação ao ensino médio técnico, na forma regular e na modalidade EJA, passaram a ofertar graduação, licenciatura, pós-graduação, e, obrigatoriamente, deveriam desenvolver ações no campo da pesquisa e extensão. Assim, entre os vários pontos que deviam passar por significativas mudanças para o desenvolvimento de tais atividades, estava a questão da estrutura física e humana. Outro ponto de dificuldade inicial foi a diversidade que passou a constituir cada Instituto Federal, composto por inúmeros *campi*²¹, constituídos pelas antigas instituições, que possuíam tradições, tempo de existência e áreas de atuação distintos.

Apesar das dificuldades no período de implantação da RFEPT, e das ainda hoje existentes, é inquestionável a importância desse acontecimento para a história da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Entre os aspectos que contribuíram para a consolidação das instituições que compõem a Rede, ressalta-se o grande aumento da oferta de matrículas, a interiorização da rede e a criação de instituições em estados e municípios que antes nunca tinham sido favorecidos.

A expansão que ocorreu no período de 2003 a 2016 foi a maior de sua história, pois concretizou a construção de mais de 500 novas unidades, assim, como resultado do plano de expansão da educação profissional lançado pelo Presidente Lula, atualmente, existem 644 campi em funcionamento, distribuídos em 568 municípios. Anteriormente, do período que se instituiu a Rede Federal, 1909, até o ano de 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país, que estavam presentes em 119 municípios brasileiros (BRASIL, 2017).

Consequentemente, a oferta de matrículas aumentou consideravelmente, passando de 160 mil matrículas, aproximadamente, para 1.097.473 matrículas da educação profissional

²¹A palavra “campi” também pode ser usada como “câmpus”. Desde o ano passado, o plural da palavra “campus” pode ser escrita de duas formas: com acento circunflexo “câmpus” ou em sua forma tradicional (latim) “campi”. A mudança foi adotada pela Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação (MEC), em seu manual de redação, a fim de facilitar o uso da língua materna e incentivar sua valorização a partir de um estudo realizado pela Universidade de Brasília (UnB) (EQUIPE UFMA, 2017).

básica em 2016, após as três fases da expansão da Rede Federal; o que inquestionavelmente, corresponde a um ponto muito importante para a educação no país, bem como para seu desenvolvimento soberano (BRASIL, 2016).

Para contribuir para tal meta, apenas aumentar o número de unidades de ensino no Brasil, assim como a significativa ampliação das vagas na educação profissional não era suficiente, pois existiam outros desafios bem maiores. Para Pacheco e Morigi (2012, p. 19), era necessário construir uma visão bem mais ampla de educação profissional e do trabalho, que ultrapassasse “[...] o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, [...] contribuindo para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas”; para tanto, era necessário que a EPT se articulasse com outras políticas, como “os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social”.

Já em 2007, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302. O Programa como foco nos sistemas estaduais tinha como objetivo apoiá-los na implantação da educação profissional integrada ao ensino médio. O Programa repassa os recursos para os estados através de Termos de Compromissos, financiando a construção, reforma e modernização de escolas técnicas, a estruturação de laboratórios, financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação (BRASIL, 2007).

Considera-se importante, todavia, refletir que para que essas novas instituições, assim como as próprias redes estaduais, pudessem contribuir para esse processo de formação integral, em que escolarização e profissionalização fossem atendidas, fez-se necessário que os cursos ofertados por essas instituições tivessem uma concepção “[...] na perspectiva da educação tecnológica vinculada aos princípios científicos da produção social” e conseguisse romper com a “[...] ideologia de formar para o mercado de trabalho” (RAMOS, 2014, p. 80).

Essas transformações, por compreenderem questões estruturais e de concepções específicas, desencadearam profundos e complexos desafios que não seriam de fácil solução. Assim, mesmo com a eleição de uma sucessora, as propostas desse governo enfrentaram dificuldades em consolidar-se.

A Presidente Dilma Rousseff, primeira mulher a ocupar esse cargo no Brasil, enfrentou muitas expectativas e diversas demandas, foi figura de destaque no governo anterior, ocupando cargos importantes, entre eles o de Ministra-Chefe da Casa Cível.

No ponto de vista de Lima (2012, p. 496), são inegáveis os avanços sociais ocorridos durante o Governo Lula, quando aconteceu uma “[...] considerável geração de emprego, ganho real no salário mínimo e inédita mobilidade social”, apesar desses importantes progressos, esse governo não conseguiu a tão planejada “[...] reestruturação do aparelho do Estado brasileiro”. Por consequência, o governo Dilma enfrentou situações diversas, já que, por um lado contou a seu favor com a popularidade do governo anterior e por outro, sentiu a pressão para consolidasse e efetivar alguns dos avanços iniciados no governo anterior.

No que se refere à educação profissional, a pressão ocorreu para a continuidade das políticas de avanços que tiveram como marco inicial a aprovação do Decreto nº 5.154/04 e como ação de maior destaque a política de expansão da RFEP. Com essa pretensão a presidente aprovou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), em 26 de outubro de 2011, através da Lei nº 12.531 tendo como objetivo, “[...] expandir, interiorizar e democratizar a oferta de educação profissional tecnológica no país”, a intenção oficial era que o Programa possibilitasse a ampliação das “[...] oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda” (BRASIL, 2017b, p. 1).

Assim, em seu artigo 4º, propõem ações que incluem:

- I – Ampliação de vagas e expansão da rede federal;
- II – Fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais;
- III – Incentivo à ampliação de vagas e da rede do Sistema S;
- IV – Oferta de bolsa-formação para estudantes e trabalhadores;
- V – Financiamento da educação profissional e tecnológica;
- VI – Fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio por ensino a distância;
- VII – Apoio técnico (BRASIL, 2011).

Todavia, apesar de objetivos tão relevantes, o Pronatec tem recebido inúmeras críticas desde que foi instituído. Na concepção de Lima (2012, p. 497), o Programa distanciou a gestão da Presidente Dilma da estratégia “[...] de reestruturação do Estado na direção da consolidação do direito à EP de qualidade social para os jovens brasileiros, durante a escolarização no nível médio”.

O autor (LIMA, 2012, p. 502–503), considera preocupante a forma que o Programa foi estruturado, bem como sua efetivação, destacando que

[...] Ao demonstrar enorme abrangência de ações e aplicação de recursos, não faz distinção setorial (setores produtivos) ou institucional (público e privado, instituições A, B ou C); entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal (a

educação profissional técnica) e o que tem sido o campo privilegiado da rede ‘privada’ do Sistema S (os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional). Embora sinalize que atenderá prioritariamente estudantes do EM da rede pública, do EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas sociais com vistas a dar ênfase aos portadores de deficiência e aos programas realizados nas regiões norte e nordeste, não dá exclusividade à rede federal que está em franca expansão e necessita de mais recursos, deixando em aberto como se dará a destinação desse dinheiro.

Essa tem sido de fato, a preocupação de muitos estudiosos e profissionais da educação profissional no Brasil, como Frigotto (2013) e Saldanha (2012), que analisam que o Pronatec, entre outros fatores, não promove a continuidade e valorização da concepção progressista de integração entre ensino médio e educação profissional, com a contínua expansão da RFEP, e ainda, concede uma expressiva fragmentação de recursos através das parcerias com o setor privado, o que poderia promover o enfraquecimento do sentido republicano democrático do direito à educação básica, pública, gratuita, universal e laica.

Na visão de Frigotto (2013, p. 1-2), historicamente foram, justamente, os representantes desses grupos privados que impediram ou modificaram as propostas, gestadas nos debates com a sociedade, para uma educação de qualidade para todos, que promovesse a formação de cidadãos plenos. Para a educação profissional, o exercício da cidadania só é possível em articulação com a educação básica, superando, definitivamente, a dualidade estrutural “que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil, da Colônia aos dias atuais”.

Analisando essa perspectiva, Lima Filho (2015) ressalta que essa relação com o setor privado é efeito de uma subordinação as políticas econômicas neoliberais e o Pronatec, foi criado para implementá-las; tornando-se um articulador de outros programas da rede federal, assim como atua na articulação com as redes estaduais e municipais e com o setor privado. Portanto, programas como o Brasil Profissionalizado e o PROEJA, bem como a própria expansão da RFEP são, diretamente, afetados, posto que, devem ofertar, obrigatoriamente, o Pronatec, que desvia o foco e as ações da integração da educação profissional à educação básica.

No ponto de vista de Saldanha (2012), apesar de o Pronatec ter sido criado com as bases em um discurso de valorização da educação profissional pública, sua efetivação tem se realizado, predominantemente, na forma concomitante ao ensino médio e com forte parceria do setor privado, o que tem prejudicado a transferência de recursos para a RFEP, que já era insuficiente.

Outra ação importante do governo Dilma foi a elaboração de novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Profissional, através das Resoluções nº 2, de 30 de janeiro de 2012, e a nº6, de 20 de setembro de 2012, respectivamente. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), as diversas mudanças legais decorrentes do Decreto nº 5.154/2004, com destaque para a Lei nº 11.741/2008, possibilitaram novas condições para a integração da educação profissional com o ensino médio, o que exigia a elaboração de novas diretrizes.

Em referência a essa legislação, Lima (2012) frisou que, em geral, as novas diretrizes para o ensino médio apresentam muitos aspectos interessantes e positivos, destaca, por exemplo, a função que é definida para essa etapa de ensino, consolidando o que está previsto na atual LDB; assim como a organização curricular, determinada no artigo 7º, que reitera a base nacional comum e a parte diversificada, as quais devem ser organizadas de forma integrada, considerando as diversidades e características locais e regionais.

No entanto, o autor (LIMA, 2012, p. 507) ressalta que ainda no capítulo II, quando são apresentadas as formas de oferta e organização de ensino, no artigo 14º, apesar de prever que o ensino médio é um “conjunto orgânico, sequencial e articulado”, permite ao mesmo “organizar-se [...] no formato de séries anuais, períodos, semestrais, ciclos, módulos, alternância, com base na idade, na competência [...]”.

Desta forma, Lima (2012) compreende, que a educação profissional, apesar dos importantes avanços nos últimos anos, continua sofrendo fortes ameaças e caracteriza o Pronatec como uma política “privatizante e mercantil”, e considera, ainda que, as elaborações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional não conseguiram romper com essa característica, pois a preocupação do Governo Dilma, assim como ocorrido com alguns de seus antecessores, centrava-se na exigência da formação de profissionais para o mercado, sem, contudo, respeitar o direito à educação profissional integrada à educação básica, o que respeitaria o princípio da formação humana completa.

Aparentemente, a educação teria um papel especial no segundo mandato da presidente Dilma. Durante as campanhas para reeleição em 2014, essa foi uma das principais bandeiras, como é comum entre as estratégias eleitorais. Em seu discurso de posse a presidente reforçou essa intenção ao apresentar o slogan “Pátria Educadora” como lema do segundo mandato. No entanto, o ano de 2015 foi muito conturbado, tanto no setor político quanto no econômico e a

educação não escapou das consequências. O MEC foi comandado por 4 ministros ao longo do ano e sofreu um corte de quase R\$ 11 bilhões no orçamento autorizado para o ano.

Em 2016, os problemas se agravaram, porque, economicamente o país vivia uma de suas maiores crises, que, conseqüentemente, refletiam na política, e o *impeachment* já era um discurso forte entre os opositores do governo Dilma. Com dificuldades de cumprir as metas fiscais, o governo determinou novos cortes orçamentários, assim, o MEC perdeu mais R\$ 4,27 bilhões, no mês de março. Desta forma, a situação do governo ficou ainda mais crítica, que passou a enfrentar inúmeras greves e manifestações contrárias a essas medidas, bem como, aos escândalos de corrupção que se tornavam públicos.

A crise política do Brasil em 2016 teve seu ápice em 31 de agosto com o *impeachment* da presidente Dilma. O crime imputado à presidente foi o de responsabilidade, previsto no artigo 85 da Constituição Federal; os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas “pedaladas fiscais” e pela edição de decretos de abertura de crédito sem autorização do Congresso.

Com o fim do julgamento do *impeachment*, o ex-vice-presidente Michel Temer tomou posse de forma definitiva da Presidência da República. O país continuou a enfrentar os mesmos problemas do governo anterior, as graves crises políticas e econômicas permaneceram com sua posse, além de enfrentar uma das maiores rejeições que um presidente do Brasil já teve, de acordo, com avaliação do grupo Euroasia, especializado em análise de risco para investidores, o presidente ostentou o índice de maior rejeição do mundo, com apenas 7% de aprovação do seu governo, em 2017 (O GLOBO, 2017).

Apesar de em seu discurso de posse, poucas horas depois do julgamento do *impeachment*, o atual presidente ter apresentado a intenção de “colocar o país de volta aos trilhos”, resolver os problemas políticos e econômicos do país tornou-se um enorme desafio. Em 2017, os ajustes fiscais foram ainda muito necessários e, nesse cenário, a educação acabou por sofrer um novo corte em seu orçamento, uma redução de R\$ 4,3 bilhões, 12% a menos do total previsto para o MEC no ano.

No campo da educação, profissional o governo do Presidente Temer, ainda em 2016, lançou o MedioTec, segundo o MEC (BRASIL, 2017c), trata-se de uma ação para aprimorar a oferta de cursos técnicos concomitantes para o estudante regularmente matriculado no ensino médio regular na rede pública, propõe o fortalecimento de uma formação profissional específica para o público e com parceria dos setores produtivos, econômicos e sociais. As ações devem

ser executadas em parceria com a RFEPT, além das instituições privadas de ensino técnico de nível médio. De acordo com o MEC, um dos objetivos da ação é inserir o estudante no mundo do trabalho e renda.

Na opinião de Dante Moura, em entrevista para Raquel Júnia (2017) sobre o MedioTec, a ação proposta pelo Governo Temer apresentou pouca novidade, exceto por uma diferença importante, o aprofundamento da parceria privada, pois, “[...] não se elimina o Pronatec, mas se cria, dentro dele, uma nova marca que não tem nenhuma diferença do ponto de vista das ofertas educacionais. A diferença é que vai haver um incentivo mais forte ao financiamento privado da oferta pública de educação”.

Compreende-se que, apesar do projeto apresentar uma proposta de formação que possibilite o futuro sucesso profissional de jovens brasileiros, a forma como está proposto sua efetivação, acredita-se que esse não será um objetivo de fácil alcance, pois algumas dificuldades já se apresentam, como, por exemplo, o fato de priorizarem o chamado às instituições privadas para efetivação do MedioTec, sinalizam que a formação humana integral não será uma prioridade, diante dos interesses de mercado. No entanto, só uma análise futura poderá determinar os saldos do projeto.

Como se observou a educação profissional está fundamentada numa história de políticas públicas voltadas para as “classes desprovidas”, que, porém, principalmente, devido às medidas realizadas nas últimas décadas, tem tido alguns avanços importantes.

Entende-se que a educação profissional deve ser estruturada de forma que possibilite a sua ação como parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo; através da qualificação profissional integrada a escolarização, capaz de atender às novas configurações do mundo do trabalho, bem como a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

Todavia, observou-se que todo o esforço pela efetivação de uma educação profissional integrada à educação básica, objetivando a formação humana ampla, tem sofrido severos ataques, como os cortes de orçamento para a educação e a instituição de programas que buscam revitalizar a antiga dualidade que marcou a trajetória histórica da educação profissional.

3.2 Síntese da trajetória histórica da EJA no Brasil

Para compreender a atualidade dos aspectos que se pretende abordar ao longo desse estudo, é necessário rever, sucintamente, a trajetória percorrida pela educação de jovens e adultos nos diferentes momentos da história da educação brasileira.

3.2.1 Do período colonial à primeira metade do século XX: ações efêmeras e, muitas vezes, ausentes.

No Brasil, somente no início do século XX, a EJA passou a possuir uma organização sistematizada, bem como a integrar o sistema formal de ensino, pois, até então não existia uma preocupação do Estado em estender o direito a uma educação de qualidade a todos. O que está relacionado ao percurso histórico da economia do país, ao lembrar que por apresentar, desde o início de sua colonização, uma atividade econômica baseada na produção agrária latifundiária, ou seja, concentrada nas mãos de uma restrita oligarquia rural e sustentada pela mão-de-obra escrava, o Brasil não apresentou durante todo o seu período colonial, e mesmo imperial, o interesse em ampliar a escolarização da população brasileira.

Assim, durante os primeiros séculos do Brasil colonial, a educação de adultos no país ficou a cargo das iniciativas dos religiosos católicos, principalmente os da Companhia de Jesus, que chegaram ao Brasil em 1549. “Da cidade de Salvador, hoje capital do Estado da Bahia, onde chegaram, os jesuítas se espalharam rapidamente pelas várias regiões do Brasil, primeiro para o sul e depois para o norte” (GADOTTI, 2015, p. 2).

Além da catequese, os jesuítas, também eram responsáveis pela preparação de uma mão-de-obra minimamente qualificada para ocupar os ofícios necessários ao funcionamento da colônia, como se apresentou no capítulo anterior. É importante destacar que, apesar da mobilização desses religiosos no campo educacional do Brasil, durante o período colonial, ter sido intensa, não há indícios nem registros de educação e ou alfabetização de mulheres, independente de qual grupo social pertenciam, nesse período (GALVÃO; SOARES, 2004).

A influência dos jesuítas na educação brasileira se estende até 1759, quando foram expulsos de todo o reino português, incluindo o Brasil, sob a acusação de “obscurantismo cultural e envolvimento político”. Nesse período, o Primeiro-ministro de Portugal era o Marquês de Pombal, que por defender ideias do despotismo esclarecido, “[...] empreendeu reformas no campo educacional com uma incipiente luta pela escola pública” (GADOTTI, 2015, p. 2).

Conforme o levantamento de Di Pierro e Haddad (2000), com a expulsão dos jesuítas e a consequente desorganização do sistema de ensino no Brasil, somente no período imperial teremos informações sobre as ações na área da educação de adultos.

Já no período imperial, na primeira Constituição Federal de 1824, foi garantido o direito a “uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, o que, no entanto, como se analisou, não se concretizou, mas, acabou servindo de inspiração para as Constituições posteriores. Assim, apesar de no aspecto legal estar previsto que a educação deveria ser para todos, na prática, a educação era inacessível para quase todos.

Acerca desse período, Gadotti (2015, p. 2), ressalta que:

Pela Constituição do Império, decretada em 1824, competia às Assembleias Legislativas das Províncias (hoje, Estados), o direito de legislar sobre instrução pública. Apesar da Constituição do Império defender o princípio da **instrução primária gratuita** para todos os cidadãos, o ensino fundamental permaneceu no completo abandono [...] (grifo do autor).

Para Di Pierro e Haddad (2000, p. 109), essa delegação para as Províncias foi um dos fatores responsáveis por agravar a “[...] distância entre o proclamado e o realizado” por essa Constituição, visto que, acabou por reservar para aquelas, que possuíam poucos recursos financeiros, a responsabilidade de educar os mais pobres, enquanto que ao governo imperial coube os direitos sobre a educação das elites. Outro fator que agravou a não concretização dos dispositivos legais da primeira Constituição do Brasil, foi o fato de que, nesse período, somente uma pequena minoria da população era considerada cidadã, ou seja, os que pertenciam à elite econômica “à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres”. Desta forma, “[...] o pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação de crianças e adolescentes”.

Segundo Di Pierro (2008), este grave problema no campo educacional do Brasil, ficou evidente quando os resultados do primeiro censo foram divulgados em 1872, apontando que 82,3% da população com mais de cinco anos de idade era analfabeta. Demonstrado que o acesso à educação escolarizada era um luxo inacessível para a maioria do povo brasileiro, o que retrata a pouca atenção que foi dada à educação durante séculos no Brasil.

O interesse do governo imperial era propiciar aos jovens e adultos das camadas denominadas “inferiores da sociedade”, uma instrução para a chamada civilização desse grupo, especialmente aos que residiam na área urbana. Para possibilitar essa instrução ocorria uma

seleção cuidadosa dos conteúdos que seriam trabalhados com esses jovens e adultos, que era diferente dos trabalhados com as crianças e também havia uma diferença em relação ao gênero (homens/mulher). Para os adultos, havia o estudo de parte da Constituição e das principais leis do Império, da Guarda Nacional e do Código Penal. Para as mulheres, quando aconteciam essas aulas, eram em poucas turmas e separadas dos homens; eram acrescentadas aulas sobre prendas domésticas, noções de higiene, cálculos de contabilidade doméstica e deveres das mulheres na família, conforme ressaltaram Galvão e Soares (2004).

O advento da República no país, em 1889, trouxe consigo muitas promessas e esperanças de mudanças para a sociedade, porém, elas não aconteceram de imediato. De forma geral, a nova forma de governo não garantiu alterações significativas para as políticas educacionais, semelhante ao que aconteceu em outras áreas.

Analisando a Constituição de 1981, primeiro marco legal da República brasileira, Di Pierro e Haddad (2000, p. 109), destacaram que

[...] consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. À União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Além de mais uma vez a União demonstrar pouco compromisso com a educação elementar da população, a Constituição republicana proibiu o voto de analfabetos nas eleições, excluindo, desta forma, a maioria da população adulta da participação na política do país, visto que, até 1920, a taxa de analfabetismo no Brasil, ainda, era de cerca de 80% (DI PIERRO, 2008).

A partir da década de 1930, quando o país começa a sentir com maior intensidade as mudanças trazidas pela estruturação do Estado brasileiro, fortalecidas pela expansão do processo de industrialização e a urbanização, é que se passou a organizar um sistema público de educação elementar. Reforçavam-se as exigências do novo mercado econômico que se formava, com a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, pelo menos preparada o suficiente para o trabalho nas indústrias que então se expandiam. Por isso, o que se desejava era apenas instrumentalizar a enorme população brasileira analfabeta com os rudimentos da leitura e escrita.

Por outro lado, alguns grupos já assinalavam a importância da educação para a preparação da população para as responsabilidades da cidadania. Nesse cenário, destaca-se outro importante acontecimento deste período, a organização do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que defendia o ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório. Para eles, “o princípio da laicidade colocaria o ambiente escolar acima das disputas religiosas e do dogmatismo sectário, respeitando a integridade da personalidade do educador” (CUNHA, 1981, p. 16). Esses princípios foram consagrados na Constituição de 1934, em um capítulo específico sobre a educação.

Finalmente, no final da década de 1940, a educação de adultos firmou-se como um “problema de política nacional”. No entanto, no período anterior, foram sendo criadas as bases para que isso acontecesse, já que a Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que incluía nas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. “Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos”. Assim, “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 110).

Essas iniciativas do Estado brasileiro são uma resposta às inúmeras pressões sobre as muitas necessidades da população em relação ao exercício da sua cidadania, principalmente entre a massa urbana, que aumentava consideravelmente nesse período e exigia melhores condições de vida. Foi nesse contexto que aconteceu, nos anos de 1940, uma maior extensão do ensino elementar aos adultos, com a disseminação de campanhas de alfabetização pelo país. Já a partir de 1945, após a Era Vargas, no chamado período de redemocratização do Estado brasileiro, “[...] a educação de adultos ganhou destaque dentro da preocupação geral com a universalização da educação elementar” (RIBEIRO, 1998, p. 19).

Foi um momento de muita discussão em torno da importância da EJA, que acabou por conduzir a criação das primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos. Em 1947, se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Outras duas outras campanhas foram criadas, porém tiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Essas campanhas se desenvolveram a partir de inúmeras críticas; educadores e pesquisadores da EJA alertavam para “o caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período

de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional” (DI PIERRO, 2008, p. 25).

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 111).

Em geral, as políticas educacionais daquele período histórico concebiam o analfabetismo ainda como causa e não como efeito da situação política, econômica, social e cultural vigente no país e a visão que se tinha do analfabeto era a de um ser incapaz e marginal. É importante destacar que, durante esse período, a educação de adultos era vista, prioritariamente, como educação de base, isto é, a maior parte das ações para o seu público acontecia a partir de ações comunitárias.

Como elucida Paiva (1973) a educação de adultos, no Brasil, até o período em que ocorreu a Segunda Guerra Mundial, era integrada à educação chamada popular, ou seja, uma educação para o povo, com o princípio de difundir o ensino elementar. Após a Segunda Grande Guerra, assim como ocorreu em outros países, a educação de adultos passa a ser compreendida como independente da educação popular, em geral, relacionadas aos objetivos políticos populistas.

No entanto, mesmo com as importantes iniciativas no campo da EJA e dos estudos então realizados. Até meados de 1950 a educação de adultos continuava enfrentando sérios problemas, que marcavam praticamente todas as ações do Estado para o público dessa modalidade, como: inexistência de materiais didáticos próprios; falta de uma metodologia adequada; sistema de avaliação repleto de falhas e, de forma mais ampla, ausência de um currículo que fosse constituído, estabelecido e posto em prática a partir do respeito às dimensões sociais, culturais, econômicas, biológicas, cognitivas e afetivas dos educandos da EJA.

Cientes de que esses impasses ainda não foram vencidos em sua integralidade e que esses mesmos problemas, se não todos, mas boa parte deles continua a acompanhar a EJA, não há, porém, como não destacar as importantes contribuições que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX no campo da EJA.

3.2.2 Segunda Metade do Século XX: avanços, freios e recomeços.

Durante a segunda metade do século XX, o Brasil encontrava-se em grande efervescência política, econômica e social e é nesse cenário que a educação tem grandes avanços, particularmente com base nas experiências de Paulo Freire no campo da alfabetização de adultos, principalmente na região Nordeste do país.

A respeito desse período, Di Pierro (2008, p. 26) ressalta que

[...] No início dos anos 60, a alfabetização de adultos compôs as estratégias de ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar. A efervescência político-social do período compôs o cenário propício à experimentação de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Paulo Freire, a partir de seus estudos e experiências, contribuiu para uma nova visão do processo pedagógico de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Para Freire, existe uma relação entre a problemática educacional e a problemática social e, influenciado pelos seus estudos, muitos pesquisadores passaram também a compreender o analfabetismo, assim como a baixa escolaridade, mais do que nunca, como efeito da situação de pobreza gerada pela estrutura social de exclusão, rompendo com o pensamento dominante, de até então, que o colocava como a causa da pobreza e da marginalização.

Os estudos de Paulo Freire foram fundamentais para a elaboração de um dos principais princípios da EJA, o de que todo processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos não escolarizados na idade estabelecida como apropriada, aconteça sob a ótica das suas realidades individual e coletiva. De modo que, é fundamental que qualquer política pública que seja criada para atender aos anseios dessa modalidade de ensino, seja iniciada a partir de um diagnóstico eficiente do perfil de seus educandos, pois o levantamento de sua realidade social, cultural, familiar, profissional, entre outras que dizem respeito às experiências e aspectos que constituem suas identidades, é o que deve ser utilizado como fundamento básico de todos os seus pressupostos teóricos e metodológicos, em todo o processo educacional.

Destaca-se que, em 1958, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o evento foi um importante espaço de discussão sobre a urgência de políticas públicas nacionais para o combate ao analfabetismo e aumento da escolaridade de adultos no país. O Congresso contou com a participação de Paulo Freire que, juntamente com outros estudiosos da EJA,

começaram a difundir a necessidade de um programa permanente de educação de adultos que deveria se articular às chamadas reformas de base do governo do presidente João Goulart.

Assim, o Congresso marcava

[...] o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 1973, p. 210).

A pressão para que o governo estabelecesse urgentemente práticas educacionais capazes de diminuir os dados negativos da educação no país foi fortalecida após a realização da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal, em 1963. A Conferência tornou-se um marco para a EJA, quando confirmou como sendo dois os seus principais enfoques: a educação de adultos entendida com uma continuidade da educação formal, logo, como educação permanente; bem como, ser percebida como educação de base ou comunitária (GADOTTI, 2008).

Destaca-se, nesse momento, a organização em todo o país de diversos programas referentes à educação de adultos que contavam com a participação de intelectuais, trabalhadores, estudantes e católicos, com destaque para: o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; os Movimentos de Cultura Popular, o que acabou por entrelaçar a EJA a ações políticas dos grupos populares e o Programa Nacional de Alfabetização, do MEC, que contou a participação de Paulo Freire.

Conforme Di Pierro e Haddad (2000, p. 113), essas iniciativas, em geral, fortaleceram-se “[...] no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, [...] representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional”.

Já Strelhow (2017, p. 6), ressalta que esses movimentos, inspirados nas discussões da época, tiveram uma contribuição muito importante para alfabetização de adultos, pois, diferente da maioria das iniciativas anteriores “esses movimentos, procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento”.

No entanto, essas ações, assim como os ideais freireanos, foram sufocadas pela política estabelecida no país com o Golpe Militar em 1964, que deu um freio a todos os tipos de ideais democráticos que se encontravam, então, em pleno desenvolvimento no Brasil.

Refletindo sobre o Golpe Militar de 1964, Di Pierro e Haddad (2000, p. 113) destacaram que

[...] produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular.

Devido à forte repressão que atingiram os movimentos de educação popular, Paulo Freire foi acusado de subversão e acabou sendo preso por 72 dias, depois partindo em exílio, “onde escreveu as primeiras obras que o tornariam conhecido em todo o mundo” (DI PIERRO, 2008, p. 26).

Como resultado, teve-se o aumento considerável da demanda pela educação de jovens e adultos em todo o país. Como tentativa de resposta ao problema, o Governo Militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) programa difundido por todo o país através de uma articulação com todas as esferas do governo, funcionando até 1985.

Sob a denominação de “educação popular”, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 114).

Já em relação às iniciativas oficiais, Di Pierro (2008, p. 28), analisa que “durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos, promovida pelo governo, colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção”.

Um dos maiores exemplos desse pensamento da autora foi o MOBRAL, desenvolvido com um forte cunho nacionalista com o objetivo de ampliar a base de legitimidade do Governo, buscou atenuar as pressões dos setores tanto populares quanto acadêmicos para solução dos graves problemas educacionais do país. Tinha, ainda, como foco a qualificação de uma mão de

obra pelo menos com uma escolaridade mínima, capaz de atender a perspectiva de um novo momento econômico que se estabelecia no país no final dos anos de 1960 e início de 1970.

O fato é que a escolarização de jovens e adultos deveria continuar como um foco especial do Estado, visto que representava um importante canal de mediação com a sociedade. O Governo Militar não tinha como conciliar junto à sociedade brasileira e à comunidade internacional o ideal de desenvolvimento que defendia para o país com a persistência dos baixos índices de escolaridade na maioria da população (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Todavia, Strelhow (2017, p. 7) considera que com o MOBRAL “a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos”. E, pior ainda, retomou a ideia “[...] de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil”.

O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os "carentes" (BRASIL, 2000, p. 50).

Outra ação do Governo Militar foi o estabelecimento das diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus desse período, através da lei nº 5.692, outorgada em 11 de agosto de 1971. A mesma não teve como objetivo fazer a inclusão dos milhões de brasileiros excluídos do sistema de educação, ao contrário, criou uma espécie de paliativo, ao prever os denominados cursos e exames supletivos.

O Ensino Supletivo²² teve seus fundamentos e características explicitados em dois documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 6999 de 28 de junho de 1971, que se referia especificamente ao Ensino Supletivo; e outro elaborado por um grupo de trabalho e encaminhado ao ministro da educação em 1972, denominado Política para o Ensino Supletivo. Ambos tiveram como relator Vanir Chagas (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Três princípios ou “idéias-força” foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo. O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento

²²Sobre o Ensino Supletivo no período militar veja a Tese de Doutorado de Haddad (1991)

nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 170).

Desta forma, ficou ainda mais evidente que o Ensino Supletivo tinha como principal preocupação responder as exigências de mão de obra para atender o projeto de desenvolvimento nacional, sendo assim, não possuía nenhuma relação com os princípios que nortearam as experiências anteriores ligadas aos movimentos de cultura popular, que defendiam a importância da realidade de cada grupo social ser considerada no planejamento e execução de ações para jovens e adultos.

Nos últimos anos de 1970 e nos primeiros de 1980 expandiram-se por todo o país diversos movimentos populares que passaram a participar intensamente dos protestos contra a Ditadura Militar e pelo processo de redemocratização do Brasil. Nesse cenário, as experiências com a educação de adultos que eram baseadas nos princípios freireanos e que se inseriram na corrente conhecida como educação popular, estavam sendo resgatadas e fortalecidas, sem controle governamental. “Comunidades eclesiais de base, associações de moradores, organização de trabalhadores urbanos e rurais e outros agrupamentos”, retomaram o desenvolvimento de ações educativas que englobavam a alfabetização de jovens e adultos (DI PIERRO, 2008, p. 29).

3.2.3 Da Redemocratização ao início de um novo século: novas propostas para antigos problemas.

Com o fim do Regime Militar, na segunda metade da década de 1980, o fortalecimento dos movimentos sociais e a volta ao processo de redemocratização nacional possibilitaram muitas mudanças que marcaram a história da sociedade brasileira. Transformações essas que atingiram os diferentes campos - político, econômico, cultural e social – e, conseqüentemente, esses efeitos foram atingidos no campo educacional, por exemplo, nesse período, as pequenas experiências foram ampliadas, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação no campo da educação de adultos e os movimentos que resistiram passaram a ampliar suas ações para o campo da pós-alfabetização.

Ainda como efeito deste novo cenário democrático que se configurava, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, “atendendo aos reclamos da sociedade”, entre outros feitos,

restabeleceu aos analfabetos o direito ao voto, em caráter facultativo e “[...] concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos” (DI PIERRO, 2008, p. 29).

Dando continuidade ao que foi estabelecido na Constituição de 1988, estados e municípios estabeleceram suas leis que buscaram materializar o reconhecimento social dos direitos de jovens e adultos ao ensino fundamental. No entanto, o período de reorganização da democracia, no país para a educação de jovens e adultos, foi marcado por inúmeras contradições entre o que era previsto no plano legal e o que de fato foi concretizado, já que, a ausência de políticas públicas para esse público continuava persistindo (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Quanto ao MOBREAL, apesar de alguns municípios e estados terem tentado o reconfigurar, o programa já estava desacreditado e sua imagem estava diretamente associada ao Regime Militar, concebido, em geral, como um programa domesticador e ineficiente, assim, acabou por ser extinto em 1985.

Para substituí-lo, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Adultos - Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação, uma nova instituição de organização e fomento dos programas de educação de jovens e adultos, que acabou por apresentar uma nova roupagem para a EJA, pois

[...] Apesar de ter herdado do MOBREAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político pedagógicas, a Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar à Secretaria de Ensino de 1o e 2o Graus do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1o grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 120).

O grande diferencial da Fundação Educar foi o fato de ter se transformado em um órgão de fomento e apoio técnico das ações dos estados e municípios, diferente do Mobral que era responsável pela execução. Apesar de possuir objetivos mais democráticos e uma ação mais descentralizada que sua antecessora, a Fundação Educar, no entanto, não possuía os mesmos recursos financeiros, logo, também não conseguiu grandes feitos.

No ano de 1990, o então presidente Fernando Collor de Melo extingue a Fundação Educar, através da medida provisória nº 251, de março de 1990, como parte de uma política de

“enxugamento” da máquina administrativa, que objetivava os ajustes das contas públicas e controle da inflação, contrariando os anseios populares esses cortes atingiram o campo educacional. Em seguida, o MEC estabelece o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que, entretanto, teve uma duração muito breve e não transpôs, em geral, o universo das intenções, foi extinto logo no ano seguinte, sem nenhuma satisfação à população.

A extinção da Fundação Educar e do PNAC estabeleceu uma grande lacuna no que tange às políticas educacionais para a EJA, inicia-se, a partir de então, um grande silêncio do poder público federal em relação às políticas públicas para o campo da educação de jovens e adultos. Essa situação forçou estados e municípios, além de organizações da sociedade civil, a assumirem a responsabilidade pela oferta de programas que contemplasse a educação de adultos.

Entre os movimentos organizados nesse período, pode-se destacar o Movimento de Alfabetização (MOVA), criado em 1990, em São Paulo, no governo de Luiza Erundina. O projeto acabou repercutindo em outros estados do país e foi um bom exemplo da parceria entre Estado e sociedade civil, é lógico que ocorreram momentos de tensões, mas, em geral, obteve bons resultados. O MOVA – SP buscou o pluralismo metodológico, porém uma marca foi a sintetização de seus princípios político-pedagógicos resumidos na concepção libertadora de educação.

Segundo Gadotti (2008b, p. 93), essa síntese buscava evidenciar

[...] o papel da educação na **construção** de um novo projeto histórico, a nossa teoria do conhecimento, que parte da prática concreta na construção do saber, o educando como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social (grifo do autor).

Evidencia-se que o movimento procurou preservar em seus projetos pedagógicos os princípios de Paulo Freire, que defendia uma educação capaz de formar cidadãos com autonomia. Contudo, apesar do esforço de seus idealizadores de transformar o projeto em uma política pública e assim tivesse continuidade para além de projeto de uma administração passageira, isso não aconteceu e no governo seguinte, em 1993, o projeto foi extinto.

Ratifica-se, desta forma, uma das principais marcas da educação de jovens e adultos no Brasil: a descontinuidade das políticas públicas. Observou-se, então que os inúmeros programas e projetos criados no campo da EJA não conseguiram atender ao que foi estabelecido na Constituição Federal de 1988 acerca do direito de todos à educação.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito para presidente da República e reeleito em 1998. O então presidente implementou uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu várias medidas, entre elas a promulgação da nova LDB. (DIPIERRO; HADDAD, 2000).

A aprovação, em 1996, da atual LDB, que regulamenta e orienta a educação brasileira, foi um importante marco para a EJA. A atual LDB teve como relator o Senador Darcy Ribeiro e é a partir dela que a EJA passa a ser concebida como modalidade de ensino diferenciada do ensino regular. Porém, apesar de apresentar alguns avanços, a LDB foi alvo de fortes críticas.

Para Di Pierro e Haddad (2000, p. 121):

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, [...] não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora.

A esse respeito, Soares (2002, p. 12) destaca que a LDB 9394/96, apesar de ter sido uma “colcha de retalhos”, uma vez que tentou conciliar interesses de naturezas governistas, privatistas e, ainda, publicistas; incorporou avanços conceituais importantes da EJA nos seus arts. 37 e 38, pois, com a mudança conceitual de **ensino supletivo** para **educação de jovens e adultos**, possibilitou um alargamento de sentido que vai muito além da atualização vocabular ao adotar a expressão educação no local de ensino, uma vez que “enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

Assim, na íntegra os referidos capítulos destacam:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

No entender de Romão (2008, p. 50), apesar de incorporar a expressão “Educação de Jovens e Adultos” no título da Seção IV, do Capítulo II, que trata “Da Educação Básica” e refere-se à modalidade, a LDB não incorpora a palavra “trabalhadores”, que era uma reivindicação dos demais projetos e discussões da época que proclamavam por uma nova lei de diretrizes para a educação durante o processo de redemocratização. Além dessa situação, o autor ressalta outros pontos, que a seu ver, tornaram a lei muito limitada em relação à EJA.

[...] Primeiramente, a importância que o Senador antropólogo dá à educação de jovens e adultos pode ser medida no número de artigos (curtos) que consagra ao assunto: apenas dois. Um deles (32) se limita a uma conceituação genérica de educação de jovens e adultos e o outro (33) é consagrado inteiramente aos exames. Em segundo lugar, mantém o caráter “supletivo” deste tipo de ensino, preservando os exames previstos na lei anterior e, simplesmente, não toca nos encargos e responsabilidades do sistema produtivo para com esse subsistema do ensino (ROMÃO, 2008, p. 50).

De realmente novo, comparando com as leis anteriores, o que a LDB de 1996 apresenta em relação à educação de jovens e adultos, é o fato de acabar com a diferença entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, pois, a partir de então, a EJA passou a integrar organicamente a Educação Básica. Assim, a possibilidade de flexibilização da organização do ensino e de aceleração dos estudos passaram a ser permitidos em todo o ensino básico e não exclusivamente na EJA, como era anteriormente (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

No geral, o que se observou acerca desse momento da História da Educação Brasileira é que a EJA, para muito além de uma questão legal e de nomenclaturas, primava por uma reformulação pedagógica bem mais ampla, pois caso contrário, mais uma vez, as mudanças ficariam restritas apenas à questão retórica.

Buscando dar continuidades às reformas políticas, sociais e educacionais é criada, no ano de 1995, a chamada “Comunidade Solidária” que é uma espécie de gestão das políticas sociais focadas no combate à pobreza. Encabeçada pelo Governo Federal, contava com a participação de estados, municípios, representantes da sociedade civil membros das universidades, empresas e ONGs. Entre seus focos de atuação estava o combate ao analfabetismo.

Já em 1997, o governo de Fernando Henrique Cardoso elabora o Plano Nacional de Educação, conforme estava previsto na própria Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Em relação a EJA, depois de muitas discussões, inclusive com organizações da sociedade civil, o

Plano apresentava três objetivos principais: “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 122).

No que se refere à meta de extinção do analfabetismo, criou-se, em 1997, o projeto denominado **Alfabetização Solidária**, que tinha como objetivo tornar-se uma política que possibilitasse a organização e otimização dos recursos disponíveis para as atividades de erradicação do analfabetismo no Brasil, todavia, acabou por se caracterizar como uma perspectiva assistencialista, repleta de descontinuidade e ineficiência. Os críticos chegavam a comparar a proposta de alfabetização criada em 1997, com as já experimentadas e ineficientes desenvolvidas em 1940.

Silva (2014, p. 64) analisa que os princípios das políticas educacionais do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso não correspondiam “[...] aos interesses de educadores que, desde a redemocratização do país, reivindicavam por transformações educacionais favoráveis à classe trabalhadora”.

Outro importante acontecimento que contribuiu diretamente para o fortalecimento da EJA foi a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A Conferência teve como tema: “Educação de Adultos, a chave para o século XXI”. O seu principal marco teórico foi a concepção de formação ao longo da vida. No mesmo evento foram organizadas também a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, documentos que passaram a se tornar referências para diversas legislações e ações voltadas para a EJA em todo o mundo.

No Brasil, a Conferência permitiu uma aproximação dos diferentes segmentos com ações ligadas a EJA espalhadas pelo país, culminando na organização de um movimento nacional de continuidade ao evento, que se concretizou através da organização dos fóruns estaduais de EJA e no âmbito nacional, da realização anual do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

A realização dos fóruns estaduais da EJA teve um papel muito importante para o estabelecimento de discussões em torno dos obstáculos e potencialidades da EJA. Por sua vez, os ENEJAs fortaleceram a importância da modalidade para o avanço da educação no país, o que exigiu do Estado ações nesse campo através de algumas políticas educacionais. Entre essas, destaca-se a aprovação, em maio de 2000 pela Câmara de Educação Básica, do Parecer

11/2000²³ que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que teve como relator Carlos Roberto Jamil Cury, pesquisador da área de educação e membro do CNE, que não teve como desconhecer toda essa mobilização (SOARES, 2002).

A Câmara de Educação Básica propôs três audiências públicas durante o primeiro semestre de 2000 para expor e discutir as Diretrizes para a EJA. A primeira audiência foi em Fortaleza [...] A segunda foi em Curitiba [...] A terceira, e última, foi em Brasília [...]. Além das audiências “oficiais”, o relator aceitou o convite para participar de dois fóruns estaduais de EJA. Esteve no fórum de Minas Gerais e no Fórum do Rio de Janeiro [...]. Foi um período de quase um ano entre a indicação de Cury como relator das Diretrizes Curriculares para a EJA e a apresentação no Plenário do CNE (SOARES, 2002, p. 11).

Observa-se que, apesar de significantes, as oportunidades para discussão das propostas das Diretrizes foram reduzidas, considerando o tamanho do país e a importância histórica do debate; no entanto, foram relevantes, principalmente pelo fato de que muitas contribuições, elaboradas durante esses momentos, foram incorporadas no documento (SOARES, 2002).

O Parecer constitui-se em um importante documento ao possibilitar o entendimento das particularidades que compõem os aspectos da escolarização dos jovens e adultos. Destaca-se, nesse documento, o estabelecimento das funções da EJA, que são: a **função reparadora**, que se refere à restauração de um direito negado; a **função equalizadora**, que busca garantir a redistribuição de ações para permitir uma maior igualdade que possibilite que todos tenham a mesma oportunidade e a **função qualificadora**, que defende e incentiva as necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas.

Quando foi eleito para Presidente do Brasil um político do Partido dos Trabalhadores (PT), muitos educadores, além de uma grande parcela da população, acreditavam que a educação no Brasil viveria um momento único de mudanças, em que os interesses e as necessidades daquelas que historicamente foram excluídos das políticas educacionais passariam a ser atendidas, como é o caso do público da EJA (SAVIANI, 2011).

No entanto, apesar de apresentar alguns avanços significativos na área da educação, os 14 anos de governo no PT²⁴, não conseguiram, em geral, desenvolver políticas que conseguissem transformações estruturais completas no campo educacional (SILVA, 2014).

²³Uma análise específica do Parecer 11/2000 foi realizada por Leôncio Soares (2002).

²⁴O governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva teve dois mandatos, correspondendo a oito anos de duração. Já o governo da Presidente Dilma Rousseff, apesar de ter sido reeleita, não concluiu o segundo mandato. Encerrando seu governo em 31 de agosto de 2016, após processo de *impeachment*.

Tentando buscar superar as distorções que marcam a História da Educação no Brasil foi criado, no ano de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O programa é instalado em meio a discursos de sanar essa grande falha das políticas educacionais para jovens e adultos do país, o da descontinuidade. Assim, a pretensão é se estabelecer como uma política pública e ir além da etapa de alfabetização, passando a contemplar a continuidade da escolarização dos recém-alfabetizados.

O Programa surgiu na então Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). Já em 2004, após uma reestruturação que ocorreu na organização do MEC, o Programa passou a ser ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual passou a responder pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), que possui a Coordenação-Geral de Alfabetização, responsável direta pela gestão do programa.

As ações do PBA realizam-se a partir da parceria com quatro setores: estados, municípios, organizações não governamentais (ONGs) e instituições de ensino superiores (IES) e estão estruturadas a partir de cinco grandes focos: **gestão participativa, descentralização e controle social, preocupação com a continuidade da alfabetização, transversalidade da EJA e prioridade na avaliação**. “Esse desenho não é original, assemelha-se a outros programas e campanhas similares que o Brasil conheceu na segunda metade do século XX”. (DI PIERRO, 2008, p. 79). O Brasil Alfabetizado, também foi criticado em algumas de suas perspectivas e acabou sofrendo algumas alterações logo nos seus primeiros cinco anos de existência, por exemplo:

[...] o período de alfabetização foi ampliado de seis para oito meses; foram previstos repasses financeiros para merenda, transporte, aquisição de livros didáticos e óculos; a prioridade na destinação das verbas foi redirecionada das organizações sociais para as redes públicas de ensino; a avaliação do programa tornou-se sistemática e rotineira; foram desenvolvidos subprogramas destinados a quilombolas e pescadores; entre outras medidas (DI PIERRO, 2008, p. 79).

Apesar de também apresentar falhas, o PBA alcançou, em seus primeiros anos de implantação, números significativos referentes ao acesso a essa primeira etapa de escolarização de milhares de jovens e adultos em algumas regiões do país. No ano de 2008, por exemplo, só no Maranhão foram incluídos 136 municípios ao grupo atendido pelo Programa, os quais apresentavam uma taxa de analfabetismo superior a 35%, atendendo assim 66.124 jovens e adultos em todo o estado. No ano de 2010 foram atendidos 1.928 municípios em todo o país,

que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, sendo que, desse total, 90% localizavam-se na região Nordeste (BRASIL, 2016).

Todavia, o Programa não tem tido a mesma atenção nos últimos anos. De acordo com dados do portal do MEC, o Plano Plurianual 2016/2019 tem como meta alcançar 1,5 milhão de alfabetizando por ciclo, no entanto, o atendimento no Brasil Alfabetizado vem diminuindo desde 2013, quando abriu vagas para 1.113.450 educandos. Já em 2014, o número caiu para 718.961 e em 2015, cujo ciclo foi executado em 2016, foram matriculados no programa apenas 168 mil educandos, o que demonstra uma grande queda no número de matrículas (BRASIL, 2016).

O que demonstra que o programa está longe de conseguir resolver o problema do analfabetismo no Brasil, posto que, de acordo, com o levantamento do PNAD divulgados em 2016, apesar de uma redução do percentual de analfabetos no país de 11,1%, em 2005, para 8% em 2015, na faixa etária de 15 anos de idade ou mais, o número de pessoas não alfabetizadas no Brasil ainda é de 12,9 milhões (IBGE, 2016).

Frigotto (2011, p. 245), quando realiza um balanço da primeira década do século XXI, destaca que o “[...] Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações”.

Educadores, pesquisadores da área e sociedade civil organizada fazem críticas fortes a essa realidade que ainda persiste no Brasil, apontam a dificuldade de melhorias no campo da educação como um dos principais entraves para o desenvolvimento socioeconômico do país. Historicamente, as trajetórias têm evidenciado que não existe desenvolvimento econômico se não houver a associação com o desenvolvimento social e cultural.

Nesse sentido, destaca-se a análise de Romão (2008, p. 48) ao dizer que “[...] não há como negar a relevância da educação básica universalizada para a construção democrática de e um projeto de Nação desenvolvida, competitiva no concerto internacional e com equidade interna”. Assim, se faz urgente que o Brasil se torne uma nação que consiga, finalmente, permitir com que “[...] todos os cidadãos participem, consciente e responsavelmente, nos seus processos de decisão política; contribuam, de modo eficiente e eficaz, para seus respectivos sistemas produtivos e usufruam, equitativamente, do produto social”.

O atual panorama da educação brasileira e mundial é reconhecidamente um meio de busca de formação de um novo cidadão, que deverá ser capaz de atender essas múltiplas

exigências sociais e profissionais que se estabelecem e se modificam rapidamente. No entanto, apesar dessa batalha já travada no mundo do trabalho ser inevitável, muitos ainda são os não preparados para enfrentá-la, pois, nessa luta pela sobrevivência, há milhões de brasileiros que não tiveram sua cidadania adquirida, como apontam os dados destacados.

De acordo com os dados levantados pelo último Censo, em 2010, a realidade no estado do Maranhão não é diferente, ao contrário, é ainda pior, pois, segundo esse levantamento, o estado chegou ao final da primeira década do século XXI com 6,4% de analfabetos com idade entre 10 e 14 anos e 19,1% de pessoas com mais de 15 anos de idade não alfabetizadas, o que demonstra que a taxa de analfabetismo do estado é uma das piores da região Nordeste, onde estão a maioria das pessoas que não dominam a leitura e a escrita, uma vez que a média da região é de 4,7% entre crianças de 10 e 14 anos e de 18,7% para pessoas acima de 15 anos (IBGE, 2010).

E como uma bola de neve, os problemas educacionais brasileiros se estendem aos demais níveis de ensino. O que se evidencia quando se observa, por exemplo, que a média de anos de estudos dos brasileiros com 25 anos ou mais é de apenas 7,9 anos; situação que se reflete na escolaridade dos brasileiros, posto que, mais da metade população de 25 ou mais, 52%, tem apenas o ensino fundamental completo; cerca de um quarto, 26,4%, conseguem estudar mais três e concluir o ensino médio; e apenas 13,5%, nessa faixa etária, possuem o ensino superior. Assim, como tem se analisado, apesar de alguns importantes avanços, as características educacionais brasileiras ainda possuem grandes desafios a serem enfrentados (IBGE, 2016).

No Maranhão, também há uma grande dificuldade da população em conseguir dar continuidade aos estudos. O que pode ser verificado pela quantidade de matrículas nos diferentes níveis de ensino. Por exemplo, o número de matrículas no ensino fundamental, em 2016, foi de 1.24.432, enquanto que no ensino médio o número foi de apenas 319.302 matrículas (IBGE, 2016).

A necessidade de vencer essas barreiras que impedem maiores avanços no campo educacional brasileiro justifica o fortalecimento de políticas públicas que sejam capazes de atender às demandas dos educandos da EJA, já que, é para essa modalidade de ensino que muitos brasileiros recorrem com o objetivo de garantir um direito básico que é a educação, conforme previsto em nossa Constituição. Em 2016, o número de matrículas na EJA foi 3.422.127 educandos, sendo 1.325.678, no Nordeste e 142.992 no Maranhão (IBGE, 2016).

Diante desta realidade de baixa escolaridade, a dificuldade enfrentada pelos brasileiros em inserir-se no mundo do trabalho torna-se ainda maior; o que resulta em uma sobrevivência, muitas vezes, sem nenhuma dignidade, considerando que o trabalho é uma das condições primordiais para uma vida digna. Com objetivo de sanar esse problema é que, ao longo da história, educadores e especialistas lutaram por políticas educacionais voltadas para a EJA, as quais tivessem como um de seus princípios a integração da escolarização com a profissionalização. A luta tem sido em defesa da integração sociolaboral desse enorme contingente de brasileiros que foram cerceados dos seus direitos de concluir a educação básica e, ainda, de ter o acesso a uma formação profissional de qualidade.

Nesse cenário de discussões e ações voltadas para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro, buscando melhores índices educacionais e a universalização da educação básica, como estabelecido no ano 2000 através do Plano Nacional de Educação (PNE), atendendo, evidentemente, também aos interesses políticos e econômicos da época; é que se pretende (re) inserir, no sistema educacional, os jovens e adultos que não conseguiram concluir a sua formação educacional básica, bem como aqueles que não possuem uma formação profissional; através da criação do **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, que visa oferecer oportunidades educacionais que integrem, na modalidade educação de jovens e adultos, o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio ou o ensino fundamental à formação inicial e continuada de trabalhadores.

Assim, como o próprio nome do Programa evidencia, entende-se que, inicialmente, há um grande diferencial, o ensino integrado; sendo o desafio maior desse, a missão de tornar esse discurso uma ação de qualidade, diminuindo assim a distância enorme existente entre as intenções e os gestos, que, infelizmente, marcam a trajetória da EJA no Brasil e que o PROEJA busca romper.

Ao objetivar atender essa grande demanda de jovens e adultos carentes de uma escolarização que lhes possibilitem uma sobrevivência mais digna, o que comprovadamente perpassa pela educação básica de qualidade integrada a profissionalização, compreende-se que, de fato são muitos os desafios e percursos, que merecem análises dos diversos aspectos que o envolvem.

3.3 SOBRE O PROEJA: implantação, concepções e base legal.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi revisto e ampliado através do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Essa legislação revogou o Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, do qual o Programa é originário e no qual inicialmente era denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA.

O PROEJA foi criado com grandes desafios, entre os quais se destaca a pretensão de reverter esse quadro de descontinuidades, de fracassos e de ausências que marcam a educação básica de jovens e adultos. Além disso, a urgência em atender as pressões sociais a necessidade de políticas públicas perenes a essa modalidade de ensino, que integrem à educação básica a uma formação profissional, contribuindo para a integração socioeconômica de jovens e adultos (BRASIL, 2006b).

A instituição do Programa PROEJA surpreendeu e inovou por se tratar de uma política pública de duplo objetivo, ou seja, promoção de escolarização de jovens e adultos e formação profissional. Percebe-se, portanto, a intenção de dar novo significado à Educação de Jovens e Adultos, modalidade educacional que sempre padeceu ao longo da história da educação do Brasil. Padeceu por ter sido sempre vista como mecanismo de educação compensatória, sem o status de, muitas vezes, integrar a Educação Básica (NASCIMENTO; FUENTES; FERREIRA, 2014, p. 14).

Ainda sobre o Programa, Nascimento, Fuentes e Ferreira (2014) ressaltaram que diante de objetivos tão pretensivos, o PROEJA tem grandes desafios, já que, o trabalho com os educandos que compõem a modalidade de ensino atendida pelo Programa só pode acontecer a partir do envolvimento das experiências sociais e com o mundo do trabalho.

Já na perspectiva de Pommer e Bevilaqua (2014, p. 8), o grande diferencial do programa, comparado com algumas políticas anteriores voltadas para a EJA e a educação profissional, “[...] é a integração de conteúdos que implicam os fundamentos das ciências técnica e tecnológica, bem como a vinculação da escola ao mundo do trabalho”. Para as autoras, anteriormente, essas modalidades de ensino sempre foram pensadas em separado, “[...] e, principalmente, com a exclusão dos fundamentos das ciências humanas e da natureza”.

Todavia, apesar da proposta diferenciada, o Decreto nº 5.478, que implantou o PROEJA, apresentava em seu bojo algumas limitações que dificultavam a expansão do Programa. Na realidade, trata-se de uma sequência de equívocos. O erro iniciou com a promulgação da Portaria Nº 2.080/2005 – MEC, que determinava que todas as instituições federais de educação tecnológica oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao

ensino médio na modalidade EJA. No entanto, essa própria determinação a invalidava, já que, de acordo com a lei, uma portaria não pode contradizer um decreto, que tem maior hierarquia legal. Sendo que, em 2004, estabeleceu-se o Decreto Nº 5.224, que tratava da organização dos antigos CEFET's, determinando, em seu primeiro artigo, que os CEFET's, criados mediante transformação das ETF's e EAF's, “[...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia participativa, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2004).

Por conseguinte, a Portaria Nº 2.080/2005 não apresentava legalidade. A referida portaria, alvo de diversas críticas e questionamentos sobre sua validade, após alguns dias de vigência, foi substituída, tendo, no entanto, o seu conteúdo quase que integralmente ratificado pelo Decreto Nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da RFEPT, o PROEJA; nota-se que a intenção foi resolver a questão de hierarquia legal das normas, o que não alcançou êxito, pois o Decreto Nº 5.224/2004, mais antigo, continua em vigor (MOURA; HENRIQUE, 2012).

Quando o Decreto nº 5.478 foi promulgado, raras eram as Instituições de Educação Técnica e Tecnológica que ofereciam a EJA, sendo que as que ofereciam não a faziam na forma integrada à educação profissional, como determinava a legislação que instituiu o PROEJA.

Entre as poucas experiências na Rede, destacam-se as iniciativas dos CEFETs de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. No entanto, em nenhuma dessas experiências, a oferta aconteceu integrando o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio; aconteceram em sua maioria relacionada apenas à educação básica e um número menor relacionava a educação básica e profissional na forma concomitante, ou seja, o educando realizava a educação profissional técnica na RFEPT e o ensino médio em outra instituição (MOURA; HENRIQUE, 2012).

Apesar das experiências na modalidade de educação de jovens e adultos terem sido restritas a algumas unidades da Rede, possibilitaram que se conhecesse um pouco das especificidades da EJA. Assim, juntamente com outros profissionais, instituições parceiras, gestores da educação e estudiosos da área, educadores da própria Rede passaram a questionar o Programa, criticando, principalmente, as questões referentes à abrangência e aprofundamento de seus princípios epistemológicos.

Um dos primeiros equívocos do Programa apontado, quando criado em 2005, refere-se ao fato de limitar a sua atuação no âmbito das instituições federais de educação técnica e tecnológica, restringindo a atuação do Programa a RFEPT, que certamente não seria capaz de

sozinha conseguir atender a grande demanda da modalidade, além disso, desconsiderava os outros âmbitos que já possuíam experiências com a EJA.

Observa-se que, mais uma vez, como já havia ocorrido com outras iniciativas governamentais relacionadas à EJA, a criação do PROEJA não ocorreu a partir da discussão, análise, avaliação e aprofundamento com os diversos âmbitos institucionais, sejam eles públicos, privados ou comunitários que já possuíam larga experiência no campo da educação de adultos, principalmente adultos trabalhadores. Caso esses segmentos estivessem envolvidos na elaboração do Programa, provavelmente, não se teria cometido o equívoco de restringir a oferta de vagas a RFEPT, uma vez que sua capacidade de oferta de vagas é mínima diante da demanda nacional.

Este espaço de diálogo com esses segmentos só foi aberto no segundo semestre de 2005, quando a SETEC/MEC realizou as denominadas oficinas pedagógicas, em diversas regiões do país, com a finalidade já de promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições federais de educação tecnológica para a implantação do Programa. No entanto, a capacitação planejada acabou por não acontecer, o desejo por discutir o decreto que estabeleceu o PROEJA era tão grande que, em vez disso, as oficinas acabaram por se tornar um momento de troca de opiniões e reflexões sobre a criação do Programa, o que resultou em duras críticas às bases de sua implantação (MOURA; HENRIQUE, 2012).

Além do fato do Decreto Nº 5.478 instituir o Programa restritamente à Rede, outro equívoco, também alvo de fortes críticas nas próprias oficinas pedagógicas, foi o fato de limitar-se ao atendimento da etapa referente ao Ensino Médio, contradizendo assim a proposta do governo de torná-lo uma política de inclusão social emancipatória, ou seja, consolida-se como mais uma via de universalização da educação básica.

Os dados da pesquisa divulgada em 2016 pelo PNAD apontam que 98,6% dos educandos, na faixa etária de 6 a 14 anos de idade estão na escola, logo, identifica-se que a universalização do acesso ao ensino fundamental está sendo alcançada, no entanto, outros problemas nesse nível de ensino persistem de forma ainda muito preocupante, pois as questões relacionadas à má qualidade da educação pública, a repetência, o abandono e a evasão, permanecem (IBGE, 2016).

Esses problemas são identificados através, por exemplo, do percentual ainda baixo de educandos da chamada faixa etária adequada, entre 15 e 17 anos, que estão no ensino médio, que é de apenas 59,1%. Pior ainda, são os 1,6 milhão de jovens dessa faixa etária que, em 2015,

não estudavam. Essa dificuldade em dar continuidade à formação afeta diretamente a frequência líquida no ensino superior, ou seja, o percentual de educandos, na faixa etária de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior, que em 2015 só chegou a 18,4% (IBGE, 2016).

Os dados corroboram, claramente, que apesar do acesso ao ensino fundamental ter sido ampliado consideravelmente, abarcando um grande contingente de educandos, esse nível de ensino tem grandes falhas que impossibilitam que os mesmos possam dar continuidade à escolarização, confirmando-se assim o funil que existe no processo educacional brasileiro, pois, o percentual dos que conseguem prosseguir para a etapa seguinte da escolarização básica é baixo e menor ainda é o número dos que avançam para a educação superior.

Os dados e problemas identificados anteriormente estão relacionados à Educação Básica na modalidade denominada regular e são, comprovadamente, ampliados na EJA, como se tem discutido até o momento no presente estudo. A EJA acaba por receber esse grande número de jovens e adultos que vão ao longo dos anos de escolarização enfrentando problemas como a reprovação, repetência, abandono, evasão, descontinuidade, dificuldade de acesso, entre outros, que prejudicam a oportunidade de cursarem o nível de ensino adequado a sua idade, de acordo com a estrutura educacional brasileira.

Associando-se esses problemas à exigência cada vez mais forte do mundo do trabalho, pelo aumento da escolaridade e certificação profissional, que possibilite a essa significativa quantidade da população brasileira a inserção social, cultural, política e econômica; considerou-se que não havia sentido restringir um programa que propõem integrar educação profissional e escolarização na modalidade EJA, como é o caso do PROEJA, exclusivamente ao ensino médio.

Diante das críticas, bem como, considerando os diálogos entre os diversos representantes de instituições e entidades com experiências na educação de jovens e adultos sobre os pressupostos do Programa, chegou-se ao entendimento de que existia a necessidade de ampliar seus horizontes, tendo como base os objetivos educacionais atuais, que almejam “[...] a universalização da educação básica, aliada à formação para o trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos trabalhadores com trajetórias escolares descontinuas” (BRASIL, 2006, p. 07).

Em paralelo a essas discussões, no último trimestre de 2005, ocorreram alterações na equipe dirigente da SETEC, que se mostrou sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da RFEPT, expressadas firmemente nas oficinas pedagógicas; o que possibilitaram modificações na implantação do PROEJA que buscassem atender o objetivo de

construir uma base sólida para a sua sustentação. Inicialmente, para atender essa perspectiva, foi constituído um grupo de trabalho, que teve a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006a) com as concepções e princípios do Programa, que então eram inexistentes; o que, assim, tornaria mais possível a meta de transformar esse Programa em uma política pública educacional (MOURA; HENRIQUE, 2012).

Por consequência, atendendo às propostas desse documento de orientação, foi revogado o Decreto nº 5.478/2005 e promulgado o Decreto nº 5.840, no dia 13 de julho de 2006, que passou a ser o atual instrumento legal regulador do PROEJA, alterando expressivamente o Programa, entre as mudanças destacam-se:

- a) ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional;
- b) ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido, incluindo as redes públicas estaduais e municipais de educação;
- c) ampliação da abrangência do Programa ao incluir o ensino fundamental (MOURA; PINHEIRO, 2010, p. 168).

Sobre os dois decretos, Moura e Henrique (2012) analisam que o primeiro, de 2005, que criou o PROEJA, possuía pouco mérito, pouca concepção, poucas possibilidades de concretização e caracterizava-se mais como uma medida em busca de visibilidade, já o segundo, de 2006, surgiu como uma tentativa de estabelecer as bases para construir uma política pública de integração entre a educação profissional, educação básica e a educação de jovens e adultos, o que poderá contribuir para a busca de fundamentação teórica e metodológica mais clara para o Programa.

Em relação à carga horária dos cursos, o primeiro Decreto nº 5.478/2005 estabelecia a carga horária máxima para os cursos, enquanto que no Decreto nº 5.840/2006 se fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante.

No que se refere à ampliação da origem das instituições que podem ser proponentes do PROEJA, houve também, um importante avanço, pois, embora mantendo a obrigatoriedade para o RFEPT, teve-se a admissão dos sistemas de ensino estaduais, municipais, privados nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, o chamado “Sistema S”.

Acredita-se que essa modificação permite que o PROEJA possa ser ofertado em diversos âmbitos educacionais, possibilitando uma maior abrangência de suas ações e o

reconhecimento das importantes experiências já vivenciadas por outras instituições não ligadas à Rede.

Ao alterar os níveis de ensinos contemplados, passando a incluir o ensino fundamental, modificou-se, desta forma, os cursos e programas que podem ser oferecidos no âmbito do PROEJA e a sua forma de articulação, estabelecendo, logo em seu Art. 1º (BRASIL, 2006b) que:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II – educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I – ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação da escolaridade do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial continuada, nos termos do art 3º, §2º, do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e

II – ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art 4º, §1º, inciso I e II, do Decreto Nº 5.154, de 2004.

O parágrafo segundo do artigo terceiro do Decreto Nº 5.154/2004 estabelece que os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores articulam-se, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, tendo como objetivos: qualificá-los para o trabalho e elevar o nível de escolaridade do trabalhador.

O mesmo Decreto estabelece que a forma **integrada** seja oferecida, exclusivamente, para quem já concluiu o ensino fundamental, no curso o educando tem matrícula única e o currículo também deve ser único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são integradas (BRASIL, 2004).

Já na forma **concomitante**, a formação é oferecida em cursos distintos, podendo ser também em instituições distintas, isto é, em uma escola, o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional e, em outra, do ensino médio ou do ensino fundamental; ou na mesma instituição ele faz um curso de formação geral e, em outro curso, a formação profissional, conforme cada caso (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.840/2006 prevê, ainda, a conclusão dos estudos e a respectiva certificação a qualquer tempo desde que demonstrado o domínio dos conteúdos do nível de ensino e institui um Comitê Nacional para acompanhamento e controle social da implementação nacional do PROEJA, em que a composição, as atribuições e o regimento serão definidos conjuntamente pelos Ministérios do Trabalho e da Educação.

Outras ações significativas foram resultando dos direcionamentos do Documento Base, como “a oferta de curso de especialização voltado para a formação de profissionais do ensino público para atuar no PROEJA” e outras, ainda, como resultado do Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, “destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e os então CEFETs, atuais institutos federais” (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 120).

De acordo com Moura e Pinheiro (2010), as finalidades estabelecidas com a criação do PROEJA estão coerentes com as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), definidas pelo governo federal através do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 implantado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O Decreto nº 2.208/1997, como analisado, estabelecia a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio, enquanto que o nº 5.154 entrou em vigor em 2004 justamente para permitir essa integração. Assim, fortalecendo o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a formação ampla dos educandos, contemplando o desenvolvimento dos seus aspectos cognoscitivos, sociais, culturais e profissionais.

Para realização desse feito, torna-se necessário que o Programa amplie seu significado e se concretize como uma política educacional e social e que, ao contrário de outros programas criados no âmbito da EJA, não tenha suas ações desenvolvidas por iniciativas isoladas, mas sim por atividades integradas que valorizem as interfaces e as diversas estratégias complementares. Dessa forma, o PROEJA terá sua consolidação para além de um programa, institucionalizando-se como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.

A urgência pela perenidade de ações concretas no âmbito da EJA é o anseio dos diversos estudiosos e educadores dessa modalidade, pois a institucionalização dessa política permitirá a humanização da educação, realçando-a como um processo que acontece, realmente, ao longo da vida e não restrita a **tempos próprios** ou **idades próprias**. Ao assumir essa postura, teremos uma educação que se fundamente na ideia de formação na vida e para a vida, possibilitando, dessa forma, uma sobrevivência mais digna, com qualidade e a construção de uma sociedade mais justa.

Diante dessa realidade, o PROEJA surge como um colaborador na luta para se reverter esse quadro, lembrando que, como destaca a autora Machado (2006a, p. 43), o significado

socioeconômico do programa está relacionado à urgência de sanar os déficits educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados, porém, as exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais atuais são maiores “[...] e pede que se cuide com maior zelo e empenho das condições e dos meios que favoreçam resultados e possibilitem uma oferta educacional de maior qualidade”.

Nesse cenário, torna-se urgente estabelecer condições materiais e culturais que possibilitem, em um curto espaço de tempo, a implementação de políticas amplas e específicas que, no todo, permitam a consolidação de um projeto societário de natureza mais ética e humana. Para tanto, faz-se necessário a construção de um projeto de desenvolvimento nacional que

[...] articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas como a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação, nação essa capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos (BRASIL, 2006a, p. 32).

Um projeto com uma ambição tão ampla como essa exige uma política pública de educação também global, que busque em seu bojo a articulação da EPT com as demais políticas. Essa articulação a permitirá que caminhe para a formação de um sujeito autônomo tanto a nível intelectual, quanto nos aspectos éticos, políticos e humano.

Para tanto, a formação profissional deve romper com a tradição que buscou atender os interesses da economia capitalista que exige a formação de profissionais simplesmente adaptados para o trabalho, ou seja, passivos e subordinados, ao contrário, o que se espera de uma formação ampla, é a inserção no seu projeto educacional da perspectiva de uma formação crítica, emancipadora e fomentadora de outra realidade, mais digna e mais justa.

Nessa perspectiva, o PROEJA surge, prioritariamente, com o objetivo central de instituir uma política educacional que proporcione o acesso do público da EJA ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio.

Cientes das experiências anteriores no âmbito da EJA, vivenciadas ao longo da trajetória da educação brasileira, reconhece-se as limitações do Estado no que se refere à garantia de um dos direitos básicos de todos os cidadãos, que é o do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Exige-se, assim, que o PROEJA se estabeleça com metas amplas e eficientes que avancem para além da concepção de um programa, não sendo reduzido a uma situação

temporária, ao contrário, o que se almeja é que a modalidade EJA se fortaleça no domínio do ensino médio profissional, principalmente na RFEPT, que apesar de incipiente, é o local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional.

A RFEPT possui algumas características que potencializam a função, das instituições de ensino a ela vinculadas, nesse processo. Duas são as razões principais nesse sentido, primeiramente, pelo fato de terem pontos de presença em todos os estados da federação e um segundo motivo está relacionado à experiência e qualidade, reconhecidamente, com que atuam no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio.

De acordo com Margarida Machado (2011, p. 20), a RFEPT, “lugar de excelência na formação profissional do país”, passou a ter que vencer um grande desafio, “[...] o de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada dos jovens e adultos trabalhadores nessas instituições”.

Nesse cenário, no caminho para se consolidar como uma política educacional o PROEJA precisa romper com uma dualidade histórica existente na esfera da qualidade da educação brasileira, que se refere à questão da formação em campos diversos, um primeiro referente à chamada **cultura geral** e um segundo a uma **cultura técnica**, situação que vislumbrou durante um longo período da educação brasileira e se é que ainda hoje não persiste, uma educação academicista para os filhos da elite e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe popular.

No Documento Base do PROEJA, está bem definido que o Programa surge com a concepção de uma política que objetiva a formação integral do educando que contemple em sua proposta pedagógica questões referentes ao trabalho, à técnica, à tecnologia, ao humanismo e à cultural geral, contribuindo, desta forma, para o “enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real” (BRASIL, 2006a, p. 35).

Ao assumir essa concepção, o PROEJA busca contribuir para a integração social dos jovens e dos adultos que não tiveram a oportunidade de acesso à escola ou dela foram expulsos por diversos aspectos educacionais e, principalmente, socioeconômicos, dentre eles a luta pela sobrevivência. Integração essa que compreende o mundo do trabalho, sem, no entanto, resumir-se a ele, contemplando, ainda, o incentivo à continuidade aos estudos.

Resumindo, a meta do Programa está pautada no anseio de possibilitar a formação de cidadãos-profissionais de forma ampla e integral, permitindo que se tornem capazes de

compreender a realidade, da qual fazem parte, em todos os seus aspectos, sejam eles sociais, econômicos, políticos, culturais, ou relacionados ao mundo do trabalho (BRASIL, 2006a).

Para consolidar os fundamentos dessa política, foram definidos alguns princípios para o Programa que possuem como base as teorias da educação em geral, os estudos específicos da EJA, além de reflexões das práticas desenvolvidas no campo da EJA, do ensino médio e nos cursos de formação profissional da RFEPT.

O primeiro princípio diz respeito ao compromisso das políticas públicas educacionais com a **inclusão da população** ao processo de escolarização, princípio esse que busca não só o acesso desses jovens e adultos à escola, mas, deve procurar, também, refletir sobre esse processo de inclusão, que muitas vezes tem falhado, resultando em exclusões dentro do sistema, o que acontece quando não assegura a permanência e a conclusão dos estudos (BRASIL, 2006a).

Essa necessidade de enfatizar o direito dos jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular evidencia a constatação do pouco acesso que esse público tem tido a RFEPT e o fato de tentar buscar uma análise de como está acontecendo essa inclusão para a EJA é essencial, pois não são raros os depoimentos de alunos dessa modalidade que registram as inúmeras histórias de fracassos ao relatarem sobre as diversas tentativas de conclusão da educação básica, constatado nos altos índices de reprovações e evasões, indicadores comuns da modalidade.

O segundo princípio é uma resultante do primeiro, uma vez que busca garantir a **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**. Garantindo assim o direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, por meio da continuidade das ações no campo da educação de jovens e adultos, que são tão fortemente marcadas pelas inúmeras interrupções e inconclusões das atividades ao longo do processo (BRASIL, 2006a).

Garantir a esse grande contingente que forma o público da EJA o direito a uma educação de qualidade com uma formação profissional, capaz de lhes permitir a inserção no mundo do trabalho, nos sistemas educacionais públicos é um direito que há muito se reivindica e que continua a se fazer urgente, basta analisar os números levantados da atual situação da educação brasileira, como os já apontados no presente estudo, referentes aos jovens e adultos que não conseguiram concluir sua formação básica.

Como terceiro princípio, estabeleceu-se o dever de **ampliar o direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio**, o que se justifica pela concepção de que a formação não acontece em tempos curtos, ao contrário, se faz ao longo do desenvolvimento humano, exigindo períodos mais longos, que consolidam os saberes (BRASIL, 2006a).

Nesse sentido, o PROEJA torna-se um importante instrumento para que jovens e adultos consigam concluir a educação básica, pois o fato do Programa incluir em sua política o ensino médio integrado à educação profissional serve de motivação para que esses possam ter a oportunidade de conciliar a formação educacional com a qualificação profissional, o que é o desejo, principalmente, de uma grande parte de educandos que concluíram o ensino fundamental na modalidade EJA e daqueles que estão já há um tempo fora da escola, o que se constatou, por exemplo, entre os próprios educandos que participaram da pesquisa do presente estudo.

Já o quarto princípio, compreende o **trabalho como princípio educativo**. Esse vínculo da educação com a perspectiva do trabalho não se restringe somente a questão referente à ocupação profissional, mas contempla também o entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho (BRASIL, 2006a).

De acordo com o quarto princípio, o que se objetiva não é apenas uma mera instrumentalização para uma simples preparação de uma força de trabalho, o que se espera é que a formação para o trabalho associada à formação educacional possibilite aos jovens e aos adultos trabalhadores a oportunidade de adquirirem dignidade através do exercício da cidadania pela sua participação efetiva no mundo do trabalho, na forma mais ampla e rica que isso possa representar.

A pesquisa como fundamento da formação do educando é o que define o quinto princípio, pois considera que essa é uma forma de produzir conhecimento e ainda, uma maneira de fazer avançar a compreensão da realidade, contribuindo para a construção da autonomia intelectual desses educandos. A pesquisa é um dos mais importantes instrumentos da educação e, para a EJA, é uma forte aliada para a formação plena dos educandos, pois por meio dela esses terão acesso à investigação, à análise e ao entendimento da realidade que os rodeiam, bem como a possibilidade de integrar o conhecimento científico adquirido ao longo da sua formação sistematizada com o conhecimento de mundo construído através de suas experiências de vida (BRASIL, 2006a).

Este princípio resgata um aspecto primordial da proposta freireana, que se baseia na afirmação da educação como uma ação de caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade. Assim, o educador deve considerar que os educandos da EJA, ao chegarem à escola, trazem consigo muitos conhecimentos que podem não ser aqueles sistematizados pela instituição de ensino, mas são saberes nascidos dos seus fazeres, sendo assim, devem ser respeitados como ponto de partida para a aquisição de outros e são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

O sexto princípio diz respeito à necessidade de se considerar as **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais**. De forma mais ampla, outras categorias devem ser consideradas pelo Programa para além de “trabalhadores”, por serem elas constituintes das identidades desses jovens e adultos que formam o público-alvo do PROEJA (BRASIL, 2006a).

Assim, é fundamental, nessa concepção, estar atento para as especificidades dos sujeitos dessa modalidade; uma vez que esses são, em geral, marginalizadas pelo próprio sistema educacional, por tratar-se de sujeitos excluídos do sistema educacional e que possuem seus problemas acentuados pelo fato de estar adicionado às questões de raça/etnia, cor, gênero, socioeconômica, entre outras.

No geral, esses sujeitos são

[...] negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais; são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2006a, p. 11).

Nesse panorama, e de acordo com as concepções e princípios que foram estabelecidas para servir de base teórica para a formulação de ações no campo do PROEJA, destaca-se que esses jovens e adultos que irão compor o público do Programa possuem identidades e culturas particulares, que resultam de um conjunto de crenças, valores, princípios e, ainda, trazem consigo um leque de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e experiências extra-trabalho.

A questão da identidade é, pois, um elemento essencial também no processo de ensino aprendizagem, considerando que é de suma relevância para todos os profissionais que atuam na educação entenderem que o educando é um ser constituído por diversas facetas que compõem o seu *eu* e explicam o que esse pensa e faz, é certo que “[...] o sujeito continua tendo uma

essência interna nuclear, qual seja um ‘eu verdadeiro’, mas esse é formado e modificado em contínuo diálogo com mundos culturais ‘externos’ e com as identidades que tais mundos oferecem” (HALL, 1992 apud VIEIRA, 2009, p. 47).

Por consequência, entende-se que não há como desconsiderar todos esses aspectos que constituem os saberes e as experiências que constituem o próprio ‘eu’ de cada educando no processo educacional e que devem, ainda, ser articulados com os outros conhecimentos que se constituem tanto no espaço escolar, quanto no meio social, como está estabelecido nos próprios documentos de orientação do PROEJA (BRASIL, 2007).

Esse universo de experiências que constituem as identidades dos educandos da modalidade EJA, torna-se ainda mais essencial no campo das práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa. Já que, compreende-se que não se deve desconsiderar que os educandos dessa modalidade, devido ao seu próprio percurso de vida, possuem experiências pessoais, inter-pessoais e, muitas vezes, profissionais, que constituem uma diversidade de conhecimentos prévios e, ainda, repertórios social, cognoscitivo e cultural distintos, que marcam suas identidades e precisam ser contempladas no processo educacional.

Sabe-se que os educandos dessa modalidade apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios e cada qual possui um repertório distinto e é a partir destes conhecimentos que se inicia o contato com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado e sentido, que são os fundamentos para a construção de novos significados.

Machado (2006a, p. 41) destaca o quanto é importante ter claro o caráter multidimensional dessa proposta pedagógica, o que a torna um grande desafio, pois além de contemplar “conteúdos e funções” da educação básica e a da educação profissional, paralelamente, tem ainda que se atentar às características plurais da EJA, “já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico [...]”.

No que se refere à questão do currículo, Machado (2006a, p. 45) ressalta alguns pontos de partida que devem ser considerados e que podem ser prosseguidos para a construção de uma proposta curricular inovadora para os cursos do PROEJA, como, por exemplo:

- a) Conhecer os segmentos de jovens e de adultos para os quais a ação educativa se dirige; *suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades*, seus processos operatórios de aprendizagem;
- b) Considerar toda e qualquer bagagem anterior à escola – *os valores e os conhecimentos prévios* adquiridos por estes públicos em suas culturas de origem e em seus ambientes de trabalho;

- c) Reconhecer suas trajetórias sociais e escolares não como processos truncados, mas como *caminhos diferentes de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política*;
- d) Considerar que a *capacidade de aprendizagem* destes segmentos é potencialmente capaz de apropriação de conteúdos científicos e formais;
- e) Ter, como resultado, a ampliação da capacidade destas pessoas de estabelecer *relações entre sua bagagem e o conhecimento novo*, com significado para suas vidas;
- f) Respeitar o direito que elas têm *utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na lida de seu cotidiano*. (Grifo Nosso)

Observa-se que na proposta da autora, o ponto de partida de qualquer proposta curricular que tenha a pretensão de se tornar inovadora no campo da EJA, deve iniciar por um amplo *diagnóstico* dos sujeitos dessa modalidade, pois essa etapa possibilitará que se conheça suas **histórias de vida, suas expectativas e necessidades**, identificando seus *valores e conhecimentos prévios* que foram formados a partir de suas **trajetórias sociais e escolares, constituem sua formação mental, ética, cultural, social, política**, ou seja, suas **marcas identitárias**.

Em posse desse diagnóstico e cientes do seu valor, ainda, segundo Machado (2006a), os profissionais da educação reconhecerão e darão o real valor para **a capacidade de aprendizagem desses jovens e adultos**, possibilitando e incentivando que esses possam aprimorar a capacidade de estabelecer a **relação entre os seus conhecimentos prévios e o conhecimento novo** construído na instituição de ensino e, assim, permitir que cada um possa decidir de que forma irá **articular esses conhecimentos** para resolver os problemas do seu dia-a-dia.

Os discursos que analisam atualmente o papel da identidade cultural nos diversos aspectos sociais demonstram que sua influência no campo da educação é também muito importante, o que pode ser observado no próprio texto da autora. Nesse sentido, destaca-se o que sugere Canclini (2008), em seu livro sobre o hibridismo cultural, quando afirma que falar de estudos que envolvem a cultura e sua ligação com a educação, é falar tendo como base as intersecções e as interfaces e é, também, buscar nas regiões e fendas onde os territórios e as narrativas se opõem e ao mesmo tempo em se cruzam uma ideia de educação em geral.

Já Barcelos (2010, p. 27), que também analisa a proposta curricular e as práticas pedagógicas para a EJA a partir dos pressupostos que envolvem a diversidade cultural do educando, destaca a necessidade de estabelecer “uma alternativa curricular intercultural que adote a perspectiva de privilegiamento do entrelaçamento cultural.”.

No entanto, apesar de esse discurso já ter se tornado lugar comum para os estudiosos da modalidade atendida pelo Programa, as pesquisas realizadas apontam que ainda há muita dificuldade de se colocar em prática ações pedagógicas que partam do reconhecimento, respeito e diálogo com os saberes que os educandos da EJA já trazem das suas trajetórias e das suas experiências.

Dessa forma, considerando a pertinência de estudos sobre o PROEJA e percebendo o amplo universo de questões que o envolvem como: a criação do Programa; sua implantação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); a formação de professores; o financiamento; a integração da EJA com a educação profissional; entre outras, optou-se por realizar uma pesquisa etnográfica a partir da definição da questão principal que motivou o estudo: Existem práticas pedagógicas inovadoras no PROEJA do IFMA/Campus Maracanã?

PARTE II – O ESTUDO

4 METODOLOGIA

Para o maior conhecimento dos passos percorridos pelo presente estudo, aborda-se, em seguida, a metodologia da investigação adotada e sua importância para a compreensão dos fenômenos analisados; refletindo, ainda, sobre a relevância de cada um dos instrumentos de coleta de dados utilizados no percurso da pesquisa, bem como o processo de análise das informações levantadas.

4.1 Pesquisa qualitativa e a etnografia: um norte para compreensão dos fenômenos educacionais.

Nas últimas décadas do século XX, ocorreram mudanças significativas, tanto no campo socioeconômico e político quanto no campo da cultura, da ciência e da tecnologia. O surgimento da era da informação está entre os aspectos que contribuíram, consideravelmente, para que surgissem novos tempos, com outras expectativas, necessidades e perplexidades, o que resultou na crise de concepções e paradigmas.

A ciência moderna, que se impôs a partir da revolução científica do século XVI, já não consegue responder às inquietações que passaram a ser levantadas em meados do século passado; as transformações que a sociedade vivenciou acabaram por conduzir a outros questionamentos que o paradigma dominante, segundo Santos (2006), tornou-se incapaz de objetar.

Sobre isso, o referido autor lembra que é importante estarmos

[...] Cientes de que o que os separa do saber aristotélico e medieval ainda dominante não é apenas nem tanto uma melhor observação dos factos como sobretudo uma nova visão do mundo e da vida, os protagonistas do novo paradigma conduzem uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade (SANTOS, 2006, p. 23-24).

Essa nova visão do mundo e da vida é fruto das possibilidades propiciadas pelos conhecimentos construídos a partir da revolução científica do século XVI, uma vez que, de acordo com o autor, a crise que o paradigma dominante vive é o resultado de inúmeras condições sociais e teóricas, relacionadas com o próprio avanço científico propiciado por ele. O progresso das ciências possibilitou a construção de conhecimentos que levaram à identificação dos seus limites e de suas insuficiências (SANTOS, 2006).

O século XX chegou trazendo o anseio de novos saberes. Questões importantes que antes foram negligenciadas pela ciência moderna já não podiam ficar nas sombras, silenciadas, isoladas e/ou esquecidas. Impõem-se, cada vez mais, a necessidade de dar lugar e voz para novos objetos que permitam conhecer a própria humanidade, não mais a partir de um único referencial, de um único lugar; é hora de romper barreiras, de desvelar o que tanto se escondeu ou se quis esquecer, assim

[...] A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica (SANTOS, 2006, p. 50-51).

Observa-se que a revolução científica do século XX ocorreu numa sociedade já transformada pela própria ciência, já marcada pela inquietude, pelo desejo de saber mais e sobre muito mais. Contudo, desta vez, mais amplamente, essas mudanças estão, também, diretamente ligadas às questões sociais e culturais, posto que já se estabeleceram novos conceitos de ser humano, cultura e da própria sociedade.

A grande e irreversível crise que a ciência moderna atravessou desde o século passado possibilitou que uma nova revolução científica acontecesse e a elaboração de um novo paradigma ou de um paradigma emergente surgisse. Conforme Santos (2006), o anseio era possibilitar a ciência pós-moderna uma maior abrangência de análise e construção do conhecimento, não só no sentido dos temas de estudo, mas também de como esses temas são analisados.

4.1.1 O olhar qualitativo: analisando fenômenos complexos.

Para Sabiron-Sierra (2011), as conquistas ocorridas na ciência, principalmente, desde a última década do século passado, têm sido fundamentais e verdadeiros pontos de ruptura que ocasionaram avanços irreversíveis. O autor (SABIRON-SIERRA, 2011, p. 13) ressalta que um dos importantes avanços para o raciocínio científico atual refere-se à incorporação de novos quadros metodológicos, ou ainda, como ele nomeia, “una nueva “crisis” en términos

historicistas kuhnianos, si se prefiere— sí han supuesto avances muy relevantes en la producción de conocimiento y saberes pertinentes a las ciencias sociales y de la educación”²⁵.

As ciências da educação não ficaram imunes à revolução científica do último século, o que possibilitou que nesse campo novos temas fossem estudados, assim como de outras formas. Entre essas novas abordagens de pesquisas, destaca-se a *qualitativa*.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a pesquisa qualitativa passou a ter um novo direcionamento a partir de 1982, pois até então o campo científico era dominado por “[...] questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatísticas”. Surgem então, nesse período, inúmeras discussões sobre a dicotomia quantitativo x qualitativo, e, nesse cenário, os autores contribuíram para uma maior utilização da investigação qualitativa em educação, através das reflexões que realizaram sobre os meios que a pesquisa qualitativa fornece para atender as especificidades das pesquisas das Ciências Humanas e Sociais.

Para as Ciências Humanas e Sociais, a investigação qualitativa significa uma ampliação significativa das possibilidades de análises, uma vez que, apresentam determinadas características que possibilitaram novos rumos para as pesquisas nessas áreas. Considerando que, até então, muitos resultados acabavam tendo suas análises e compreensões limitadas pelo olhar da pesquisa quantitativa.

De acordo com André (1995, p. 15), a abordagem qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativo de pesquisa, e defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Assim, na investigação qualitativa, os dados que serão levantados devem ser, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”, além disso, os problemas a serem investigados devem ser construídos “[...] com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Para o presente estudo, essa visão ampla do fenômeno pesquisado é essencial, pois se considera fundamental observar e analisar todos os componentes que o envolvem na tentativa de descrevê-lo, explorando o máximo de sua realidade social. Desta forma, a pesquisa qualitativa se faz em campo e no campo.

²⁵ “Uma nova “crise” em termos historicistas Kuhnianos, se prefere – sim tiveram avanços muito significativos na produção do conhecimento e saberes relevantes para as ciências sociais e a educação” (tradução nossa).

A esse respeito, na visão de Macedo (2010, p. 38), para que se tenha uma pesquisa no âmbito dos aspectos da qualidade, é preciso que o pesquisador faça um esforço para “perceber o mundo do outro a partir do ponto de vista deste”; de fato, esse é um grande diferencial da abordagem qualitativa, assim como, um grande desafio, pois exige uma permanência longa e ativa no local de estudo, a fim de garantir uma inserção plena que permita um olhar profundo e minucioso que a pesquisa qualitativa exige.

Pereira (2012, p. 174-175) faz uma reflexão oportuna sobre o assunto ao dizer que a palavra qualitativa implica

[...] uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e sentidos que não são examinados ou medidos experimentalmente quanto à quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os investigadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Procuram soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Assim sendo, a investigação qualitativa torna-se mais completa para análise dos fenômenos sociais, em geral. Como elucida André (1995) a investigação qualitativa busca retratar os diferentes pontos de vista de todos os envolvidos, mesmo os dos que antes não foram privilegiados nas investigações no campo da educação, ou seja, a pesquisa do tipo qualitativa dá vozes aos que eram antes silenciados, como ocorria, em geral, nos estudos anteriores às ideias democráticas, que surgiram a partir da década de 1960.

Entre essas vozes que por muito tempo não foram ouvidas estão as dos educandos, principalmente, as dos jovens e adultos, que só recentemente foram incluídas entre os sujeitos que protagonizam as pesquisas científicas, o que torna importante que mais estudos nesse campo sejam produzidos, posto que, ainda há um vasto leque de aspectos que merecem ser analisados para o conhecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para a modalidade da EJA.

Apesar de muitas análises sobre a EJA já terem sido realizadas, ainda há muito do universo da aprendizagem dos educandos dessa modalidade a ser compreendido. Por isso, o presente estudo se propôs a estudar a efetivação de uma determinada prática pedagógica que objetiva estabelecer conexões entre as múltiplas identidades dos sujeitos que compõem o público da EJA com o processo de aprendizagem dos mesmos, a partir do seguinte questionamento: **Há inovação pedagógica no PROEJA do IFMA?**

Assim, a investigação do tipo qualitativa possibilitou uma maior concepção do fenômeno pesquisado, visto que enfatiza, particularmente, a compreensão dos comportamentos a partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação em seus contextos naturais.

O investigador qualitativo deve frequentar e vivenciar os locais de estudo, devido à importância do contexto e de todo o processo para esse tipo de abordagem. A presença no local estudado possibilita uma descrição minuciosa, base da investigação qualitativa, já que os dados são levantados em forma de palavras ou imagens. Assim, o investigador qualitativo precisa entender que nada é trivial, tudo deve ser explorado e pode conter informações que possibilitarão a compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O pesquisador deve adentrar “[...] no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).Essa é, certamente, uma característica essencial da pesquisa qualitativa, o que torna muito importante o momento inicial da investigação, quando o pesquisador nas primeiras visitas, após a autorização para realizá-la, fará os primeiros contatos com as pessoas estudadas; é necessário, pois que esse contato seja harmonioso e tranquilo a fim de construir um elo de respeito e confiança que possibilitará ao investigador levantar dados para além do que está explícito.

Deste modo, é essencial que o pesquisador frequente, observe e registre os sujeitos pesquisados nos espaços em que realizam as práticas investigadas, permanecendo o maior tempo possível em seus territórios, pois, “[...] trata-se de locais onde os sujeitos se entregam as suas tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Macedo (2010, p. 39) ao também destacar a importância desse olhar minucioso do objeto investigado na abordagem qualitativa, ressalta que para essa “as sutilezas paradoxais da cotidianidade” não causam nenhuma estranheza, ao contrário é lá que se encontram as possíveis respostas e dúvidas sobre o que é investigado. Portanto, é necessário estar atento aos mínimos detalhes que se apresentam em determinados gestos, pequenos comentários, sutis atitudes, entre outras sutilezas do cotidiano que correspondem à cultura daquele grupo pesquisado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa do tipo qualitativa deve apresentar cinco características principais: os dados devem ter como principal fonte o ambiente natural e o investigador deve ser o principal agente no levantamento dos mesmos; esses dados levantados pelo investigador devem ser essencialmente de caráter descritivo; os investigadores que adotam

a metodologia qualitativa devem interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados; a análise dos dados deve ser feita de forma indutiva; e por fim, o investigador deve compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Com essa perspectiva, Pereira (2012, p. 176), esclarece que para que a investigação apresente essas características, o levantamento dos dados deve ser exaustivo, sistemático e com ênfase no processo. “Só assim é que será possível aceder à compreensão das experiências dos sujeitos, à interpretação que dão a esses quotidianos e ao processo, ou seja, à forma como constroem e descrevem os seus significados”.

Compreende-se, portanto, que a investigação exige uma intensidade, que se construirá com a presença do pesquisador no campo por um vasto período, para que esse possa, com o passar do tempo, se inserir de tal forma no ambiente pesquisado que consiga perceber, registrar e entender o cotidiano do grupo investigado, e, assim, haverá a possibilidade de aproximar-se do entendimento da cultura estudada.

Refletindo sobre essa perspectiva, Monteiro (2010, p. 253) considera que “[...] para que possamos realmente conhecer o homem é necessário adentrarmos em seu mundo, pois não é possível conhecer o homem longe de seu ‘habitat’”, todavia, a autora nos faz um alerta, pois “[...] para que não haja interferência externa é necessário imergir no meio, partilhar de experiências sem, no entanto, interferir”.

Essa aproximação dos sujeitos pesquisados, que a pesquisa qualitativa propõe, é essencial para a compreensão das suas ações no desenvolvimento das atividades que são observadas, pois, é justamente na prática do dia-a-dia que se tornam evidentes os sentidos e significados que compõem a sua cultura. Tendo, contudo, os devidos cuidados no que se refere a um distanciamento, para evitar as interferências, como exige a pesquisa científica, embora se tenha conhecimento de que nem sempre isso será possível.

A importância da realização da pesquisa no local onde os fenômenos sociais se realizam se justifica pelo fato de que “[...] o que um povo é está inscrito na cultura, e nesta habita a densidade qualitativa, que implica uma ética, uma estética e uma política, em todos os sentidos” (MACEDO, 2010, p. 40).

Assim, tendo conhecimento das características da pesquisa qualitativa, optou-se por sua utilização para a realização do presente estudo, por considerar a sua adequação e contribuição substancial para os estudos dos fenômenos educacionais, posto que, permite a interpretação e

análise dos significados dos mesmos, a partir do ponto de vista daqueles que fazem parte do universo em que o fenômeno ocorre.

Ressalta-se que os princípios dos estudos qualitativos foram utilizados em conjunto com a etnografia, que apresentou aspectos essenciais para os levantamentos de dados que respondessem as questões do presente estudo.

4.1.2 A etnografia: um caminho amplo e intenso de investigação.

A etnografia, desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, apresenta uma natureza qualitativa, objetivando a compreensão e especificação da própria humanidade da forma como é vivida pelos seus atores sociais, logo, exigindo uma proximidade estreita e duradora do objeto de estudo. Desta forma, permitirá ao investigador compreender o fenômeno pesquisado de forma mais ampla e situada (MACEDO, 2011).

Para os objetivos do presente estudo, tornou-se essencial essa proximidade do fenômeno analisado, pois é no fazer diário que os sujeitos da pesquisa evidenciam suas características, suas trajetórias e histórias, ou seja, a observação de suas práticas do cotidiano, já que estas constroem, ratificam e modificam suas identidades culturais, sendo que a compreensão dessas foi um elemento fundamental para a análise das práticas pedagógicas, com o intuito de verificar a existência da inovação pedagógica ou a permanência de práticas tradicionais.

Geertz (1989, p. 15) frisa que a etnografia não se restringe a simples atos de selecionar os investigados, transcrever textos, levantar genealogias, realizar mapeamentos de campos, elaborar um diário, entre outras ações. Para o autor, o que, realmente, define a etnografia “[...] é o tipo de esforço intelectual que representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’”. O autor considera que a realização da “descrição densa”, noção utilizada por Gilbert Ryle, deve ser uma das maiores preocupações dos pesquisadores que se propõem a realizar etnografia, pois, quanto mais completa for esta descrição, maior será a compreensão sobre o que um determinado grupo de pessoas faz, bem como, o significado das perspectivas que eles têm do que eles fazem.

Sabirón-Sierra (2001) analisa que para além da simples descrição da cultura escolar, como poderia limitar-se a etnografia, posto que, se trata de um método procedente da antropologia; a Etnografia da Educação não deve reduzir-se à função descritiva, já que o

universo das instituições, grupos e organizações que compõem a educação possuem um caráter pluridisciplinar, o que exige uma interpretação diferenciada.

Ao pesquisador, que pretende dedicar-se a uma investigação dos fenômenos que ocorrem nesse complexo território, que é a instituição escolar, a partir do olhar dos nativos da cultura estudada, não há como desconsiderar os múltiplos aspectos que compõem os fenômenos educacionais.

No intuito de uma investigação mais ampla e crítica, a contribuição da etnografia para as pesquisas educacionais tornou-se cada vez mais importante, principalmente por, entre outros aspectos, habilitar o pesquisador

[...] a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar e, a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe as portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha (FINO, 2016, p. 11).

Esse sentimento de pertencimento à cultura estudada, que será construído ao longo do período de permanência e participação no ambiente estudado, é essencial para que o investigador consiga realizar observações e registros que lhe permitam a construção de uma “descrição densa”. Já que, quando esse não é mais um ser estranho no grupo, as ações tornam-se cada vez mais naturais e espontâneas, mesmo com a sua presença.

Nesse sentido, Lapassade (2005, p. 70) destaca que a “a sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo”, portanto, torna-se essencial essa etapa de reconhecimento, inserção e acolhimento no local da pesquisa. Para a compreensão dos fenômenos culturais que ocorrem no ambiente escolar, o pesquisador deve preocupar-se em garantir sua inclusão no grupo.

Convém destacar que os fenômenos que ocorrem na escola estão inseridos em um contexto repleto de significados e que devem ser pesquisados considerando o fato de que pertencem a um universo cultural. Nesse sentido, a pesquisa do tipo etnográfica permitirá às ciências da educação um estudo ampliado, conduzindo, ao que Macedo (2010, p. 9) denomina de a “compressão das compreensões”, visto que para ele

[...] A etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes [...] preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam.

Ao analisar as contribuições da etnografia para as tendências atuais das pesquisas educacionais no Brasil, André (1997, p. 52) ressalta que por ter como característica o fato de “[...] considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação”, permitiu aos estudos nessa área abandonarem “[...] o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica. Deslocou, assim, o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação”.

Assim sendo, a investigação da prática pedagógica ganha outro olhar, o que permite a sua análise a partir de todos os detalhes que a envolvem e de todos os envolvidos em seu processo; processo esse que passa a ser mais importante do que somente os seus resultados. Portanto, a etnografia possibilita ao pesquisador compreender o universo da cultura educacional de forma mais próxima, intensa e verdadeira, já que, exige que o investigador esteja atento aos detalhes que são ditos, realizados, demonstrados, sentidos e vivenciados pelos sujeitos protagonistas do fenômeno.

Desta forma, a etnografia tem permitido para os cientistas da educação, o desenvolvimento de pesquisas que acompanhem os novos caminhos indicados pelas rupturas paradigmáticas ocorridas desde o século anterior, possibilitando “[...] trazer para a investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada” (MACEDO, 2000, p. 31).

Essa é, portanto, uma das importantes contribuições da etnografia para as pesquisas no campo da educação, pois, por muito tempo, aqueles que de fato protagonizam os fenômenos educativos foram silenciados, ignorados e/ou desvalorizados, o que não se justifica mais. Não há, por exemplo, como tentar compreender o processo de aprendizagem, desconsiderando as práticas pedagógicas a partir dos sujeitos que as desenvolvem.

Sousa (2000) considera que a etnografia, que está associada à antropologia e a sociologia qualitativa, admite que as investigações no campo educacional passem a possuir uma forma diferenciada, completamente oposta aos paradigmas positivistas, baseados na psicologia experimental e na sociologia quantitativa, pois, pesquisas realizadas com os limites desta abordagem, passaram a não mais contemplar os objetivos dos pesquisadores que buscam compreender os fenômenos mais complexos da educação.

Contribuindo com a discussão, Fino (2015, p. 4), ao analisar a etnografia como importante método para compreender as culturas escolares, destaca o seu papel emancipador

ao possibilitar ao pesquisador conhecer os membros da cultura educacional estudada, fornecendo

[...] os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola -, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio.

A etnografia, que tem como fundamental característica o contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, tem possibilitado reconstruir os processos e as relações que ocorrem no ambiente escolar, considerando-o como um terreno cultural. O que tem representado um importante avanço.

A observação minuciosa, princípio dos estudos etnográficos, permite a análise do universo cultural em que se realizam as diferentes práticas pedagógicas. Para tanto, o olhar deve alcançar todos os espaços em que essa cultura se constrói, para além da sala de aula, devem ser acompanhados os intervalos nos espaços comuns da escola, as reuniões, a hora do cafezinho e da água; bem como os momentos fora da instituição, como, as visitas técnicas, a participação em eventos, momentos de recreação, entre outros.

Segundo Sousa (2000, p. 5), é justamente o olhar para essas “pequenas coisas” que deve ser privilegiado na investigação etnográfica, o que exige uma grande atenção do pesquisador, que já não deve ser um estranho naquele espaço, que apenas “vem de fora para observar”, ao contrário, cabe inserir-se de tal forma no ambiente pesquisado, que o permita ser acolhido ao ponto de ser aceito como pertencente ao grupo, assim, o seu olhar será “um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico”.

Compreende-se que “etnografia é a escrita do visível”, como define Mattos (2011, p. 54). Para tanto, a descrição do tipo etnográfica tem uma grande relação com o investigador, que deve procurar aprimorar suas qualidades de observação, aguçando sua sensibilidade para perceber o outro, além de, obrigatoriamente, ter um amplo conhecimento sobre o contexto estudado.

Nessa perspectiva, Correia (2011, p. 17) faz uma reflexão interessante sobre a importância do investigador assumir uma postura adequada durante a realização da pesquisa, destaca a importância da construção de uma relação íntima que o mesmo deve possuir com o espaço e os sujeitos pesquisados; para o autor, “a descrição e interpretação dos fenômenos observados não podem ficar pelo visível, o que pode ser observado do exterior”, ao contrário,

é preciso que “[...] mergulhe no universo dos significados que os actores no campo atribuem as suas acções e às acções dos que os rodeiam”.

Portanto, na etnografia o papel do investigador é particular e fundamental, visto que, ele se torna, conforme Pereira (2012, p. 178), o próprio “instrumento” de investigação, pois é ele que “[...] ouve, escuta, vê, pergunta e se deixa envolver pelo contexto da pesquisa”. E para uma descrição em detalhes de uma determinada cultura, como objetiva a etnografia, esse envolvimento do pesquisador com o ambiente e os sujeitos pesquisados, é imprescindível.

Nessa mesma linha de pensamento, Sabirón-Sierra (2005, p. 13) ao refletir sobre o importante e complexo papel que a pesquisa de campo tem para a etnografia, destaca o esforço circunstancial que o investigador deve ter ao realizar seu levantamento de dados, pois “[...] es en el trabajo de campo, en el largo proceso de interacción entre personas, donde se fraguan y manifiestan las contradicciones propias delas paradojas y dilemas entre él y el resto”²⁶.

Considerando essa necessidade, de uma descrição minuciosa da cultura estudada, que se faz necessário à permanência do pesquisador por um longo período no campo de estudo e mais, essa permanência não deve ser uma presença qualquer, mas, uma presença intensa, ativa e comprometida de tal forma que possibilite um olhar amplo e ao mesmo tempo detalhista para captar aspectos para além dos pré-estabelecidos.

Vale destacar, que nem sempre as pesquisas dos fenômenos educativos tiveram essa preocupação. As pesquisas no campo educacional, até o início dos anos de 1970, realizavam, em geral, registros dos comportamentos de professores e alunos numa situação de interação, ficando conhecidos como “análise de interação”; servindo somente para analisar as interações em sala de aula e/ou ainda, treinar professores e medir a eficiência de programas e treinamentos (ANDRÉ, 1995).

Já a partir dos anos de 1980, a pesquisa do tipo etnográfica passou a ser mais utilizada no campo educacional e suas metodologias de investigação tornaram-se importantes para a educação. Os estudos etnográficos permitiram para a ciência da educação uma maior riqueza descritiva, assim como um conhecimento único dos sujeitos pesquisados, que deixaram de representar apenas dados estatísticos nas pesquisas, como era comum anteriormente (MACEDO, 2010; PEREIRA, 2012).

²⁶ “[...] é no trabalho de campo, no longo processo de interação entre as pessoas, onde são forjadas, e se manifestam as contradições próprias dos paradoxos e dilemas entre ele e o resto” (tradução nossa).

Sobre a contribuição da etnografia para os estudos acerca das culturas escolares, Fino (2017c, p. 4), declara que

[...] De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor para falar como um deles.

Portanto, é necessário que se dê uma especial atenção ao contexto próprio em que se desenvolvem as práticas escolares, assim, todas as particularidades devem ser levadas em consideração; atentando-se para os aspectos sociais, culturais, institucionais que compõem cada campo investigado. É imprescindível, também, que os diferentes pontos de vista dos envolvidos do ambiente investigado sejam retratados (ANDRÉ, 1997).

Ciente da importância da etnografia para a pesquisa em educação, Correia (2011, p. 400) destaca que o seu uso deve ser estimulado, principalmente, “[...] pela importância que se atribui aos processos de documentar o não documentado”, para tanto, o autor destaca que se faz necessário um trabalho de campo minucioso, o que demanda um longo período e o “[...] que implica estar no terreno observando e participando. Os caminhos são construídos conforme se percorrem, no próprio desenvolvimento da pesquisa”.

Esse caminho descrito foi semelhante ao percorrido pela presente investigação, já que, conforme se adentrava cada vez mais ao cotidiano do fenômeno pesquisado, novas demandas surgiam para serem exploradas, outros pontos de vista mereciam ser considerados, outros lugares deviam ser visitados, algumas situações melhor observadas, outros documentos deviam ser analisados; enfim, com o desenvolvimento da pesquisa e a busca pelas respostas às indagações que a motivaram, novos questionamentos surgiam, o que exigiu, em alguns momentos, a ampliação da trajetória planejada para ser percorrida.

4.2 Coleta de dados: diálogos com o campo de pesquisa.

A investigação qualitativa apresenta-se como a mais adequada para a análise de fenômenos complexos, como são os educacionais, principalmente, por fornecer meios que possibilitem a compreensão das especificidades das Ciências Humanas e Sociais, posto que,

considera todos os componentes de uma determinada situação, em suas interações e influências recíprocas (ANDRE, 1995; BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Portanto, para a presente investigação, considerou-se que uma visão ampla do fenômeno pesquisado era essencial, pois foi fundamental a observação e análise de todos os fenômenos envolvidos no processo, para assim, ao descrevê-los, os resultados estejam imbricados de sua realidade social. E é essa “descrição densa”, característica marcante da etnografia, que contribuiu para a busca da compreensão sobre o que os sujeitos da pesquisa fazem, bem como, os significados das perspectivas que eles têm do que fazem.

Como a investigação qualitativa prima pela descrição do objeto estudado, os seus dados podem assumir vários formatos como a “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Na visão de Pereira (2012, p. 182) os materiais investigados são variados e encontram-se em seu estado bruto que, para serem lapidados, devem passar por um processo que se inicia ao serem “[...] recolhidos no campo para posterior análise e tratamento, em consonância com o objetivo da investigação. O investigador tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que foram registrados ou transcritos”.

Portanto, por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa de perspectiva etnográfica, a escolha das formas de recolhimentos de informações foi definida a partir daquelas que mais poderiam contribuir para a opção metodológica do presente estudo.

Os principais recursos de investigação utilizados para a coleta das informações foram a observação participante, o diário de campo, a entrevista e a coleta documental. Essa etapa foi complementada com as notas de campo, as conversas informais, dados de opinião e os registros fotográficos que foram muito importantes para a compreensão da cultura da turma investigada.

O processo de levantamento de dados ocorreu em duas etapas principais: a primeira aconteceu com o acompanhamento direto das atividades desenvolvidas com a turma investigada, durante vários meses, o que objetivava, através das observações, compreender o fenômeno analisado a partir do ponto de vista dos envolvidos; e, no segundo momento, ocorreram as entrevistas com os educandos da turma e mais seis servidores da instituição, que a partir do diálogo com as observações, contribuíram para o conhecimento da cultura que se estudou.

Quanto à coleta e análise documental, realizou-se o levantamento, estudo e uso de vários documentos que tratam do funcionamento, normas e concepções do Curso Técnico em Cozinha, bem como da própria instituição, entre os quais se destacaram, por sua importância para o presente estudo: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus São Luís – Maracanã, o Plano do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA, o Regimento Interno Disciplinar Discente do IFMA, a Resolução nº 64/2014 e a Resolução nº 14/2014.

O levantamento de dados procurou, sempre que possível, seguir um planejamento prévio realizado com o objetivo de estruturar da melhor forma possível a pesquisa, recolhendo amplas e significativas informações que pudessem contemplar a complexidade do fenômeno estudado, com a devida atenção às suas realidades culturais. No entanto, buscou-se sempre estar atento para as novas demandas que foram surgindo, conforme se aprofundava o universo da realidade estudada; assim como, as adaptações que foram impostas por alguns imprevistos na trajetória da investigação, como aulas canceladas, eventos de última hora da escola, problemas estruturais e pessoais dos discentes e da Professora Titular da Disciplina - PTD; ou seja, manteve - se o planejamento da pesquisa aberto e possível de alterações e/ou complementações.

A atividade em campo iniciou em abril de 2017 e se estendeu até setembro de 2018. De abril de 2017 a janeiro de 2018, ocorreu a observação participante da Turma 211 do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA. De março de 2018 a setembro de 2018 ocorreram as entrevistas em profundidade com os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas observadas. Em outubro de 2018, realizaram-se alguns registros fotográficos complementares da estrutura do Campus.

4.2.1 A observação participante.

Em relação à primeira técnica de investigação, a **observação participante**, entende-se que é assim nominada pelo princípio de que o pesquisador tem sempre uma ligação com a situação analisada e presente no campo de pesquisa. É no campo que o pesquisador apreende, vive e partilha das atividades desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados (ANDRÉ 1995; FINO 2015b).

A observação participante tem como principal objetivo a descrição dos diferentes significados das ações e das interações que ocorrem no local estudado, com a devida atenção e

respeito ao ponto de vista, as expressões e os sentimentos dos seus protagonistas, para tanto, é indispensável a imersão do pesquisador na cultura local por um longo período de tempo.

Assim,

[...] A ideia de que a inserção total do investigador na comunidade em estudo é fundamental para a compreensão do fenómeno da investigação tem reunido cada vez mais evidências. No entanto, torna-se essencial definir com clareza o papel do observador e o seu grau de envolvimento na realidade em estudo, evitando-se problemas de natureza metodológica e ética (PEREIRA, 2012 p. 188).

A esse respeito, Fino (2016) considera que é muito difícil o pesquisador conseguir não envolver a sua subjetividade ao realizar uma observação participante, isso quando, verdadeiramente, esse se encontra amplamente implicado na pesquisa. A ênfase na neutralidade que a pesquisa científica exige deve ser uma busca, embora, se tenha em mente que ela não existirá completamente.

Reportando-se a essa questão, Macedo (2010, p. 96-97) menciona que “[...] nem a ciência é neutra e tão pouco a forma de produzi-la”, portanto, compreende que o campo da subjetividade na ciência deve ser considerado, já que, “[...] são, em todos os momentos da produção científica, produtores de critérios determinantes dos resultados alcançados”.

Afirma ainda que

[...]o envolvimento deliberado do investigador na situação de pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser essa forma a mais congruente com os pressupostos da OP (observação participante). Entretanto, essa posição não pode ser unilateral; a população pesquisada tem de se envolver com a pesquisa, de forma que pesquisador e pesquisados formem um *corpus* interessado na busca do conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita (MACEDO, 2010, p. 97).

Portanto, compreende-se que a observação permite ao pesquisador uma proximidade do objeto essencialmente importante para entender as construções culturais e sociais dos sujeitos históricos pesquisados, uma vez que, o objeto está inter-relacionado com o contexto que está inserido.

Com essa perspectiva Lapassade (2005, p. 81) considera que

[...] A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da “participação” do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las “desde dentro”. É somente por esse procedimento, diz-se, que a descrição dos fenómenos sociais será feita, a partir do ponto de vista dos atores e não, como na sondagem por meio de questionários, da ótica dos pesquisadores.

Assim, compreende-se como essencial a inserção do pesquisador na cultura investigada por um longo período de tempo, pois essa permanência será essencial para que esse consiga aos poucos se inserir de tal forma no cotidiano dos sujeitos pesquisados, que sua presença não será mais capaz de interferir nas práticas desenvolvidas, quando então, de fato, passará a compreender de dentro os fenômenos estudados.

A observação participante proporciona ao investigador

[...]um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha. Daí que se possa considerar a observação participante [...] como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenómenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas (FINO, 2016, p. 11-12).

André (1995), ao analisar as contribuições da etnografia sobre as investigações que refletem a prática escolar, reflete sobre o papel da observação participante nesse processo e também evidencia a importância do contato direto que o pesquisador terá com a situação pesquisada ao utilizar essa técnica de levantamento de dados, o que, em sua visão, possibilita a reconstrução dos processos e das relações que compõe a experiência escolar diária.

Ainda, conforme André (2015, p.34), a observação participante, aliada a outras técnicas do método etnográfico, permitem ao pesquisador “documentar o não documentado”, ou seja, ir além do que está escrito, registrado e explícito, pois, é quando o pesquisador se insere realmente no campo de pesquisa de forma intensa e prolongada, é que esse será capaz de “desvelar os encontros e desencontros dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico”.

Para o presente estudo, compreender todos esses elementos é fundamental para os objetivos que foram estabelecidos e para a concretização da investigação. O sucesso “de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 50).

A participação no cotidiano da comunidade selecionada para a pesquisa ocorreu de forma gradual. O processo se iniciou nos últimos meses de 2016, quando, em conversas informais com os educandos de diferentes turmas do Curso Técnico em Cozinha, investigou-se

em quais disciplinas e com quais professores eles consideravam que as práticas pedagógicas estavam possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Assim chegou-se a alguns nomes.

Posteriormente, em conversa com a então Coordenadora do Curso, identificou-se quais desses professores estariam em sala de aula em 2017, com quais turmas e por quanto tempo, posto que, algumas disciplinas do curso são semestrais. Por considerar que um semestre de observações poderia não ser suficiente para a recolha de dados necessários para a compreensão da cultura estudada, chegou-se ao nome da professora que trabalharia com a disciplina de Nutrição Básica na turma 211, neste estudo identificada como PTD, porque foi uma das apontadas pelos educandos no primeiro levantamento. Naquele período, ela trabalharia com a turma do primeiro ano do Curso tanto no primeiro semestre, quanto no segundo semestre, com disciplinas diferentes.

O passo seguinte foi uma conversa com a PTD, no intuito de solicitar a permissão e apoio para a realização da pesquisa. Após a explicação da proposta da pesquisa e suas devidas justificativas, a PTD não só permitiu o acompanhamento das aulas, como se colocou à disposição para colaborar no que fosse necessário.

Em seguida, aconteceu o primeiro contato com a Turma 211, no dia 10 de abril de 2017. Na oportunidade, a pesquisadora foi apresentada para a turma, quando expliquei, de forma simples e resumida, o que pretendia com as observações e solicitei a autorização dos educandos para as investigações. A turma foi bem receptiva, demonstrou interesse e entusiasmo com a possibilidade da pesquisa ser realizada com eles.

No dia 19 de abril de 2017, a pesquisadora já se encontrava em sala com o intuito de recolher o máximo possível de dados que a possibilitasse conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educandos da Turma 211 do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA e pela PTD de Nutrição Básica. Atividade que se estendeu até o dia 10 de janeiro de 2018. Nesse período, as observações aconteceram duas vezes na semana no primeiro semestre e uma vez na semana no segundo semestre.

Durante as observações, procurou-se registrar todas as situações que se desenvolveram no contexto pedagógico, atentando-se para, sempre que possível, a todas as atitudes, os pontos de vista e sentimentos manifestados por educandos e a PTD, procurando ter como norte a proposta de investigação. Esse período de permanência e participação com os educandos da Turma 211 nas atividades desenvolvidas no Curso foram fundamentais para uma compreensão da comunidade estudada.

4.2.2 O diário de campo.

O **diário de campo** surgiu no século XX como um instrumento de pesquisa empírica, utilizado por antropólogos sociais/culturais modernos. Os cientistas utilizavam uma espécie de caderno de anotações de campo, em que registravam as observações, dados sobre o método da pesquisa, o papel do investigador na pesquisa, entre outros aspectos.

E face ao exposto, Brazão (2007) entende que, para o investigador etnográfico, essa técnica tem sido uma importante aliada para o registro do seu trabalho de campo, por possuir especificidades diversas, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados, de descrição dos processos e de estratégias da pesquisa, bem como, ainda, é útil para analisar o papel da subjetividade do pesquisador; entre outras funções.

O diário de campo assumiu um importante estatuto de instrumento de pesquisa para a etnografia, já que, possibilita o registro daquilo que o investigador vê, ouve, percebe e entende da cultura observada. Pereira (2012, p. 195) compreende que o diário tornou-se para o pesquisador um privilegiado instrumento de investigação, “que passa a dispor de uma panóplia de possibilidades de registro e sistematização de toda a informação, constituindo-se uma excelente ajuda a todo o processo investigativo”.

Já Macedo (2010, p. 133), ressalta que o diário de campo possibilita uma reflexão mais profunda de todas as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo da própria subjetividade do pesquisador, “visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica”.

Vale ressaltar as palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 152), ao analisarem o papel essencial dos registros das observações realizadas no campo de pesquisa, destacam que o pesquisador deve ter a consciência de que qualquer descrição também envolve as suas “escolhas e juízos”, pois cabe a ele decidir o que anotar e com quais palavras, portanto, é necessário que “o investigador qualitativo em educação procure ser preciso dentro destes limites”. Portanto, “sabendo que o meio nunca pode ser completamente capturado, ele ou ela dedicam-se a transmitir o máximo possível para o papel, dentro dos parâmetros dos objetivos de investigação do projeto”.

O registro de um diário de campo, para Macedo (2010, p. 133-134), permite que o investigador compreenda “como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa”, assim, nesse processo “o pesquisador constitui-se um sujeito entre outros sujeitos, humaniza-se,

dialetiza-se, ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar”.

Para o presente estudo, o diário de campo foi um importante dispositivo de coleta, conforme denomina Macedo (2010), pois, se considera fundamental para a compreensão do problema investigado o registro de todas as experiências de campo – dos sujeitos, dos objetos, do espaço, dos acontecimentos, das atividades, das conversas e sensações - de forma minuciosa e densa. O uso do diário demonstra que a pesquisa não é neutra e distante e evidencia como se deu no concreto, possuindo um caráter revelador.

A prática do diário de campo

[...]permite que nos situemos melhor nos meandros e nas nuanças, em geral descartadas, nem por isso pouco importantes, da instituição pesquisada, naquilo que são suas características explícitas e tácitas. Atinge o habitus objetivista cravado no inconsciente acadêmico, que termina por determinar procedimentos e conclusões de estudos. Entretanto, o mundo do não-dito, jamais pode ser alijado do contexto da produção científica; é nesse instante que o diário de campo tem uma função e extremo significado heurístico (MACEDO, 2010, p. 133).

Pelas especificidades do fenômeno pesquisado, houve a necessidade da organização e registro das informações. Durante o período de observações das diferentes atividades desenvolvidas pela Turma 211 do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA, elaboraram-se inúmeros registros escritos e fotográficos, com foco no que se considerou mais importante. Os registros escritos foram feitos num formato tradicional, ou seja, em papel – o caderno de registros. Em seguida, sempre que possível no mesmo dia, as descrições eram transcritas para o computador, em que se acrescentavam algumas reflexões, percepções pessoais e inferências. Os registros foram realizados em ordem cronológica, com atenção para o respeito à realidade cultural da comunidade observada.

Adotou-se alguns códigos durante as observações e nas transcrições dos registros para facilitar o registro e preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa: professora titular da disciplina(PTD), Diretora Geral (DG), Diretor de Desenvolvimento de Ensino (DDE), Chefe do Departamento de Ensino (DE), Coordenadora do Curso Técnico e Cozinha (CTC), Coordenadora do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA (CCP) e os educandos que foram indicados por números do 01 ao 31.

O diário de campo tornou-se um dispositivo de coleta muito importante para a presente pesquisa, facilitando o processo de registro sistemático e minucioso das observações,

possibilitando uma melhor organização das informações e uma maior segurança para a pesquisadora.

4.2.3 A entrevista

A entrevista é um dos principais instrumentos de coleta de dados de natureza qualitativa. Para a etnografia em conjunto com a observação participante, a entrevista tornou-se um recurso extremamente significativo; mesma realidade se dá nos estudos que adotam o método etnográfico para analisar os fenômenos da cultura educacional.

A entrevista tem como um dos seus princípios básicos a troca, que não ocorre de forma espontânea e de acordo com as circunstâncias, como ocorre em uma conversa informal, ao contrário, acontece em um formato mais formal e com objetivos pré-definidos. Durante a entrevista duas pessoas são colocadas face a face cujas funções já são definidas e diferentes, um conduz a entrevista e o outro é convidado a responder (LAPASSADE, 2005).

Na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 134),

[...] Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.

Essa técnica facilita ao investigador o conhecimento do que permanece implícito no pensamento do entrevistado, contribuindo para a compreensão das diferentes concepções da realidade, dos sentidos e significados que o entrevistado atribui às suas ações e percepções. A entrevista deve ser utilizada, na pesquisa qualitativa, para coletar dados descritivos na linguagem do próprio protagonista da pesquisa, colaborando para que o pesquisador elabore seus conceitos de forma intuitiva a partir do ponto de vista dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Portanto, a entrevista tem um papel fundamental nas pesquisas etnográficas, devendo ser utilizada de forma que permita ir muito além do sentido de coleta instrumental; para tanto é mais comumente estruturada na forma aberta e flexível, o que é mais adequado para as pesquisas que tem a intenção de estudar os fenômenos culturais e sociais (MACEDO, 2010).

A proposta é que a entrevista permita um diálogo amplo e permanente entre o pesquisador e o pesquisado, produzindo versões com o outro, aprofundando as questões e elucidando os problemas verificados, apresentando-se como um aparato de forte poder para “capturar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve [...] indissociáveis da linguagem como expressão local, contextual” (MACEDO, 2010, p. 103).

Bogdan e Biklen (1994) destacam que as entrevistas qualitativas são variáveis quanto ao seu grau de estruturação: entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada. Explicitando que, mesmo nas entrevistas em que há alguma espécie de estruturação, como a utilização do que denominam de “guião”, é possível o entrevistador ter acesso a uma amplitude de temas importantes, que lhes possibilita a análise de uma série de tópicos relevantes. No entanto, é fundamental que o entrevistador, que adotou a pesquisa de cunho qualitativo, esteja atento para que a pesquisa não assuma um aspecto rígido, impossibilitando que o sujeito conte sua história a partir da sua perspectiva e com suas próprias palavras.

As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. [...] As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Assim, considerando os objetivos da presente pesquisa, a cultura dos sujeitos pesquisados e a metodologia adotada, optou-se pela entrevista em profundidade, aberta, mas guiada por determinados tópicos ou questões gerais. Portanto, os temas da entrevista foram previamente pensados, embora a ordem e a abrangência tenham sido ditadas pela conversa, sendo que essa flexibilidade permitiu que os entrevistados respondessem de acordo com os seus pontos de vistas e com suas palavras.

As entrevistas ocorreram no período de março a setembro de 2018, em diferentes espaços da instituição, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e do Campus (salas de aula, bibliotecas, sala de reunião e gabinetes).

Com o desenvolvimento da investigação, principalmente, a realização das observações e de acordo com os objetivos da pesquisa, definiu-se a realização de entrevistas com todos os educandos da turma 211 do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA e seis servidores do IFMA.

Dos 31 educandos que iniciaram o Curso em 13 de março de 2017, 10 desistiram em 2018, assim foram entrevistados apenas 21 educandos, sendo que quatro desses não aceitaram

que suas entrevistas fossem gravadas, portanto, foram realizados apenas registros escritos com esses.

Quanto aos servidores, foram entrevistados a Professora Titular da Disciplina, a Diretora Geral, o Diretor de Desenvolvimento de Ensino, A Chefe de Departamento de Ensino, a Coordenadora do Curso Técnico de Cozinha e a Coordenadora do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA.

A partir das entrevistas realizadas com os educandos, procurou-se aprofundar o conhecimento sobre suas histórias de vida e seus universos culturais, suas percepções sobre o PROEJA e o Curso de Cozinha, suas visões sobre os relacionamentos com professores e colegas e as compreensões acerca do desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso e, especificamente, nos componentes curriculares observados. O desenvolvimento das entrevistas tinha como foco perceber se as trajetórias históricas dos educandos, assim, como todos os aspectos da cultura da qual fazem parte, são relevantes para as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Curso, atendendo assim aos princípios e concepções do PROEJA, e, ainda, se esse aspecto era um contributo ou não para a inovação pedagógica.

Já as entrevistas com os servidores do IFMA, com exceção da PDT observada, buscaram identificar suas trajetórias de formação e profissional, suas concepções sobre o PROEJA, o Curso de Cozinha e as demandas dos educandos da EJA e, ainda, o conhecimento que possuíam acerca do trabalho da PDT e das práticas pedagógicas desenvolvidas nos componentes curriculares que a mesma atuou. As entrevistas com os servidores objetivaram uma maior compreensão sobre o funcionamento do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA no Campus do IFMA São Luís – Maracanã, as concepções que esses servidores, que atuavam diretamente com a Turma 211, possuíam sobre o universo cultural e as demandas educacionais da EJA, bem como, as suas percepções em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso.

Apesar de já terem acontecido inúmeras conversas com a PTD ao longo do período de investigação, sendo que uma das primeiras tinha ocorrido no momento da solicitação de permissão e apoio para realização do processo investigativo, optou-se por realizar uma entrevista formal com a PTD, no sentido de sistematização dos aspectos já levantados, assim como o aprofundamento de algumas compreensões. Assim, na entrevista com a PTD, conversou-se um pouco mais, sobre sua formação e experiência profissional; sua compreensão sobre o PROEJA, o Curso e os educandos da Turma 211; os desafios com o trabalho com a EJA; as formas como desenvolve suas práticas; a visão sobre o resultado do seu trabalho e suas

expectativas. Durante a entrevista com a PTD, assim como ocorreu durante as observações e todas as demais conversas informais que aconteceram ao longo da pesquisa, objetivou-se verificar se no seu fazer pedagógico a PTD procurou estabelecer um relacionamento com os educandos, que lhe permitisse conhecer os diferentes aspectos e trajetórias que constituem as identidades desses, bem como se respeitava e considerava essas identidades no planejamento e execução do seu trabalho como docente.

Portanto, de forma ampla, pretendeu-se compreender, a partir do olhar dos sujeitos protagonistas do processo, como está sendo executado o PROEJA no âmbito do IFMA Campus São Luís- Maracanã, assim como, se seus princípios e concepções estão sendo considerados, e, principalmente, se, de tal forma, o Programa tem possibilitado o rompimento com práticas pedagógicas tradicionais e conseguido contribuir para a aprendizagem significativa dos seus educandos.

Ressalta-se que todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos da entrevista e a forma que iria se desenvolver, manifestaram receptividade e apoio com mais essa etapa da pesquisa. As conversas tiveram durações diversas, sendo que a de menor tempo durou apenas 20 minutos e a maior 2h.

Com o término das entrevistas, passou-se para a etapa da transcrição. Fase extremamente trabalhosa, difícil e cansativa. Apesar de se tratar de um trabalho exaustivo, era fundamental de ser realizado.

4.2.4 A coleta documental.

Foi necessário, ainda, para a realização da investigação que se propôs, realizar a utilização da técnica de **coleta documental**. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as escolas, assim como outras instituições burocráticas, produzem uma série de documentos escritos e, geralmente, muitos investigadores os consideram extremamente subjetivos e que, muitas vezes, não correspondem ao que de fato acontece nas instituições. Por isso, acabam desconsiderando esses recursos como possuidores de “dados” para a pesquisa; no entanto, são justamente essas características, entre outras, que para os investigadores qualitativos tornam os documentos uma fonte relevante.

Contribuindo, ainda, com a reflexão Bogdan e Biklen (1994, p. 180) lembram que

[...] os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nestes documentos os investigadores podem ter acesso “perspetiva oficial” bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.

Nesse contexto, cabe a contribuição de André (1995, p. 25), quando analisa as principais técnicas de investigação da etnografia, ressalta que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

A pesquisa de cunho qualitativo, que adota a etnografia como viés metodológico, poderá encontrar na coleta documental uma importante técnica para aprofundar as compreensões elaboradas durante as observações, as entrevistas e/ou outras técnicas de coleta de dados. Assumindo assim a importante função de complementar as informações coletadas por outros instrumentos, bem como, revelando outras, ainda não identificadas.

Foi a partir do movimento conhecido como “La Nouvelle Histoire”, representado por obras de Lucien Febvre, Marc Bloch, Jacques Le Goff, entre outros, que os documentos passam a ser entendidos de forma ampla e, considerado em suas particularidades; assim, mesmo aqueles que apresentam questões cotidianas, passam a ter um significado e tornam-se importantes fontes de informação (MACEDO, 2010).

Como explica Macedo (2010, p. 108), “os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas”.

Os documentos investigados pelos pesquisadores etnográficos devem apresentar várias origens, o que permite abarcar os fenômenos culturais que devem ser descritos por eles. Diferentemente da compreensão dos cientistas do paradigma mecanicista, que só consideravam como fonte de informação os documentos oficiais, desprezando uma gama de outros que apresentam em seu bojo a história dos sujeitos pesquisados.

Quando se refere às pesquisas qualitativas no campo das ciências da educação, os documentos são constantemente presentes e diversos, oficiais e não oficiais, exigindo uma análise cuidadosa. Pois, desde a importante proposta curricular das instituições de ensino, aos registros de frequência, até o caderno de anotações do professor ou uma atividade escrita de um aluno, podem apresentar importantes informações para o pesquisador.

Nesse sentido, Macedo (2010, p. 109) afirma que

[...] Ademais, podemos comprovar que a própria vida escolar e seus rituais é, em muito, feita a partir de orientações contidas nos documentos. Isto é, sua burocracia aparece com todas as inspirações em meio prática de cultura gráfica [...]. Em termos de cultura escolar contemporânea, é o documento que legitima a própria existência escolar.

Portanto, para a pesquisa educacional, em que o pesquisador propõe uma abordagem qualitativa, a coleta documental é uma importante técnica de investigação por possuir informações relevantes e complementares ao estudo. Assim, neste estudo, foi fundamental a contribuição de alguns documentos, entre os quais, os de natureza oficial, destacando-se: o PDI, o PPI, o PPP do Campus São Luís – Maracanã, o Plano do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA, o Regimento Interno Disciplinar Discente do IFMA, a Resolução nº 64/2014 e a Resolução nº 14/2014.²⁷

Foi igualmente importante para a investigação a reunião de alguns documentos de natureza pedagógica, como: os Planos de Ensino dos Componentes Curriculares, anotações da PTD, atividades escritas realizadas pelos educandos, entre outros, que contribuiriam para a aproximação da cultura estudada.

Destarte, verifica-se que ao serem utilizados de forma adequada, os dispositivos de coleta de informações da etnografia permitem às ciências da educação a compreensão dos complexos fenômenos pedagógicos; já que possibilitam ao pesquisador a análise de dentro, assim como construir junto com os sujeitos da pesquisa, em seus ambientes naturais, compreensões mais amplas, as quais jamais poderiam ser elaboradas se fossem desconsiderados os aspectos culturais e sociais do problema investigado.

4.3 A análise dos dados: procedimentos para a construção de significados.

Em paralelo à coleta de dados, iniciou-se o processo de interpretação e compreensão das informações recolhidas, pois, conforme Macedo (2010), o processo de interpretação das fontes dá-se em todo o processo de investigação, sem, é claro, deixar de considerar a existência de um momento em que a construção analítica será mais intensa.

²⁷O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (IFMA, 2014). O Projeto Pedagógico Institucional - PPI (IFMA, 2016). O Projeto Político Pedagógico - (PPP) (IFMA, 2009b). A Resolução nº 64/2014, dispõe sobre o regulamento da Política de Assistência ao Educando do IFMA (IFMA, 2014b). A Resolução nº 14/2014, aprova as normas gerais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMA (IFMA, 2014c).

Macedo (2010, p. 136) recomenda que, inicialmente, seja realizado um exame detalhado das informações recolhidas, para se verificar se o levantamento realizado foi suficiente para responder os questionamentos que suscitaram a pesquisa. Lembrando que “esse momento, jamais é um momento estanque, pois é possível se retornar várias vezes ao campo em busca de maior densidade e detalhamento”.

E foi o que, de fato, aconteceu, pois, com o decorrer da análise dos dados recolhidos, por diversas vezes, foi necessária a volta ao campo para melhor compreender ou obter novos dados, recorrer ao diário de campo em busca de maior lucidez, ouvir novamente as entrevistas para elucidar dúvidas, enfim, é um momento dinâmico e processual.

Portanto, para a pesquisa de cunho qualitativo o processo de análise e interpretação dos dados é um momento essencial, pois, é quando se encontram as respostas das questões da investigação, quando se organiza, se classifica, se analisa, se interpreta todos os dados recolhidos no desejo de esgotar a compreensão do fenômeno estudado, embora se tenha conhecimento que, provavelmente, isso não acontecerá (PEREIRA, 2012).

Sobre essa discussão, apresentam-se as contribuições Bogdan e Bieklen (1994, p. 205) ao ressaltarem que

[...] A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros, aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

A etapa de análise e interpretação dos dados é um momento que exige muita cautela e dedicação do pesquisador, pois, diante de todos os dados recolhidos, a tarefa de sistematizar e dialogar com a fundamentação teórica parece, inicialmente, uma tarefa extremamente difícil. No entanto, é preciso organização e responsabilidade com a investigação, estar atento aos objetivos da pesquisa e conduzir mais essa etapa de forma efetiva e, conforme Pereira (2012) podendo até mesmo, dependendo da forma como acontece, tornar-se prazerosa, a partir do momento que novos conhecimentos forem sendo construídos.

A presente pesquisa não tinha um planejamento rígido e imutável de uma investigação de perspectiva positivista, ao contrário, conforme foi se desenvolvendo o percurso foi sendo

elaborado, adaptado e, algumas vezes, alterado. A intenção era sempre dialogar com a cultura pesquisada, buscando a sua compreensão.

Nesse sentido, a investigação, junto aos sujeitos protagonistas da comunidade cultural estudada, aconteceu em diversos momentos e com auxílio de diferentes técnicas. Ao todo, ocorreram trinta observações de atividades desenvolvidas pela Turma 211 do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA com a PTD, selecionadas como sujeitos desta investigação; além de diversos outros momentos em que se procurou observar o funcionamento da instituição, as rotinas da Turma 211, as posturas, interesses e opiniões dos educandos da Turma.

No primeiro semestre de 2017, semanalmente, eram observados dois horários de práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Nutrição Básica, que ocorriam no 4º e 5º horários do turno vespertino, das 16h10min às 17h50min, nas quartas-feiras. Além de outros dois ou três horários nas terças-feiras, em que se reservava para os registros das rotinas e conversas informais com educandos e a PTD.

No segundo semestre de 2017, as observações ocorreram também às quartas-feiras, nos dois primeiros horários do turno vespertino, das 13h10min às 15h10min, durante as aulas de Planejamento da Produção I.

É importante destacar que ao longo do ano letivo de 2017, os educandos da Turma 211 participaram de alguns eventos e atividades interdisciplinares. Nessas ocasiões, as observações iam além dos dois horários, conforme consta nos registros do diário de campo.

Quanto às entrevistas, foram transcritas e organizadas em vinte e sete documentos, correspondente ao número de entrevistados, sendo que, em cada uma, tratou-se de identificar elementos que contribuíssem para a compreensão da cultura estudada, assim como para o apuramento aos questionamentos da pesquisa.

Cientes da necessidade da realização de um intenso diálogo entre os saberes científicos sistematizados sobre o tema e os dados vivos coletados no campo, que consiste em uma etapa crucial do estudo, fez-se necessário uma análise de conteúdo, que é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo compreende todas as ações, que envolvem técnicas diversas mais complementares, capazes de elucidar e sistematizar os dados das

mensagens e das expressões recolhidas, sendo que, segundo o autor, existem três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo, que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, inicialmente, deve ser feita a organização das ideias, elaborando um esquema efetivo do desenvolvimento das operações que se seguem da análise. O objetivo da pré-análise é “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”. No geral, esta fase primeira possui três finalidades: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

Em seguida, ocorre o detalhamento do material. Para tanto, é importante que a primeira fase tenha sido bem desenvolvida. Nesse segundo momento deve-se por em prática o que já foi definido, portanto, o conteúdo deverá ser codificado, decodificado ou enumerado com base em regras já estabelecidas (BARDIN, 2016).

Nessa assertiva, Bardin (2016, p. 131) compreende que é importante que o pesquisador conheça quais os motivos da análise, de tal forma que o permita saber como analisar, posto que, há uma forte ligação entre “os dados do “texto” e a teoria do analista”. Nesse sentido, tem-se como uma das etapas da análise do material a codificação, quando o pesquisador trabalha os dados brutos da pesquisa e os transforma, a partir do “recorte, agregação e enumeração”, que o possibilita a alcançar uma “representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices”.

Contribuindo com o entendimento a respeito das categorias de codificação, Bogdan e Biklen (1994, p. 221) ressaltam que

[...] À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos [...]. Essas palavras e frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...]. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que for recolhendo os dados [...], um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar.

Como elucida Bardin (2016, p. 147) a categorização consiste em uma fase em que o pesquisador deve classificar os dados da pesquisa, de acordo com as diferenciações, para, depois reagrupá-los “segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para o autor, a categorização não é uma etapa obrigatória de toda a análise de conteúdo, porém, a maior parte das análises se organiza em seu entorno.

Por fim, devem ser feitas as interpretações mais conclusivas, fase em que o pesquisador pode produzir inferências, pois, já tem disponíveis resultados significativos, contudo, para tanto se exige uma perspectiva multirreferencial; sendo, ainda, importante destacar que o texto, produto dessa interpretação, é o resultado do contexto em que está inserido, ou seja, do seu tempo, das ideologias e sociedade de sua época (BARDIN, 2016; MACEDO, 2010).

Portanto, procedeu-se ao tratamento dos dados coletados seguindo as perspectivas da análise de conteúdo. De início, na etapa da pré-análise, realizou-se a identificação dos documentos que seriam analisados, organização e classificação de todos os registros, bem como a elaboração de perspectivas de análise. Em seguida, realizou-se uma minuciosa leitura e análise do diário de campo, das transcrições das entrevistas e dos documentos coletados, quando se buscou uma maior compreensão dos conteúdos que abordam, ao codificar e descodificar aspectos que representam a cultura da comunidade escolar e que respondem às questões da investigação. Só então, partiu-se para as análises mais conclusivas dos dados coletados, interpretando-as e realizando as devidas inferências.

4.3.1 A triangulação.

Outra etapa essencial para a interpretação e análise dos dados é a **triangulação** das fontes, que possibilitará a compreensão do fenômeno estudado a partir de múltiplos referenciais; pois, entende – se que “atores diferentes implicados na pesquisa falam de uma mesma temática; recursos metodológicos diversificados são empregados; perspectivas diferentes e até contraditórias podem ser mobilizadas para o entendimento de uma realidade” (MACEDO, 2010, p. 140-141).

Assim, a partir de diferentes fontes (observação participante, diário de campo, entrevistas, documentos, áudios, registros fotográficos) e da variedade de sujeitos envolvidos na pesquisa (educandos, professores, gestores e técnicos administrativos) realizou-se a triangulação das informações levantadas, com o objetivo de aumentar a validade dos resultados da investigação.

Pereira (2012) frisa que, cada vez mais os pesquisadores estão convictos que existem uma série de fontes que podem possibilitar o conhecimento de uma determinada realidade

social, a partir de uma compreensão de complementaridade. E diante desta certeza, é que a comunidade científica tem assumido a importância do uso de diferentes técnicas e metodologias de investigação, assim como diversas metodologias de análise, como é o caso da triangulação.

Segundo Macedo (2010, p. 141) a triangulação é um importante recurso a ser utilizado no processo de análise e interpretação dos dados da pesquisa, uma vez que, os estudos qualitativos de orientação etnográfica, são elaborados a partir de fonte repletas de “pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade”.

Para um maior entendimento, Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 102), contribuem ao frisarem que

[...] A idéia de triangulação não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão. Ao acolher, como próprio da condição humana a heterogeneidade, o procedimento de triangulação é mais do que um dispositivo de pesquisa, é atualizar na pesquisa, a própria condição humana e sua emergente complexidade.

Nesse contexto, Correia (2011, p. 310-311) destaca que independente das posturas adotadas pelo investigador no seu trabalho, sejam elas filosóficas, epistemológicas, metodológicas ou de avaliação, “é necessário usar múltiplos métodos e fontes de recolha de dados na realização de um estudo com o objectivo de enfrentar as críticas possíveis”.

Nas pesquisas etnográficas, por buscarem compreender as diferentes culturas, o pesquisador deve estar atento a todos os detalhes que emergem no campo de pesquisa – falas, comportamentos, gestos, olhares – nada deve passar despercebido ao investigador. O confronto dessa pluralidade de fontes, métodos, informações, recursos e sujeitos deve ocorrer, daí a importância da triangulação, que possibilita o intercâmbio de significados ou o contraste de registro (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A triangulação oferece a possibilidade a todos os participantes de relativizar suas próprias concepções, admitir a possibilidade de interpretações distintas e inclusive estranhas, enriquecer e ampliar o âmbito da representação subjetiva e construir mais criticamente seu pensamento e sua ação (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 74).

Assim, compreende-se que a comparação dos diferentes aspectos que compõem a investigação é, portanto, uma etapa essencial do processo de compreensão da cultura pesquisada. A triangulação oferece um maior número de possibilidades para que os pesquisadores elaborem suas análises e inferências sobre o universo investigado.

O processo de triangulação permite “o enriquecimento e a robustez de uma pesquisa qualitativa, na medida em que produzem o denominado esquema das múltiplas vozes”, e ainda, “[...] proporcionam um leque potencialmente rico de interpretações ou de perspectivas, não erradicando opiniões de minorias ou das maiorias silenciadas” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 102).

Cientes da importância da triangulação no processo de análise dos dados, adotou-se esse processo no estudo. O diálogo entre os diferentes registros do que foi recolhido em campo foi fundamental para uma compreensão mais profunda da cultura em estudo. A partir da realização dessa comparação entre os dados coletados pelas diferentes técnicas – observação participante, diário de campo, entrevistas, coleta documental – acredita-se que existem maiores possibilidades de assegurar a validade dos conceitos formulados. Por diversas vezes, a triangulação dos dados permitiu que se confirmassem as percepções do investigador e, também, aconteceu de ter conduzido para a realização de maiores análises a fim de entender o que de fato aquela primeira fonte transmitia de informação.

Após a triangulação das diversas evidências recolhidas foi maior a possibilidade de realizar-se a verificação se de fato houve a saturação das fontes, ou seja, se as mesmas conseguiram responder aos questionamentos da pesquisa. Assim, as fontes depois de analisadas e reanalisadas, finalmente são apropriadas; esse processo de impregnação é outra etapa importante para a análise.

5 PARA CONHECER O CONTEXTO ESTUDADO

Para uma melhor análise acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no PROEJA do Campus São Luís – Maracanã do IFMA, é essencial conhecer o contexto em que se realizou o presente estudo, por isso torna-se importante descrever a realidade histórica e social da instituição e, especificamente, do Campus em que ocorreu a investigação diretamente.

5.1 IFMA: um pouco de sua história

O Instituto Federal do Maranhão vem enfrentando muitos desafios para atender as determinações do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que regulamenta o PROEJA, bem como as orientações do Documento Base, pois são muitas as exigências, como serão analisadas, que precisam ser acatadas para que o Programa se desenvolva de forma satisfatória.

Um desses desafios é a pouca experiência que o IFMA tinha com a EJA, o que resulta na dificuldade que seus servidores, docentes e administrativos, em sua maioria, possuem no desenvolvimento de suas atividades com os jovens e adultos, público dessa modalidade.

No que se refere à Educação Profissional essa falta de experiência não é um problema, pois nessa área já se vai mais de um século de história, iniciada no dia 23 de setembro de 1909, quando, por meio do Decreto nº. 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados brasileiros, entre estas, a do Maranhão, sendo instalada na cidade de São Luís, no dia 16 de janeiro de 1910, com o objetivo maior de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho.

Em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão recebeu a denominação de Liceu Industrial de São Luís. E em 30 de janeiro de 1942, através da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, foram criadas as Escolas Técnicas e as Industriais. No mesmo ano, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, foi instalada a rede de escolas técnicas federais nos estados brasileiros; com isso, na capital do Maranhão instalou-se a Escola Técnica Federal de São Luís, ofertando os seguintes cursos técnicos: Mecânica de Máquinas, Máquinas e Instalações Elétricas, Serralheria, Marcenaria, Alfaiataria e Artes do Couro, Construção de Máquinas e Motores, Eletrotécnica, Edificações, Desenho de Arquitetura e de Móveis e Desenho de Máquinas. (IFMA, 2010).

Em 1965, a instituição passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão. Em 1989, a história da educação no Maranhão viveu outro importante momento, quando a Escola Técnica desse estado passou por mais uma mudança, consequência da Lei nº 7.863, que estabeleceu a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), elevando-o à competência para ministrar, também, cursos de graduação e de pós-graduação (RIBEIRO, 2017).

A mais recente e importante mudança aconteceu em 2008, através da publicação da Lei nº 11.892, de 30 de dezembro de 2008. A dita legislação criou os Institutos Federais e tomou outras providências. Assim, no Maranhão foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, que se convencionou chamar apenas de Instituto Federal do Maranhão - IFMA, mediante integração do CEFET- MA e das Escolas Agrotécnicas Federais de São Luís, Codó e São Raimundo das Mangabeiras.

De acordo com a referida Lei:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Já na Seção III, em seu art. 7º, a Lei destaca como objetivos dos Institutos Federais:

- I - 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;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
 - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
 - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Portanto, os Institutos foram criados, em 2008, com a missão de contribuir para melhores resultados da educação no país. Atuando na educação básica e superior, em diferentes níveis e modalidades, bem como na formação continuada de trabalhadores. As instituições, já com ampla tradição na oferta de educação de qualidade em suas unidades, passaram a colaborar de forma mais efetiva, devido à ampliação da sua esfera de ação, bem como dos seus pontos de presença no país.

Através da Lei nº 11.892/2008, os antigos CEFETs, com sedes em São Luís, Açailândia, Alcântara, Buriticupu, Centro Histórico, Imperatriz, Santa Inês e Zé Doca; juntamente com as escolas Agrotécnicas de São Luís, Codó e São Raimundo das Mangabeiras, tornaram-se Campi do IFMA. Assim, o IFMA, desde 2008, vem passando por processos de expansão, e atualmente conta com 32 pontos de presença no estado.

Figura 1: Distribuição dos Campi do IFMA no Maranhão.



Fonte: IFMA (2018).

É importante destacar que essa mudança organizacional ocasionada pela transformação dos CEFETs em Institutos Federais traz exigências que vão muito além da nomenclatura, das ofertas e das mudanças estruturais e físicas; exige-se, ainda e, sobretudo, uma mudança de concepção da educação profissional, de tal maneira que seja capaz de romper com o dualismo histórico que marcou essa modalidade em sua existência e possa realmente contribuir para uma formação integral e plena dos seus educandos. Cientes dessa necessidade, o PPI do IFMA defende uma proposta de educação emancipadora, ao destacar que:

[...] o **ser humano** que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão quer formar é aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes (IFMA, 2016, p. 8). (Grifo do autor).

Presente nos últimos cem anos de história da educação no Maranhão, o IFMA tem contribuído para a formação de muitos profissionais maranhenses, no entanto, aos jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso e/ou a oportunidade de realizar a sua formação escolar e profissional na idade dita como adequada, o Instituto só tem sido, muito recentemente e timidamente, uma alternativa.

Portanto, observa-se que “[...] sem ignorar suas dificuldades e limites e, ao mesmo tempo, reconhecendo suas potencialidades e responsabilidade social”, o IFMA vem enfrentando o grande desafio que é implantar e manter os cursos do PROEJA nos diversos campi do Instituto no estado, “[...] firmando o entendimento de que a educação é direito de todos e que pode contribuir para a inserção social e laboral daqueles que historicamente ficaram à margem na sociedade” (IFMA, 2009, p. 7).

A primeira experiência do PROEJA no IFMA ocorreu no ano de 2006, no Campus São Luís Monte Castelo com a turma de Técnico em Alimentos. A turma enfrentou muitas dificuldades, até por ser a pioneira; os problemas surgiram desde o processo de seleção, pois ainda não existia uma orientação nacional de como deveria acontecer esse processo, assim, o próprio Instituto estabeleceu os requisitos e formas de acesso (IFMA, 2009).

O Campus definiu, então, na época, como critério de seleção uma espécie de sorteio entre os inscritos, o que gerou críticas e um público, que em alguns casos, não atendia o perfil que deveria ser contemplado pelo PROEJA.

O curso desenvolveu-se com muitos obstáculos, pois além das dificuldades típicas de qualquer implantação que um novo Programa enfrenta, teve-se a resistência de muitos professores no trabalho com a EJA, o que se explica pela falta de formação e experiência na área.

Com o intuito de enfrentar algumas dificuldades e dar prosseguimento à implantação do Programa no Instituto, os assistentes sociais do IFMA se reuniram para rever alguns princípios de implantação do Programa. Entre as mudanças, o processo seletivo foi um dos primeiros a sofrer uma alteração bastante expressiva, pois após diversas reuniões, o grupo de assistentes sociais, entre as várias propostas apresentadas e analisadas, optou pela que estabelecia como forma de acesso duas etapas: a primeira correspondia à aplicação de um questionário socioeconômico e a segunda consistiria em uma entrevista individual (MORENO, 2012).

Houve também a iniciativa da equipe pedagógica do IFMA de planejar e executar reuniões com os docentes, com objetivo de que esses pudessem tomar conhecimento de alguns princípios e concepções do PROEJA, assim como particularidades da modalidade, para que tivessem as condições mínimas para desenvolverem um trabalho de acordo com as demandas da EJA.

Com o esforço de muitos profissionais do IFMA, em 2008, foram ofertadas mais 17 turmas do PROEJA, sendo distribuídas pelos diversos campi, com os seguintes cursos: Artesanato e Eventos (São Luís - Centro Histórico); Meio Ambiente (Alcântara); Construções e Obras Cíveis e Infraestrutura Escolar (Imperatriz); Secretário Escolar e Gerenciamento de Unidades de Alimentação (Zé Doca); Secretário Escolar e Vendas (Buriticupu); Alimentação Escolar e Eletromecânica (Açailândia); Edificações, Infraestrutura Escolar e Cooperativismo (Santa Inês); Informática e Agroindústria (Codó) e Cozinha (São Luís - Maracanã) (IFMA, 2009).

Considerando o objeto de pesquisa que serve de análise para o presente estudo, pretende-se, ainda, apresentar mais detalhes do processo de implantação e o funcionamento das turmas do PROEJA no Campus São Luís – Maracanã. Porém, antes desta etapa, abordam-se alguns dos principais aspectos que caracterizam o Campus São Luís – Maracanã.

5.2 Campus São Luís – Maracanã: caracterização, contextos e história.

Diante da importância do conhecimento, faz-se necessário apresentar e refletir sobre os aspectos que compõe a realidade do Campus São Luís – Maracanã, onde ocorreu o processo de investigação científica. Portanto, apresenta-se, brevemente, seus aspectos geográficos, sua história, seus aspectos sociais, a visão geral do seu funcionamento, bem como, descreve-se, em seguida, também por sua relevância, algumas características do bairro onde a instituição está situada.

5.2.1 Caracterização geográfica, histórica e social da região estudada.

O Campus São Luís – Maracanã do IFMA, localiza-se na Avenida dos Cúrios, S/N, no bairro da Vila Esperança, na cidade de São Luís²⁸, capital do estado do Maranhão (Ver Mapa – Figura 2). O bairro localiza-se na zona rural da cidade, região com grande potencial econômico e humano, incluindo uma área de concentração industrial da cidade, porém com sérios problemas sociais relacionados diretamente ao seu contexto histórico, econômico e político, como, por exemplo, os referentes ao crescimento populacional desordenado da cidade. Os problemas existentes no bairro resultam em uma série de dificuldades enfrentadas pelos moradores, bem como pelos educandos, por seus familiares e pelos servidores do Campus que frequentam a região.

Figura 2 – Localização do Campus São Luís – Maracanã do IFMA.



Fonte: MAPASAPP (2018).

²⁸A cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, está situada na Ilha de São Luís, no Golfão Maranhense, entre as baías de São José e de São Marcos, com mais três municípios: Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar. Possui uma área de 834,79km².

A cidade de São Luís, de acordo com o último censo (IBGE, 2010), possui uma população de 1.014837 pessoas. Foi principalmente a partir da década de 1970 que ocorreu um grande aumento populacional da cidade. Até o ano de 1960, a população da capital não chegava a 160 mil pessoas, já em 1970 o número subiu para mais de 265 mil habitantes. No censo de 1980, constatou-se um aumento populacional de 69,28% e o crescimento continuou. Assim, entre 1960 e 2010, São Luís obteve um aumento na sua população em mais de 856 mil pessoas (CUNHA; LUCENA; SILVA, 2018).

Essa alta taxa de aumento populacional da cidade de São Luís está relacionada com os Planos Nacionais de Desenvolvimento, lançados pelo Governo Federal na década de 1970, que implantaram diversas ações governamentais com aspirações políticas e econômicas para todas as capitais do Nordeste, incluindo a capital do Maranhão, São Luís. Entre essas ações destacam-se os chamados Grandes Projetos de Desenvolvimento na Amazônia Brasileira²⁹, iniciados no ano de 1970 e intensificados com o Programa Grande Carajás (PGC), lançado pelo presidente João Figueiredo no ano de 1980, que corresponde a um complexo produtivo de exploração mineral, constituído pela extração de minério de ferro na cidade de Carajás, no estado do Pará; a construção da Estrada de Ferro Carajás (EFC), ligando o estado do Pará ao Maranhão e a ampliação do Terminal Portuário Ponta da Madeira em São Luís (PEREIRA, 2018).

Jesus e Sbrana (2018, p. 7) trazem uma importante reflexão sobre a instalação dessas estruturas na cidade de São Luís, ressaltando que,

[...] não foram construídas em espaços vazios de ocupação humana e sem lógicas específicas de vivência. A EFC é um exemplo nítido de como o Programa Grande Carajás foi criado de modo autoritário, afinal tratava-se de um regime ditatorial, a partir de um apagamento intencional de populações tradicionais: passando por vários municípios maranhenses, como São Luís, Alto Alegre, Santa Inês e Açailândia, e também paraenses como Parauapebas e Carajás, inúmeros povoados foram cortados ao meio, desarticulando espaços de vivência e trabalhos locais, rotinas e expulsando pessoas de suas terras, além de proporcionar poluição e degradação ambiental.

Em São Luís, as instalações desses projetos, por um lado, acarretaram no deslocamento de inúmeras comunidades das regiões onde foram instaladas as estruturas das obras ligadas aos

²⁹A região passou a ser denominada de Amazônia legal, criada pelo Decreto Lei Federal 5.173/66 e pelo Artigo 45 da Lei Complementar Federal 31/77 e composta pelos estados de Mato Grosso, Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins e parte do Maranhão (SANT'ANA JÚNIOR, 2004).

projetos para áreas nos entornos desses espaços, bem como para outros pontos da cidade, aumentando as áreas chamadas de periferias; por outro lado, atraiu uma grande quantidade de pessoas do interior do estado e de outras regiões do país, com o objetivo de ocupar os cargos de trabalho que seriam criados. No entanto, o deslocamento populacional bem como o seu aumento ocorreu de forma descontrolada, desplanejada e sem investimentos suficientes em infraestrutura para receber essa população, o que resultou no agravamento de problemas comuns às áreas urbanas do Brasil, como a miséria, aumento da criminalidade e a dificuldade de acesso às políticas públicas básicas de saúde e educação.

Nesse mesmo período, década de 1980, foi instalada em São Luís a ALUMAR (Consórcio de Alumínio do Maranhão S. A.), empresa formada pelo consórcio das empresas Alcoa, BHP Billiton e a Alcan, voltada para a produção e exportação de alumínio em lingotes, contribuindo para esse inchaço populacional da ilha de São Luís e os consequentes problemas.

De acordo com Moreira (2013, p. 40), o desenvolvimento desses projetos, PGC e ALUMAR, que se realizaram graças aos investimentos e incentivos dos governos federal e estadual, colocou o estado do Maranhão na chamada “cadeia produtiva global, pois a concentração de capital oriundo desses complexos industriais no estado rompe com a economia que outrora era baseada no setor primário”. Todavia, para Cunha, Lucena e Silva (2018) esse processo de industrialização da cidade de São Luís ocorreu de forma altamente desordenada, sendo que a cidade encontrava-se totalmente despreparada para receber o crescimento populacional resultante.

Os autores (CUNHA; LUCENA; SILVA, 2018, p. 2) destacam que:

A ocupação do espaço urbano de São Luís foi conduzida mediante os interesses dos grupos capitalistas dominantes que fizeram da cidade campo de materialização do poder. Tais grupos tinham como aliado um Estado omissivo e negligente que, com suas atuações tendenciosas privilegiou os interesses de uma minoria em detrimento das necessidades da população em sua totalidade, o que promoveu a exclusão e intensificou a segregação sócio espacial. A partir desse momento, a capital maranhense se transformou em um espaço onde se acirraram a concentração de riqueza e os conflitos de classes pelo direito à cidade.

Um dos resultados dessa desigualdade social, intensificado a partir da década de 1970, foi a questão da moradia. Como efeito dos projetos econômicos lançados no município, teve-se a desapropriação de terras onde se instalaram as sedes desses projetos, o que levou os moradores da região a buscarem outros locais para residirem. Além disso, ocorreu uma grande imigração de pessoas em busca de trabalho e que também necessitavam de moradia. Por consequência,

teve-se um aumento descontrolado dos preços do setor imobiliário na cidade, assim, a população de baixa renda não tinha acesso aos altos valores de compra e aluguel de imóveis em São Luís. “Situação essa que acabou por obrigá-las a ocuparem as áreas periféricas da cidade, através, principalmente, de invasões dos espaços públicos ou privados, dando origem às chamadas ocupações irregulares” (CUNHA; LUCENA; SILVA, 2018, p. 2).

Na visão de Moreira (2013, p. 53),

Essa crescente demanda populacional na cidade torna-se um problema para o poder público a partir do momento em que a cidade não suporta acolher um contingente elevado que passa a ocupar áreas desprovidas de qualquer estrutura urbana à “beira” da cidade. A periferização, nesse sentido, passa a ser percebida nas novas áreas de ocupação da cidade, isto é, as áreas periféricas do município na qual a equação entre o que é sustentável resulta em perda da qualidade de vida urbana.

Entre as ocupações irregulares que se expandiram nesse período está o hoje denominado bairro da Vila Esperança, onde se localiza o Campus do IFMA pesquisado. A região localiza-se próximo a BR 135, entre os quilômetros quatro e cinco. Na localidade residem aproximadamente três mil famílias e em torno de 10 mil habitantes. A ocupação da região teve início, provavelmente, na década de 1930, quando a construção da ferrovia São Luís - Teresina foi iniciada e atraiu inúmeras pessoas em busca de trabalho. Na época, a localidade era conhecida como Soape, nome de uma vacaria que ficava nas proximidades. A partir da década de 1970, a região recebeu um grande contingente de pessoas vinda do interior do estado e de outras regiões do país com a esperança de uma nova vida que poderia ser oportunizada com os projetos que estavam sendo implantados em São Luís, como se destacou (SÃO LUÍS, 2016).

Atualmente, a população do bairro continua a reivindicar serviços públicos e uma infraestrutura básica para viverem com o mínimo de dignidade, como: a posse legal das terras ocupadas; melhorias no funcionamento do transporte público da região; pavimentação de qualidade nas 44 ruas e duas avenidas do bairro; abastecimento regular de água; instalação de uma rede de esgoto; serviços de qualidade na unidade de saúde e nas três escolas públicas que atendem a população da Vila Esperança, entre outros pontos.

A maioria dos moradores da região não possui a posse legal da terra, vivem em casas que foram construídas em terras que foram invadidas durante o grande processo de ocupação da região que aconteceu a partir da década de 1970, e hoje lutam para legalizar a sua moradia. O bairro é atendido por duas linhas de ônibus coletivos públicos, que de acordo com os moradores, não são suficientes para atender a região, além de enfrentarem a falta de segurança,

pois os passageiros são constantemente vítimas de assaltos que ocorrem no interior do transporte coletivo (UM LUGAR..., 2017)³⁰.

Vários educandos do PROEJA destacam que os problemas com as dificuldades de acesso à instituição, devido ao serviço precário dos ônibus coletivos, acaba sendo um fator desmotivador e prejudicial para a conclusão do Curso.

Uma das dificuldades que a gente enfrenta é o deslocamento [para o Campus]. O transporte para cá é complicado, é muito difícil. Hoje chegaram quase todos atrasados, isso é quase diariamente, é muito desmotivador (EDUCANDA 11).

Eita! Hoje o ônibus estava muito lotado e o motorista vinha dirigindo igual um louco. Vou te falar, pra gente chegar aqui nessa escola é uma luta. Teve colega que nem conseguiu entrar no ônibus, de tão cheio que ele estava, tiveram que esperar o outro, ficaram, mas, já sabendo que vão chegar atrasadas, pois até vir outro ônibus, bote tempo (EDUCANDA 27).

As ruas e avenidas da região são exemplos da falta de infraestrutura do bairro, que não possui uma rede de esgoto e nem de água pluvial, como consequência, constantemente as ruas encontram-se em péssimo estado, esburacadas e com poças de água acumuladas.

Funciona no bairro uma escola da educação infantil, uma escola de ensino fundamental, uma escola de ensino médio. Segundo os moradores, as escolas precisam de maior investimento e apoio, posto que, precisam de melhorias estruturais, materiais, bem como um melhor suporte pedagógico.

O bairro conta, ainda, com uma unidade do Instituto Federal do Maranhão, o Campus São Luís – Maracanã, que foi um dos responsáveis pelo crescimento populacional da região, assim como sua maior ocupação espacial, o que ocorreu tanto no período de sua construção, como ainda hoje ocorre devido ao seu funcionamento. E, atualmente, é um ponto de referência e orgulho para os moradores do bairro.

5.2.2 Conhecendo o Campus São Luís – Maracanã.

O Campus São Luís – Maracanã originou-se da Escola Agrotécnica Federal de São Luís, que foi criada pelo Decreto nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, que estabeleceu o ensino

³⁰UM LUGAR chamado Vila Esperança. GLOBO NEWS. 2017. 1 vídeo (19 min e 17 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fGc3JXnMezc>> Acesso em: 13 de abril de 2018.

agrícola no território nacional e previa a instalação de uma Escola Agrotécnica na zona rural da capital do Maranhão. Através do Decreto Federal nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se Colégio Agrícola do Maranhão, subordinado diretamente à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura.

Em 1975, os Colégios Agrícolas, vinculados à SEAV, passaram à responsabilidade da Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), por meio do Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975, que tinha “[...] por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agropecuário [...]” (BRASIL, 1975).

Em 04 de setembro de 1979, o Decreto nº 83.935 transformou o Colégio em Escola Agrotécnica Federal de São Luís - MA, subordinada diretamente à Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI). Esse órgão foi extinto em 21 de novembro de 1986, sendo substituído pela Secretaria de Ensino de Segundo Grau – SESG, que passou a ter a responsabilidade de administrar também as Escolas Agrotécnicas Federais.

A Lei nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993, transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias, sob a responsabilidade da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC que tinha como atribuições o estabelecimento de políticas para educação tecnológica e o dever de supervisionar o Ensino Técnico Federal.

Com a aprovação da LDB nº 9394/1996 a educação profissional passou a ter maior visibilidade, essa passou a contemplar em seu texto um capítulo específico para a modalidade. Em 1997, foi aprovado o Decreto nº 2.208 para regulamentar os artigos da LDB que tratam da educação profissional.

Iniciou-se, a partir daí,

[...], a chamada Reforma da Educação Profissional, de ideário neoliberal, que ocasionou uma série de mudanças no sistema federal de ensino. A principal delas foi a retomada da dualidade estrutural pela separação entre formação geral e formação profissional (IFMA, 2014, p. 16).

Alguns efeitos dessa reforma foram sentidos nas Escolas Agrotécnicas Federais, principalmente nas estruturas curriculares que precisaram ser reorganizadas para atender as exigências do Decreto.

Na Escola Agrotécnica Federal de São Luís, foram encerrados o Curso Técnico em Economia Doméstica e o Curso Técnico em Agropecuária, que eram a base da referida escola. A partir de então, foi criado o Curso de Técnico Agrícola com Habilitações em: Zootecnia, Agricultura, Agroindústria e, posteriormente, em 2003, a habilitação em Agropecuária, sendo que não foram oferecidas em sua grade as disciplinas de

apicultura e caprinocultura. O mesmo curso foi oferecido aos alunos que já tinham concluído o ensino médio ou equivalente, como nível pós-médio (IFMA, 2013b, p. 7).

O Decreto nº 2.208 foi revogado em 2004, com a promulgação do Decreto nº 5.154, que estabeleceu a possibilidade da integração curricular entre formação geral e formação profissional por meio da organização curricular, pedagógica e oferta de cursos. O que possibilitou novas alterações nas estruturas dos cursos oferecidos pelo então CEFET – MA e pela Escola Agrotécnica de São Luís (IFMA, 2014).

Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Escola Agrotécnica Federal de São Luís passou a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. No § 2º do art. 5º da mesma Lei, destacou-se que cada unidade de ensino da estrutura organizacional do IFMA passava “[...] de forma automática, independente de qualquer formalidade, à condição de Campus”, portanto, desde então, a Escola Agrotécnica Federal de São Luís passou a ser denominado de Campus São Luís – Maracanã do IFMA.

O Campus São Luís - Maracanã ocupa uma área de 217 hectares do bairro da Vila Esperança, o que corresponde a 2.257.046 m², com uma área construída de 40.399 m²; que se subdivide em vários ambientes, entre os reservados para as atividades curriculares, têm-se: vinte e três salas de aulas; nove Unidades Educativas de Produção (UEP)³¹; um telecentro, equipado com equipamentos tecnológicos para as demandas dos cursos de educação à distância; um Laboratório de Informática; sete laboratórios para pesquisas científicas e aulas práticas; um Laboratório de Cozinha Industrial e um Laboratório de Panificação.

Outro espaço importante para as atividades curriculares dos educandos é a Biblioteca “Prof. José Murilo de Sousa Marinho”, que funciona de segunda a sexta-feira, das 07h30min às 21h. O prédio reservado para a biblioteca é composto por espaços de estudos, organizados com mesas e cadeiras; espaços com terminais de internet, reservado para as pesquisas na web; sala para reuniões e banheiros.

³¹As unidades educativas de produção-UEPs funcionam como laboratórios de ensino das disciplinas da Parte Diversificada, incumbidas do processo produtivo na escola. Cada UEP constitui unidade didática completa, incluindo uma sala-ambiente onde são ministrados os conteúdos das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia. A contiguidade de espaço entre a sala de aula e o meio natural favorece a integração teoria e prática (BRASIL, 1990).

Os educandos do Curso Técnico e Cozinha/PROEJA, destacaram a importância da biblioteca em suas formações, pois como eles não possuem livros didáticos, os livros disponibilizados pela biblioteca são uma importante fonte de pesquisa e estudo no cotidiano, principalmente, para resolução de atividades propostas pelos professores. No entanto, alguns deles destacaram o fato de constarem apenas algumas unidades de cada livro, assim, em caso de empréstimo, só as primeiras pessoas têm acesso. Essa e outras dificuldades podem ser evidenciadas nas falas das educandas a seguir:

[o livro] da biblioteca é ruim porque com uma semana tem que devolver, se passar um dia já paga multa, então assim é ruim. [Teria que ter mais tempo para devolver] porque temos outras matérias para estudar e aí não dá tempo (EDUCANDA 09).

Não temos livros, a gente quer pesquisar tem que pegar o livro na biblioteca, mas, não tem pra todo mundo, dificulta. Ainda bem que os professores tão trazendo muita xerox (cópias dos textos) pra gente, os textos ajudam (EDUCANDA 27).

A instituição possui uma Secretaria Escolar, responsável por todo o controle da vida acadêmica dos educandos, importante espaço de apoio para esses, assim como para os docentes. Apesar da escola já possuir um sistema acadêmico digital, o Sistema Q-Acadêmico, em que docentes e educandos podem ter acesso a todas as informações relacionadas às atividades acadêmicas do Campus, a Secretaria Escolar exerce atendimentos constantes para a toda a comunidade escolar.

Consta também da estrutura física da instituição uma quadra poliesportiva coberta, onde além de atividades relacionadas aos currículos dos diferentes cursos ofertados no Campus, acontecem também atividades de lazer para educandos, servidores, assim como para a comunidade do entorno da instituição.

Atualmente, além das atividades relacionadas à Educação Física, componente curricular da educação básica, são ofertadas no Campus São Luís – Maracanã cinco modalidades esportivas: Jiu Jitsu, Atletismo, Futsal, Basquete e Judô. Além dos treinos periódicos nos espaços da instituição, os educandos participam de competições no Campus, bem como em diversas cidades do estado e, ainda, em competições a nível nacional.

As aulas de Educação Física para o público do PROEJA, em geral, é facultativa, pois, conforme está estabelecido na Lei nº 9.394/96, os educandos que cumpram uma jornada de trabalho de seis ou mais horas, tenham mais de 30 anos, tenham filhos, tenham problemas de saúde que o impeçam de realizar as atividades, prestem serviço militar ou estejam obrigados à prática física semelhante, são liberados do componente curricular. Quanto às demais atividades

esportivas oferecidas pelo Campus, os educandos do PROEJA podem optar por participar ou não.

Em relação aos educandos da Turma 211, identificou-se que nenhum dos que frequentavam o curso em 2018 praticava alguma das atividades esportiva oferecidas pela instituição e que não houve por parte da escola um incentivo para que esses participassem dessas atividades.

Outro espaço reservado para a prática esportiva e atividades culturais do Campus, como, também, para reuniões e apresentações, é a Área de Vivência, uma ampla área coberta e estruturada com banheiros. Consta também, da estrutura física do Campus um auditório com capacidade para 120 pessoas.

Além desses espaços, o Campus possui ainda salas em que funcionam os setores ligados à administração, gestão escolar e assistência estudantil. Em relação aos espaços dedicados às políticas de assistência estudantil, destaca-se uma pequena enfermaria em que os educandos contam com o atendimento de uma médica e uma enfermeira; a sala do Departamento de Assistência ao Educando (DAE), onde atuam profissionais como assistente social, psicólogo e assistentes de alunos; os alojamentos, feminino e masculino e o refeitório.

A política de assistência estudantil desenvolvida pelo IFMA tem um significado muito importante no processo de formação dos educandos, uma vez que, configura como um importante apoio para que os mesmos consigam concluir os cursos a que se matricularam. No art. 1º da Resolução nº 64, de 05 de dezembro de 2014, que dispõe sobre o regulamento da política de assistência ao educando do IFMA, ficou estabelecido que:

A política de Assistência ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão é um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso com qualidade pelos estudantes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico (IFMA, 2014b).

Os programas de assistência ao educando do IFMA, especificamente, se dividem em dois grupos, chamados de assistência primária e assistência secundária. Os de assistência primária são os programas de: auxílio alimentação, auxílio moradia, bolsa de estudos, auxílio transporte e auxílio sociopedagógico. Já os de assistência secundária são os programas de: iniciação científica, institucional de bolsas de extensão, monitoria e aprimoramento discente (IFMA, 2014b).

O Campus São Luís – Maracanã, para atender o que foi estabelecido pela Resolução nº 64, oferece bolsas e auxílios estudantis, anualmente, o que tem representado um importante apoio para o acesso, continuidade e término dos estudos. Atendendo, assim, educandos das mais diferentes origens sociais que se matricularam na instituição e enfrentam dificuldades, principalmente financeiras, para permanecerem na escola e concluírem os cursos.

O IFMA – Campus São Luís – Maracanã possui um programa de assistência estudantil com reconhecimento em todo o país, já demonstrado em eventos nacionais, por atender diferentes grupos sociais, nas mais diversas modalidades de ensino e demandas. O campus atende, com bolsas e auxílios, estudantes originários de comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhos e filhos de produtores rurais, mas também jovens de baixa renda oriundos de São Luís. Esse serviço é coordenado pelo **Departamento de Assistência ao Educando (DAE)**, vinculado à **Diretoria de Desenvolvimento Educacional (DDE)** (IFMA, 2018b). (Grifo do autor).

Uma importante política de assistência estudantil ofertada no Campus São Luís – Maracanã é o programa de concessão de bolsas, que tem como objetivo auxiliar financeiramente os estudantes de baixa renda para que possam frequentar as aulas. Os bolsistas são selecionados por meio de edital; para concorrer e permanecer nos programas, de acordo com o art. 19 da Resolução nº 64, os estudantes devem se inscrever e:

- I – estar regulamente matriculado e frequentando as atividades acadêmicas;
- II – possuir renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, definido de acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES;
- III – apresentar condições de vulnerabilidade social; e
- IV - estar em risco de evasão em razão das condições socioeconômicas (IFMA, 2014b).

Para o PROEJA as políticas de assistência estudantil são fundamentais, considerando que o público da modalidade são, em sua maioria, pessoas de baixa renda, provedores de suas famílias e enfrentam, cotidianamente, sérios problemas sociais oriundos da pobreza. Portanto, tanto os auxílios financeiros como os sociopedagógicos são de grande importância para a permanência e conclusão dos cursos.

Nascimento, Fuentes e Ferreira (2014, p. 24) ao analisarem a implantação e funcionamento do PROEJA destacaram que, “para o êxito institucional desse Programa e a garantia da menor taxa de evasão possível, torna-se indispensável uma política permanente de acompanhamento e assistência ao estudante”. Os educandos da Turma 211, em algumas falas, destacaram também a importância da bolsa de estudo que recebem.

[...] A gente enfrenta muitas dificuldades para fazer esse curso, às vezes, não tenho o dinheiro nem da passagem. A bolsa ajuda muito, é um dinheirinho bem-vindo, é um incentivo a mais, as coisas não tão fáceis (EDUCANDA 02).

Como eu estou sem emprego, a coisa não tá muito fácil, às vezes falta grana para a passagem, para comprar algum material, tirar cópia dos textos. Ai, conto com a ajuda dos meus pais. E tem também a bolsa, que ajuda muito, ela atrasa, mas, quando sai é uma boa (EDUCANDO 29).

Quanto à política de residência no Campus, atualmente, são oferecidas 80 vagas nos alojamentos da instituição, sendo, atualmente, 55 vagas ocupadas por educandos do sexo masculino e 25 do sexo feminino, que são chamados pela instituição de internos. Cada um dos internos recebe um auxílio para ajuda de custo de despesas pessoais de R\$150,00 (cento e cinquenta reais). Além disso, três refeições diárias: café da manhã, almoço e jantar.

O funcionamento do refeitório do Campus é diário e além de atender aos internos nas três refeições, oferece gratuitamente almoço para todos os educandos da modalidade integrado e os bolsistas de atividades de pesquisa e extensão, que, em geral, permanecem na escola em atividades nos dois turnos, matutino e vespertino.

Os educandos do PROEJA não têm direito às refeições gratuitas que são oferecidas pelo Campus, para consumirem pagam a taxa de R\$3,00, exceto quando, em situações pontuais, participam de alguma atividade que precisam passar o dia todo na instituição, nessas ocasiões, o professor tem que solicitar ao DAE o almoço para os educandos participantes da atividade, com antecedência.

Historicamente o Campus São Luís - Maracanã dedicou-se a ofertar cursos com características “rurais”, ou seja, do Eixo Tecnológico de Recursos Naturais, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos³² (CNCT), o que está relacionado à sua origem. Contudo, recentemente, houve uma maior diversificação dessa oferta, amparado pelo § 3º do art. 2º da Lei nº 11.892/2008 que delega aos Institutos Federais a “autonomia para criar e extinguir cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior”, o Campus, após estudo de demanda, passou a oferecer cursos de quatro eixos do CNCT.

³² [...] um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (BRASIL, 2016, p. 8).

No ensino básico, atualmente, o Campus oferta os cursos de: Técnico de Nível Médio em Agropecuária e Técnico de Nível Médio em Aquicultura – Integrado e Subsequente³³, ambos do Eixo de Recursos Naturais; Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente – Integrado e Subsequente, do Eixo Ambiente e Saúde; Técnico de Nível Médio em Agroindústria – Integrado e Subsequente, do Eixo Produção Alimentícia; e o Técnico em Cozinha Subsequente, do Eixo Hospitalidade e Lazer. Na Educação de Jovens e Adultos: Técnico de Nível Médio em Agropecuária e o Técnico de Nível Médio em Cozinha.

Em 2010, foram implantados os cursos Superiores de Licenciatura em Ciências Agrárias e Tecnologia de Alimentos. Ainda em 2010, iniciaram os cursos do Procampo³⁴, Cursos de Educação do Campo com terminalidade em Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática. Em 2015, iniciou o Curso de Bacharelado em Agronomia pelo Pronera³⁵ e, em 2017, o Curso de Zootecnia. Outro ponto importante são as pós-graduações realizadas pelo Campus, sendo uma Especialização em Educação do Campo, dois Mestrados e dois Doutorados, na forma Minter e Dinter³⁶, em parceria com outras instituições. Em 2012, iniciaram os Doutorados Interinstitucionais em Ciência Animal (Convênio Universidade Estadual de Londrina/PR) e em Ciência e Engenharia de Alimentos (Convênio UNESP/São José do Rio Preto). Em 2016, iniciou o Mestrado Interinstitucional em Agronomia (Convênio UNESP/Jaboticabal).

O corpo docente do Campus São Luís – Maracanã era formado, em 2017, por 93 professores (as) efetivos e nove professores (as) em exercício provisório. Constatou-se³⁷ que, na época da coleta de dados, os docentes da instituição possuem uma boa qualificação profissional, sendo que do total, 47% são doutores, 30% são mestres e 23% são especialistas. Sendo que, em breve esses números irão mudar para melhor, posto que, existem alguns docentes que estão,

³³[...] a forma integrada oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno e o subsequente, oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino médio (IFMA, 2013a, p. 9).

³⁴O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

³⁵O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

³⁶Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter) são turmas de mestrado e de doutorado acadêmicos, conduzidas por uma instituição promotora nacional nas dependências necessariamente de uma instituição de ensino e pesquisa receptora (CAPES, 2018).

³⁷De acordo com informações do Departamento de Gestão de Pessoal (DGP) do Campus São Luís- Maracanã, no ano de 2017.

atualmente, frequentando programas de doutorado e mestrado, e esses pretendem permanecer na instituição.

Para a orientação pedagógica dos docentes e da vida acadêmica dos estudantes, existem três profissionais licenciados em Pedagogia, sendo dois com mestrado e um especialista; e um Técnico em Assuntos Educacionais, licenciado em Letras, com especialização.

Em seguida, apresenta-se uma breve descrição e análise das rotinas de funcionamento da escola, pois se concorda com Pereira (2012), que em seu texto destaca que conhecer os aspectos que correspondem ao cotidiano da instituição, é aproximar-se da compreensão da sua identidade.

5.2.3 Funcionamento do Campus

Não existem catracas eletrônicas ou outro sistema de identificação e controle de quem entra no Campus e dele sai, em geral, os educandos são identificados apenas pelo uso do fardamento, que é obrigatório, porém, é possível perceber muitos deles dentro da instituição sem o devido fardamento. Os carros dos servidores e educandos são identificados com um selo com o timbre da instituição.

O horário de funcionamento das atividades acadêmicas oficiais do Campus São Luís – Maracanã é de 7h30min às 18h40min. As aulas dos Cursos Técnicos, na forma integrada, subsequente, assim como, na modalidade EJA, acontecem no turno matutino e vespertino (Quadro 1).

Quadro 1: Horário das aulas dos Cursos Técnicos de ensino médio.

HORÁRIO	TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO
	HORAS	HORAS
1º HORÁRIO	7h30min às 8h20min	13h30min às 14h20min
2º HORÁRIO	8h20min às 9h10min	14h20min às 15h10min
INTERVALO	9h10min às 9h20min	15h10min às 15h20min
3º HORÁRIO	9h20min às 10h10min	15h20min às 16h10min
4º HORÁRIO	10h10min às 11h	16h10min às 17h
5º HORÁRIO	11h às 11h50min	17h às 17h50min

Fonte: a autora.

Os educandos, durante o período de aulas, utilizam os mais diferentes espaços do Campus, pois algumas atividades pedagógicas acontecem nas salas de aula, outras acontecem nas diferentes UEPs, bem como, na quadra poliesportiva e na área de vivência. Além disso, alguns educandos frequentam o Campus para utilizar a biblioteca ou qualquer outro espaço que seja propício para estudo e realização de pesquisa em horário extraclasse ou, simplesmente, para acesso à internet e conversas, sentados a grama à sombra de alguma árvore, nos parapeitos e calçadas dos prédios que possuem uma rede de internet sem fio.

Muitas vezes, esses hábitos dos educandos, que poderiam ser vistos como momento de integração e socialização, têm sido alvo de preocupação da gestão e dos docentes, pois, como se trata de um Campus com grande espaço físico, alguns deles acabam se dispersando e, muitas vezes, não frequentam as atividades pedagógicas. O DAE desenvolve, através dos Assistentes de Alunos,³⁸ um trabalho de controle das rotinas dos educandos nos diferentes espaços da escola, colaborando, desta forma, para que aqueles possam ter seus direitos assegurados e possam cumprir seus deveres.

O Campus possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) que foi elaborado no ano de 2009. Nesse documento se encontra a proposta pedagógica da escola, bem como os componentes que compõem sua identidade, os objetivos e metas a cumprir, distribuindo responsabilidades a todos os integrantes da comunidade escolar. Atualmente, o documento encontra-se em fase de revisão, para contemplar as novas demandas da comunidade escolar. Apesar de não existir uma norma, o recomendado é que o PPP seja revisado a cada três anos para acompanhar as mudanças vivenciadas pela instituição, o que não tem ocorrido.

No que se refere, especificamente, aos direitos e deveres dos educandos, o Campus segue o que está estabelecido no Regimento Disciplinar Discente do IFMA, aprovado em 2013 pelo Conselho Superior do IFMA (Consup). No Capítulo I o Regimento destaca em seu primeiro artigo que:

Art. 1º. Com base nos princípios de justiça e na equidade visando o pleno desenvolvimento do educando, o Regimento Disciplinar Discente do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, tem por finalidade estabelecer os direitos e deveres, definir e classificar os atos de indisciplina, as medidas disciplinares e os critérios para sua

³⁸Profissional responsável por “assistir e orientar os alunos no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene, dentro das dependências escolares. Assistir o corpo docente nas unidades didático-pedagógicas com os materiais necessários e execução de suas atividades. Auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Utilizar recursos de informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional” (IFMA, 2014).

aplicabilidade, garantidos ao discente a ampla defesa e o direito ao contraditório (IFMA, 2013).

Trata-se, portanto, de um documento importante, não só para os educandos, como para todos os membros da instituição, já que, é nele que constam todos os direitos que os educandos têm ao se matricularem nos cursos ofertados pelo IFMA, as obrigações e responsabilidades dos educandos, tanto no que se referem aos aspectos pedagógicos, quanto às questões de postura, comportamento e disciplina, destacando todas as funções e obrigações que o Campus e seus servidores têm para com esses. O regimento apresenta em seu texto as medidas que devem ser tomadas em caso de atos de indisciplinas, ou seja, quando os educandos deixam de cumprir um ou mais de seus deveres.

Os atos indisciplinares são classificados, no documento, em quatro tipos: leves, médios, graves e gravíssimos, sendo:

Art. 9º. Os atos indisciplinares de natureza leve são os que afetam os padrões éticos, morais e pedagógicos e comprometem indiretamente o desenvolvimento das atividades educativas.

Art. 10. Os atos indisciplinares de natureza média são os que afetam os padrões éticos, morais e pedagógicos e comprometem diretamente o desenvolvimento das atividades educativas.

Art. 11. Os atos indisciplinares de natureza grave são os que comprometem os padrões éticos e morais, bem como direta e indiretamente o desenvolvimento das atividades educativas.

Art. 12. Os atos indisciplinares de natureza gravíssima são os que ofendem a dignidade dos servidores públicos no exercício da função, assim como os pares discentes e os terceiros contratados ou não, atentatória às instituições ou ao Estado e que comprometem o Projeto Político e Pedagógico da Instituição, afetando gravemente os padrões de disciplina, ética, moral (IFMA, 2013).

O Regimento apresenta, ainda, na classificação desses atos indisciplinares várias especificações para cada uma das quatro categorias, bem como as sanções que devem ser tomadas para cada caso, sendo elas a advertência oral, a advertência escrita, a suspensão assistida e até o desligamento da instituição.

Art. 19. A Advertência oral consiste em repreensão e orientação educativa, aplicando-se nos atos indisciplinares de natureza leve.

Art. 20. A Advertência escrita consiste em notificação formal específica, aplicando-se nos atos indisciplinares de natureza média.

Art. 21. A Suspensão Assistida consiste em afastamento do aluno da sala de aula com acompanhamento pedagógico dos setores competentes, devendo ser cumprida em ambiente escolar ou domiciliar no prazo mínimo de 03 (três) e máximo de 15 (quinze) dias letivos, aplicando-se para os atos indisciplinares de natureza média, grave e gravíssima.

Parágrafo único. A aplicação de medida disciplinar de pena de suspensão assistida não deve ser iniciada em período de férias escolares.

Art. 22. O desligamento da Instituição consiste na cassação da matrícula ou transferência do discente para outra instituição, aplicando-se para os atos indisciplinados de natureza gravíssima (IFMA, 2013).

Apesar da existência de um Regimento, amplo e minucioso, sobre as questões dos direitos e deveres dos educandos, com ênfase nas questões referentes aos padrões éticos, morais e pedagógicos, o Campus tem enfrentado vários casos de indisciplina no seu cotidiano, o que tem comprometido, em vários momentos, o bom funcionamento da instituição e realização de suas metas. A questão da falta de disciplina, por parte dos educandos, tem sido temática de reuniões e assembleias, temas de formação continuada e projetos; todavia, continua sendo alvo de reclamações dos servidores, das famílias e até mesmo, dos próprios educandos.

Os atos indisciplinados são tão constantes no Campus que, muitas vezes, tem se tornado difícil até mesmo executar o que está no Regimento Disciplinar Discente, documento esse que não é conhecido por todos os educandos e docentes, como se verificou nas investigações. Acredita-se que, uma maior divulgação e conhecimento do documento poderiam facilitar a sua execução.

Através da investigação, contactou-se que os alunos do PROEJA desconheciam o Regimento Disciplinar Discente, informaram, ainda, que nunca o leram e nem sequer sabiam de sua existência. Mas, em geral, destacaram que se trata um documento relevante e que deveria ser apresentado para todos os educandos da escola, afinal, é nesse documento que estão os direitos e deveres de cada um deles.

Não sabia que aqui na escola tinha esse Regimento não, deviam já ter nos apresentado, afinal se é lá que têm nossos direitos e deveres, percebo que é fundamental que a gente conheça. Não entendo o porquê de algumas coisas aqui da escola a gente do PROEJA não conhecer, bem que nem sei se os meninos do integrado conhecem (EDUCANDA 09).

Eu não conheço esse Regimento e nem me lembro se algum dia já ouvir falar de sua existência. Com certeza, é importante que todos os alunos conheçam esse documento, para que possamos conhecer nossos direitos e deveres. Até porque, tem muitas pessoas aqui que precisam, urgentemente, procurar saber quais as suas obrigações como estudante (EDUCANDA 11).

Quanto ao calendário escolar da instituição, observa-se que há um esforço por parte do setor pedagógico, da gestão, assim como dos docentes, em organizar as atividades letivas no intervalo do transcurso do ano, ou seja, que iniciem em janeiro e encerrem em dezembro, o que nem sempre é possível. O ano letivo de 2017, por exemplo, só encerrou suas atividades no dia 19 de janeiro de 2018. Essa situação, em geral, está relacionada a situações que ocorrem fora

do planejamento e acabam atrasando o cumprimento dos 200 dias letivos e de todas as atividades curriculares, como é o caso dos problemas que levaram ao atraso do processo seletivo de alunos e a greve dos motoristas rodoviários ocorridas em 2017.

Já no ano de 2018, as atividades letivas iniciaram no dia 6 de fevereiro e encerraram no dia 21 de dezembro. Os dias letivos foram organizados em quatro bimestres. O ano acadêmico teve início com o Encontro Pedagógico, que aconteceu de seis a nove de fevereiro; esses dias foram reservados para estudo e planejamento.

Nos dias 15 e 16 de fevereiro, após o regresso do carnaval, aconteceram as reuniões com os educandos novatos e seus familiares. Nesses encontros, os participantes conheceram o calendário acadêmico do ano letivo de 2018 e as normas de funcionamento da escola. E, no dia 19 de fevereiro, ocorreu a primeira aula do ano letivo.

É importante destacar que o calendário escolar deve ser organizado de forma a atender às determinações da Resolução nº14, de 28 de março de 2014, que aprova as normas gerais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMA e, em seu art. 69, estabelece que, dentre outras disposições, o calendário escolar deve:

- I. Permitir o cumprimento integral das cargas horárias dos programas e das atividades dos componentes curriculares;
- II. Prever datas, épocas e prazos para:
 - a) matrícula, re matrícula, reabertura de matrícula e trancamento de matrícula;
 - b) transferências;
 - c) início e fim dos períodos letivos;
 - d) reuniões do Conselho de Classe;
 - f) períodos de planejamento pedagógico;
 - g) período de férias, dos feriados e dos recessos escolares; e,
 - h) entrega de diários de classe no sistema acadêmico com cópia para a Coordenação de curso ou equivalente (IFMA, 2014c).

O calendário escolar ao ser organizado de forma que atenda os requisitos acima descritos, reserva períodos para as questões de controle acadêmico, como matrículas e controle de diários; formação de professores, que acontecem, em geral, no início de cada semestre; assembleias e reuniões pedagógicas, que se realizam ao longo do ano.

O cumprimento dos componentes curriculares desenvolve-se a partir das aulas, teóricas e práticas, que acontecem semanalmente, bem como, através das viagens de estudo, das visitas técnicas e culturais, dos trabalhos de campo e dos eventos que a escola promove. Entre os eventos que acontecem ao longo do ano letivo, alguns já fazem parte de um planejamento fixo da instituição, ou seja, todos os anos são promovidos em determinados períodos, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 2: Eventos promovidos anualmente no Campus.

Evento	Mês que ocorre
Atividades dos Povos Indígenas	Abril
Semana do Meio Ambiente	Junho
Semana da Pessoa com Deficiência	Setembro
Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	Outubro
Mês da Consciência Negra	Novembro

Fonte: a autora.

Os eventos que são promovidos pelo Campus, tanto os que já fazem parte do calendário fixo de programação anual, quanto os demais que são realizados de acordo com a demanda de cada ano letivo, são planejados para que envolvam todos os educandos da instituição, ou seja, os da educação básica e os do ensino superior; portanto, incluem os do PROEJA. No entanto, ao longo da pesquisa, evidenciou-se que não há uma ampla divulgação desses eventos para o público da EJA, ou mesmo um incentivo para que esses participem, tão pouco identificou-se, em geral, nas programações, temas e espaços mais dedicados para os educandos da modalidade. Ao longo do ano de 2018, somente a Semana de Ciência e Tecnologia teve uma atividade, em sua programação, voltada para eles.

No entanto, ressalta-se que alguns educandos do Programa participam dos eventos quando ficam sabendo de sua realização e quando os professores os incentivam e possibilitam a participação. Os educandos do PROEJA, em geral, lamentam que a escola não promova eventos voltados para o PROEJA ou os estimulem a participar dos que já ocorrem. Os gestores da escola, também reconhecem essa necessidade.

Eu fui na apresentação que teve do meio ambiente do integrado e estava olhando as coisas que eles preparam lá, tudo muito bem elaborado e eu disse assim, porque um negócio desse não é mais divulgado pra gente, por que a gente também não participa? Eu acho que muita coisa que acontece aqui na escola, a gente do PROEJA não fica nem sabendo (EDUCANDA 27).

Em relação aos eventos, eu acho que seria interessante, o Campus oferecer eventos pra gente. A gente participa de eventos fora daqui, mas, nunca aqui dentro, pois tem espaço, tem tempo e tem assunto demais para fazer isso, até pra gente se integrar mais, com todo mundo aqui, com os alunos de outros cursos, de outras idades, outros professores (EDUCANDA 11).

[...] Já 'teve' algumas situações que o aluno do PROEJA se sente diferente dos alunos do integrado, no sentido de que algumas coisas são feitas muito voltadas pra esse aluno. Eu percebi isso na Semana Nacional de Tecnologia, muitas atividades, muitos

projetos com a participação dos alunos do subsequente, do integrado, do superior e quase nada referente aos alunos do PROEJA. No momento que a gente age dessa forma, a gente dá um tiro no pé enorme, porque a gente desmotiva, é como se a gente dissesse pra ele que ele não tem o mesmo valor. [...] Quando há atividade dessa natureza (com educandos do PROEJA como protagonistas), a gente percebe um semblante, a gente percebe uma coisa diferente neles, então eu vejo que a gente ainda tem que avançar muito nesse sentido e pensar muito nessas questões (DE).

Portanto, conforme se observou e ficou evidente nas falas de educandos e servidores do Campus, há a ausência de eventos voltados para o público do PROEJA, bem como escassos incentivos para uma maior inserção desses nos eventos que a escola já promove e todos concordam que a participação em eventos promovidos pela escola, e, ainda, que esses eventos contemplem abordagens específicas dos cursos do Programa, são questões essenciais e urgentes.

Ainda, seguindo as determinações da Resolução nº 014/2014, funciona no Campus o Conselho de Classe, que é um órgão colegiado e tem como objetivo principal “acompanhar a prática educativa escolar e nela o processo ensino-aprendizagem”, desenvolvido nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com o art. 83 da referida legislação, as reuniões do Conselho de Classe devem ser determinadas pelo calendário escolar de cada um dos campi, “[...] sendo obrigatória a presença de todos os professores da turma, garantida a representatividade dos estudantes da turma, do Setor Pedagógico e da Coordenadoria do Curso ou equivalente” (IFMA, 2014c).

A legislação também determina que seja responsabilidade de cada Campus elaborar as normas de funcionamento do Conselho de Classe. O Campus São Luís – Maracanã possui as normas do dito órgão já estabelecidas, através de um regulamento. Logo em seu art. 2º, estabelece que o conselho deva ser constituído pelos seguintes membros: o Chefe do Departamento de Ensino; um professor mediador; um secretário; um pedagogo; o psicólogo; a assistente social; os professores da turma e dois estudantes (o representante e o vice-representante da turma). O regulamento determina ainda as competências do Conselho de Classe e de cada um de seus componentes, bem como as orientações de funcionamento de suas reuniões.

No calendário escolar de 2018, foram planejadas duas reuniões do Conselho de Classe. A primeira ocorreu no dia 02 de agosto e a segunda aconteceu no dia 19 de dezembro. A periodicidade dessas reuniões tem sido alvo de críticas e insatisfações por parte dos educandos, docentes e setor pedagógico da escola; em geral, todos defendem que essas reuniões deveriam

ocorrer com maior frequência. No entanto, a justificativa para esse restrito número de reuniões, segundo o setor pedagógico da escola, tem sido a dificuldade de organizar e executar esses encontros de forma que não comprometa o cumprimento das atividades curriculares.

Atualmente, além do Conselho de Classe, funcionam no Campus dois outros órgãos importantes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI).

De acordo com a Resolução nº14, em seu art. 89, o NAPNE deve “promover a inclusão de pessoas com necessidades específicas regularmente matriculados”, desta forma, contribuindo com as condições adequadas para que esses possam ter acesso, assim como a garantia de permanência e conclusão com êxito.

Já o art. 90, da mesma Resolução, determinou que o NEABI fosse implantado no IFMA, com o objetivo de “desenvolver as atividades de pesquisa, ensino e extensão” em cada Campus nas áreas de interesse do Núcleo, bem como, deve atuar formulando e executando políticas de promoção de igualdade, de valorização da diversidade étnico-cultural e, ainda, auxiliando no “desenvolvimento das populações de origem africana e indígena no estado do Maranhão”.

Quanto à relação com a comunidade, a escola realiza, ao longo do ano, algumas importantes atividades com o intuito de estreitar e valorizar esse relacionamento. Com os pais e/ou responsáveis dos educandos acontecem algumas reuniões. No ano de 2018, aconteceu uma no início das atividades, dia 16 de fevereiro, quando as famílias foram recepcionadas para mais um ano letivo, na oportunidade, apresentou-se o calendário escolar, os docentes, a equipe pedagógica e a gestão; também se conversou, um pouco, sobre algumas normas da instituição.

No primeiro encontro de 2018 a participação das famílias foi muito boa, das que participaram, em sua maioria, eram as famílias dos educandos que iniciariam suas atividades naquele ano. Além de familiares, participaram desse momento muitos educandos, que fizeram questão de acompanhar os familiares e estarem cientes dos informes. Ao término da pauta oficial da reunião, muitos deles, aproveitaram a oportunidade para conversarem um pouco mais com os docentes, ou algum membro da gestão e da equipe pedagógica; em geral, os assuntos eram relacionados ao desempenho acadêmico dos educandos, sobre as questões de disciplina e segurança, como, também, sobre as atividades desenvolvidas na escola, entre outros assuntos.

Ao longo do ano letivo, outras reuniões com as famílias são promovidas pelo setor pedagógico, pelas coordenações de curso, pelo DAE, bem como pela própria Direção de

Ensino. Conforme vão surgindo às demandas, essas reuniões são planejadas e executadas, em geral, tratam de questões referentes ao processo ensino aprendizagem, questões de disciplina e/ou relacionamentos.

A escola também promove algumas atividades culturais e esportivas que objetivam estreitar os laços com a comunidade escolar e com moradores da região. Por exemplo, no mês de junho, durante as festas juninas que acontecem no estado, a instituição promove, em um dia, o Arraial do Maracanã, que é aberto aos familiares e convidados; na oportunidade, ocorre a apresentação de danças folclóricas e a venda de comidas típicas pelos educandos.

Anualmente, ocorre, ainda, um campeonato de futebol com times formados por educandos, servidores e moradores do bairro. É um evento que envolve a todos e oportuniza uma maior proximidade com os moradores do entorno do Campus.

Outro evento que tem esse objetivo é o Natal da Esperança, que todos os anos em uma data determinada no mês de dezembro, a escola abre suas portas para um dia de atividades especiais com as crianças do bairro. A programação engloba atividades culturais, brincadeiras, pinturas, lanches e distribuição de brinquedos. O projeto é todo realizado por servidores e educandos da escola, que realizam doações para que seja possível sua realização e são, ainda, voluntários na execução de todas as atividades realizadas.

Em todas essas atividades há participação dos educandos do PROEJA, embora não na mesma proporção da participação do público do Integrado. Ressalta-se que os do PROEJA, quando estimulados procuram participar de todas as atividades desenvolvidas pelo Campus, no entanto, alegam que deveriam ser mais motivados para essas participações, pois, existem casos em que, de acordo com eles, nem tomam conhecimento do que ocorre na instituição.

5.3 O PROEJA no Campus São Luís – Maracanã.

O PROEJA passou a ser oferecido no Campus, no ano de 2008 para efetivar o que havia sido determinado pelo Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o PROEJA. A primeira turma, criada para oferecer o programa na instituição, foi a do Curso Técnico em Cozinha. Em 2009, passou-se a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária. (IFMA, 2009b; 2013a).

Apesar de historicamente os cursos da EJA ser ofertados no turno noturno, no Campus em questão, isso não aconteceu. Algumas explicações buscam justificar essa decisão, entre elas, é possível destacar o fato de que a própria natureza dos cursos exige o seu funcionamento nos

turnos diurnos, para, por exemplo, a realização de algumas atividades práticas e à localização da escola, pois a área encontra-se em uma região da zona rural com casos corriqueiros de criminalidade.

Olha, nós não temos um estudo mais detalhado, científico do porque não funcionar à noite, mas, nós temos inferências e um dos motivos é a dificuldade do acesso, a questão do ônibus. E também tem a questão do nosso público, que tem um perfil mais diurno, tem também os nossos professores, pois em caso de cursos noturnos teríamos que oferecer cursos de outra natureza, por exemplo, mas, para o eixo administrativo e de gestão, e nosso quadro de docentes não atende essa demanda, porque a natureza dos cursos atuais são mais diurnos. [...] É uma escola que tem características de uma fazenda, vem de uma Escola Agrotécnica, ou seja, tem cursos de características diurnas (DG).

Quanto à questão da insegurança no entorno da escola, esse é um grave problema, que há muitos anos o corpo discente e servidores vem enfrentando e que nos últimos anos tem se intensificado. No entanto, é importante destacar que essa exposição ao crime não ocorre somente à noite, mesmo durante o dia, discentes e servidores têm sofrido bastante com a falta de segurança.

Buscando solucionar e/ou amenizar essa realidade, algumas medidas têm sido realizadas, como, por exemplo, o envio de documentos aos órgãos e setores públicos responsáveis pela segurança da região, bem como reuniões com seus representantes, solicitando medidas de segurança no bairro no sentido de garantir a proteção e integridade da comunidade escolar, bem como, o bem estar da própria população da comunidade do qual a instituição faz parte.

A gente já lutou muito com os alunos e a comunidade, em busca do asfaltamento da Avenida dos Curiós, que estava muito ruim, já fomos a várias reuniões com o Secretário de Segurança pra melhorar, não só, a questão aqui de dentro, mas pra melhorar a segurança no entorno do Campus. Se formos observar aqueles roubos de ônibus, já não são tantos como tinham, ainda tem, mas, diminuiu. Então, a gente conseguiu dar uma melhorada. E para os alunos do PROEJA de Cozinha, esses não são internos, mas são pessoas que moram, em grande parte, na comunidade e elas vêm andando, elas vêm com filhos e tudo, então elas precisam de um mínimo de segurança e até mesmo de uma via que não esteja muito cheia de lama pra que elas cheguem aqui bem. A batalha, não é só pela segurança do Campus em si, mas pela segurança da comunidade também (DG).

Além disso, manifestações com passeatas e distribuição de panfletos também foram realizadas pelos educandos e servidores, conforme figura 3. Como resultado dessas iniciativas, algumas medidas foram tomadas pelos órgãos competentes, como o aumento das rondas

policiais no bairro e a presença de uma viatura e agentes policiais na frente da escola nos períodos de maior circulação dos alunos, mesmo assim, ainda há um clima de insegurança na região.

Figura 3 – Educandos e servidores do IFMA Campus São Luís – Maracanã participando de manifestação com a comunidade do bairro.



Fonte: IMIRANTE (2018)

Porém, mesmo com essas medidas, a insegurança continua, educandos, servidores, assim como a comunidade do bairro, em geral, continuam sendo vítimas dos crimes cometidos no bairro.

Essa realidade foi um dos pontos que justificaram a decisão da instituição em ofertar os cursos do PROEJA nos turnos que tradicionalmente a escola já funcionava, ou seja, nos horários matutinos e vespertinos. Apesar do que se poderia subtender as turmas dos cursos da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Campus São Luís – Maracanã tem tido boa procura pelo público, mesmo sendo ofertados em horários que, geralmente, poderiam estar em alguma atividade do mundo do trabalho.

No caso específico do Curso Técnico em Cozinha, verificou-se que para os matriculados no curso, em sua maioria mulheres, os horários diurnos permitem, para uma maior parte, que conciliem os estudos com suas atividades extra escola, posto que, em sua maioria, são profissionais autônomas, proprietárias de pequenos empreendimentos ou donas de casa, conforme se verifica nas falas das educandas a seguir:

Eu já tinha ouvido falar da EJA, já tinha tentado voltar a estudar, mas sempre que surgia oportunidade era para a EJA à noite. E meu marido não deixava. Ainda mais que nós somos evangélicos e ele dizia que se eu fosse estudar à noite eu ia faltar no culto e não ia dar certo, então nunca tinha concordância. Então pela tarde ficou ótimo, pois pela manhã eu tenho que preparar almoço, deixar menino na escola, então o melhor horário pra mim foi à tarde (EDUCANDA 05).

Uma coisa que pesou muito na escolha do curso foi o horário. Eu tenho três filhos, sou separada e trabalho em casa mesmo. Faça uns lanches para vender em casa, além de cuidar da casa e dos meus filhos. Então pela manhã organizo a casa, preparo o almoço e os lanches para vender e venho para a aula à tarde. Para mim, é bem melhor (EDUCANDA 30).

Assim, as 40 vagas que são ofertadas anualmente em cada curso do PROEJA, são, geralmente, preenchidas em sua totalidade. O ingresso dos educandos ocorre uma vez ao ano, geralmente, através de edital público próprio, com o intuito de selecionar os que atendam as características do público que se destina o Programa.

As inscrições para os Cursos do PROEJA no Campus Maracanã são gratuitas e acontecem através de um processo de **Chamada Pública**, no qual os candidatos às vagas devem se dirigir ao Núcleo de Registro Escolar, localizado na instituição, onde preenchem um formulário próprio de inscrição e anexam os documentos pessoais de comprovação dos dados. O candidato deve ter, no mínimo, 18 anos completos, ter concluído o ensino fundamental e não ter concluído o ensino médio.

É criada uma Comissão de Organização da Chamada Pública de Acesso às vagas dos Cursos do PROEJA, responsável por planejar, supervisionar e executar a realização da seleção. O Campus disponibiliza uma sala e apoio multiprofissional para auxiliar aqueles que tiverem quaisquer dificuldades para efetuarem sua inscrição, além de tirar dúvidas e orientá-los (IFMA, 2019).

A seleção dos candidatos ocorre através da análise da documentação entregue no ato da inscrição, realizada pela Comissão. O critério utilizado para a seleção é a ordem de chegada, dentro do prazo estabelecido, até o preenchimento das vagas disponíveis (IFMA, 2019).

O processo de inscrição via Chamada Pública tem sido um diferencial do Campus Maracanã no que se refere a seleção de educandos para os Cursos do PROEJA no IFMA, uma vez que, em geral, se constatou que a utilização desse tipo de processo facilitou o acesso do público específico do programa aos cursos, já que tornou-se simples e sem grandes burocracias, em comparação ao processo anterior que era realizada em duas etapas: preenchimento de questionário socioeconômico e entrevista.

Até 2018, ao todo, já ingressaram no Campus 11 turmas do Curso Técnico em Cozinha e 10 turmas do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade EJA. Funcionam atualmente, ano de 2018, 6 (seis) turmas da educação profissional integrada a EJA, três de cada um dos dois

cursos, Técnico em Cozinha e Técnico em Agropecuária, sendo essas de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio integrado.

A partir de 2018, os Cursos Técnicos de Ensino Médio na modalidade EJA passaram a possuir uma Coordenação própria. A diretora geral do Campus indica, em geral, um docente para o cargo, que via Portaria expedida pela instituição passa a ser o responsável pelo acompanhamento e apoio aos educandos e docentes do Curso. Verificou-se que a nomeação de coordenadores para os cursos do PROEJA, foi avaliada positivamente por todos os envolvidos, que, em geral, concordam que a modalidade possui realidades e demandas próprias que justificam a importância de um acompanhamento e intervenções particulares. Sobre essa análise, a Chefe do Departamento de Ensino destacou que seria muito importante

[...] Uma coordenação que trabalhasse para esse programa, uma coordenação que só pensasse o programa, que pensasse no estímulo aos próprios professores, porque o que acontece é que, às vezes, a gente só vê as dificuldades do aluno, porque a gente imagina um tipo ideal do professor que conhece a mágica para trabalhar com esses alunos, que tem essas dificuldades em sala, mas a gente esquece que nosso professor não tem essa mágica, ele não sabe como fazer muitas das vezes. Nossos professores são gente, são seres humanos e tem suas personalidades, têm aqueles que no primeiro obstáculo não vai mais querer seguir, ele vai querer ensinar do seu jeito, vai dizer “vou ensinar do jeito que eu sei e vocês vão ter que aprender do meu jeito” [...] tem o outro que vai se deparar com o obstáculo, ele vai se angustiar, ele vai buscar ajuda, vai correr a sua coordenação para buscar apoio e se essa coordenação, não estiver à disposição, ele não vai encontrar ali quem o acolha, quem o ajude (DE).

Por sua vez, os educandos do PROEJA do Curso Técnico em Cozinha, também reconhecem a necessidade de uma atuação efetiva de uma Coordenação própria, como se observa, por exemplo, na fala a seguir:

Eu espero que a nova coordenação funcione tão bem quanto a primeira. A coordenadora anterior sempre nos deu muito apoio e incentivo, por isso é que acabava ficando sobrecarregada, já que era responsável pelas duas modalidades do Curso. Acredito que uma coordenadora só pra o PROEJA seja melhor, pois tem questões que são muito específicas da nossa modalidade. Precisamos desse suporte, alguém que defenda nossos direitos e necessidades, alguém que nos mantenha informados do que está ocorrendo na escola e fora dela a respeito do setor gastronômico e também, alguém que seja um elo entre nós e a gestão da escola. Vamos torcer para funcionar bem (EDUCANDA 11).

A expectativa da maioria dos envolvidos é que com uma coordenação própria, os cursos da modalidade possam ter uma maior atenção do Campus, o que permitirá a solução de antigos problemas que acompanham os cursos, como: a questão da participação dos educandos da EJA nas atividades e nos eventos desenvolvidos pela instituição; um maior e melhor relacionamento com os demais educandos da escola; a organização de eventos próprios para a EJA; os

problemas específicos de aprendizagem; a questão da evasão escolar; formação continuada para professores, entre outras questões.

Sobre essas expectativas, foi dito:

Eu aceitei o cargo no sentido do aprendizado e da contribuição também, ou seja, dar um retorno para a instituição. É um grande desafio, sei que a demanda é grande, há muito que ser feito, mas, acredito que unidos e com o apoio da gestão e dos alunos, poderemos contribuir para que ocorram melhorias no curso. Está bem difícil, o trabalho é grande e estou em sala de aula, terminando o doutorado, mas, estou procurando dar o meu melhor (CCP).

[...] Na verdade, se não for apenas para cumprir uma obrigação de ter o cargo, tem tudo para funcionar, pois a partir da coordenação a gente consegue se organizar melhor, a gente consegue, sei lá, tentar estreitar os laços com os professores que trabalham com o PROEJA (PTD).

Tomara que a nova coordenadora possa contribuir conosco, tem muitas questões que a gente precisa de uma orientação, uma ajuda. A outra coordenadora era excelente, mas, ela ficou só com o subseqüente e agora colocaram uma coordenadora só pra nós do PROEJA, acho que ficará melhor mesmo (EDUCANDA 19).

Tem algumas coisas que precisam melhorar sim, mas, acho que tem tudo para o curso ficar ainda melhor. Agora, por exemplo, como o curso tem uma coordenadora só para o PROEJA sei que vai ficar melhor, pois, agora a gente tem para quem perguntar as coisas sobre o curso, tem para quem fazer uma reclamação, alguém para lutar pelos nossos direitos (EDUCANDA 12).

Portanto, como se observa, são muitos os desafios para as novas coordenadoras do PROEJA, tanto as do Curso de Cozinha, que se ressaltou as perspectivas acima, como, provavelmente, para as do Curso de Agropecuária/PROEJA.

Em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas nos Cursos do PROEJA, podem ser do tipo regular e do tipo extensiva. As atividades regulares são estruturadas em aulas práticas e teóricas, que ocorrem em salas de aulas convencionais, em laboratórios próprios, na sala de informática; e, em situações pontuais, em outros espaços da instituição, como o auditório, a sala de multimídia, o laboratório de informática, entre outros.

As atividades pedagógicas extensivas são organizadas para a articulação entre teoria e prática, tais como: visitas técnicas e culturais; viagens de estudo; trabalhos de campo; participação em eventos relacionados à área profissional dos cursos que ocorrem na cidade, no estado e, em alguns casos mais raros, em outras regiões do país; dentre outros. Esses momentos, geralmente, são acompanhados de um ou mais docentes responsáveis pela participação dos educandos na atividade, que devem ser planejadas com antecedência e em acordo com o Calendário Escolar.

O funcionamento das turmas do PROEJA no Campus Maracanã enfrenta dificuldades, principalmente, relacionadas, em geral, a falta de formação específica dos educadores que atuam com as turmas da EJA; a ausência de formações continuadas aos servidores sobre a modalidade; maior suporte pedagógico; melhores condições materiais e estruturais; entre outros pontos, porém destaca-se o empenho e o compromisso de alguns professores e da gestão da escola no tocante à organização de estratégias que possibilitem a formação dos jovens e adultos que procuram nos cursos a oportunidade de uma formação básica e profissional.

5.3.1 O Curso Técnico em Cozinha/PROEJA.

O Curso Técnico em Cozinha foi o primeiro curso oferecido no Campus São Luís-Maracanã pra atender a determinação de implantação do PROEJA nos institutos federais. Quando o Campus ainda era a Escola Agrotécnica, funcionou na instituição o Curso de Economia Doméstica, que atuava na área de Alimentos e Nutrição, portanto, na época da avaliação de qual curso na modalidade EJA seria implantado no Campus, o fato do mesmo já possuir uma infraestrutura na área de alimentos, inclusive docentes do Campus concursados para atuarem no antigo curso de Economia Doméstica, impulsionou a escolha pelo Curso de Cozinha.

A DG da escola, que na época, 2008, já possuía um cargo na gestão da escola, revelou:

Nós consideramos a existência do laboratório de nutrição, consideramos a existência do refeitório, que já seria um campo de atuação do profissional técnico de cozinha, um local onde ele poderia fazer o seu estágio, onde poderia ter aulas práticas, quer dizer, a gente teria o melhor laboratório que os alunos pudessem ter na área de cozinha, que é o refeitório. Então a gente considerou estas questões e aí foi criado o Curso de Cozinha (DG).

O Curso Técnico em Cozinha na modalidade EJA tem uma carga horária total de 2.960 horas e mais 180 horas de estágio curricular obrigatório. O eixo profissional é subdividido em três qualificações, sendo: qualidade e segurança dos alimentos, com 180 horas; preparo de alimentos, com 540 horas e gestão, com 240 horas (IFMA, 2013a).

Para atender as três qualificações determinadas pelo Plano de Curso, a Base Tecnológica, que corresponde ao eixo da educação profissional, oferece um total de 17 (dezessete) disciplinas, conforme distribuição da matriz curricular do Curso Técnico em

Cozinha. Já as demais disciplinas, que compõem o chamado Núcleo da Base Comum, totalizam 32 (trinta e dois) componentes curriculares (IFMA, 2013a).

A oferta do Curso Técnico em Cozinha pelo Campus São Luís – Maracanã foi incentivada pelo crescimento do interesse e do mercado gastronômico na cidade, bem como em todo o país. O DDE do Campus, ao analisar a importância do Curso para a instituição e a sociedade local, ressaltou essa característica.

Em relação ao Curso de Cozinha, ele é um curso que por ser voltado para um público urbano, porque a gente tem que entender que aqui na escola nós temos dois cursos, o de Agropecuária, que tem um caráter mais rural e o de Cozinha que tem um caráter mais urbano, para atividades desenvolvidas dentro do espaço urbano, que são atividades do ramo da alimentação. E a gente percebe que o ramo de alimentação está crescendo bastante e a população ela também tem essa percepção, então quando ela procura o curso, ela vislumbra isso, trabalhar no ramo de alimentação, seja como empregado em uma empresa da área, seja tendo o seu próprio negócio. Muitos deles, quando nos procuram já trabalham no ramo de alimentos, já têm alguma experiência, alguma vivência no ramo. Então esse Curso oportuniza a essas pessoas que já têm alguma experiência ou que não tem, ter uma formação na área. Então, eu percebo que esse é um curso que tem um público muito definido, são pessoas que pretendem atuar na área e buscam o curso já nessa expectativa. E o seletivo do PROEJA possibilita para eles essa inserção no mundo do trabalho (DDE).

Portanto, cientes dessa realidade que tem resultado na ampliação das vagas de trabalho no setor de alimentos e conhecedores de que o mercado também tem se tornado cada vez mais exigente, priorizando, assim, uma maior qualificação profissional dos seus funcionários, a instituição passou a oferecer o Curso Técnico em Cozinha com a pretensão de enfrentar esses desafios, destacando que:

A criação do Curso Técnico em Cozinha – PROEJA [...] tem a proposta de atender às necessidades de qualificação/profissionalização existentes em São Luís e no estado do Maranhão, considerando seu atual momento econômico, e priorizando os aspectos sociais, políticos e culturais de sua população, além dos requisitos apontados pelo trade turístico, que são necessários aos profissionais, tais como conhecimentos na área de gastronomia que possibilitem atuar em diferentes setores dos serviços de alimentação, com ética, comprometimento e responsabilidade (IFMA, 2013a, p. 10).

Para atender essa demanda, o Curso organizou-se de forma a contribuir para a formação de um profissional adequado às exigências do setor. Nesse sentido, as concepções e princípios do Curso buscam contemplar as questões relacionadas à segurança alimentar e nutricional, bem como os aspectos das inovações resultantes das sofisticadas técnicas gastronômicas (IFMA, 2013a).

Ao contemplar esses princípios e concepções, o Curso procura estar, em geral, alinhando as exigências do mercado gastronômico brasileiro, que tem passado por muitas mudanças nos

últimos anos e uma grande ampliação do seu setor. O crescimento da indústria gastronômica tem reivindicado ao segmento que atenda ao grande desafio de garantir a satisfação do cliente, assim como manter-se no mercado altamente competitivo, para tanto, é imprescindível, que adote as estratégias de inovação que existem atualmente disponíveis para o setor (SIQUEIRA; ZOTES, 2018).

Nesse sentido, conforme apresentado do Plano de Curso, o Curso Técnico em Cozinha na forma PROEJA tem como objetivo geral:

Atender à demanda de Jovens e Adultos da Vila Esperança e adjacências formando profissionais para atuarem em diferentes setores da área de alimentação com planejamento, execução e supervisão de serviços de cozinhas, preparo de alimentos e bebidas, de acordo com os padrões de segurança alimentar (IFMA, 2013a, p. 11).

Para tanto, o Curso deve preparar os educandos para “aplicar técnicas corretas de seleção, classificação, armazenagem, higienização, pré-preparo e preparo de gêneros alimentícios”, atendendo assim aos aspectos nutricionais, higiênicos e culinários do setor; deve também “formar profissionais com enfoque empreendedor”, tendo em vista o crescimento do mundo do trabalho no setor gastronômico; a fim de que os educandos possam “ter postura ética, bom relacionamento humano, utilizando linguagem adequada no ambiente de trabalho e com os clientes”. Desta forma, ficam estabelecidos os objetivos específicos do Curso, com a intenção de contribuir para a formação adequada de profissionais que possam atender com excelência a sociedade (IFMA, 2013a, p. 11).

Pretende-se, pois, com o Curso, possibilitar a formação de um profissional que contribua para o atendimento da cadeia produtiva do estado, mas, não um profissional qualquer, o objetivo é formar profissionais capazes não só de fazer a execução simples e direta de suas práticas, mas, para, além disso, que seja capaz de se inserir no mundo do trabalho, “[...] sabendo fazer e por que fazer, internalizando e valorizando o ser humano como cidadão de forma consciente do seu lugar na sociedade” (IFMA, 2013a, p. 13).

Tendo em mente essa intenção, a instituição determina no Plano de Curso o perfil do profissional que pretende formar ao estabelecer que:

O Técnico em Cozinha - PROEJA é um profissional de nível médio, com formação técnico-científica direcionada ao conhecimento dos saberes gastronômicos, capacitado para atuar nos diversos segmentos do setor de A & B (Alimentos e Bebidas). Busca-se na sua formação uma visão crítica e criativa para a identificação e resolução de problemas, com atuação empreendedora e abrangente no atendimento às demandas da sociedade (IFMA, 2013a, p. 13).

Portanto, o profissional técnico da área de Cozinha, além dos conhecimentos técnicos da área, deverá conhecer e compreender as questões relacionadas às dimensões ambientais, sociais, tecnológicas e legislativas do setor gastronômico, sendo, assim, capaz de executar funções que estejam direcionadas ao setor de A & B. Portanto, conforme estabelecido no Plano de Curso (IFMA, 2013a, p. 13-14), o profissional da área deve apresentar as seguintes competências:

- Atuar em empreendimentos que desenvolvam serviços de preparo de alimentos tais como: empresas hoteleiras, restaurantes, bares, parques temáticos, “spas”, clínicas, casas de repouso, navios, cruzeiros, colônias de férias, eventos, clubes, empresas de serviços, hospitais, empresas alimentícias, entre outros;
- Executar o preparo de alimentos, priorizando higiene e qualidade do alimento preparado;
- Operar e manusear equipamentos e utensílios de cozinha;
- Higienizar adequadamente o espaço físico, equipamentos e utensílios de produção;
- Armazenar, selecionar e higienizar alimentos;
- Aplicar, executar técnicas, cortes e métodos de cocção, utilizando as normas de manipulação de alimentos;
- Atuar na organização da cozinha, na seleção e no preparo da matéria-prima;
- Participar da elaboração e na organização dos pratos do cardápio;
- Armazenar e conservar adequadamente diferentes tipos de gêneros alimentícios, controlar estoque, consumo e custos.

Observa-se, desta forma, que a instituição pretende através do Curso Técnico de Cozinha formar profissionais com alta qualificação, capazes de atuarem em diferentes setores da indústria gastronômica a partir do desenvolvimento de complexas competências profissionais.

O Curso Técnico em Cozinha, na forma integrada, objeto de investigação da presente pesquisa, foi implantado na instituição com bases na LDB 9.394/1996, no Decreto nº 5.840/2006, no Decreto nº 5.154/2004 e em outras legislações em vigor. Desta forma, “[...] assegurando a autonomia e a flexibilidade, ampliando as perspectivas de inclusão de jovens e adultos no mundo do trabalho, pois este requer profissionais que tenham condições de aprender ao longo da vida” (IFMA, 2013a, p. 14).

Para os elaboradores do Plano do Curso Técnico em Cozinha (IFMA, 2013a), o maior desafio da estruturação curricular do Curso é a integração da qualificação profissional com a formação geral na modalidade EJA. Realidade presente na própria implantação do PROEJA, como já analisado. Já essa integração é, em geral, muito bem vista pelos educandos do Curso e, ainda, o seu maior diferencial, como se observa em algumas falas em destaque, por exemplo.

[...] Eu tentava fazer o ensino médio e acabava desistindo, devido a um bocado de coisas, mas, aqui não, o fato de sair com um certificado do médio com mais um certificado do curso profissional, te dá um impulso a mais para continuar, aparecem muitos empecilhos, mas, o fato de sair com dois certificados, um técnico formado, acredito que dê um a força a mais para continuar (EDUCANDA 11).

Isso foi um dos motivos que me fez escolher o PROEJA. Essa facilidade de tanto terminar o ensino médio como ainda sair com uma profissão. Isso me chamou muito mais atenção. Então eu só posso dizer que isso só me deixa mais feliz para com o PROEJA (EDUCANDA 22).

Portanto, em geral, para os educandos da Turma 211, o fato do Curso ser integrado foi um fator muito importante para o seu ingresso e é mais um motivo para que se esforcem para a sua conclusão, pois consideram que para o público da EJA o fato de conciliarem a conclusão do ensino médio com um curso profissional é uma grande oportunidade, que poderá se traduzir em futuras inserções no mundo do trabalho.

A PTD e o DDE também consideram que a possibilidade dos educandos concluírem, ao mesmo tempo, duas habilitações, a do ensino médio e a do ensino profissional, é um fator determinante para a grande demanda que os cursos do PROEJA possuem e mais, especificamente, para o Curso Técnico em Cozinha.

Tem uma importância muito grande (O Curso ser integrado). Muitos dos nossos alunos, por exemplo, eu dou aula no Curso Técnico em Cozinha, muitas pessoas procuram o curso pela formação técnica, muitas pessoas têm interesse de atuarem como profissionais da área, de atuarem como Técnico em Cozinha. Isso acaba sendo algo extra, que o aluno vem, ele busca, então ele não vai ter apenas o ensino médio, ele vai poder desenvolver um ofício que ele se identifica, então muitos dos nossos alunos, [...]pretendem trabalhar na área, talvez não como empregados, trabalhando em uma empresa de grande porte, mas, às vezes, trabalhando dentro da sua própria casa, desenvolvendo o ofício, preparando algum prato ou algo, sei lá, pães, artigos de confeitaria que eles possam está comercializando e tendo a sua própria renda. Então eu percebo que muito de nossos alunos buscam no PROEJA a oportunidade de fazer o ensino médio e fazer o ensino técnico, e, sobretudo o técnico é o que chama muito a atenção deles. (PTD).

Os Cursos do PROEJA são mais atrativos e tem um resultado social muito maior, devido à possibilidade de inserção no mercado de trabalho e da possível geração de renda que possibilitam. A formação geral sozinha, ela não dá a esse aluno esse leque de oportunidades que a educação profissional pode dar. Então esse é o grande diferencial dos nossos cursos aqui em relação à rede estadual, por exemplo. [...] Então, através do Programa eu vou aliar a formação do ensino médio e a profissional que vai possibilitar a esse cidadão essa oportunidade. E além disso, como os cursos também tem um eixo no empreendedorismo, além dele poder atuar na área como empregado em alguma empresa, ele pode ser dono do seu próprio negócio (DDE).

A Diretora Geral do Campus considera que é muito importante que a concepção do ensino integrado seja, realmente, posta em prática de forma efetiva, para que se traduza em bons resultados. Sobre a perspectiva da integralização do Curso Técnico, a DG ressaltou:

Então, acho que o que se precisa, é que há a necessidade de se fazer a coisa de forma mais concreta, mais objetiva com os alunos e articulando. É um curso integrado? É. Pois como que a matemática trabalha com a Confeitaria? Como que a Sociologia trabalha com Confeitaria? Como que é a História trabalha com Confeitaria? Pra gente fazer com que as pessoas, mesmo, com todas as dificuldades que elas têm, de leitura, de compreensão, de escrita, elas consigam relacionar as coisas, umas com a outras. O curso avançou muito, é um curso muito bom, mas a ideia é de ser um curso integrado. E, mesmo quando não é integrado, no subsequente, o que entendo é que, como a comida, não, é só uma questão de necessidade biológica, mas é social, é psicológica é tudo, então, é cultural, é necessário que se trabalhe, isso, no curso de cozinha (DG).

Sendo assim, a meta foi elaborar uma proposta curricular que garanta um processo de ensino aprendizagem que contemple toda a diversidade social, econômica, política e cultural que compõe o universo do seu público. Para tanto, o objetivo foi elaborar uma estruturação curricular que se concretize de forma contínua, processual e coletiva, assim sendo pautada nos seguintes princípios:

- A inclusão da população em suas ofertas educacionais;
- A inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos;
- A ampliação do direito à educação básica, pela universalidade do ensino médio;
- O trabalho como princípio educativo;
- A pesquisa como fundamento da formação;
- Condições geracionais, de gênero, das relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (IFMA, 2013a, p. 15).

Nota-se que ao contemplar aspectos como o direito ao acesso, permanência e conclusão da educação básica integrada à educação profissional na modalidade EJA para jovens e adultos, que por diferentes realidades não realizaram seus estudos no período considerado como adequado, tendo como fundamentos educativos o trabalho, a pesquisa, bem como o respeito a todos os aspectos que compõe as identidades desses educandos, o Plano do Curso Técnico em Cozinha está em consonância com o estabelecido pela LDB nº 9.394/1996, o Decreto nº 5.840/2006 e as demais legislações que regulam a educação básica, a educação profissional e a EJA.

O calendário escolar do Curso segue as mesmas orientações dos demais cursos de nível Técnico de Ensino Médio. Integralizando as atividades de cada ano letivo em dois semestres, em um total de 200 dias letivos, conforme determinado pela LDB vigente.

Esse calendário escolar

[...] Procurando integralizar os saberes nos aspectos humano, social, político, cultural, ambiental, ético, estético e profissional, será desenvolvido através do eixo articulador: Educação, Trabalho e Cidadania; envolvendo assim as dimensões técnico-científica, sociopolítica, metodológica e ético cultural (IFMA, 2013a, p. 15).

Estabeleceu-se, ainda, que o Curso deve contemplar um currículo que permita a flexibilização e, como tal, articule o mundo da escola com o mundo do trabalho, bem como considere as particularidades das inovações tecnológicas; assim, atendendo as demandas atuais do mercado e da sociedade (IFMA, 2013a).

Já em relação aos critérios de avaliação, o Curso Técnico em Cozinha segue ao disposto no art. 11 da Resolução nº 86/2011, que estabelece que o educando seja considerado aprovado quando tiver frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas e alcançar média semestral ou anual, de acordo com as particularidades de cada disciplina, igual ou superior a 7,0 (sete).

De acordo com o Plano do Curso, a avaliação da aprendizagem dos educandos deve enfatizar os aspectos qualitativos e quantitativos, considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Ao educando, cabe um papel fundamental no processo, já que ele é considerado corresponsável pelo processo de construção de suas competências.

Compreende-se avaliação como a ação de refletir os processos e produtos da aprendizagem como um instrumento indispensável ao desenvolvimento cognitivo do aluno, a tomada de consciência de limites e possibilidades; estando pautada na contextualização e interdisciplinaridade cujos objetivos permeiam as aulas teóricas e práticas em seus diferentes campos de ação (IFMA, 2013a, p. 20).

O mesmo documento orienta que o desenvolvimento das disciplinas deverá ser acompanhado por meio das “[...] observações, reflexões, discussões, estudos e pesquisas, participações” bem como por outros meios que possibilitem com que o educando sistematize “o conhecimento num nível mais complexo, crítico e criativo”. Para tanto, as avaliações devem acontecer ao longo do processo, com o envolvimento de todos os sujeitos e com maior “ênfase ao final de cada módulo, etapa e/ou disciplina”, sendo que os resultados devem ter como função a retroalimentação do processo de ensino aprendizagem (IFMA, 2013a, p. 20).

Ainda sobre as avaliações, o Plano do Curso frisa que

[...] Poderão ser utilizados diversos instrumentos avaliativos, tais como: observação individual de uma prática, relatórios, testes, seminários, projetos, trabalhos em grupos, pesquisas, visitas técnicas, projetos, experimentos, atividades extraclasse e outras formas que atendam às peculiaridades do aluno (IFMA, 2013a, p. 20).

Portanto, a concepção e os critérios de avaliação adotados pela instituição para o Curso Técnico em Cozinha estão alinhados com as recomendações do Documento Base do PROEJA, que enfatiza que a avaliação deve ser “contínua e sistemática”, priorizando as “interpretações qualitativas”, pois “entende-se que avaliar é reconhecer criticamente a razão da situação em que se encontra o aluno e os obstáculos que o impedem de ser mais”. E, acima de tudo, não permitir que a avaliação seja mais um instrumento que reproduza as exclusões já vigentes no sistema, “que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender” (BRASIL, 2006b, p. 54-55).

Espera-se, então, que o processo avaliativo seja mais uma etapa do processo de ensino aprendizagem, que aconteça tendo o educando como protagonista. E que os resultados desse processo, o permitam identificar suas conquistas e pontos em que deve avançar, e, ainda, possibilitar ao professor acompanhar o desempenho dos educandos e, junto com ele, tomar decisões sobre aspectos que devem ser melhorados. Desta forma, este momento será capaz de colaborar para uma formação de qualidade e plena a que o público da EJA tem direito (BRASIL, 2006b).

No que se refere às práticas pedagógicas observadas, notou-se que o processo avaliativo, em geral, atendeu às determinações do Plano do Curso e do Documento Base do PROEJA, uma vez que ocorreu de forma sistemática e contínua, que foram utilizados diversos instrumentos e critérios avaliativos, bem como, os aspectos qualitativos foram considerados mais relevantes que os quantitativos em todo o processo.

Esses aspectos ficaram evidentes nas seguintes falas dos educandos sobre o processo avaliativo:

*Eu achei muito bom a professora falar com a turma sobre a importância da gente não faltar. A professora passa **muitas atividades** pra gente, toda aula tem **debate**, todo mundo participa, tem os **trabalhos em grupo** na sala e tudo ela considera pra nos avaliar, então se a gente faltar, não tem como ela nos avaliar e se ela for deixar para dar uma nota só por uma prova ou uma atividade que o aluno faz, não vai ser bom e nem é justo com os outros que fizeram todas as atividades (EDUCANDA 07).*

*Olha, sempre fico nervosa em **prova**, parece que dá um branco, sei lá. O professor fica com aquela cara séria durante a prova, aí é pior. Mas, hoje foi muito diferente.*

A prova em dupla, a professora com a tranquilidade de sempre, ajudando e tirando as dúvidas, foi super tranquilo. Acredito que nos saímos bem (EDUCANDA 16).

*Gostei muito de **apresentar esse trabalho**. Acredito que a turma toda tenha gostado. Tivemos sim alguns problemas, às vezes algum colega não se dedica o suficiente, mas, no geral, foi uma atividade muito boa. Todos gostam quando são desafiados a fazer algo. Queremos dar o nosso melhor, que tudo saia certo. Então há um grande esforço. A **pesquisa** deu trabalho, pois algumas informações não foram fáceis de encontrar, minha equipe até teve que mudar o prato que ia preparar [...]. Então resolvemos mudar, **preparamos o sururu no leite de coco**, que foi também um desafio, mas, deu certo. E a apresentação foi boa, enfim, a atividade foi ótima, aprendemos muito e ainda ficamos mais amigos (EDUCANDA 11).*

*Eu gostei da atividade, a professora sempre passa **atividades diferentes** e hoje foi bem interessante. Já tínhamos discutido na aula passada sobre a questão das doenças causadas pela má alimentação, então hoje em grupo, discutimos um pouco mais e depois elaboramos **um texto** sobre o tema. [...] **discutimos** o que iríamos colocar no texto, fomos dando exemplos sobre as doenças que já conhecíamos e que alimentos deveriam ser consumidos para combater a doença. Fomos lembrando do que foi discutido na aula, mas, também o que nós já sabíamos, coisas que aprendemos com nossos pais e avós e depois escrevemos o texto (EDUCANDA 21).*

Portanto, como se observa nas falas transcritas, o processo avaliativo das práticas pedagógicas observadas aconteceu com auxílio de provas, atividades em grupo, atividades de pesquisa, produção textual, apresentação oral de trabalhos, preparação de pratos, entre outros, o que possibilita o acompanhamento mais qualitativo da aprendizagem dos educandos e, ainda, contribui para que esses possam demonstrar seu entendimento a partir das suas diversas características e potencialidades.

Essa, de fato, é uma preocupação da PTD, que ao longo das aulas com a Turma 211, seja em seus discursos ou através de sua prática, ressaltava a importância de que o processo avaliativo acontecesse conforme as atividades se desenvolvessem e que os educandos pudessem demonstrar seu conhecimento através de uma variedade de formas.

*Então, sempre a gente discute. Por exemplo, após uma visita técnica pode ser em forma de um relatório, mas, eu gosto muito mais de trabalhar com o PROEJA em forma de discussão em sala de aula mesmo, às vezes, eu nem cobro o **relatório** do aluno. Mas, a gente leva para **discutir** o que eles acharam de interessante, para que eles possam naquele momento falar, construir novas informações, analisarem o que eles vivenciaram e levar para a sala de aula para gente discutir, [...] após um evento, após um festival, a gente se reúne para discutir tudo que foi vivenciado no evento. Tem também a **avaliação escrita**, que a gente faz, mas, têm também a questão dos **seminários, as atividades** que sempre são passadas ao longo do semestre. Então eu não passo só a **prova escrita**, até porque a gente sabe que o aluno do PROEJA ele tem certa dificuldade em colocar no papel aquilo que ficou de informação, então, eu acabo trabalhando com uma prova escrita, somente. Mas, a gente trabalha muito com as atividades que são somadas a essa avaliação escrita e ainda seminários, atividades em grupo, trabalhos que são desenvolvidos em grupo, algum **trabalho prático** que eles possam, no final da disciplina, apresentar algo que se relacione com os assuntos, então, normalmente, eu trabalho com essas metodologias de avaliação [...] Assim, a*

gente sempre busca conhecer um pouco da história de cada um. Tem alunos que são pessoas que passaram por dificuldades, tem alunos que passaram muito tempo fora de sala de aula, então em alguns momentos que é necessário que a avaliação escrita não seja levada a ferro e a fogo. Então às vezes, é preciso você chamar o aluno, conversar com o aluno, às vezes, em alguns momentos, você pede que ele te mostre algo daquilo que foi trabalhado e vê se realmente eles têm condições de dar continuidade, então é mais ou menos, assim (PTD).

Quanto às atividades pedagógicas regulares do Curso, elas acontecem em diversos espaços da instituição. Boa parte da carga horária do curso ocorre em salas convencionais, que são equipadas com cadeiras, quadro branco e lousa digital. As salas possuem uma boa estrutura física, são espaçosas, limpas, bem iluminadas e refrigeradas. O aspecto físico da escola é, em geral, bem avaliado pelos educandos, como se exemplifica através da fala abaixo:

A escola tem uma estrutura bacana, as salas são bem organizadas, limpas, com cadeiras para todos, com ar condicionado, bom demais. Quem dera que todas as escolas fossem como essa aqui. Seria bom demais (EDUCANDO 29).

Geralmente, essas salas são organizadas de forma bem convencional, carteiras em fila. No entanto, observou-se que, conforme os educandos vão chegando à sala, eles vão alterando essa configuração, alguns colocam sua carteira na lateral, outros procuram sentar bem próximos uns dos outros formando pequenos grupos, outros formam uma espécie de “paredão” no fundo da sala, enfim, não há rigidez para a manutenção dessa organização mais convencional. Os próprios docentes, em vários momentos, organizam atividades em equipe, o que reconfigurava a organização das carteiras e dos educandos na sala.

Outra organização espacial tem a sala de informática, nessa as mesas estão colocadas junto às paredes da sala com os respectivos computadores, dessa forma os educandos permanecem de costas voltadas para os colegas, o que gera uma dificuldade de interação entre eles e até mesmo com os professores. Sobre as aulas de informática, vale destacar que, em geral, funcionam com mais um elemento de motivação para a frequência, pois despertam o interesse e a curiosidade deles, conforme se ressalta nas falas a seguir:

[...] Mas, eu tenho muito o que aprender. E também tenho que aprender em computação. Por exemplo, se eu que quiser colocar um negócio e não quiser ficar só na cozinha, eu tenho que saber usar um computador, é mais um motivo para terminar esse curso (EDUCANDA 15).

Tive um pouco de dificuldades em matemática e informática no começo, mas, depois foi tranquilo, principalmente informática. Gosto muito das aulas de informática, nunca pensei que algum dia fosse aprender a mexer em computador, tinha medo até de me aproximar. Mas, a professora é muito legal, paciente, ensina tudo direitinho. Já aprendi muita coisa, até na internet eu já sei pesquisar as coisas. As aulas de

informática me deram mais força pra continuar no curso, apesar das dificuldades (EDUCANDA 30).

Quanto aos materiais educativos disponibilizados nas salas, verificou-se que são diversos e bem utilizados. Muitos docentes fazem uso constante do quadro branco, alguns o utilizam para escrever apontamentos importantes sobre o tema da aula, outros utilizam para destacar uma ideia ou imagem. Já a lousa digital é utilizada por muitos docentes como espaço de projeção de slides e filmes; até o momento, constatou-se que todo o potencial tecnológico e pedagógico da lousa ainda não é utilizado.

O não uso de toda a tecnologia da lousa explica-se de acordo com os gestores da instituição, pelo fato de que sua aquisição ocorreu em etapas. De início algumas salas foram equipadas com uma unidade da lousa, tempos depois foram adquiridos alguns notebooks e, só recentemente, estão sendo adquiridos os softwares com os programas para serem utilizados nas lousas, bem como foi iniciado o treinamento dos professores para utilização dos mesmos. Porém, ainda não há uma data definida de quando irá iniciar a utilização da lousa com todo o seu potencial.

Além desses, existem outros equipamentos utilizados em sala, como o Data show e o aparelho de som. Alguns docentes utilizam músicas, filmes, documentários, cartazes, maquetes, textos impressos dos mais diversos estilos, revistas, jornais e livros didáticos. Como foi constatado nas observações de campo e nas informações passadas pelos educandos.

Tem aula com data show, com vídeo, outros usam o quadro, a gente apresenta seminário, faz trabalhos em equipe, prova em dupla, aula fora da escola. A gente vê que eles fazem de tudo pra gente aprender e aqui as aulas são bem dinâmicas, os alunos participam, tiram dúvidas, eu tenho gostado (EDUCANDA 29).

Olha, alguns usam data show, outros usam mais o quadro, outros textos, que eles trazem já organizados. Cada um tem a sua forma de trabalhar. [...] Eu acho que o professor usando o Data show, mostrando imagens e explicando, usando filmes, documentários, usando o quadro, tudo isso ajuda, agora quando assim só falar, só falar, sem um recurso, fica mais difícil (EDUCANDA 05).

Ah, aqui eles usam muitas coisas, desde o quadro branco ao Data show, mas, tem professor que traz filmes, documentários, textos, poemas, músicas. Já teve aula que o professor trouxe maquete, utensílios de cozinha. Cada um se esforça de um jeito diferente pra gente aprender. As aulas são sempre cheias de novidades, bem dinâmicas, isso aí é muito bom, a turma participa discutindo o assunto, dando exemplo ou fazendo alguma coisa que eles pedem, não tem como não aprender quando é assim (EDUCANDA 02).

Observou-se que há um esforço por parte dos docentes em dinamizar as atividades pedagógicas com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a maioria,

já ciente das especificidades do público da EJA, procura utilizar ferramentas e metodologias que estejam adequadas às necessidades de aprendizagens dos educandos dessa modalidade. Essa constatação foi possível ao analisar as observações participantes realizadas e as entrevistas de educandos, como as falas destacadas anteriormente, bem como as dos docentes, como, por exemplo, as que se seguem:

Então, assim, eu trabalho com a parte do Data Show mesmo, a lousa interativa, que na verdade acaba servindo para projetar os slides. O quadro, pincel. Muito diálogo com o aluno e materiais que a gente vai pedindo para os alunos, que eles possam trazer de casa como recortes, pincel, cartolinas. Ou seja, algo que possa ser desenvolvido em sala de aula. [...] Então eu percebo que os instrumentos que permitem uma parte mais prática, na sala de aula mesmo, são melhores, assim como a parte mesmo visual, vídeos que a gente sempre traz para os alunos. Também, algumas publicações que a gente traz, para o PROEJA é um pouco complicado a gente trazer artigos científicos, então de repente alguma publicação em alguma revista que tenha uma linguagem mais fácil, isso é interessante para o aluno (PTD).

Para o PROEJA, eu sempre procuro trabalhar com textos, porque eles têm uma dificuldade muito grande com a leitura, ou seja, com a própria língua materna deles, então isso vai se estender a língua estrangeira. Então, eu sempre procuro trabalhar com muitos textos, seja poesia, ou texto jornalístico, ou texto mais informativo, ou contos, mas, sempre textos que estejam atrelados a algum conteúdo, trabalhado, por exemplo, os verbos do passado, eu utilizo a biografia de certos autores, sempre procurando coisas mais consistentes, coisas assim que eles possam entender e fazer alguma relação onde é que eles vão usar aquela estrutura gramatical e pra que tipo de texto (CCP).

Acabo usando muito Data Show com slides [...] Eu também já fiz um Quiz de perguntas e respostas e eles participam demais [...] eu fico tentando inventar coisas, que eu acho que é diferente. Igual agora, eu trabalhei com música, peguei aquela música “Morena Tropicana” de Alceu Valença, eu estou trabalhando Cozinha Brasileira e ele fala um monte de nomes de fruta da região Nordeste e um pouco do serrado, e eu pedi que eles criassem, com a música de inspiração, pratos utilizando as frutas que ele fala. Então, eu fico pensando o que eu posso fazer para não deixar a aula monótona, porque é muito chato aquela aula que a gente fala que é expositiva dialogada e não é, pois o diálogo quase não acontece. Eu fico buscando textos que consigam trabalhar coisas que eu sei que eles têm algo para contar, por exemplo, eu trabalhei recente, os tabus alimentares e eu encontrei um texto que tratava dos tabus alimentares do Norte e são bem parecidos com os daqui [...] e eles começaram a relatar várias coisas do cotidiano deles. Então eu busco coisas próximas às realidades deles (CTC).

Em vista disso, observa-se que as demandas do público da EJA são muitas e, para atender às especificidades de aprendizagem desses educandos, é necessário que o professor esteja disposto, muitas vezes, a reinventar seu trabalho para que consiga mediar esse processo de forma dinâmica e rica, logo, o uso de uma variedade de ferramentas e metodologias é fundamental para que eles conseguiram construir sua aprendizagem.

Existe uma situação agravante, segundo professores e educandos, a escola não oferece livros didáticos³⁹ próprios para os Cursos do PROEJA, muitos docentes buscam outros materiais educativos e publicações para que os educandos possam utilizar em seu processo de construção do conhecimento, como, por exemplo, livros didáticos utilizados pelos alunos do ensino regular ou da biblioteca.

O não uso de materiais educativos e publicações específicas para o público da EJA é um ponto questionável, já que, não corresponde ao estabelecido no Documento Base do Programa, o qual determina que o seu desenvolvimento ocorra com o apoio de materiais educativos próprios, produzidos pelas instituições proponentes, envolvendo educandos e docentes, considerando a realidade local, as particularidades dos sujeitos envolvidos e o projeto político pedagógico da instituição (BRASIL, 2006b).

Por isso, segundo o estudo de Nascimento (2017, p. 100),

[...] a opção pela perspectiva de construção coletiva apresenta o conhecimento de forma dinâmica, tendo ligação com as práticas sociais dos sujeitos envolvidos, ou seja, produz um instrumento que faz com que a apropriação do conhecimento científico ocorra de forma mais significativa.

Compreende-se, assim, que o uso de materiais educativos específicos para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade EJA, produzido com base nesses princípios, teria uma importante contribuição para o desenvolvimento do Curso Técnico em Cozinha da EJA.

Para o educando que, nesse contexto, seria visto como um sujeito com suas particularidades históricas, culturais, sociais e educacionais; especificidades que devem ser consideradas como fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, tornar-se-ia um importante instrumento norteador da construção do conhecimento.

Na visão das educandas,

Está faltando mais é livro para nós, porque tem aula que a gente precisa pesquisar, precisa estudar mais e não tem como, porque não tem livro. Alguns trazem apostilas, isso é bom, mas, é resumido e tendo o livro é melhor. Não tendo, a gente tem que pesquisar em outro lugar e tendo o livro é bem melhor (EDUCANDA 16)

³⁹ O Campus São Luís – Maracanã nunca recebeu do MEC livros didáticos específicos para a EJA, assim como, também não possui materiais educativos de produção própria. É importante, contudo, destacar que no ano de 2009, através da Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD/EJA). O que só aconteceu 24 anos depois que o PNLD foi criado, que desde 1985 já provia livros didáticos para o ensino fundamental regular. O que demonstra mais uma vez as dificuldades na elaboração e execução de políticas públicas voltadas para a modalidade.

Não temos livros, a gente quer pesquisar tem que pegar o livro na biblioteca, mas, não tem pra todo mundo, dificulta. Ainda bem que os professores tão trazendo muita xerox pra gente, os textos ajudam, mas, bom mesmo era se tivéssemos o nosso livro, era bem melhor (EDUCANDA 27).

Para os docentes, a elaboração de materiais educativos próprios para o PROEJA é muito importante, pois para além de um meio facilitador do seu trabalho, a própria forma como o docente é visto no processo sofreria mudanças, deixando de ser considerado como mero “executor de programas oficiais”, para assumir o papel de pesquisador e intelectual “[...] que consegue produzir instrumentos que lhe auxiliarão no processo ensino aprendizagem” (NASCIMENTO, 2017, p. 100).

Todavia, Nascimento (2017) alerta para o fato de não concebermos de forma ingênua que esse seja um processo simples e que todo docente seja capaz de conseguir elaborar materiais educativos para os cursos do PROEJA. Sabe-se que para tanto são necessários diversos fatores, que nem sempre, todos os docentes têm disponíveis, como, por exemplo, o fator tempo, recursos materiais, estrutura física, apoio pedagógico, formação adequada, para destacar algumas situações.

Além das salas de aula convencionais, as atividades pedagógicas regulares do Curso Técnico em Cozinha ocorrem em outros espaços. Muitas delas ocorrem nos laboratórios próprios do Curso, como o de Cozinha Industrial e Panificação; nesses espaços ocorrem aulas teóricas, mas, principalmente, as atividades práticas do currículo profissional do Curso, quando os educandos têm a oportunidade de observar, acompanhar e executar ações que correspondem à higienização, à manipulação e ao preparo de alimentos, aprofundando, assim, os conhecimentos já construídos.

A respeito das aulas práticas que acontecem, geralmente, nos laboratórios sob orientação dos professores da área profissional do Curso, constatou-se que há um grande entusiasmo e expectativas dos educandos por esses momentos, pois, na opinião deles é um momento dinâmico e de muito aprendizado.

Como revelam as educandas,

A aula prática é muito boa, muito prazerosa, muito gratificante. É muito gratificante ter a aula teórica, mas, você precisa praticar, porque o curso é de Cozinha, você precisa colocar em prática, aprender a fazer. Até porque a família cobra, “ah você tá fazendo um Curso de Cozinha e então o que você já sabe fazer” e a gente que mostrar o que aprendeu (EDUCANDA 22).

Nos dias que tem aula prática, tipo segunda-feira ou terça-feira, por exemplo, aula de Preparo de Bebidas e depois Biologia, não falta ninguém, quando tem aula do curso (Cozinha) não falta ninguém (EDUCANDA 11).

As aulas práticas (são as preferidas), o que eu mais gosto é quando tem aulas nos laboratórios pra gente cozinhar, botar a mão na massa mesmo, é bom demais. Vejo que todo mundo gosta, são aulas que todo mundo se esforça, ninguém gosta de faltar e até os professores ficam mais animados. É muito bom (EDUCANDO 29).

Há, ainda, atividades que ocorrem no auditório, na área de vivência, no espaço cultural, ou seja, nos mais diversos espaços do Campus. Os locais das atividades, em geral, dependem muito do planejamento do docente, que determina qual o espaço mais adequado para o desenvolvimento da atividade proposta para o dia. Observou-se que os educandos ficam muito satisfeitos quando as atividades acontecem em outros espaços que não as salas de aula convencionais, pois, o simples fato de mudarem de espaço, permite a saída da rotina e a dinamização do processo de aprendizagem que vivenciam na instituição.

Os educandos do Curso Técnico em Cozinha da EJA, também, vivenciam atividades pedagógicas extensivas. Alguns docentes organizam visitas técnicas e culturais, ao longo do ano letivo, para espaços em que eles possam articular teoria e prática. Há, também, o incentivo e a organização para que esses participem em eventos voltados para a área profissional do curso.

Constatou-se que os educandos, em sua maioria, têm grande interesse e apreço em participar das atividades extensivas. Segundo eles, é uma grande oportunidade de conhecer novos lugares, outras pessoas, e, ainda, adquirir novos conhecimentos. No entanto, lamentam que essas atividades sejam raras e que o ideal é que ocorressem com maior frequência, pois são oportunidades únicas de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional.

As atividades pedagógicas extensivas são fundamentais para as suas formações. São momentos de socialização, troca de saberes, atualizações e lazer, o que além do importante aspecto pedagógico, tem ainda um fator fundamental na motivação, já que os educandos enfrentam muitas dificuldades ao longo do Curso.

Durante as entrevistas, as educandas destacaram:

Eu amei o evento. Só em estar aqui na Universidade já valeu à pena. Eu nunca tinha vindo aqui e achava que nunca iria pisar na UFMA, foi ótimo. Amei o lugar, é lindo aqui, grande e fomos muito bem acolhidas, com respeito e carinho. Por isso, que estou adorando o meu curso, tanta coisa que estou fazendo que jamais pensei que um dia ia fazer (EDUCANDA 22).

Foi uma oportunidade única de aprendizado. As mesas redondas debateram sobre questões muito importantes para a gastronomia maranhense atual e tudo de forma bem didática. Pretendo ir em todos os eventos que tiver oportunidade, pois além de

aprendermos muito sobre tudo o que é discutido, temos a oportunidade de conhecermos outras pessoas que trabalham ou estudam na área (EDUCANDA 19).

Segundo alguns docentes, existem determinadas dificuldades em promover a participação nessas atividades, pois, muitas vezes, não conseguem dentro do planejamento conciliar momentos como esses com as atividades curriculares obrigatórias; bem como, nem sempre, a instituição tem estrutura material para atender as demandas de todas as turmas, como o caso do transporte e existe, ainda, a dificuldade de conseguir conciliar a participação de todos os educandos da turma em atividades extensivas que, algumas vezes, ocorrem em horários diferentes do curso, coincidindo com os horários de trabalho de alguns.

Com o intuito de um olhar investigativo mais intenso, que possibilitasse identificar se há ou não inovação pedagógica no PROEJA do IFMA Campus São Luís – Maracanã, optou-se por acompanhar as atividades de uma determinada professora em uma determinada turma. As investigações preliminares conduziram as observações da Turma 211 do Curso Técnico em Cozinha, a qual se apresenta em seguida.

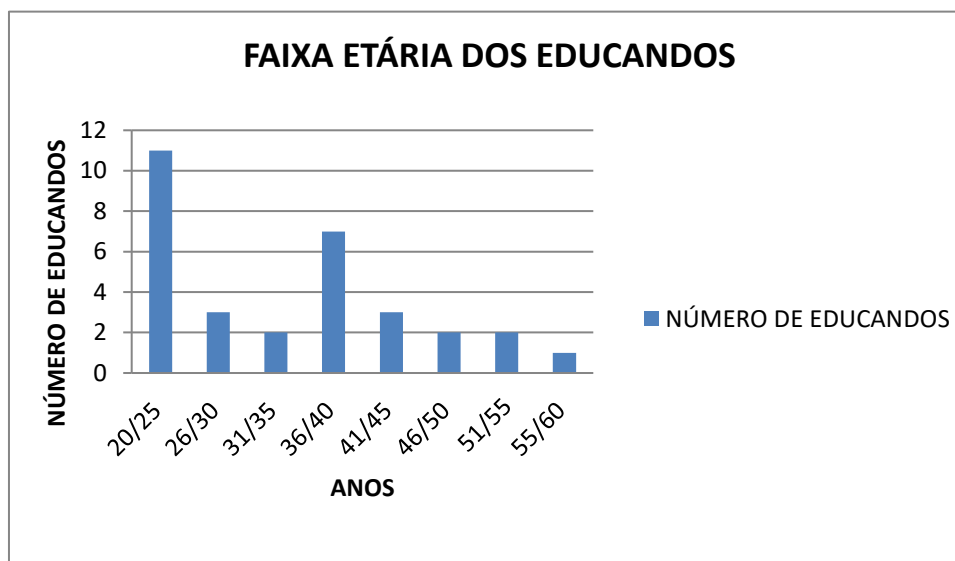
5.3.2 Turma 211: os educandos pesquisados.

A turma 211 iniciou suas atividades no dia 13 de março de 2017, que corresponde a 10ª turma do Curso Técnico em Cozinha do PROEJA. Quando as atividades iniciaram estavam matriculados na turma um total de 36 educandos, sendo quatro do sexo masculino e 32 do sexo feminino. Deste total, apenas 31 iniciaram as atividades no Campus.

Observa-se que a maioria dos educandos da turma 211 é do sexo feminino, 27 do total de 31. Esta tem sido a realidade das turmas dos cursos de Cozinha do Campus São Luís - Maracanã. Geralmente, uma das principais justificativas está relacionada às atividades práticas profissionais que eles acreditam que serão desenvolvidas ao longo do curso, assim como no exercício da profissão. O público feminino acredita que terá maior facilidade no desenvolvimento dessas práticas, pelo fato de já desenvolverem muitas ações que dizem respeito ao cotidiano do profissional de cozinha, já que, muitas são donas de casa e entre suas tarefas está o preparo de alimentos para a família. Assim, dos dois cursos do PROEJA ofertados no Campus, verificou-se que, no Curso de Cozinha, o público majoritário são mulheres, enquanto que, por exemplo, no Curso de Agropecuária é de homens.

Com relação à faixa etária dos educandos, constatou-se que há uma grande diversidade, as idades variavam entre de 20 a 58 anos. Do total, 14 deles têm entre 20 e 30 anos de idade e os outros 17 têm idade superior a 30 anos. Diante desta realidade, verifica-se que há na turma um encontro de diferentes gerações, pois existe um número significativo de jovens, apesar da maioria dos educandos serem adultos com mais de 30 anos.

Figura 4: Faixa etária dos educandos da Turma 211.



Fonte: a autora.

Esta diversidade que se verificou no quesito idade dos educandos é uma característica muito marcante da EJA, presente em outros aspectos. Arroyo (2007, p. 31) afirma que “[...] a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades, diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas”.

De acordo com o autor Arroyo (2007) essa diversidade, para alguns, pode representar um aspecto negativo, porém, esse defende que, na verdade, deve ser considerada como uma grande vantagem, já que, a sociedade em si é plural e essa pluralidade é observada em vários aspectos sociais e culturais. Portanto, a EJA deve sempre ser vista como um campo específico e são suas especificidades que devem conduzir as práticas pedagógicas desenvolvidas na modalidade.

O reconhecimento da existência dessa diversidade nas turmas do Curso de Cozinha do PROEJA no Campus São Luís – Maracaná, assim como, o entendimento de que essa realidade

deve ser o norte a conduzir as ações do Programa, são, em geral, ideias compartilhadas pelos docentes do Campus, de acordo com a pesquisa realizada, como se destacou nos exemplos a seguir:

[...] no PROEJA a gente encontra turmas muito heterogêneas, de situações diversas, têm pessoas que estão há 10 anos fora da sala de aula, e outros há 20 anos, logo o ritmo de aprendizagem, o ritmo que eles aprendem os conteúdos é muito diverso também, [...] Então o PROEJA é um programa que cada turma é única, tem a sua identidade e vai ter os seus próprios desafios. Muitos deles têm o desafio da leitura, da escrita, da compreensão, o desafio da leitura de imagem [...] Mas, é uma satisfação trabalhar com o PROEJA, pois eles evoluem rapidamente, basta que eles sejam motivados (DDE).

Assim, o PROEJA acaba tendo um público muito diverso, um público que é de várias idades, pessoas mais jovens e pessoas mais velhas, que tiveram que cuidar da família e não tiveram muitas oportunidades de estudo e que hoje voltam para a sala de aula. Então, assim, a gente resgatar essas pessoas, para que elas tenham conhecimento, para que elas possam abrir a mente e a oportunidade de ter um conhecimento de qualidade, isso aí é muito importante (PTD).

Eu acho muito complicado (o trabalho com o PROEJA), porque dentro de uma mesma sala nós temos perfis muito diferentes. Nós temos jovens de 18, 20 anos e aí nós temos senhoras como a D. Conceição que tem mais de 70 anos, então é muito difícil reunirmos um grupo tão diverso e queremos alcançar o mesmo objetivo, é difícil demais (CTC).

Quanto ao estado civil dos educandos, averigou-se que a maioria, 20 do total, é casado, enquanto que 10 são solteiros e uma educanda é separada. Ente os casados, 17 tem filhos, quatro dos solteiros também e a única educanda separada também tem filhos. Assim, dos 31 educandos que iniciaram o curso, 22 têm filhos e nove ainda não são pais. O número de filhos por educando varia de 1 a 8 filhos, conforme observa-se no quadro abaixo.

Quadro 3: Quantidade de filhos por educando.

NÚMERO DE EDUCANDOS	9	8	8	1	3	0	1	0	1
QUANTIDADE DE FILHOS	0	1	2	3	4	5	6	7	8

Fonte: a autora.

Investigou-se, também, com quantas pessoas os educandos dividem a casa onde residem e quem são essas pessoas. Identificou-se que todos moram com familiares, que são, geralmente, seus companheiros e filhos, ou seus pais e irmãos. Apenas uma educanda reside sozinha. E cinco, além dos filhos, residem também com netos.

Quadro 4: Quantidade de pessoas que residem com os educandos.

QUANTIDADE DE PESSOAS NA CASA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NÚMERO DE EDUCANDOS	1	5	7	5	3	1	2	2	0	1

Fonte: a autora.

Conhecer essas características, entre outras, que constituem as identidades dos educandos, é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam ser significativas para esses. No caso da Turma 211, observa-se que a maior parte deles é casada e têm filhos, o que significa que a maioria possui além das responsabilidades estudantis, responsabilidades sociais e familiares. E mesmo os solteiros, conforme investigação, muitas vezes também acabam tendo que compartilhar os mesmos deveres, devido à realidade social e familiar em que estão inseridos.

Outro aspecto levantado foi a ocupação dos educandos quando não estão em sala de aula. Verificou-se que 21 das educandas informaram que além de estudantes eram donas de casa. Três relataram que se encontravam desempregados. Três eram trabalhadoras autônomas, atuavam no mercado de vendas. Duas trabalhavam como auxiliares de cozinha. Um como garçom e uma como doméstica.

As educandas que ocupavam-se com as atividades relativas aos cuidados com a casa e a família, relataram que boa parte das horas do seu dia eram utilizadas com essas atividades, o que resultava em pouco tempo para se dedicarem aos estudos. As responsabilidades com a casa, o companheiro e os filhos demandavam tempo, esforço físico e mental, que, muitas vezes, acabava comprometendo o rendimento escolar dessas educandas.

Nas entrevistas, algumas educandas sobre essas dificuldades ressaltaram:

Outra dificuldade é a falta de tempo para estudar, quando chego em casa e só limpar, lavar, cuidar de filhos, não tenho tempo para nada, então, para mim, é muito difícil estudar fora da escola (EDUCANDA 30).

Dificuldade, a gente sempre tem, é muita coisa para estudar, para fazer, e como temos pouco tempo para estudar em casa, pois em casa tem que preparar comida, cuidar de roupas, organizar casa, cuidar de marido e filho, enfim, estudar em casa é muito difícil, mas eu sou bem esforçada, gosto de fazer as coisas direito (EDUCANDA, 02).

Tive alguns probleminhas em casa, às vezes não tenho com quem deixar meu filho e acabei perdendo algumas atividades, é aquela luta cuidar de casa, de criança e estudar. Mas, estou gostando tanto do Curso, não quero ficar de pendência (EDUCANDA 17).

Nos relatos das educandas sobre as atividades que exercem, algumas das que informaram ser donas de casa, destacaram que, muitas vezes, também, desempenham funções extras para ajudar com a renda da família. Há aquelas que, esporadicamente, atuam como diaristas; outras como vendedoras autônomas e algumas preparam algo no ramo alimentício, como doces e salgados e vendem em suas próprias casas.

Os três que informaram encontrarem-se desempregados são rapazes. O que representa uma característica típica da sociedade patriarcal brasileira, pois, enquanto as mulheres que não trabalham formalmente informam que sua ocupação é ser dona de casa, os homens, ou por não executarem essas funções com os cuidados com a casa ou por receio de assumir que o fazem, se identificam apenas como desempregados.

Há, também três que se declararam como pequenas empreendedoras, são donas da sua mão de obra. Produzem e vendem seus próprios produtos. Destaca-se que são produtos do ramo alimentício e que já atuavam nessa área antes do início do Curso.

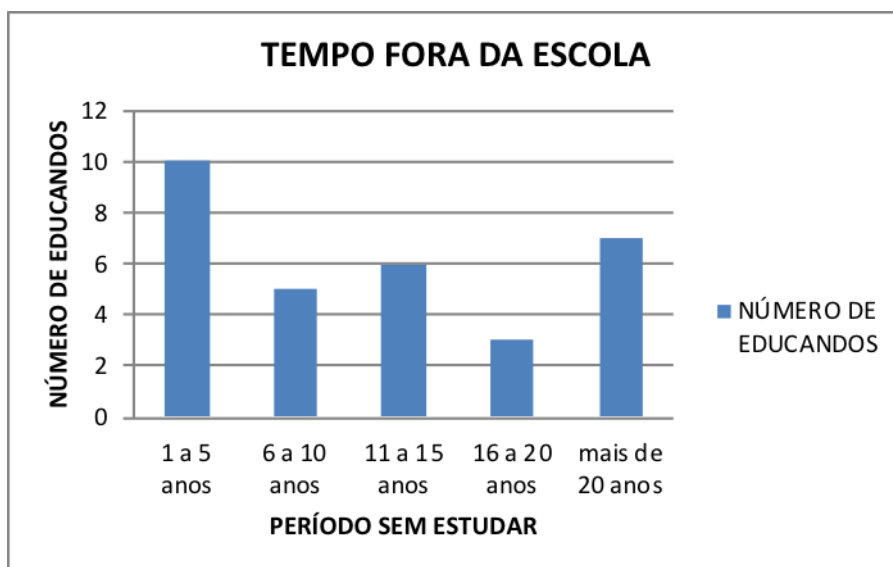
Das duas educandas que atuam como auxiliar de cozinha, uma já atuava no ramo antes do início do curso. Seu trabalho é no auxílio de preparo de alimentos da merenda escolar e o desejo de aperfeiçoar seu trabalho, assim como, o prazer de atuar na área, foram as motivações para a escolha do Curso.

Quanto à educanda, que trabalha na mesma área, considera o emprego já como um fruto do Curso Técnico em Cozinha, pois, iniciou suas atividades no restaurante como auxiliar de serviços gerais, mas, teve a oportunidade de demonstrar um pouco dos conhecimentos já construídos durante o curso e acabou conseguindo ocupar uma vaga de auxiliar de cozinha.

Por fim, há também um educando que é garçom, que trabalha no turno noturno e uma educanda que é empregada doméstica, essa, inclusive, relatou que sempre gostou de cozinhar, não tinha o ensino médio, estava fora da sala de aula há mais de 20 anos e que foi por incentivo da filha da patroa que acabou iniciando o Curso.

Outra informação levantada foi referente ao tempo que estavam fora da sala de aula. E mais uma vez verificou-se uma grande diversidade, já que na Turma encontravam-se alguns educandos que estavam há apenas um ano sem estudar, enquanto que outros tinham mais de 20 anos que não frequentavam uma escola.

Figura 5: Tempo fora da escola.



Fonte: a autora.

Compreende-se que o conhecimento destas informações é muito importante, pois, mais uma vez, confirma-se a necessidade de um planejamento específico para a EJA. Não há como essa realidade não interferir nas práticas pedagógicas que serão desenvolvidas no Curso, posto que, se existe um grupo significativo de educandos, 15, que estão até 10 anos sem estudar, o que significa um desafio para qualquer processo de ensino aprendizagem. Desafio esse que se engrandece quando se constata que a outra parte da turma, 16 educandos têm mais de 10 anos que não frequentam uma escola, sendo que alguns desses, mais de 20, 25 e até há mais de 30 anos.

Nas falas transcritas, as educandas descrevem os motivos que as levaram a interromper os estudos há muitos anos atrás.

Faz um bom tempo que estou sem estudar, eu parei quando tive meu primeiro filho e ele já tem 20 anos, eu engravidei e eu ainda quis estudar, mas, o marido não deixou eu estudar, eu chorei demais, eu tinha terminado o ensino fundamental. Depois vieram outros filhos aí ficou mais difícil (EDUCANDA 05).

Há muito tempo que eu estou sem estudar, desde que minha filha nasceu e ela está com 30 anos. Quando eu engravidei parei de estudar, depois que ela nasceu eu tive que ir trabalhar para ajudar criar os filhos e não pude mais estudar (EDUCANDA 07).

Muito tempo sem estudar, eu nem sei direito quanto tempo, porque a última vez que eu estudei foi no Projeto Minerva, ainda era no rádio, terminei o ensino fundamental. Até quando eu trouxe meus documentos pra cá para a escola já estava todo amarelado, nem aparecendo mais as palavras. Nessa época era pelo rádio, tinha um

professor que só orientava, a gente comprava um jornal e vinha umas apostilas do Telecurso que a gente estudava, isso tem mais de 30 anos, eu acho (EDUCANDA 25).

Quanto aos motivos que os levarem a interromperem os estudos, identificou-se três motivos principais: a falta de vaga no curso pretendido, gravidez e trabalho. Cinco educandos ficaram de um a dois anos aguardando a seleção para o curso que pretendiam frequentar. Já 12 educandas relataram que tiveram que interromper os estudos por terem engravidado e tiveram que ficar em casa para cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos. Por fim, 15 educandos informaram que pararam de estudar devido à dificuldade de conciliar estudos e trabalho e, naquele momento, optaram pelo trabalho devido às necessidades financeiras.

Esses dados só confirmam algumas marcas que se perpetuam na história da educação do Brasil. A gravidez não planejada e a necessidade de trabalhar para sobreviver são duas causas rotineiras que provocam a evasão escolar entre os jovens brasileiros.

Sobre esse problema, as educandas ressaltaram que:

Não estava estudando não, eu parei na 8ª série. Isso já tem muitos anos, Só minha filha já tem 17 anos, eu parei antes das meninas nascerem um pouco, quando engravidei da primeira. Estou sem estudar desde que eu tinha uns 18 anos (EDUCANDA 01).

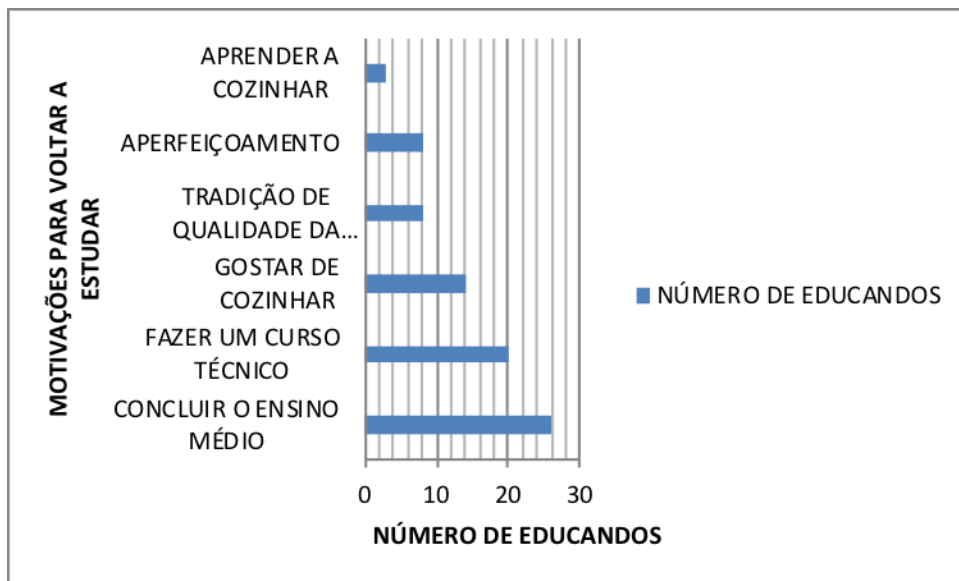
Eu sempre trabalhei, nunca parei de trabalhar. Sempre tive que trabalhar para criar meus filhos. Eu parei primeiro quando estava fazendo o segundo ano do fundamental, para poder trabalhar. Ai, já adulta, eu voltei a estudar, não era o PROEJA não, ainda era o MOBREAL, terminei o fundamental. Depois parei novamente, porque tive que trabalhar (EDUCANDA 15).

Estava muito tempo sem estudar. [...] acho que tinha mais ou menos uns vinte anos. Eu parei no segundo ano do ensino médio, parei dizendo pra mim mesma que não iria demorar para voltar para estudar e nisso se passaram mais de 20 anos. Na época, eu parei porque eu trabalhava durante o dia e estudava a noite, e ficou muito difícil conciliar. Tinha dia que eu não ia, estava cansada, fui me acomodando e acabei desistindo (EDUCANDA 22).

Tive que parar de estudar, eu fui trabalhar em uma casa de família e lá eu fazia tudo, lavava, limpava, cozinhava, saía tarde do trabalho. E foi também nessa época que eu fui morar com meu companheiro e quando eu chegava do trabalho que eu ia limpar minha casa, então não dava para estudar, isso foi mais ou menos em 1992, ou seja, já tem mais de 20 anos (EDUCANDA 26).

Buscou-se, ainda, conhecer quais as razões os incentivaram a retornarem para a escola e frequentarem as aulas do Curso Técnico em Cozinha. Quase todos os educandos, 29 do total de 31, destacaram mais de uma motivação para voltar a estudar; as causas que mais se destacaram estão no gráfico abaixo.

Figura 6: Motivações para voltar a estudar



Fonte: a autora.

Conforme está ilustrado, 28 educandos destacaram o desejo de concluir o ensino médio como uma das principais razões para voltar a estudar, essa motivação, em alguns casos, está relacionada a um dos principais fatores da evasão já destacado, a gravidez na adolescência. De acordo com os relatos de muitas educandas, em geral, a gravidez ocorreu ainda na juventude quando estavam terminando o ensino fundamental ou iniciando o ensino médio, levando-as ao abandono e à não conclusão deste nível de ensino. E o anseio de recuperar o tempo perdido, os motiva para essa jornada em busca da escolarização.

*Eu acho muito interessante, foi o que mais gostei quando soube do curso, que eu ia **terminar meu ensino médio**, eu quero muito terminar o ensino médio, no mundo de hoje a gente não é nada se não tiver pelo menos o ensino médio. E é melhor ainda junto fazer um curso profissional. Isso, com certeza, nos dará mais oportunidades (EDUCANDA 12).*

*Eu tô gostando muito do Curso de Cozinha. E eu quero aprender mais, pegar mais uma prática. E o que eu mais quero é **concluir meu ensino médio**, que sempre foi um sonho pra mim (EDUCANDA 15).*

Já quando os 20 educandos ressaltaram a vontade de fazer um curso técnico como motivo para voltar à escola, geralmente, as justificativas destacam que ter um curso profissional contribui para que possam ser inseridos no mundo do trabalho.

Esse foi o motivo que as educandas destacaram nas falas a seguir.

Eu, particularmente, vim pelo curso profissional em Cozinha, foi o que me trouxe e como eu não tinha o médio completo, foi maravilhoso. Eu tentava fazer o ensino médio e acabava desistindo [...], mas, aqui não, o fato de sair com um certificado do médio com mais um certificado do curso profissional te dá mais um impulso a mais para continuar, aparecem muitos empecilhos, mas, o fato de sair com dois certificados, um técnico formado, acredito que dê uma força a mais para continuar. [...] inclusive, estou trabalhando devido a isso, passei um ano sem trabalhar e depois que eu estou aqui é oportunidade o tempo inteiro surgindo. Eu acho que tem uma influência muito grande, muito boa, pois à medida que a gente vai aprendendo as portas vão se abrindo (EDUCANDA 11).

Além de eu ter o certificado do ensino médio, tem mais o técnico. E isso me dá mais oportunidades de emprego [...]. Melhorar mesmo de vida. Eu tenho um filho, então as coisas mudaram e a gente quer o melhor pra ele. Então eu tenho que me capacitar mais, preciso estudar, fazer uma faculdade. [...] A gente quer melhorar, prosperar (EDUCANDA 28).

Uma quantidade significativa de educandos, 14, responderam que o fato de já gostarem bastante de cozinhar e essa ser uma prática que realizam no seu dia a dia com prazer, também contribuiu para que voltassem para a escola para fazer um Curso Técnico em Cozinha.

Ah porque eu gosto de cozinhar, sempre gostei. Tenho vontade de aprender mais. Sei que tem muita gente que acha estranho homem gostar de cozinhar, aqui mesmo no Maracanã são poucos homens fazendo o curso, mas eu gosto e os maiores chefs do mundo são homens, isso eu já aprendi aqui (EDUCANDO 29).

Porque eu sempre admirei quem fazia comidas, aquelas pessoas que sabem fazer vários pratos diferentes, não só aquela comida do dia a dia, arroz e feijão. Acho muito bonito, gosto de cozinhar e achava que eu não tinha nada a ver com agropecuária, mas a cozinha sim (EDUCADANDA 10).

Alguns educandos evidenciaram que a oportunidade de estudar em uma escola de tradição, que é referência como instituição de ensino de qualidade em todo o estado, foi um fator muito importante para voltarem a estudar. Entre eles, alguns mencionaram que esse era um desejo desde a juventude e que, no entanto, consideravam como algo muito distante de sua realidade, já que, consideravam que não tinham condições de serem selecionados no processo de matrículas de vagas regulares. E que o fato de hoje estudarem no IFMA já tem feito o grande diferencial em suas vidas.

O orgulho de terem se tornado discentes do IFMA ficou evidente nas falas das educandas 23 e 28, como transcreveu-se abaixo:

Antes do Curso eu estava até assim com depressão. Eu estava naquela de ficar só em casa, uma tristeza. Eu já moro há oito anos aqui no bairro e o colégio em cima de mim e eu não tinha essa visão que eu podia estudar aqui, eu via assim o colégio muito longe pra mim, via assim o colégio federal, tipo assim uma universidade, isso ai não dá pra mim. E também eu nem queria estudar, não me via assim estudando. [...] Essa farda aqui pra mim, me trouxe muita coisa boa. Antigamente quando eu passava na

minha rua e eu era só uma [...] qualquer e hoje quando eu passo de farda eu percebo que eu já ganhei um status. [...]. Então, o estudo, independente se ele é federal, estadual ou municipal, ele só te agrega coisas boas, hoje eu já entendo. Quando eu era muito nova eu não entendia, quando minha mãe dizia assim [...] vai estudar, eu não entendia. Agora eu já entendo que o estudo só te bota pra frente, tu só ganha status, status que eu quero dizer é coisa boa, que com o ensino vai te valorizar, as pessoas vão te respeitar, não só para as pessoas, mas, para você também (EDUCANDA 23).

Eu digo muito pra meu esposo que essa escola está sendo uma benção, uma oportunidade única. Eu nunca imaginava que eu ia estudar aqui no IFMA, que era a antiga Escola Agrotécnica, uma escola de muita qualidade. Sempre eu passava por aqui, mas, nunca imaginava que um dia eu fosse estudar aqui. Achava que era uma coisa impossível pra mim (EDUCANDA 28).

Há ainda, oito educandos que já desenvolveram ou desenvolvem alguma atividade na área do Curso e por essa razão desejam aperfeiçoamento, pois consideram que o mercado de trabalho exige cada vez mais profissionais bem qualificados. E três educandas fizeram questão de frisar que uma das principais motivações para fazer o curso foi o desejo de aprender a cozinhar.

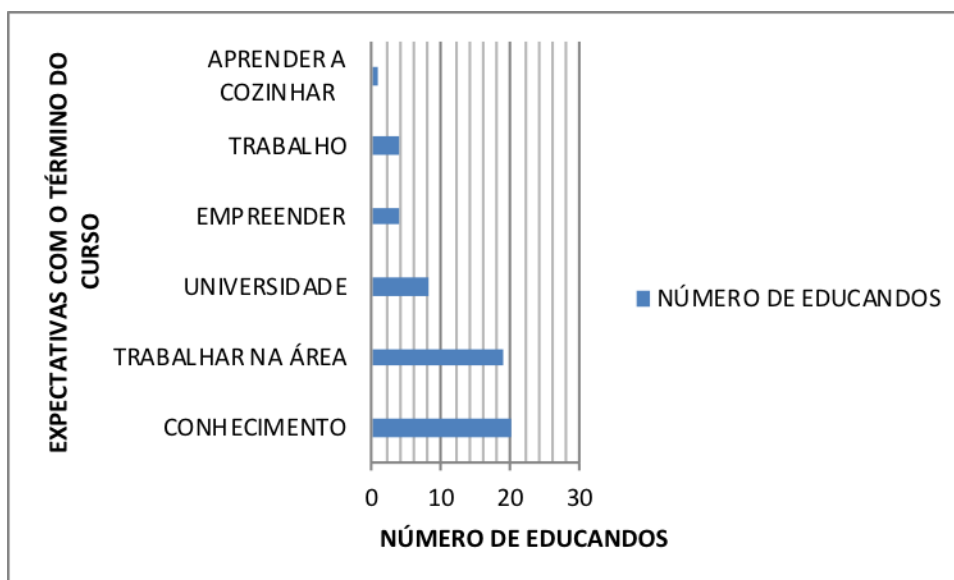
*Então eu vim pelo técnico, eu vim me aperfeiçoar, e se tivesse me atentando pra isso antes, aberto meus olhos, eu já tinha feito esse curso antes, eu já estava era longe, há muito tempo que eu trabalho com comida, fornecia quentinha para empresas e não me atentava que **eu tinha que estudar para aprender as técnicas**, se eu tivesse me atentado, eu já estava até formada em Gastronomia (EDUCANDA 27).*

*Eu sempre gostei de cozinhar e queria muito me atualizar, tenho minha venda em casa e **quero muito me profissionalizar nessa área**. Quero muito arrumar um trabalho nesse setor e tenho certeza que com o curso será bem mais fácil (EDUCANDA 30).*

*Eu estou amando o curso, até porque eu não sou boa de cozinha e eu tô aprendendo. **Eu tinha muita vontade de aprender a cozinhar**. Eu já aprendi muita coisa, o negócio é botar em prática em casa. Por exemplo, lá em casa meu forno estar com problema. E aí, eu já não posso colocar tudo em prática. Mas, eu estou me aperfeiçoando bastante (EDUCANDA 05).*

Investigou-se, também, quais as expectativas dos educandos com a conclusão do Curso, ou seja, o que eles esperam que ocorra em suas vidas após o término do mesmo. As expectativas são as mais diversas e variadas. Em geral, os educandos elencaram mais de uma expectativa, as mais citadas foram o desejo de adquirir maior conhecimento e o anseio de trabalhar na área de formação do Curso, conforme observa-se no gráfico a seguir:

Figura 7: Expectativas dos educandos com o término do Curso.



Fonte: a autora.

O anseio de aprender mais, ter um maior conhecimento para se tornar uma pessoa mais preparada para a vida, é a expectativa de 20 dos educandos com o término do Curso. Segundo alguns deles, principalmente entre os mais velhos, agora, já adultos, compreendem a importância dos estudos e o quanto a falta de mais conhecimento pode ser prejudicial para a vida de qualquer pessoa, como ficou nítido nas falas em destaque.

*Eu tenho muito arrependimento de não ter voltado a estudar mais cedo, porque eu teria aproveitado mais e assim, com todas as dificuldades, eu estou amando. E assim estar até me incentivando a ler mais, tô assistindo jornal, eu quero saber das notícias, assim, antes eu chegava em um lugar as pessoas estavam falando, discutindo alguma notícia e eu ficava com medo de falar alguma coisa errada, porque eu não estava por dentro das coisas, hoje em dia não. Pode ser sobre política, é um noticiário, eu já me interessei em assistir. Antigamente, eu chegava ia fazer as coisas e assistir novel[...] agora não, eu já assisto jornal, eu vejo noticiário, eu vejo um programa cultural e hoje quando eu chego nas partes, eu já não fico calada, eu já falo alguma coisa e eu me sinto importante com isso. **Eu quero aprender mais** (EDUCANDA 26).*

*Eu estou achando (O Curso) muito bom. É uma oportunidade muito boa. 'Estou muito empolgada mesmo, cada dia eu aprendo uma coisa nova, porque quando a gente tá parada, tanto faz como tanto fez. Mas, quando a gente começa a estudar, começa a pesquisar, a entender as coisas, de história a matemática, a ciência, de tudo se aprende. 'Tá' sendo muito bom, **uma oportunidade muito boa, abrindo minha mente e meus olhos.** (EDUCANDA 28).*

Uma boa parte dos educandos, 19, destacaram que desejam, ao concluir o Curso Técnico em Cozinha, atuar na área de formação. Observou-se que muitos educandos possuem uma identificação com as atribuições técnicas do profissional de cozinha, ou por já possuírem

alguma experiência anterior na área ou por relacionarem essas práticas com algumas tarefas que executam em seu cotidiano.

*Eu gosto muito de cozinhar [...] e o fato de ter o Curso Profissional é muito bom, principalmente, assim, para nós que temos uma idade mais avançada e essa área que a gente faz é muito boa, porque a gente pode **colocar um negócio próprio**, trabalhar dentro de casa mesmo, ter sua própria renda, não depender de estar procurando emprego e de repente ser rejeitado por causa da idade (EDUCANDA 19).*

*Eu sempre gostei de cozinhar. Sempre quando eu me empregava na casa das pessoas eu ia logo cozinhar, pois para mim, sempre foi uma coisa mais fácil. **E como eu já trabalho aqui na empresa nessa área de cozinha, então com o curso eu acredito que terei mais oportunidade de crescer.** Há um tempo eu perdi uma oportunidade de trabalho melhor, por não ter o curso, eu sei fazer muita coisa, mas no currículo o que conta é o curso. E se não, eu já penso assim, quando a gente terminar o curso eu colocar alguma coisa na minha casa para vender, tudo como já aprendemos, bem organizado, bem limpo. (EDUCANDA 26).*

Destaca-se, ainda, que apenas oito educandos ressaltaram que desejam dar continuidade aos estudos em nível superior. A universidade não é, para a maioria, uma meta a curto prazo, pois, acreditam se tratar de um sonho de difícil alcance. Considera-se importante destacar que todos os educandos que possuem a expectativa de chegar a uma universidade após o término do Curso, pretendem continuar a formação na mesma área do Curso Técnico.

*É porque eu gosto muito dessa área e já tenho alguns cursos da área de alimentos e eu **quero fazer Gastronomia**, mas, como surgiu essa oportunidade eu vou fazer o curso de Cozinha e depois vou fazer ENEM e fazer Gastronomia (EDUCANDA 21).*

*Eu gosto muito de cozinhar, **quero aprender mais, me especializar**, está atualizada nessa área e vir a arrumar um emprego como Técnica em Cozinha e pretendo continuar estudando para fazer o superior, **quero cursar Gastronomia** (EDUCANDA 02).*

Ressalta-se que para a maioria dos educandos a expectativa é que, a curto prazo, o Curso possa contribuir para que consigam um lugar no mundo do trabalho, pois além dos 19 educandos que destacaram desejar ocupar funções na área, outros quatro informaram que desejam com os conhecimentos construídos no Curso terem condições de empreenderem em um negócio próprio no ramo do preparo e venda de alimentos, e, ainda, outros quatro destacaram que a conclusão do ensino médio integrado ao ensino profissional possibilite que consigam um trabalho, mesmo que não seja na área.

A perspectiva de novas oportunidades no mundo do trabalho, através da realização do Curso, ficou evidente nas falas das educandas em destaque.

*Sim, eu tenho **muitas expectativas**, o curso vai me ajudar demais, porque tanto me prepara para ser uma empreendedora de sucesso, como uma conhecedora de colocar as coisas em prática, porque além das aulas aqui na sala, tem as aulas práticas, que nos ensinam a fazer um bolo, pão. **Porque meu sonho é montar uma padaria**, aí já pensou, uma padaria no meu bairro, comerem um pão feito por essas mãos e eu poder dizer que aprendi aqui no IFMA, poder dizer o nome dos meus professores, vai ser muito bom (EDUCANDA 16).*

*Pra nós que estamos muito tempo sem estudar, é uma oportunidade maravilhosa, pois acredito que **esse curso pode abrir muitas portas para nós, um emprego ou um negócio**. Eu vejo que esse é o pensamento da maioria aqui da turma e de quase todos do PROEJA, na verdade, **todos querem trabalhar**, na área ou não, querem poder ter uma vida melhor e um curso técnico pode ajudar muito pra isso, principalmente, por ser um curso aqui no IFMA, uma escola respeitada (EDUCANDA 30).*

Desse modo, o desejo de um trabalho digno e com uma remuneração que lhes possibilitem uma melhoria na sua qualidade de vida, bem como dos seus familiares, é um fator muito forte para que jovens e adultos, depois de anos sem frequentar uma sala de aula, voltem a estudar.

Esta volta, na maioria das vezes, não é nada fácil. Todas essas especificidades que marcam a EJA são elementos que tornam o processo de ensino aprendizagem desafiador e único. Os educandos se deparam com uma turma muito heterogênea, pessoas com diferentes histórias e trajetórias, que, em geral, compartilham dos mesmos sonhos e juntos enfrentaram grandes batalhas para a conclusão do Curso.

Bevilaqua (2014, p. 103) ressalta que o PROEJA possibilitou a reunião de uma grande diversidade de educandos nas escolas técnicas, “[...] principalemnte no que tange à idade, ao tempo de afastamento da escola e as suas práticas de leitura e escrita” e na visão da autora, “essa heterogenidade é fator de ganhos culturais para alunos e professores, mas, ao mesmo tempo, também oferece dificuldades em relação à elaboração de um programa de ensino que visa atender às necessidades e expectativas daqueles”.

Arroyo (2007) compartilhando dessa mesma análise, destaca que toda ação voltada para a EJA deve partir do conhecimento de quem são esses jovens e adultos que compõem o público dessa modalidade, para ele é fundamental conhecer suas trajetórias humanas e escolares, seu papel social e cultural, compreender que:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos [...] Quanto mais se avançar na configuração da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram (ARROYO, 2007, p. 22-23).

Nesse sentido é que optou-se como ponto de partida da investigação realizada em campo, o levantamento de algumas informações sobre os elementos que compõem as identidades dos educandos da Turma 211. Assim, em abril de 2017, a partir de conversas informais e outras entrevistas, iniciou-se os primeiros registros de informações sobre o perfil desses.

A princípio, como analisado, buscou-se identificar os seguintes aspectos: sexo, idade, estado civil, se tinham filhos, com quantas pessoas residiam, a ocupação, breve trajetória escolar, a motivação para escolha do Curso Técnico em Cozinha e as expectativas com a conclusão do Curso.

Como analisado anteriormente, um dos princípios que consolidam os fundamentos do PROEJA é que todos os diversos elementos constituintes das identidades dos jovens e adultos devem ser considerados no desenvolvimento das práticas pedagógicas da educação profissional integrada a educação básica na modalidade EJA. E identificar se essa perspectiva possibilita que os educandos realmente aprendam, representando, assim, um aspecto inovador dessa política educacional é um dos desafios dessa investigação.

5.3.3 Os profissionais da educação investigados.

Para uma melhor compreensão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Turma 211 do Curso Técnico em Cozinha PROEJA do Campus São Luís – Maracanã do IFMA, optou-se por entrevistar alguns profissionais da instituição que possuem uma maior relação com os educandos investigados e a professora.

Ao todo, incluindo a professora, foram entrevistados, formalmente, seis servidores: a *Diretora Geral do Campus (DG)*, que atualmente está dedicada, exclusivamente, a função de direção; o *Diretor de Desenvolvimento de Ensino (DDE)*, que atua, também, como professor de Geografia; a *Chefe de Departamento de Ensino (DE)*, pedagoga do Campus; a *Coordenadora do Curso Técnico em Cozinha (CTC)*, que, também, trabalha com diversas disciplinas do eixo profissional do Curso de Cozinha; a *Coordenadora do Curso Técnico em Cozinha PROEJA (CCP)*, professora de Espanhol do Campus e a *Professora Titular da Disciplina (PTD)*, que atuou com as disciplinas de Nutrição e Planejamento em Serviços de Alimentação I, no período das observações.

Ressalta-se, que além dessas entrevistas formais, realizou-se inúmeras conversas com outros servidores, bem como observações do funcionamento e rotinas de outros profissionais da instituição, que foram fundamentais para elaboração da presente análise. Entre esses servidores que contribuíram para a investigação, destacam-se a Assistente Social do Campus, o Psicólogo, os Assistentes de Alunos, a Enfermeira, Auxiliares de Limpeza, Porteiros e professores que atuam ou atuaram no Curso.

Quanto aos entrevistados, dos seis servidores, cinco são do sexo feminino e um é do sexo masculino, possuem formação diversas, a DG é licenciada em Economia Doméstica, o DDE é licenciado em Geografia, a DE é Pedagoga, a CTC é formada em Turismo, a CCP é formada em Letras com habilitação em Espanhol e a PTD é formada em Nutrição e está concluindo, no ano de 2019, o curso de Gastronomia.

Em relação à formação específica pra o trabalho com a EJA, identificou-se que dos seis servidores apenas uma possui essa formação, pois, no ano de 2008, a DG iniciou o Curso de Especialização em Educação Profissional integrada a Educação Básica na modalidade EJA que foi ofertado pelo IFMA, já os outros cinco servidores não possuem nenhuma formação específica para o trabalho com a modalidade.

O curso de especialização realizado pela DG foi ofertado pelo IFMA em 2008 e buscou atender à determinação das orientações do Documento Base do PROEJA (2006b) que recomendou que a SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA, seria responsável por ofertar Programas de Especialização em parceria com as instituições que ofertassem o Programa.

De acordo com a DG, na época foram disponibilizadas vagas para todos os Campi do IFMA, sendo oito vagas para o Campus Maracanã, a fim de que os professores que desejassem tivessem essa formação específica na área da EJA, modalidade com a qual o IFMA estava iniciando a atuação, porém, não houve, de acordo com a DG, entusiasmo por parte dos professores e o Campus teve dificuldade de preencher as vagas que foram disponibilizadas, então a DG, que na época ocupava o cargo de Chefe de Produção, decidiu fazer o Curso, apesar de considerar que as vagas deveriam ser preenchidas, prioritariamente, para os docentes que estavam atuando no PROEJA.

Em entrevista a DG revelou:

Eu fiz porque nós estávamos trabalhando com o Programa e tinha vagas no Campus Maracanã e mesmo eu estando em cargo de direção na época, eu acabei entrando porque houve, de uma certa forma, um desistesse dos professores em participar. Então, eu fiz o curso, não só porque eu tinha trabalhado com o PROEJA, mas, porque

houve um desinteresse dos professores e as vagas eram para eles, prioritariamente (DG).

De acordo com as investigações, esse desinteresse de parte dos professores do Campus pelo curso de especialização na área da EJA teve como justificativa a falta de disposição de muitos docentes para cursar mais uma especialização e incluí-lo em seu currículo profissional, pois já haviam realizado outras formações desse nível e alegavam que as formações para a EJA deveriam ser mais curtas, nos moldes das formações continuadas; e, outro motivo foi o fato de que muitos educadores tinham resistência em trabalhar com a modalidade, sustentada em preconceitos, acreditavam que o público da EJA não teria condições de concluir um curso integrado a educação profissional oferecido pelo IFMA.

A DG relatou que observou essas situações na época em que realizou, em parceria com outro colega professor, uma pesquisa que subsidiou a produção de um artigo científico como atividade de conclusão do curso de especialização em PROEJA.

No artigo que elaboramos à época, eu e o professor M⁴⁰, sobre as concepções dos professores do IFMA sobre o PROEJA, verificamos que os professores não sabiam nada sobre o PROEJA, absolutamente nada, e o que a gente percebeu é que os professores não se sentiam preparados em um nível para estabelecer um diálogo com os alunos do PROEJA, isso porque eles (os alunos) são pessoas, realmente, com baixa escolaridade e muitos deles estão há muito tempo fora da escola e alguns professores acham que tinham uma linguagem muito rebuscada que não dava para chegar em um nível que possam passar algo para os alunos (DG).

Essa resistência que os professores do Campus tiveram com a implantação do PROEJA é algo que estava relacionado, de acordo com a pesquisa que os professores realizaram entre os anos de 2008 e 2009, com a pouca ou nenhuma experiência que os mesmos tinham com a EJA, bem como a falta de formação específica para o trabalho com a modalidade. Essas circunstâncias acabam gerando um receio com o novo desafio que se apresentou com a implantação do PROEJA, posto que, como já se analisou, o Programa deve desenvolver-se pautado nas especificidades da educação de jovens e adultos, já que:

Os estudantes do PROEJA possuem histórias de vida específicas, por vezes ímpares, e necessitam, em razão dessa particularidade, de ações educacionais, estratégias e metodologias diferenciadas das outras modalidades de educação. A qualidade em Educação de Jovens e Adultos deve ser medida pelo atendimento a suas necessidades

⁴⁰Para preservar o anonimato do professor citado na entrevista seu nome foi substituído pela expressão **Professor M.**

educacionais e culturais, contribuindo para a construção de um saber libertador e significativo para a realização do projeto de vida desses jovens e adultos (BENITES, 2014, p. 43).

Investigou-se, ainda, alguns pontos referentes aos dados profissionais dos entrevistados em relação ao trabalho no IFMA, as informações foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro5: Dados profissionais dos servidores entrevistados.

CARGO	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE CAMPUS	TEMPO DE FUNÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Diretora Geral (DG)	25 anos	25 anos	6 anos	Efetivo
Diretor de Desenvolvimento de Ensino (DDE)	8 anos	7 anos	4 anos	Efetivo
Chefe do Departamento de Ensino (DE)	8 anos	8 anos	6 anos	Efetivo
Coordenadora do Curso Técnico em Cozinha (CTC)	6 anos	4 anos	2 anos	Efetivo
Coordenadora do Curso Técnico em Cozinha PROEJA (CCP)	10 anos	6 anos	6 meses	Efetivo
Professora Titular da Disciplina (PTD).	7 anos	3 anos	Não se aplica	Efetivo

Fonte: a autora.

Assim, sobre o tempo de serviço no instituto identificou-se que a DG é a servidora, entre os entrevistados, que há mais tempo trabalha na instituição, são 25 anos; já o DDE e a DE têm oito anos que trabalham no IFMA; a CTC tem seis anos de serviços no instituto; enquanto que a CCP tem 10 anos e, por fim, a PTD tem 7 anos de instituto.

Destaca-se que apenas a DG e a DE iniciaram as atividades no Campus São Luís - Maracanã, os demais iniciaram as atividades em outros Campus e só depois foram removidos para a capital do Maranhão. Perguntou-se aos entrevistados, também, há quanto tempo estão ocupando as funções atuais, a DG está há seis anos no cargo de diretora, pois foi reeleita em 2016. Já o DDE está há quatro anos no cargo de direção de ensino. A DE está à frente da chefia do departamento de ensino há seis anos. Enquanto que a CTC ocupa há dois anos o cargo de coordenadora, ressaltando que durante um ano e meio respondeu pela coordenação de todas as turmas do Curso de Cozinha, ou seja, tanto das turmas subsequentes, quanto aos do PROEJA.

Após algumas reflexões, a gestão da instituição compreendeu que existia a necessidade de coordenações próprias para os cursos do PROEJA, devido as suas especificidades, assim, a partir de 2018, o Curso de Cozinha passou a ter duas coordenadoras, uma responsável pelo curso subsequente e uma outra responsável pelo curso do PROEJA.

Quando entrevistada, a CCP estava há seis meses à frente da coordenação do Curso Técnico em Cozinha do PROEJA e relatou que ocupar a função de coordenadora do Curso de Cozinha estava sendo um grande desafio, já que eram muitas as responsabilidades, mas, que a sua intenção era contribuir para o bom funcionamento das práticas desenvolvidas no Curso. Constatou-se, também, que todos os servidores entrevistados são efetivos no IFMA.

Outra informação importante investigada foi acerca da existência ou não de experiências anteriores com a Educação de Jovens e Adultos. Dos seis entrevistados, três informaram que já haviam tido experiência com a EJA antes de iniciar as atividades no IFMA, já, a outra metade informou que a primeira experiência com a modalidade ocorreu no PROEJA.

Sobre as experiências com a EJA, destaca-se o relato da DE, que relatou que o trabalho com a modalidade foi muito marcante para a sua formação profissional e pessoal, inclusive retardou sua saída da universidade, devido ao forte elo que desenvolveu com o trabalho que ocorreu quando ainda era acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Eu trabalhei no PRONERA⁴¹. Na verdade no PRONERA da UFMA eu participei enquanto estudante de Pedagogia, eu fazia acompanhamentos dos projetos de educação de jovens e adultos em áreas de assentamento. Quando o PRONERA iniciou em 99 eu entrei para fazer esse trabalho [...] que marcou muito a minha vida. [...] Nesse projeto quem alfabetizava era uma pessoa da comunidade e nós atuávamos como monitores [...], pois, já tinham existido muitos projetos de alfabetização que vinham pessoas de fora para fazer o trabalho e isso era muito prejudicial, pois, ocasionava um distanciamento da realidade desses alunos, o que contribuía para a evasão. Mas, como era muito difícil encontrar nesses assentamentos pessoas com o mínimo de formação, o PRONERA era um projeto bem amplo, pois, além de trabalhar com a alfabetização, trabalhava na formação dos alfabetizadores [...]. Nós visitávamos todos os assentamentos que tinham turma para acompanharmos as atividades [...]. O projeto existe até hoje e avançou muito, hoje, para se ter uma ideia, existem doutorandos que começaram sua formação como alfabetizadores do PRONERA [...]. para mim foi a experiência mais rica que tive e nenhuma outra formação específica que eu tivesse seria mais significativa (DE).

A entrevistada destacou, ainda, que essa forte formação para o trabalho com a EJA que teve através da experiência com o PRONERA, contribuiu, significativamente, para o trabalho que desenvolve hoje como DE no IFMA, já que o PROEJA é atualmente uma realidade já consolidada no instituto, bem como para o seu trabalho como professora de jovens e adultos que desenvolve no turno noturno em uma escola da rede municipal de ensino.

⁴¹O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) visa promover a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, bem como formar educadores para as escolas do campo no sentido de contribuir para a consolidação da educação do campo, em favor da erradicação do analfabetismo e garantia do direito à educação (UFMA, 2018).

A experiência que a CCP teve com a EJA também ocorreu em um programa de alfabetização, o Brasil Alfabetizado⁴², aproximadamente, no ano de 2004. Porém, na época já era formada em Letras e foi uma experiência breve, apenas um ano. A entrevistada destacou que na época não tinha nenhuma formação específica para trabalhar com a modalidade, contudo, houve uma grande campanha para o combate ao analfabetismo no país e muitos professores, mesmo sem experiência e/ou formação na área, foram contratados para alfabetizar pessoas nas diversas cidades do país.

Existia uma seleção por área, por regiões onde se identificavam esses adultos analfabetos [...]. Eu alfabetizava esses alunos. Era uma média de 20 a 25 alunos por turma, todos adultos. Em geral, eram idosos, muitos com 70 a 75 anos [...]. Essa foi minha experiência com a EJA (CCP).

Já o DDE, durante a entrevista, ressaltou que sua primeira experiência com a EJA ocorreu quando tornou-se professor da rede estadual de educação. Assim que assumiu o cargo foi lotado em uma escola para trabalhar com a modalidade no ensino noturno para turmas do ensino fundamental, com a disciplina de Geografia. O entrevistado destacou que teve muitas dificuldades iniciais, pois, não tinha nenhuma formação específica para o trabalho com jovens e adultos, e em sua formação inicial isso também não ocorreu. A partir da experiência do dia a dia que foi adquirindo em sala de aula com as turmas da EJA, foi aprendendo que as práticas pedagógicas para esse público exigem adaptações e posturas adequadas devido às especificidades dos educandos. Portanto, quando assumiu o cargo de professor do IFMA e foi trabalhar com as turmas do PROEJA, já existia uma experiência anterior com a modalidade e uma sensibilidade para as particularidades que o trabalho exige.

Quanto aos outros três servidores que não tiveram outra experiência com a EJA antes do PROEJA, destacaram o grande desafio que é o fazer pedagógico com as turmas da modalidade, pois, logo no início do trabalho perceberam que se tratavam de realidades e demandas bem diferentes das dos educandos do ensino regular. A PTD, por exemplo, não possuía experiência alguma com a EJA, antes de trabalhar com o PROEJA e ressaltou a importância de uma formação específica para os docentes que atuam no PROEJA.

Então, especificamente, na área da EJA eu não tinha nenhuma experiência. Então eu comecei a trabalhar no Instituto Federal e de cara eu peguei logo turmas do PROEJA, mas, sem ter nenhuma experiência de sala de aula. Então eu fui aprendendo no dia a

⁴²O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2015).

dia mesmo, sentindo as necessidades deles (dos educandos) e nós íamos conversando e a partir daí eu ia fazendo os ajustes na disciplina, [...] Eu acredito que é importante sim a gente trabalhar com as formações dos professores, porque quando eu entrei, particularmente, eu não tinha muita experiência em sala de aula e como eu falei mesmo, eu fui aprendendo com o passar dos dias, fazendo. [...] Então posso dizer que fazendo assim de forma muito experimental. Assim, eu acredito que se os professores tivessem, se nós tivéssemos a oportunidade de ter uma formação, de ter um conhecimento mais detalhado do que é o PROEJA, das metodologias de ensino que a gente pode estar desenvolvendo em sala de aula, o trabalho teria uma resposta bem mais efetiva (PTD).

Deste modo, de fato, a falta de experiências anteriores com a EJA, assim como a ausência de uma formação específica para o trabalho com a modalidade são alguns dos principais problemas que o PROEJA enfrenta para o seu funcionamento com melhores resultados.

No entanto, as observações, entrevistas e conversas informais realizadas, seguida das devidas análises, permitiram constatar que existem práticas pedagógicas significativas e positivas acontecendo no cotidiano na cultura estudada, contribuindo assim para a formação educacional e humana dos educandos do PROEJA.

6 A CULTURA DO PROEJA: caminhos para a inovação pedagógica ou manutenção de práticas tradicionais?

No intuito de compreender a cultura da Turma 211 do Curso Técnico em Cozinha/PROEJA do Campus São Luís – Maracanã, a partir do ponto de vista dos participantes, buscou-se o aporte da etnografia, para, assim, com a devida proximidade, realizar uma investigação minuciosa do cotidiano daquele grupo. Nesse sentido, realizou-se a observação participante em diferentes contextos, entrevistas com os educandos da Turma e com seis servidores da instituição, conversas informais e ainda, o levantamento e análise de documentos.

Esse trabalho de investigação procurou privilegiar todas as informações disponíveis sobre a turma com o objetivo de entender seus comportamentos, suas impressões e suas expectativas, a fim de possibilitar a compreensão do fenômeno estudado. Durante todo o trabalho de campo, a investigadora/observadora preocupou-se com o que ressaltou Pereira (2012), descrever a determinada cultura a partir “de dentro”, porém, com toda a atenção para evitar que as perspectivas de alguém “de fora” (investigadora) interferisse na realidade investigada.

6.1 Representações dos profissionais da educação sobre o PROEJA.

Um elemento da investigação que se considerou importante para o presente estudo foi a concepção que os servidores possuem sobre o PROEJA. Ao longo de diversas conversas informais com diferentes servidores da instituição, em especial, os docentes, e, de forma mais precisa a partir das seis entrevistas formais realizadas com a DG, DDE, DE, CTC, CCP e a PTD⁴³, constatou-se que os servidores do IFMA Campus São Luís – Maracanã, em geral, consideram o PROEJA um programa de grande relevância social, são conhecedores que foi criado por um governo, mas, que atualmente já se encontra institucionalizado. Para além de uma determinação legal, sabem que o PROEJA é hoje uma importante política pública para jovens e adultos que por diferentes razões não concluíram a educação básica na idade considerada recomendada e, portanto, é para essas pessoas uma relevante oportunidade para

⁴³DG (Diretora Geral), DDE (Diretor de Desenvolvimento de Ensino), DE (Chefe do Departamento de Ensino), CTC (Coordenadora do Curso Técnico em Cozinha), CCP (Coordenadora do Curso Técnico em Cozinha PROEJA) e a PTD (Professora Titular da Disciplina).

que, por meio da escolarização integrada à formação profissional, consigam de forma digna exercerem sua cidadania plena e a integração social desejável.

A PTD em diversas conversas destacou o papel social fundamental que o PROEJA representa para os jovens e os adultos que procuram no Programa uma oportunidade para que consigam viver de forma digna e que, apesar das dificuldades que o Curso enfrenta, consegue fazer um grande diferencial na vida desses educandos.

Na entrevista, sobre o PROEJA destacou:

*Então, o PROEJA, eu sei que é um **programa voltado para a EJA** que foi instituído pelo governo federal. [...] Eu sei que é um programa criado pelo governo e foi instituído pelos Institutos para trabalharem com esse tipo de público, que são as pessoas que não tiveram condições de cursar no período regular, para, assim, terem a oportunidade **de ter um ensino médio, e também um ensino técnico**, no caso da rede do Instituto Federal. E assim para que essas pessoas tivessem novas oportunidades, para terem conhecimento e para que elas se aprimorassem cada vez mais no mundo do trabalho. [...] Eu acredito que é um **trabalho significativo** [...] porque, como a gente sabe, nem todas as pessoas têm condições de estudar naquele período regular. Assim o PROEJA acaba tendo **um público muito diverso**, um público que é de várias idades, pessoas mais jovens e pessoas que tiveram que cuidar da família e não tiveram muitas oportunidades de estudo e que hoje voltam para a sala de aula. Então, assim, a gente resgatar essas pessoas, para que elas possam ter conhecimento, para que elas possam **abrir a mente e a oportunidade de ter um conhecimento de qualidade**, isso aí é muito importante. Então a gente **resgatar os valores, a sabedoria** de cada um e a gente dá a nossa contribuição para que eles possam cada vez mais se desenvolverem dentro da sociedade e até mesmo, ter um trabalho, futuramente, [...] o IFMA ele dá também essa oportunidade para o aluno (PDT).*

A DG em várias oportunidades reconheceu a importância do PROEJA para o combate das desigualdades sociais que são resultantes da não escolarização, compreendendo que a demanda do Programa é muito grande, pois, ainda é enorme a quantidade de jovens e adultos que tiveram de interromper sua formação básica, pelos mais diversos motivos.

*Hoje o PROEJA já é uma **realidade**, embora ele tenha sido **criado por um governo**, hoje o **Programa já está institucionalizado**, principalmente, na rede federal de ensino, então já se tornou uma política pública, é algo que não tem mais retorno, até porque a **demanda é muito grande** [...] O que agente observa é que há ainda muita dificuldade de algumas pessoas retornarem para a escola, então programas como esses são **grandes oportunidades**. [...] Mas, existiram muitas falhas [...] o curso **foi implantado de forma tão impositiva**, e nós não paramos um momento nem pra ler a legislação, se preocupou em organizar a matriz curricular e distribuir as disciplinas e pronto, implantamos o curso. Quando o certo era já que vamos implantar um Programa, vamos montar um grupo de estudo e nos prepararmos antes dessa implantação e isso não houve, eu vim conhecer a legislação na especialização que fiz sobre o PROEJA, até então não tinha feito uma leitura sobre isso (DG).*

O DDE da instituição ao destacar o importante papel social do Programa ressaltou que para jovens e adultos essa formação integrada à educação profissional é um poderoso aliado para que consigam a tão almejada inserção no mundo do trabalho.

Em relação à efetivação dele (o PROEJA) é muito importante, pois, ele vem oportunizar aos alunos, que por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio, além disso, eles têm dificuldade econômica devido a essa falta de escolarização, que não os permitem pleitear uma vaga de emprego, por falta dessa formação. Então, através do Programa eles podem aliar a formação do ensino médio e a profissional, que vai possibilitar a esse cidadão essa oportunidade. E, além disso, como os cursos também têm um eixo no empreendedorismo, além dele poder atuar na área como empregado em alguma empresa, ele pode ser dono do seu próprio negócio. No caso aqui da escola, temos os Cursos de Agropecuária e Cozinha. E a gente já tem visto esse resultado através de alguns egressos que tem o seu sustento a partir da formação que tiveram aqui e tem o seu negócio na área do Curso, principalmente, no ramo da alimentação (DDE).

A DE, apesar de também reconhecer a importância do PROEJA para o seu público, analisa o Programa a partir de um ponto vista mais crítico.

Eu acho que os programas, pois o PRONERA foi um programa, o PROEJA foi um programa e eu acho que quem faz esses programas não os fazem acreditando que vão dar certo ou que vão dar algum efeito. Eu penso que quem faz os programas, e eu estou falando do sistema lá em cima, do próprio MEC, que pensa o programa e quer só que seja implantado. Então ele chega e você tem que fazer, ele não nasce das bases e eu acho que o fracasso de um programa desses, é ele não ser pensado na base, ele é pensado lá em cima e essa base tem só que implantar, em geral, para gerar um número, para gerar um dado, seja como for, o importante é que aconteça. Agora, se formos seguir o que está no Documento Base do PROEJA, se formos seguir à risca o que está ali, fosse uma política séria de erradicação do analfabetismo, fosse mesmo para, de fato, possibilitar um aumento da escolarização dessa população que não teve oportunidade de estudar, ele teria que seguir à risca o que está nas orientações de criação. [...] No PROEJA, o que eu percebo é que como a base não foi preparada para implantar o programa, ele chegou e teve que ser implantado, sem preparar seus docentes para as suas particularidades, para que eles pudessem saber com que público iria trabalhar, já que não estavam acostumados a trabalharem com esse público; além disso, tem a dificuldade de não conseguir fidelizar esse professor no Programa, dá uma formação continuada na área, é um ponto que prejudica o PROEJA. Para mim, o trabalho em equipe é essencial para o sucesso de um Programa na área de Educação de Jovens e Adultos, seja qual for ele, qualquer programa que for criado para trabalhar com pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e agora voltam para a escola, exige uma cumplicidade de todos os envolvidos (DE).

Outro aspecto interessante do PROEJA que foi enfatizado pela CTC, foi a perspectiva humana, pois, para a Coordenadora do Curso de Cozinha o Programa tem um impacto na vida pessoal dos seus educandos, posto que, ao oferecer um novo desafio e possibilitar uma mudança de vida, acaba influenciando para o aumento da autoestima dessas pessoas.

O que eu vejo que falta, é um maior reconhecimento e valorização do PROEJA pelo Campus, pois a maioria das coisas que são realizadas aqui são para o integrado, que é a massa dos alunos. [...] Agora eu, particularmente, gosto muito do Programa, são pessoas carentes, pessoas que precisam de atenção, precisam de um abraço e isso pode mudar a vida de uma pessoa, causa um impacto na vida dessas pessoas. Eu tenho relato de pessoas, que o PROEJA mudou a vida dessas senhoras, eu falo de senhoras, porque a maioria são senhoras e elas relatam que estavam vivendo de forma muito deprimida, sem perspectivas e o Programa deu um novo ânimo à vida delas, mudou de fato a vida de cada uma. Em geral, são senhoras que estavam há muito tempo sem estudar, porque o marido não deixava ou porque os filhos eram pequenos e agora que votaram a estudar, percebem o valor do estudo e muitas relatam que não querem parar com o curso, desejam continuar estudando. E a gente percebe que o fato delas terem vindo fazer o Curso de Cozinha, ter passado um tempo conosco, acaba deixando boas sementes (CTC).

Para a CCP, o PROEJA tem um papel fundamental na formação dos jovens e adultos ainda não escolarizados, porém ressaltou que são educandos com muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente, devido a sua trajetória escolar interrompida e o contexto social em que vivem, elementos que devem ter uma atenção prioritária na execução do planejamento do Programa.

O PROEJA, para a CCP,

É uma forma de resgatar essas pessoas que não tiveram essa oportunidade de estudar, eu venho de uma realidade de zona rural e sei que para muitas pessoas não eram oferecidas nem essa oportunidade de estudar, então eu vejo que para eles é uma questão muito enriquecedora, pois eles passam a ter essa oportunidade. Eu só acho que eles precisavam de muito mais incentivo para que pudessem se dedicar mais aos estudos, pois muitos já têm casa, já tem família, têm os filhos, têm os cuidados domésticos, alguns têm seu trabalho, então é muito difícil pra eles conciliarem os estudos com o trabalho, seja os que são empregados, ou mesmo os que têm atividades domésticos, alguns cuidam de um companheiro doente, ou ainda têm filhos pequenos que precisam ser acompanhados nas atividades escolares, enfim é difícil para eles virem a conseguir conciliar tudo isso com os estudos. Então precisam de melhores condições, sejam financeiras, materiais, tempo, para que eles continuem e consigam conciliar, consigam se organizar para terem uma aprendizagem mais significativa, pois ainda ficam muito perdidos (CCP). (grifos nosso).

Destaca-se que os servidores, em sua maioria, reconhecem o PROEJA como um projeto fundamental na formação de milhões de jovens e adultos que ainda não conseguiram concluir a educação básica e nem possuem uma formação profissional, todavia, compreendem que o Programa possui graves problemas, alguns iniciados desde sua origem, como apontou a DE ao destacar o fato do programa ter sido implantado de cima para baixo, ou seja, sem uma discussão nas bases, portanto, foi criado por meio de um Decreto e os institutos tiveram que iniciar o processo de implantação sem uma preparação, um estudo adequado, como ressaltou a DG. Há ainda, na visão dos servidores, os problemas que persistem, mesmo depois de passados

mais de 10 anos de sua implantação, como a pouca valorização do PROEJA e do seu público pela instituição, inclusive, ressaltando a falta de atividades e eventos específicos para a modalidade; falta de formação continuada para os docentes; a ausência de melhores condições para que esses educandos consigam concluir os cursos; o não envolvimento de todos os profissionais que atuam no Programa, entre outros pontos destacados pelos servidores.

Por conseguinte, observa-se que os profissionais da educação reconhecem a importância do PROEJA para o público ao qual se destina, considerando a grande demanda de jovens e adultos no Brasil que ainda não conseguiram concluir a educação básica, bem como, a necessidade da escolarização aliada à profissionalização para que essas pessoas consigam ser inseridas no mundo do trabalho e assim, possam exercer plenamente a sua cidadania. E como se destacou, concordam a respeito da existência de muitos pontos que devem ser melhorados no Programa, para que de fato possam cumprir o determinado em seus objetivos de criação.

6.2 Representações dos educandos sobre o PROEJA.

Em relação aos educandos da Turma 211, desde o início da investigação, procurou-se através de conversas informais identificar as impressões que tinham do Curso e, depois, já com 12 meses de observações, iniciou-se as entrevistas formais, retomando o tema. Foi interessante comparar as respostas iniciais de quem estava começando uma nova jornada, com o início do Curso, com as respostas já mais amadurecidas de quem já havia concluído o primeiro ano de estudos.

Um aspecto constatado é que dos 31 educandos que iniciaram o Curso em março de 2017, apenas duas deles conheciam o Programa, 10 já tinham ouvido falar, porém não sabiam explicar do que se tratava e a maioria, 19 educandos, desconhecia totalmente o PROEJA antes de iniciar o curso.

As duas educandas, que conheciam um pouco sobre o funcionamento do PROEJA, tinham esse conhecimento devido às conversas com pessoas bem próximas que conheciam melhor os cursos do Programa. A educanda 03 conheceu através da diretora da escola onde cursou o ensino fundamental e a educanda 04 com os pais que também tinham feito o Curso.

Na verdade, eu já sabia mais ou menos o que era, pois na escola que eu estudava a diretora sempre encaminhava os alunos pra cá e lá nos explicava como era mais ou menos o PROEJA. [...] então me disseram que aqui fazia os dois cursos juntos, o

médio e o técnico. Eu acho muito bom, porque, em vez da pessoa ainda terminar o curso médio e ir fazer outro, aqui já faz os dois, é mais chance. (EDUCANDA 03).

Meus pais fizeram aqui o Curso de Cozinha no PROEJA, eles gostaram muito do Curso e me incentivaram a também fazer, me disseram que era bom para mim, pois tanto terminaria meu ensino médio como ainda teria um curso técnico que me ajudaria a, de repente, arrumar um trabalho. (EDUCANDA 04).

Já os 10 educandos que já tinham ouvido falar do PROEJA, em geral, desconheciam detalhes de funcionamento e objetivos do Programa, em suas falas demonstravam saber apenas que se tratava de cursos para pessoas adultas que não haviam concluído o ensino médio, alguns sabiam, ainda, que o curso era também técnico.

Eu tinha pouca informação sobre o PROEJA. Assim, foi uma amiga que me falou, hoje ela tá no Superior. Ela me perguntava se eu não queria voltar a estudar, que estava tendo o curso junto com o ensino médio e eu sempre falava assim, “não”. Quando no outro ano ela me falou que estava tendo vaga de novo e ela começou a insistir, “vambora D⁴⁴, te matricula, “tu vai gostar”. Eu conversei com meu marido e ele aceitou (EDUCANDA 05).

Na verdade, eu ouvir falar pouco, porque eu não me interessava, então eu não procurava saber. Me acomodei, não me interessei, então eu sabia muito pouco. Eu sabia que o PROEJA era para a educação de jovens e adultos. (EDUCANDA 22).

Eu não sabia muito. Eu tenho uma prima que tá estudando aqui e me falou. Mas, eu não sabia muitos detalhes. Quando eu vim fazer minha inscrição foi que me explicaram que eram dois certificados, o do ensino médio e do curso. Então eu disse, vou fazer, é a minha oportunidade. Uma chance que eu vi de continuar a estudar e terminar. Agora eu já tenho vontade de entrar numa faculdade. (EDUCANDA 28).

Quanto à maioria dos educandos da Turma, 19 enfatizaram não saber nada sobre o PROEJA antes de vir fazer a inscrição para a seleção. Destacaram que, em geral, souberam que o IFMA estava oferecendo vagas para pessoas que não tinham conseguido concluir o ensino médio e que receberam a explicação do que se tratava o PROEJA apenas no ato da inscrição e, no decorrer do Curso, foram conhecendo com maiores detalhes sobre os objetivos e seu funcionamento.

Não conhecia, nunca tinha ouvido falar [do PROEJA]. [...] [Durante a inscrição] esclareceram tudo, que era para as pessoas que estavam atrasadas, que já tinham o ensino fundamental, e, também que era o ensino médio e tinha o curso profissional junto (EDUCANDA 10).

A sigla em si, eu nunca tinha ouvido falar, Eu não tinha nenhum conhecimento, associei por causa da EJA, que eu sei que tem na escola pública. Eu fiquei sabendo através do WhatsApp, alguém mostrou para minha namorada e ela me mostrou, como

⁴⁴ O nome da educanda foi suprimido para preservar sua identidade.

eu sempre tive interesse na área de cozinha, tinha interesse de fazer o curso, mas, por questões financeiras nunca coloquei em prática. Apareceu essa oportunidade, que eu podia fazer o curso e o ensino médio, então ficou perfeito para mim e então fiz a inscrição. (EDUCANDA 11).

Eu não sabia nada do PROEJA, tanto que eu nunca pensei que ia passar. Eu um dia saí pra espalhar e entrei aqui, fui parar numa sala lá embaixo e disse que queria estudar e tudo, então uma moça me deu as coordenadas, “olha temos o curso do PROEJA, você não quer participar?” Foi me dando uma ficha para eu preencher e ela disse que depois de 15 dias era pra eu vir ver o resultado. E quando eu cheguei e vi meu nome naquela lista, eu nem acreditei, fiquei maravilhada. Eu pensei, “que maravilha! Eu vou voltar a estudar, encarar uma sala de aula, como vai ser isso?”. E nesse momento, foi assim tipo uma ruptura, todos os meus problemas se acabaram (EDUCANDA 23).

Investigou-se, também, por qual meio ficaram sabendo da oferta de vagas para o Curso do PROEJA. Dos 31 educandos que frequentaram o Curso em 2017, a maioria, 18 deles ficaram sabendo por egressos da instituição, que haviam concluído e recomendavam aos amigos e familiares.

Eu já tinha ouvido falar, mas, não sabia bem o que era. Eu soube assim, eu tinha um neto que estudava aqui, ele já vai até concluir o Curso de Cozinha esse ano, e ele me falou que ia ter vagas para o PROEJA, que era para adultos e eu vim (EDUCANDA 15).

Uma amiga me falou do Curso de Cozinha, ela estudava aqui, fez o curso e gostou. Eu até pensei que eu não pudesse porque eu já tenho o segundo grau, mas, ela disse que eu podia repetir (EDUCANDA 27).

Um irmão da igreja ‘tava’ fazendo um curso aqui e ficou sabendo que ia ter o curso de Cozinha pra quem ainda não terminou o ensino médio. Ele falou para meu marido, que me disse. Eu liguei pra cá e a moça me falou pra vim fazer minha inscrição (EDUCANDA 28).

Os outros 13 educandos, em sua maioria, ficaram sabendo do Curso através de pessoas bem próximas, amigos e familiares que os informaram da seleção para o PROEJA e os incentivaram a tentarem conquistar uma das vagas.

Eu soube por minha filha, ela ficou sabendo que ia ter essa turma do PROEJA no IFMA para pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e querem terminar o ensino médio e ter um técnico, então ela me perguntou se podia me matricular e eu disse que sim, mas, eu nem estava com esperança de conseguir. Depois de um tempo, ela fez minha inscrição e me avisou que eu tinha conseguido a vaga [...] (EDUCANDA 07).

Foi através de um professor de Espanhol meu, que pesquisou no site, cursos no SENAC de cozinha, eu fiz primeiro o curso de cozinha no SENAC durante seis meses, depois ele me disse que tinha aqui um técnico de cozinha, ele disse que era o PROEJA, que tinha que fazer o Ensino Médio ao mesmo tempo, eu disse, assim mesmo vou fazer, ele veio comigo, fizemos a inscrição. (EDUCANDA 09).

Eu fiquei sabendo através de uma tia minha que trabalhava em uma escola aqui na Vila Esperança. A nutricionista lá da escola que ela trabalhava falou pra ela que ia ter vagas aqui para esse curso e minha tia me avisou, na época, [...] nós viemos fazer a nossa inscrição (EDUCANDA 21).

Não [conhecia o PROEJA]. Quem sabia era minha a filha da minha patroa. Ela chegou lá em casa dizendo que iria ter esse curso aqui de Cozinha e se eu não queria fazer, minha patroa disse, “sim ela vai fazer, inscreve ela” (EDUCANDA 25).

A partir dessas colocações e de várias conversas informais constatou-se que a maioria dos educandos inicia o curso sem ter um conhecimento adequado sobre o Programa e as informações que recebem não são as oficiais, assim, realizam a inscrição no Curso desconhecendo as suas propostas. Apesar de ter, em geral, recebido algumas informações no ato da inscrição, somente no desenvolver do Curso que, de fato, passam a ter uma melhor noção das possibilidades do PROEJA.

Uma característica essencial do PROEJA, o fato de integrar a educação básica com a educação profissional, por exemplo, era desconhecida da maioria dos educandos. No entanto, com a frequência no Curso, esse é justamente um dos aspectos que mais destacam como sendo um diferencial positivo e motivador.

Eu acho muito bom [o curso ser integrado]. Eu vejo pelos meus colegas, por exemplo, muitos querem ter o certificado do ensino médio, mas, o fato de ter o curso profissional é muito bom, principalmente, assim, para nós que temos uma idade mais avançada e essa área que a gente faz é muito boa, porque a gente pode colocar um negócio próprio, trabalhar dentro de casa mesmo, ter sua própria renda, não depender de tá procurando emprego e de repente ser rejeitado por causa da idade (EDUCANDA 19).

Eu acho bem interessante e de uma certa forma isso deve ser valorizado sim, porque tem pessoas que precisam muito dessa oportunidade, eu ainda estou jovem, mas tem pessoas que estão mais idosas, que não tiveram essa oportunidade de estudar, [...], então isso deve ser valorizado por nós que estamos aqui na sala de aula hoje, e isso falta muito aqui da nossa parte, nós alunos não valorizamos o fato de estarmos aqui em uma escola federal, de fazer o ensino médio, de fazer o ensino técnico (EDUCANDA 21).

Além de eu ter o certificado do ensino médio, tem mais o técnico. E isso me dá mais oportunidades de emprego, se eu quiser, por exemplo, trabalhar nessa área de cozinha. É mais uma oportunidade, só o fato de ser técnico já é uma porta a mais de emprego. Eu posso pensar em arrumar um emprego e até pagar uma faculdade. Melhorar mesmo de vida. Eu tenho um filho, então as coisas mudaram e a gente quer o melhor pra ele. Então eu tenho que me capacitar mais, preciso estudar, fazer uma faculdade. Até meu esposo voltou a estudar, depois que ele me viu estudando. A gente quer melhorar, prosperar (EDUCANDA 28).

Assim como destacado nas falas anteriores, entre os demais educandos da turma 211, esse discurso sobre a importância do PROEJA possibilitar aos jovens e adultos a conclusão do

ensino médio integrado à educação profissional funciona como um elemento motivador para que conclua o Curso, pois, em geral, associam que, com essas habilitações, as possibilidades de adentrarem ao mundo do trabalho aumentam significativamente.

A vinculação da escola ao mundo do trabalho é um dos princípios fundamentais do PROEJA, como já se destacou e está expresso no Documento Base do Programa (BRASIL, 2006b). Contudo, é importante compreender que não se trata de uma simples conexão, pois a noção de integração é bem mais complexa e as metas são audaciosas, já que, se pretende

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006b, p. 13).

Portanto, compreendendo que o PROEJA, assim como Silva e Pommer (2014, p. 134) ressaltaram, visa “[...] uma formação que combine, na sua prática e nos seus fundamentos, o trabalho, a ciência e a cultura, visando à formação integral dos indivíduos”.

Identificou-se que um elemento muito importante desta complexa trajetória de formação é o relacionamento desses educandos com os colegas e os profissionais da instituição. Durante a investigação, notou-se que, realmente, esse é um ponto muito importante para que os eles consigam enfrentar os muitos desafios que surgem ao longo da sua caminhada para a escolarização.

Eu acho que os funcionários tratam a gente bem, os professores, melhor ainda, tratam a gente com cuidado, com carinho. Ensinam a gente como tem que ser, mas, tratam a gente com cuidado, com respeito. Os colegas também são ótimos. Têm variedades, eu acho assim, foi mudando e melhorando, porque quando eu comecei os alunos mais novos não queriam se misturar com a gente [...] Tinha assim uma diferença, mas o relacionamento melhorou, melhorou muito, acho que com a convivência, eles foram conhecendo e então eles foram melhorando o modo de tratar a gente e hoje nos ajudam e nos incentivam (EDUCANDA, 07)

[...] eu nunca estudei em uma sala que a gente se dá bem com todo mundo, que a gente fala com todo mundo, aqui pra mim está sendo a primeira vez. Desde que eu comecei a estudar, é a primeira vez, que eu gosto de todo mundo da sala, [...] Até quando estamos fazendo uma atividade, um não sabe, a gente corre pra um, corre pra outro, um ajudando o outro. [...] E dos professores eu gosto muito deles, são ótimos, como pessoas são maravilhosos, como profissionais tem esses pontos que eu já falei, mas, como pessoas não têm nenhum que até hoje eu possa dizer assim que eu não goste. Gosto de todos, tratam a gente muito bem. Onde eu encontro com eles, eles falam comigo. Muito respeito (EDUCANDA 21).

Eu estou gostando muito da nossa turma aqui, porque a gente é unido. Os meninos que são mais novos nos ajudam e quando a gente não sabe uma coisa eles nos incentivam, nos ensinam, tem muita paciência. Às vezes, tem algum querendo desistir, e eles dizem “não, ninguém vai desistir, vamos continuar”. Então, a nossa turma é muito unida (EDUCANDA 26).

Bom demais. As colegas são ótimas, me dou bem com todo mundo. No começo do curso tinha outros homens, mas eles acabaram não continuando, agora sou só eu de homem no meio dessa mulherada e eu gosto demais, elas me ajudam, me tratam como filho, como um irmão [...] Já com os professores também me dou super bem, os professores aqui da escola são muito bacanas, pacientes, ajudam a gente, estão sempre incentivando, além disso, são todos inteligentes, só professor bom mesmo (EDUCANDO 29).

Deste modo, observou-se que, em geral, com o percorrer da frequência no Curso, eles entendem que a particularidade do PROEJA de oferecer cursos integrados, é, portanto, uma real alternativa para que consigam exercer a cidadania, a qual, legalmente, tem direito. E apesar de reconhecerem que há muitas dificuldades que precisam ser enfrentadas, ressaltaram que o apoio de colegas e dos profissionais da escola é fundamental para que prossigam sua trajetória de formação e, assim, percebam o Programa como uma oportunidade única para uma vida mais digna.

Essa visão positiva e otimista sobre o Curso foi verificada em várias falas dos educandos, como se destaca em seguida.

[Sobre o Curso] eu acho bom, estou achando interessante, até porque eu nunca tinha tido um contato com nada do tipo, até agora estou achando interessante. Eles sabem dosar, misturar as aulas, até para ficar interessante pra gente. [...] Tá contribuindo bastante, inclusive, estou trabalhando devido a isso, passei um ano sem trabalhar e depois que eu estou aqui é oportunidade o tempo inteiro surgindo. Eu acho que tem uma influência muito grande, muito boa, pois à medida que a gente vai aprendendo as portas vão se abrindo (EDUCANDA 11).

(O Curso) Está atendendo minha expectativa demais. O ensino médio é muito bom, estou aprendendo demais. Com certeza o curso vai contribuir muito. Hoje em dia eu estudo, tenho minha filha de 10anos, moro com minha mãe. Hoje praticamente sou sustentada por ela, pois eu não trabalho. Mas, eu penso e amanhã, ela pode vir a faltar, mas, eu já sei por qual caminho eu vou, rapidinho eu coloco uma coisa ali pra vender e já dá para sobreviver. Essa era a minha maior preocupação (EDUCANDA, 19).

Essa farda aqui pra mim me trouxe muita coisa boa. Antigamente quando eu passava na minha rua eu era só uma R⁴⁵ qualquer e hoje quando eu passo de farda eu percebo que eu já ganhei um status. E automaticamente, mesmo que seja no PROEJA um curso técnico, eu percebo que estou numa escola boa, federal, [...] as pessoas estão me respeitando mais, me valorizando mais. Então, o estudo, independente se ele é federal, estadual ou municipal, ele só te agrega coisas boas, hoje eu já entendo. Quando eu era muito nova eu não entendia, quando minha mãe dizia assim “R vai

⁴⁵O nome da educanda foi suprimido para preservar sua identidade.

estudar”, eu não entendia. Agora eu já entendo que o estudo só te bota pra frente, tu só ganha status, status que eu quero dizer é coisa boa, que como ensino vai te valorizar, as pessoas vão te respeitar, não só para as pessoas, mas, para você também (EDUCANDA 23).

Eu estou gostando muito, pra mim está sendo ótimo. Já aprendi tanta coisa, já participei de eventos, conheci gente nova, experimentei coisas que jamais pensei que fosse um dia provar e até mesmo lugares que já fui, graças ao Curso, que nunca pensei que eu iria. E a escola tem uma estrutura bacana, as salas são bem organizadas, limpas, com cadeiras para todos, com ar condicionado, bom demais. Quem dera que todas as escolas fossem como essa aqui. Seria bom demais (EDUCANDO 29).

Por conseguinte, o que se verifica é que os educandos se mostram satisfeitos com o Curso, entendem que o PROEJA é uma oportunidade para que consigam concluir sua escolarização aliada a uma formação profissional, que, na visão deles, pode ser um divisor de águas no acesso ou retorno ao mundo do trabalho e, para, além disso, uma mudança na qualidade de vida familiar e social. Por diversos momentos e em diversas falas, eles destacavam como o curso já alterou a “forma de ver o mundo”, como agora “compreendem as coisas de outra forma”, como modificaram-se “nas conversas em família” e, ainda, como o Curso tem mudado “a forma como se veem e veem o mundo”.

Antes do Curso eu estava até assim com depressão. Eu estava naquela só em casa, uma tristeza. Eu já moro há oito anos aqui no bairro e o colégio em cima de mim e eu não tinha essa visão que eu podia estudar aqui, eu via o colégio muito longe pra mim, via o colégio federal, uma universidade, isso aí não dá pra mim. E também eu nem queria estudar, não me via assim estudando [...]. Quando eu vi que essa porta se abriu pra mim, foi maravilhoso. [...] Quando eu cheguei aqui estava muito “baqueada”. Mas tudo mudou, o curso me ajudou muito. Eu estava no fundo do poço. Uma tristeza profunda. Como eu já aprendi muita coisa aqui, hoje eu sei que eu estava com meu emocional muito abalado, com a auto estima lá embaixo. Mas, eu superei. Eu estou bem agora (EDUCANDA 23).

Eu digo muito pra meu esposo que essa escola está sendo uma benção, uma oportunidade única. Eu nunca imaginava que eu ia estudar aqui no IFMA, que era a antiga Escola Agrotécnica. Sempre eu passava por aqui, mas, nunca imaginava que um dia eu fosse estudar aqui. Achava que era uma coisa impossível pra mim [...]. Tem feito muita diferença. Eu tenho aprendido muita coisa boa aqui. Já me preocupo a estudar, a fazer as coisas certas, como eu tenho aprendido aqui. Eu preciso estudar mesmo e botar meu filho para estudar, para ele ter um futuro. Para ele ter as oportunidades que nós não tivemos quando éramos pequenos, nossos pais não tinham condições de botar a gente pra estudar, era tudo muito difícil, muitos filhos, muitos netos. Agora “tá” mais fácil, muitas oportunidades (EDUCANDA 28).

Eu acho muito bom, é uma grande oportunidade pra gente que já não é mais tão jovem e para os mais velhos. A gente já perdeu tempo lá atrás, agora não tem mais tempo para perder, então fazer o ensino médio e o técnico junto é ótimo, porque, inclusive, a pessoa fica com uma chance maior de arrumar um emprego. [...] porque eu gosto de cozinhar, sempre gostei. Tenho vontade de aprender mais. Sei que tem muita gente que acha estranho homem gostar de cozinhar, aqui mesmo no Maracanã

são poucos homens fazendo o curso, mas eu gosto e os maiores chefs do mundo são homens, isso eu já aprendi aqui (EDUCANDO 29)

Pra nós que estamos muito tempo sem estudar, é uma oportunidade maravilhosa, pois acredito que esse curso pode abrir muitas portas para nós, um emprego ou um negócio. Eu vejo que esse é o pensamento da maioria aqui da turma e de quase todos do PROEJA, na verdade, todos querem trabalhar, na área ou não, querem poder ter uma vida melhor e um curso técnico pode ajudar muito pra isso, principalmente, por ser um curso aqui no IFMA, uma escola respeitada. Para mim, estar aqui fazendo esse curso já me deu um ânimo novo, renovou minhas esperanças em consegui algo melhor para mim e meus filhos. E de certa forma, já tá mudando, estou batalhando para ter uma vida melhor, já estou fazendo umas coisas que aprendi aqui para vender lá em casa, estou trazendo outras para vender aqui para os colegas, estou me virando, não quero mais é ficar parada, já perdi muito tempo (EDUCANDA 30).

Apesar do entusiasmo e da satisfação com o Curso, os educandos ressaltaram suas críticas, apontando alguns aspectos que devem ser melhorados no Curso, bem como destacaram as principais dificuldades sejam elas de caráter interno ou externo que enfrentam para que possam dar prosseguimento ao Curso.

Em relação aos fatores internos, um ponto que, em diversos momentos, ao longo das observações de campo, foi alvo de reclamação dos educandos foi a falta de insumos⁴⁶ para as aulas prática, momento muito aguardado por eles e de extrema relevância para a formação desses, segundo os educandos e docentes.

Pra mim, o que tem de dificuldade do Curso é a falta de insumos nas aulas práticas. Isso deixa muito a desejar, é muito chato. A gente vê toda a teoria e quando vai ter a prática não tem os insumos. Desanima. Você não tem uma aula prática, fica esperando e nada, é muito chato (EDUCANDA 22).

Também acho chato é quando não tem os insumos pra gente fazer a aula prática. Tem as aulas teóricas, que também são boas, mas, fica todo mundo ansioso para colocar em prática o que estamos aprendendo, sem falar que com as aulas práticas a gente aprende muito. Ninguém gosta disso na verdade (EDUCANDO 29).

Outra dificuldade enfrentada pelos educandos foi a aprendizagem da matemática. Dos 21 entrevistados, 11 afirmaram que a maior dificuldade que enfrentam no curso é a aprendizagem da matemática. Outro ponto interessante é que esses 11 educandos destacaram que consideram a metodologia do professor da disciplina adequada e que há, por parte do professor, um esforço para que compreendam o assunto e construam seu conhecimento, contudo, a dificuldade, em geral, persiste.

⁴⁶ Os insumos para o Curso de Cozinha referem-se aos ingredientes necessários para a produção das receitas.

A dificuldade que eu tenho é em matemática, eu sempre tive essa dificuldade, sou péssima em matemática. Eu tenho muita vontade de aprender, ainda não consegui. A forma que o professor ensina é boa, mas o problema sou eu. Eu tenho dificuldade com cálculos, sempre tive essa dificuldade e isso me atrapalhava até quando eu pensava em voltar a estudar, “eita, vou passar vergonha”, mas, nas outras matérias não tenho essa dificuldade toda (EDUCANDA 05).

Matemática e Informática. Os professores são bons, o de matemática explica assim trazendo coisas do nosso dia a dia, simplifica muito bem, o problema é que essa dificuldade já vem de muito tempo, que a gente não teve um alicerce (EDUCANDA 07).

Eu creio que sim, algumas coisas eu tenho dificuldade. A mente ainda tá um pouco fechada, por exemplo, a matemática, é um pouco complicada. [...] Mas, eles fazem de tudo pra gente entender. Eu acho que é da nossa mente mesmo [...] Eles fazem o melhor, se esforçam ao máximo, pra gente aprender, até mesmo porque como nós somos do PROEJA, ficamos muito tempo sem estudar, eles têm uma atenção maior, eu percebo isso, “como eles ficaram muito tempo sem estudar temos que pegar mais leve”, tem professor que eu percebo que eles fazem isso com a gente. E isso é muito importante. Como a gente é do PROEJA, já tem família, já passou o tempo certo da gente estudar, eu sei que nunca é tarde, mas, o tempo melhor é quando a gente é mais jovem, com a mente mais aberta. Mas, eu percebo assim que eles têm essa visão, essa preocupação da gente tá aprendendo, ter a melhor forma de ensinar, então pegam leve nas aulas, pegam leve nas provas. (EDUCANDA 28).

Mas, existem também outros aspectos que dificultam a permanência e frequência no Curso, segundo os educandos, e que atrapalham a aprendizagem deles, logo, merece atenção da instituição, como a falta de tempo para realizarem seus estudos e atividades fora da escola, a questão do acesso à escola, entre outras questões pessoais.

Em relação às dificuldades, eu, particularmente, não tenho tanto, em relação às matérias, ao aprendizado. Mas, talvez, a falta de tempo para estudar, por conta do trabalho, a maioria tem que trabalhar e quase não tem tempo para estudar. E também algumas dificuldades do próprio Campus, a gente tem algumas aulas práticas e, às vezes, tem problemas, questões de infraestrutura mesmo do Campus, como falta de insumos. Tem a questão da dificuldade de deslocamento que a gente enfrenta, basicamente são essas. O transporte para cá é delicado, é muito difícil, hoje chegaram quase todos atrasados e isso acontece quase diariamente (EDUCANDA 11).

[a dificuldade] é a questão da vida pessoal, já pensei várias vezes em desistir, porque, eu não estou trabalhando e as coisas estão difíceis. Estou fazendo dois cursos, aqui à tarde e o de música à noite. Eu já tentei conseguir serviço só até meio dia e não consegui e está complicado com as contas que eu tenho pra pagar (EDUCANDO 21).

Observa-se, como já ressaltado, que os desafios do PROEJA são bem complexos, portanto, não funcionará a partir de medidas simplistas, posto que, trata-se de educandos com diferentes e ricas realidades e trajetórias que interferem diretamente no processo de aprendizagem que não podem ser desconsideradas.

6.3 O PROEJA em ação: práticas, metodologias e estratégias em análise.

Ao longo do período de dois anos letivos de observações do cotidiano de diversas práticas pedagógicas desenvolvidas no PROEJA, associadas às entrevistas, conversas informais e análises de documentos, buscou-se conhecer como estão se efetivando as ações do Programa no Campus São Luís – Maracanã do IFMA e se estão, de fato, seguindo as determinações legais de criação e orientação do PROEJA, que tem como objetivo contribuir para a formação de:

Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a natureza em geral como centro e na qual a tecnologia seja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a produção coletiva deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2006b, p. 24).

Considerando a importância e complexidade da proposta do PROEJA e, principalmente, ponderando que o público do Programa são educandos com histórias de vida específicas, que exigem projetos e práticas pedagógicas diferenciadas das outras modalidades de ensino, determinou-se, a partir de uma investigação prévia, o acompanhamento das práticas de uma determinada professora e de uma determinada turma, no intuito de verificar se essas particularidades estão sendo consideradas e contribuindo para a aprendizagem dos jovens e adultos que frequentam o Curso. Ao longo do presente estudo, a turma-alvo é identificada como Turma 211 e a professora como professora titular da disciplina (PTD).

A pesquisa em campo possibilitou a constatação de que as ações desenvolvidas no cotidiano com e pelos educandos da Turma 211 são bem diversas. No decorrer das observações participantes foi possível constatar o uso de diferentes metodologias e estratégias, uma gama de instrumentos e materiais educativos, com o propósito, em geral, de atender as especificidades deles, as situações e as demandas do componente curricular.

A observação participante das atividades pedagógicas dos dois componentes curriculares, Nutrição Básica e Planejamento em Serviços de Alimentação I, orientadas pela PTD na Turma 211, no período de dois semestres letivos, possibilitou a constatação de que, em geral, o processo de ensino aprendizagem foi permeado pelo intenso diálogo, que era norteado pelas experiências e saberes dos educandos, sendo assim, tendo o aluno como protagonista do processo e a PTD assumindo o papel de mediação. Assim, em diversos momentos, eles eram incentivados a romper com as práticas tradicionais de passividade e desafiados a experimentar,

e, conseqüentemente, se tornarem capazes, de forma autônoma, de construírem o seu próprio conhecimento (MUNARI, 2010).

Essa perspectiva de colocar o educando no centro do processo e como o principal responsável pela sua aprendizagem, era uma preocupação essencial da PTD, conforme observou-se em diferentes atividades pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo do período de investigação em campo, bem como estavam presentes em seu discurso.

[...] a gente foi ensinado em uma metodologia muito tradicional de ensino e talvez muitos professores ainda sigam muito por essa linha, então sempre trabalhando com aquela ideia de que o conhecimento vem do professor para o aluno e a partir do momento que a gente se coloca no mesmo patamar do aluno e passar a escutar o aluno do PROEJA, se descobre que ele tem muito a falar. Dos diversos temas que a gente discute em sala de aula, eles sempre têm algo a dizer e se a gente dá a oportunidade de escutar o outro lado, o do aluno, e ir construindo com o que a gente tem de teoria mesmo para passar para eles, assim, a aula fica muito mais interessante para o aluno. Ele consegue aprender muito mais, na verdade todos vão aprendendo juntos e eu acredito que a forma tradicional de ensino é que acaba prejudicando, porque sempre a gente vem daquela visão de que o conhecimento vem do professor para o aluno, como se o aluno não tivesse as informações, as experiências, toda a sua história de vida. Histórias que eles vêm contar, experiências que eles têm, que eles vão aprendendo com o dia a dia e isso tudo é muito importante, então, a gente tem que escutar e considerar o que eles já sabem. Então quebrar essa forma tradicional de ensino e dá oportunidade para que o aluno possa falar da sua história, dos seus valores, das suas dificuldades. Conhecer a história do aluno também e o que eles trás de informação a respeito de qualquer tema que será discutido em sala de aula e permitir que eles construam o seu próprio conhecimento (PTD).

Assim, notou-se, em diversos momentos, que existia a compreensão de que os educandos não chegam à escola sem possuir conhecimento, ao contrário, são pessoas com uma trajetória de vida rica em experiências que produziram saberes e que, portanto, devem ser consideradas. Esse é um ponto importante para que ocorra, de acordo com Ausubel (2003, p. 3), uma “aprendizagem significativa”, pois ela “envolve uma interação selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva”, portanto, segundo o autor, o conhecimento prévio fornece âncoras para a aprendizagem significativa de novos saberes.

Esses saberes que nascem das experiências sociais anteriores e/ou concomitante à escola são contributos diretos para o desenvolvimento mental. Para Vygotsky (1984) a construção do conhecimento acontece, justamente, pela e nas relações sociais, sendo que essa aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, portanto, está relacionado, diretamente, ao processo de interiorização dos saberes que são construídos socialmente.

Percebeu-se, também, a preocupação em motivar o educando a protagonizar o processo de aprendizagem, por se entender, como destacou Piaget (1949, p. 39), que “só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo”. Esse protagonismo do educando é algo que está nas bases do Construcionismo, pois, nessa perspectiva Papert (1990, p. 10) defende que o conhecimento não deve ser transmitido, e sim construído através de um processo pessoal, mas, não, necessariamente, solitário, já que, entende que “[...] todos precisam de ajuda de outras pessoas e do apoio de um ambiente material, de uma cultura e sociedade”.

Assim sendo, compreende-se, ainda, que mesmo em uma escola que busque romper com o modelo tradicional de educação, colocando o educando no centro do processo e como construtor da sua aprendizagem, o docente tem um papel relevante, porém, não mais aquele de detentor exclusivo do conhecimento e do qual todo o processo emana. Ao contrário, como destacou a PDT, é necessário o docente entender e se colocar no mesmo patamar do educando, ou seja, o de eterno aprendiz; assim, percebendo que todos são importantes, todos aprendem e ensinam juntos, através de um diálogo constante e aberto, como defendia Freire (2005). No entanto, para Papert (1994, 1997), entender a relevância do professor difere de limitar o aprendizado ao processo passivo de ser ensinado, para o autor, a busca deve ser pelo máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

Desta forma, a seguir destacam-se algumas práticas pedagógicas em que foi possível verificar alguns desses princípios aqui destacados. É importante, porém, evidenciar que existiram momentos em que se pode notar a permanência de posturas e práticas tradicionais.

6.3.1 O educando no centro do processo de aprendizagem.

Ao longo do ano letivo de 2017, ocorreram as observações participantes de diferentes atividades pedagógicas, a maioria realizada na sala de aula convencional, mas, também, acompanhou-se os educandos em eventos realizados na escola e em espaços externos. Todas as observações foram registradas no Diário de Campo que se encontra nos apêndices deste estudo. Em seguida apresentam-se algumas atividades em que se observou educandos como protagonistas nos procedimentos pedagógicos desenvolvidos. De acordo com os educandos essas também foram as atividades mais prazerosas e produtivas que haviam realizado.

Observação Nº 02

Data: 26 de abril de 2017

Contexto: Aula de Nutrição Básica (Elaboração da Pirâmide Alimentar).

Presentes: educandos e PTD.

Descrição da situação/comportamentos.

A aula começou às 13h40min. A turma não estava completa, apenas 20 alunos já se encontravam na sala. A PTD iniciou a aula saudando a turma e perguntando como estavam. Em seguida, a turma a saudou.

A PTD perguntou se os educandos haviam lembrado de trazer o material solicitado na aula anterior. Eles respondem que sim. Ela, então, explicou que antes que eles iniciassem a elaboração da atividade, ela iria explicar um pouco sobre os diversos grupos de alimentos. Em seguida, fez uma breve exposição sobre como os diferentes alimentos estão organizados em diferentes grupos e com o apoio da projeção de slides, destacou a importância de uma alimentação saudável. [...]

Após o retorno do intervalo, a PTD pediu que os educandos se organizassem em grupos de no máximo cinco membros. A PTD orientou que cada grupo devia construir uma pirâmide alimentar, desenhando uma pirâmide e colocando imagens de alimentos de acordo com o grupo a que pertencem, dando preferência para aos alimentos regionais.

Ao longo do desenvolvimento da atividade surgiram dúvidas e a PTD se direcionou a cada uma das equipes para ir respondendo aos questionamentos dos educandos. A turma toda estava bem envolvida na atividade, eles discutiam e analisavam cada imagem dos diferentes tipos de alimentos que deveria utilizar para a construção da pirâmide. Após a realização da atividade que durou cerca de 40min, a pedido da professora, as equipes iniciaram a apresentação oral, explicando como se deu o processo de construção da pirâmide.

A primeira equipe revelou que deu destaque aos alimentos regionais, explicando como a pirâmide estava organizada e o porquê de cada alimento estar naquela posição no desenho da pirâmide que fizeram. Os demais colegas acompanharam atentos a apresentação dos colegas e, ao final, elogiaram a apresentação, assim como a PTD que também elogiou a apresentação, fazendo algumas considerações.

Em seguida as outras quatro equipes se apresentaram, seguindo a mesma dinâmica. Os colegas ouviram as apresentações sempre com muita atenção e respeito. Por fim, a PTD

encerrou a atividade elogiando os trabalhos, fez mais algumas considerações relacionando a atividade com os conteúdos que discutiram antes, com a visita técnica anterior e ressaltando o esforço dos educandos.

Dando continuidade, a PTD perguntou se a turma havia gostado da atividade, em geral, a turma considerou uma atividade proveitosa, conforme revelou a Educanda 21.

Professora, eu achei a atividade muito boa. É muito bom quando é a gente mesmo que faz a atividade, temos que nos esforçar mais, prestar bastante atenção, um ajudar o outro, pois a gente quer que saia tudo certo. E fazer essa pirâmide aqui na sala foi muito bacana, além de um colega está ajudando o outro, teve a sua ajuda. Eu finalmente entendi essa história da pirâmide alimentar, pois, já tinha estudado isso antes, mas, sempre esquecia, agora, com esses exemplos e agente mesmo fazendo, escolhendo os alimentos e construindo a pirâmide, não esqueço mais. [...](EDUCANDA 21).

Figura 8 – Educandos na construção do Cartaz da “Pirâmide Alimentar”.



Fonte: a autora.

Figura 9 – Educandos apresentando o cartaz da “Pirâmide Alimentar”.



Fonte: a autora.

A elaboração da pirâmide alimentar foi umas das atividades mais marcantes para os educandos da Turma 211, dos 21 entrevistados, 12 destacaram essa produção como a que consideraram mais prazerosa para realizarem e que perceberam que ocorreu a aprendizagem. De fato, durante a observação da realização da atividade evidenciou-se que a mesma desenvolveu-se com o envolvimento direto de toda a turma, que assumiu um papel ativo na produção da tarefa; a elaboração ocorreu apoiada em debates e ajuda mútua, ao fim da confecção dos cartazes, os educandos demonstraram satisfação por terem realizado sozinhos o material e ao apresentá-lo aos demais colegas e professora, demonstraram domínio do conhecimento.

Percebeu-se, que o desafio da confecção da pirâmide alimentar lançado pela PTD e assumido pelos educandos, ao ser realizado de forma autônoma e depois socializado para a turma, possibilitou uma aprendizagem mais eficaz. Mesmo depois de mais de um ano de realização dessa atividade, os educandos durante as entrevistas relatavam os detalhes desta realização e exemplificavam como no dia a dia aquele conhecimento estava sendo aplicado.

*Eu gostei daquela parte da **pirâmide alimentar**. Eu achei muito interessante. E a gente fazendo deu pra ir descobrindo a função de cada alimento. E eu aprendi mesmo, por exemplo, **tem um dos meus meninos que tá agora com anemia e eu digo pra ele, olha isso aqui tu pode comer, isso aqui tu não pode**. E eu vou me lembrando do que eu aprendi naquelas aulas dela (EDUCANDA 05).*

*Eu gostei daquela aula que fizemos a pirâmide [...]. Eu não sabia diferenciar os tipos de alimentos e eu aprendi com a pirâmide onde cada alimento fica e a diferenciar. **Ali a gente mesmo que foi fazendo, colocou a mão na massa, não ficou só olhando e pronto, a gente que fez, foi melhor** (EDUCANDA 07).*

*Tiveram dois trabalhos, que inclusive a senhora esteve presente, um que foi na disciplina de Nutrição, quando a gente fez a pirâmide alimentar. Eu adorei aquilo ali, porque eu nunca tinha visto **o pessoal trabalhar tão unido** dentro dessa sala, nunca. Todo muito ansioso, interessado e ali pesquisando, recortando, colando e fazendo tudo aquilo. **Todo mundo depois apresentou, achei aquilo ali incrível** (EDUCANDA 11)*

*Eu achei muito bom aquela pirâmide, a gente foi lá construiu aquela pirâmide e depois foi lá apresentar. **Aquilo fixou demais**, daquela forma que ela foi explanando aquela aula, deu pra fixar demais. Isso porque **botou a gente pra fazer**, ela não só mostrou, ele botou a gente pra raciocinar, pra pegar mesmo, pra conhecer mesmo e **a gente não ficou só imaginando, a gente foi pra prática mesmo** (EDUCANDA 19).*

*Foi a atividade da pirâmide alimentar que eu gostei. Eu não conseguia aprender de jeito nenhum aquilo dali, mas, depois que ela mandou **a gente construir aquela pirâmide no cartaz, ficou bem mais fácil da gente aprender, aquilo ali me marcou que eu nunca mais esqueci**. Pra mim, **o diferencial, foi o fato da gente fazer, cortar as imagens, montar tudo, foi uma atividade muito mais prazerosa, e assim é mais fácil de aprender** (EDUCANDA 21).*

Foram muitas atividades boas, ela era muito criativa. Posso citar a atividade da pirâmide, que a senhora estava aqui no dia, a pirâmide alimentar foi muito boa, só pra ter uma ideia como a gente aprende, que todo mundo conseguiu fazer a aquela pirâmide com todos os alimentos [...]. Quando o professor dá uma aula e coloca você pra fazer, você pra criar algo dentro daquele conteúdo, com certeza tu vai aprender ainda mais, tu vai memorizar, uma coisa ou outra tu não vai esquecer mais e a gente não esqueceu, e eu tenho certeza que foi porque a gente estava ali junto fazendo. Eu estava fazendo, estava falando, quer dizer, todo mundo estava, e a gente aprende mais sim (EDUCANDA 22).

No componente curricular trabalhado no segundo semestre de 2017 os educandos também vivenciaram uma atividade que, na opinião deles, foi muito marcante ao terem mais uma oportunidade de estarem ativamente protagonizando a prática.

Observação Nº 24

Data: 22 de novembro de 2017.

**Contexto: Aula de Planejamento em Serviços de Alimentação I (Apresentação de Atividade/Ficha Técnica).
Presentes: educandos e PTD.**

Descrição da situação/comportamentos

A aula teve início às 13h30min, antes, observou-se que os educandos estavam ansiosos e animados com a atividade que iriam realizar. A atividade ocorreu na sala de aula convencional. No início, com a presença de 18 educandos.

Estamos bem ansiosos com a apresentação, um pouco nervosos, é verdade, mas, bem animados também. Acredito que vai dar tudo certo, pois todos se esforçaram bastante e os pratos estão bem bonitos e devem estar deliciosos (EDUCANDA 19).

A PTD começou a aula cumprimentando a todos e perguntando se estavam animados com a atividade. Os educandos a saudaram com carinho e responderam que estavam bem animados, mas ao mesmo tempo, estavam nervosos também. Ela, então, disse:

Fiquem tranquilos. Quero que todos tentem ficar calmos, estamos entre amigos, ninguém está aqui para julgar o trabalho do outro, mas, sim, para aprendermos juntos e conversamos um pouco sobre como foi mais essa experiência do Curso. [...]

Em seguida, explicou que iriam iniciar o trabalho, então cada equipe deveria ir para frente da sala, organizar o prato que preparou, com a devida ficha técnica e falar um pouco sobre a receita e os detalhes do seu modo de preparo, bem como socializar como foi todo o

processo para realização da atividade, inclusive destacando os pontos negativos e dificuldades que tiveram. Ressaltou que o objetivo maior da atividade era que eles começassem a colocar em prática a ficha técnica.

Ao todo foram formadas cinco equipes, que optaram por realizar os seguintes pratos: Pão trançado de calabresa; Torta doce; Pudim de tapioca; Bolo formigueiro e Lasanha de frango.

A PTD perguntou qual grupo gostaria de iniciar. Para o grupo que se pronunciou, ela solicitou que todos fossem à frente e se organizassem e que quando estivessem prontos para começar a apresentação, avisassem. A primeira equipe, composta por seis integrantes, foi a que preparou o pudim de tapioca. Eles iniciaram colocando uma toalha na mesa e organizaram o prato que tinham preparado sobre ela. A educanda 22 iniciou a apresentação falando sobre a ficha técnica do prato, explicou que elas organizaram a ficha destacando os ingredientes da receita, o modo de preparo, o tempo de cozimento, a forma de servir, a quantidade de calorias, os equipamentos e utensílios que são necessários para o preparo. [...]

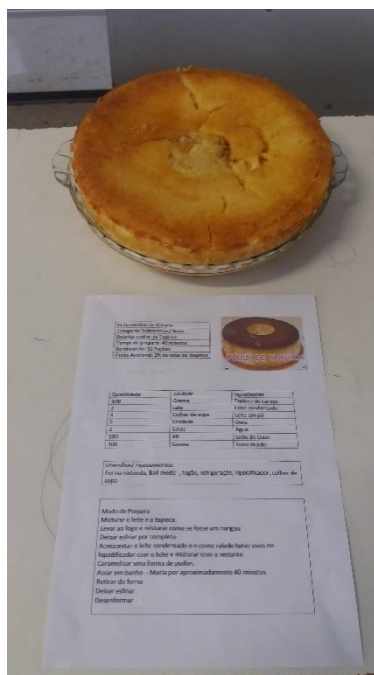
Em seguida, os demais educandos da equipe apresentaram o prato que haviam preparado, o pudim de tapioca, bem como, os detalhes de todas as etapas de elaboração do prato, desde a escolha da receita, estudo e preparação do prato na casa da educanda 30. Dando continuidade, as demais equipes foram apresentar seus pratos. Em geral, seguiram a mesma sequência, apresentaram as fichas técnicas, o prato detalhado, como foi o percurso para organização e realização da atividade. [...]

Em seguida, a PTD ressaltou que havia gostado muito das apresentações, que as fichas técnicas estavam, em geral, bem elaboradas e que só um detalhe ou outro, como já havia destacado, deveria ser melhorado. Perguntou, ainda, se algum educando queria falar algo mais sobre o trabalho.

A educanda 11 disse:

Professora, eu gostei muito da atividade, foi um grande desafio organizarmos tudo, preparar a ficha e a receita. Deu trabalho, mas, foi muito bom. Todos ajudaram no que puderam, estudamos juntas e o melhor foi ver o resultado final. A receita preparada, o prato pronto, bonito e espero que gostoso também [...].

Figura 10 – Pudim de tapioca e Ficha Técnica elaborados pelos educandos.



Fonte: a autora.

Figura 11 – Educandas apresentando a ficha técnica e o prato elaborado por elas



Fonte: a autora.

A proposta da atividade referente ao conteúdo **Ficha Técnica** teve como diferencial da anterior, construção da pirâmide alimentar, o fato de possuir dois momentos distintos de elaboração. Após a PTD, em sala de aula, orientar a atividade que os educandos deveriam realizar, organizando cada um dos grupos, definindo com eles a receita que deveria ser preparada e as etapas da atividade. Ficou definido que, a primeira etapa da atividade seria a elaboração do prato, que seria preparado fora da escola, na casa de um dos componentes da

equipe e depois em sala de aula iriam apresentar os detalhes da preparação, a ficha técnica da receita e por fim, a degustação do prato.

Constatou-se que, essa experiência foi inusitada e significativa para os educandos, que destacaram o grande desafio que foi realizar a atividade. Estiveram ativamente na realização desde a definição da receita, passando pela compra dos ingredientes, preparação do prato e da ficha técnica. Eles destacaram que enfrentaram algumas dificuldades para a realização da atividade, mas, apesar delas, o desafio trouxe resultados positivos e fecundos.

Na aula posterior as apresentações, quando a PTD sempre realizava um diálogo com a turma para avaliar a atividade a partir do ponto de vista dos educandos, esses destacavam os acertos, as dificuldades e o que haviam aprendido com a atividade, como se evidenciou nas falas a seguir.

Professora, o que se percebe é que todos gostam muito quando a atividade é em grupo e é algo que nós mesmos realizamos. Eu, particularmente, acho muito interessante quando os professores passam atividades para nós realizarmos, acaba servindo de estímulo para estudarmos mais, nos dedicarmos mais, pois, todo mundo quer que fique o melhor possível. [...] Esse último que realizamos da sua disciplina, foi muito bom, pois foi em equipe, teve a apresentação e o melhor, preparamos um prato, para colocarmos em prática o que estamos aprendendo em outras disciplinas e ainda teve a degustação, e estava tudo delicioso (EDUCANDA 19).

Professora, achei tudo muito bom. E minha equipe foi ótima, todos ajudaram e deu tudo certo no final. A gente ficou um pouco nervoso na hora de apresentar, mas, até que gostei, achei que nos saímos bem. As outras equipes também capricharam, apresentaram bem e estava tudo uma delícia. Adoro quando tem esse tipo de atividade, é muito melhor. [...] Ah professora, porque quando a gente faz uma coisa na prática, aprende mais. A gente tem mais prazer em fazer. As aulas também são boas, mas, quando tem esse tipo de atividade todo mundo se anima. É bom ver o resultado do que foi feito pela gente (EDUCANDO 29).

Durante as entrevistas, quando indagados acerca de quais atividades teriam considerado mais marcantes e significativas, as elaborações das fichas técnicas e das receitas foram lembradas mais uma vez, os educandos destacaram os aspectos importantes desse momento.

O trabalho que eu gostei foi um que a gente preparou umas comidas e tivemos que trazer tudo organizado com uma ficha técnica. A minha equipe ficou com o bolo. E foi tudo organizado com a ficha e eu achei ótimo, porque a gente faz as coisas mais assim era no olho e com a ficha técnica, não, é tudo organizado, não tem erro. Pode até sair errado, mas, é difícil, pois vamos estar seguindo ali ao pé da letra, não tem como errar. Com esse tipo de atividade, que nos desafiam a fazer algo é muito bom, ficamos mais envolvidos e aprendemos mais (EDUCANDA 16).

Esse tipo de atividade (ficha técnica) é muito boa. A gente aprende muito mais fazendo. A parte teórica tem seu papel, claro, mas, colocar a mão na massa, literalmente, e preparar um prato, é muito melhor. Aprendemos muito quando tem atividades desse jeito. Foi bom demais (EDUCANDA 27).

Ah! Essas atividades foram bacanas porque envolveu toda a turma, a professora nos deu um desafio e nós tivemos que executar tudo. A da pirâmide foi uma grande novidade, porque nós fizemos tudo, aqui na sala mesmo, ela pediu para trazer o material a gente não sabia direito para o que era e aqui na hora ela explicou e a gente foi fazer tudo e depois apresentar, explicando a pirâmide que tínhamos feito e o que tínhamos entendido, ninguém leu nada, foi só apresentando o que aprendeu. E eu nunca mais esqueci, aprendi mesmo. O trabalho da ficha técnica também foi muito bom preparamos a receita em casa em equipe, estudamos e na hora da apresentação todo mundo se esforçou e deu o seu melhor, e aquela história da ficha técnica que ninguém nunca tinha ouvido falar, aprendemos o quanto é importante e não esquecemos mais (EDUCANDA 30).

A partir dos relatos dos educandos e dos registros das observações dessas atividades, observou-se que o processo de aprendizagem apresenta outras concepções e, conseqüentemente, tornam-se mais produtivas quando o educando ultrapassa o aspecto epistemológico do conhecimento e vivencia situações concretas, como ressaltou Papert (1994) em seus estudos sobre o Construcionismo.

A atividade interdisciplinar foi outra prática adotada na execução dos componentes curriculares observados. Na visão dos educandos e da PTD, as atividades dessa natureza são momentos marcantes e que apresentaram excelentes resultados.

Observação Nº 09

Data: 21 de junho de 2017

Contexto: Atividade Interdisciplinar (Nutrição Básica, História e História da Gastronomia).

Presentes: educandos, PTD, professora de História e professora de História da Gastronomia.

Descrição da situação/comportamentos.

As atividades começaram às 13h30min. A turma estava muito ansiosa e preocupada com a apresentação dos trabalhos que realizaram. O processo para a realização da atividade consistiu em definição de qual prato típico da culinária maranhense iriam preparar, em seguida, pesquisa sobre os aspectos históricos, culturais, gastronômicos e nutricionais do prato, que deveriam ser estudados e sintetizados para uma apresentação oral para os colegas e professoras das três disciplinas envolvidas.

Assim, ao longo de duas semanas, os educandos, pesquisaram e definiram o prato que iriam preparar, com apoio da professora de História da Gastronomia. Depois, iniciaram uma

pesquisa sobre as questões dos ingredientes que fazem parte da receita original, bem como o modo de preparo, além de identificarem sua importância para a cultura da região e os seus aspectos nutricionais, com ajuda das professoras de História e Nutrição. Os pratos definidos para a apresentação foram: Galinha Caipira; Peixada maranhense; Arroz de cuxá e Sururu no leite de coco.

Os educandos organizaram a sala para a apresentação, distribuíram as cadeiras no formato de uma meia lua, para que todos pudessem acompanhar as apresentações. Também organizaram os pratos preparados sobre duas mesas que colocaram na parte da frente da sala.

Às 13h45min, a primeira equipe iniciou a apresentação. Já estavam na sala a PTD, a professora de História e a professora de História da Gastronomia. Todos os membros da primeira equipe, ao se apresentarem, foram para frente da sala próximo à mesa onde estavam as preparações. A apresentação dos resultados da pesquisa foi realizada com ajuda de slides organizados com textos e imagens. Um educando por vez foi explicando o prato, destacaram o nome do prato e o porquê do nome, quais os ingredientes e modo de preparo da receita. Em seguida, destacaram qual a importância do prato para a cultura maranhense, como ele está inserido no cardápio dos maranhenses e o fato de ter se tornado um atrativo do turismo gastronômico do estado; na sequência, explicaram os aspectos nutricionais da receita, destacando o teor calórico, e os nutrientes que possuíam; por fim, destacaram como o trabalho se desenvolveu e as principais dificuldades que tiveram no desenvolvimento da atividade.

Com o termino da fala dos educandos, as professoras fizeram suas considerações, destacando o que haviam achado da apresentação, ressaltando os pontos positivos e negativos, além de contribuírem com maiores informações sobre a receita que havia sido apresentada. Após esse momento oral, a equipe distribuiu pequenas porções do preparo para degustação das pessoas presentes.

Dando continuidade as demais equipes apresentaram os resultados de sua pesquisa e preparação dos pratos, seguindo a mesma lógica da primeira apresentação. Ao final da apresentação de cada equipe, as professoras sempre faziam suas considerações e apontamentos e em seguida era feita a degustação do prato que cada grupo elaborou. [...]

Já a PTD destacou:

Estou muito feliz com os resultados dos trabalhos realizados pela turma. Ficou muito claro em todas as apresentações que houve um empenho por parte dos estudantes de realizarem o melhor. Como as colegas já destacaram, as dificuldades sempre irão existir e o desafio é justamente enfrentar essas situações e se esforçarem ao máximo para realizarem o que foi proposto. E isso foi feito. Todas as equipes conseguiram,

algumas com maior profundidade do que outras é verdade, mas, conseguiram apresentar as preparações destacando os aspectos históricos, culturais, sociais, gastronômicos e nutricionais de cada receita. Foi excelente. Tive a oportunidade de aprender com vocês detalhes sobre as receitas que desconhecia. Sem falar nas preparações tão caprichadas, tudo muito saboroso. Parabéns, a todas e todos.

Essa satisfação com os resultados da atividade demonstrada pela PTD, também foi compartilhada pelos educandos.

*Gostei muito de apresentar esse trabalho. Acredito que a turma toda tenha gostado. Tivemos sim alguns problemas, às vezes algum colega não se dedica o suficiente, mas, no geral, foi uma atividade muito boa. **Todos gostam quando são desafiados a fazer algo. Queremos dá o nosso melhor, que tudo saia certo. Então há um grande esforço. A pesquisa deu trabalho, pois algumas informações não foram fáceis de encontrar [...] E a apresentação foi boa, enfim, a atividade foi ótima, aprendemos muito e ainda ficamos mais amigos** (EDUCANDA 11).*

*A atividade como um todo, foi muito boa. **Deu para aprendermos muitas coisas que não sabíamos** sobre os pratos típicos da culinária maranhense [...]. É interessante perceber que a cozinha vai muito além de, simplesmente, preparar os alimentos, seguindo uma receita. Cozinhar também envolve questões culturais, históricas e emocionais. **Fiquei muito satisfeita com os resultados, todos nós nos esforçamos muito e o trabalho ficou muito bom, apesar dos pequenos problemas** (EDUCANDA 19).*

*O que achei mais interessante desse trabalho foi o fato dele **envolver três disciplinas**. A princípio pensei que não daria muito certo, pois cada disciplina tem seus conteúdos. Mas, ao final, foi justamente o contrário, **as disciplinas dialogaram tranquilamente, não tivemos que ficar nos preocupando se estávamos falando do conteúdo de História ou de Nutrição, apenas fomos apresentando a preparação e os detalhes sobre ela e pronto, naturalmente, falamos de todos os conteúdos. Foi ótimo. Acredito que devia ter mais atividades desse tipo, é uma oportunidade única de aprender e de forma mais fácil** (EDUCANDA, 21).*

*[...] **foi um trabalho muito bom, além disso, muito divertido**. Nossa equipe funcionou muito bem, dividimos as tarefas, uns realizaram as pesquisas, outras fizeram as compras, depois dividimos as despesas. Então a gente se reuniu para preparar o prato que íamos trazer e estudar para a apresentação. E lá na hora de preparar tudo, foi muito bom, brincamos e rimos muito juntos. **Ficamos mais amigos agora. E o melhor, deu para aprender legal** (EDUCANDO 29).*

Figura 12 – Ingredientes utilizados no preparo dos pratos pelos educandos com a sua respectiva ficha nutricional.



Fonte: a autora.

Figura 13 – Educandas apresentando os resultados da pesquisa sobre a culinária maranhense



Fonte: a autora.

Em dezembro de 2017, os educandos realizaram outra atividade que também foi organizada de forma interdisciplinar e que assumiram o papel de protagonistas em todo o processo. Observou-se que essa também surtiu efeitos muito positivos no processo de aprendizagem da turma.

Observação: 27

Data: 12 de dezembro de 2017.

Contexto: Apresentação do trabalho de Espanhol e Planejamento em Serviços de Alimentação I.

Presentes: educandos, PTD e Professora de Espanhol.

Registro da situação/comportamentos.

Às 13h20min, o Laboratório de Cozinha já estava bem cheio, 19 educandos já se encontravam no local. Assim que chegaram ao laboratório os educandos se dividiram em equipes pré-estabelecidas e iniciaram as atividades para preparação dos pratos que foram apresentados e degustados na atividade.

Às 13h30min, as professoras chegaram ao laboratório, cumprimentaram a turma, que saudou as professoras. Continuando, elas verificaram se os trabalhos estavam se desenvolvendo de forma adequada nas equipes; observaram se todos os componentes de cada equipe estavam presentes, se os ingredientes, os utensílios e os equipamentos estavam devidamente separados e organizados e se estavam seguindo as fichas técnicas. Porém, só observaram, não fizeram interferências, deixando a turma à vontade na execução da atividade.

Cada equipe trouxe os ingredientes, que foram adquiridos pelos próprios educandos, para a preparação do prato. Organizaram os ingredientes sobre as bancadas. Em seguida, separaram uma cópia da ficha técnica e iniciaram o preparo dos pratos seguindo as ditas fichas.

Os educandos de cada equipe se dividiram em diferentes tarefas para a elaboração da receita. Todos estavam bem atentos e ansiosos para que tudo fosse bem feito. Após algumas equipes terem finalizado o prato e outras terem levado as receitas ao forno, passaram a organizar a sala onde ocorreria a apresentação.

Nessa sala, a turma organizou quatro mesas, cada uma representando um dos países de língua espanhola da América que haviam sido definidos anteriormente, que foram: Argentina, Peru, Chile e México. As mesas estavam ornamentadas com materiais que tinham aspectos que faziam menção à cultura de cada um dos quatro países.

*Às 15h, iniciou a apresentação das equipes. A primeira equipe a se apresentar foi a que representava o **Peru**. A equipe preparou o **ceviche**, prato típico do Peru. Os educandos dessa equipe, inicialmente, apresentaram alguns dados sobre a história e cultura do país, em seguida, apresentaram o porquê da escolha da receita que prepararam, a ficha técnica do prato e os detalhes do preparo. Destaca-se que parte da apresentação foi realizada em espanhol. [...] As demais equipes seguiram, praticamente, a mesma sequência para apresentar seus trabalhos. A segunda equipe representou a **Argentina**, com uma **paella**. A terceira representou o **Chile**, com*

*um cancato e por fim, o grupo que apresentou os aspectos do México e a **mixiote** como prato típico do país.*

As duas últimas equipes, além de seguirem os mesmos passos das outras nas colocações, apresentando os aspectos históricos e culturais dos países, a ficha técnica e os detalhes da preparação de cada prato, apresentaram também uma apresentação cultural. Educandas se caracterizaram e apresentação danças típicas da região. Tanto as professoras, quantos os colegas parabenizaram muito as apresentações.

Após o término das apresentações pelas equipes. As professoras fizeram alguns comentários sobre os trabalhos [...] A turma, em geral, destacou que havia gostado muito dos trabalhos. Que toda a preparação da atividade havia sido muito interessante.

Figura 14 – Educandos preparando as receitas de cultura hispânica.



Fonte: a autora.

Figura 15 – “Paella”, prato típico da Argentina elaborado pelos educandos.



Fonte: a autora.

No ponto de vista dos educandos, a atividade que envolveu as disciplinas de Espanhol e Planejamento em Serviços de Alimentação I foi mais uma oportunidade de aprenderem de forma estimulante e prazerosa.

*Foi um grande desafio para todos. Gostei muito de **ver o esforço e dedicação da turma**. Na hora da preparação dos pratos, por exemplo, todos se **ajudaram**, mesmo os que eram de equipes diferentes. Os mais experientes na cozinha, dando dicas para os que têm pouca ou nenhuma experiência. Foi bonito de se ver. E as apresentações foram ótimas, **aprendi muitas coisas que não sabia sobre os quatro países que pesquisamos, sem falar na possibilidade de aprendermos um pouco mais da pronúncia do espanhol, através da prática mesmo** (EDUCANDA 11).*

*A atividade, realmente, foi muito boa. **Percebo que todos gostam quando as atividades envolvem mais de uma disciplina e quando na prática aprendemos coisas novas**. Foi uma tarde de muito aprendizado, das duas disciplinas e também aprendemos com as experiências dos colegas (EDUCANDA 19).*

*Foi **um grande desafio** para nós, pois, foi a primeira vez que tivemos a oportunidade de preparar um prato aqui no Laboratório feito inteiramente por nós. Minha equipe se esforçou muito, ficamos com o Peru. [...]. Arriscamos, pois nunca tínhamos comido e muito menos preparado um ceviche, mas escolhemos, justamente, por ser difícil. Fomos atrás da receita, assistimos vídeos e viemos aqui fazer e ficou muito bom, comeram tudo (EDUCANDA 21).*

*Nossa! Foi muito legal esse trabalho, nunca pensei em um dia estudar espanhol e ainda mais apresentar um trabalho falando espanhol. Chique demais. Eu gostei muito, o país que ficamos, o México, é maravilhoso, a cultura linda e a culinária muito interessante. **Essa carne que preparamos, eu amei, vou fazer em casa para meus filhos** (EDUCANDA 27).*

*Gosto muito quando tem atividades desse tipo. **Como ficou tudo por nossa responsabilidade, acabamos aprendendo bem mais, pois tivemos que estudar muito e também fazer muito esforço para tudo dá certo**. Todas as equipes estão de parabéns, foi 10. Apresentaram bem, até os que falaram em espanhol, as danças foram lindas, principalmente, a que eu dancei (Risos). E as comidas então, uma delícia. Todos os pratos gostosos, nossa carne sensacional, a paella só de ver já dava água na boca, o peixe assado muito gostoso e até o tal do ceviche, que eu pensei que não ia gostar, já que não é cozido, estava ótimo, não comi mais porque acabou tudo (Risos) (EDUCANDA 30).*

As professoras envolvidas nessas atividades interdisciplinares, por sua vez, ressaltaram que ficaram muito satisfeitas com os resultados. Já esperavam que algumas equipes enfrentassem dificuldades e que alguns equívocos acontecessem, porém, em geral, consideraram as atividades extremamente válidas e puderam constatar a dedicação da maior parte da turma e que puderam aprender mais.

É sempre um desafio o trabalho interdisciplinar, mas, é também sempre muito enriquecedor tanto para os alunos como para nós professores. É um ganho para todos, a aprendizagem flui com mais sentido para os alunos, eles conseguem perceber como os conhecimentos estão conectados e como fazem parte do seu cotidiano. E quando a atividade proposta é uma produção dos alunos, melhor ainda, a dedicação

é maior, o desafio da construção própria faz com que os alunos se esforcem e realmente aprendam (PTD).

As duas atividades destacadas anteriormente tiveram em comum, como se ressaltou, além do caráter interdisciplinar, o fato de terem sido conduzidas pelos próprios educandos. Tanto a atividade que eles prepararam as receitas em suas casas, quanto as que prepararam no Laboratório de Cozinha, foram experiências que os permitiram elaborar algo concreto, estudarem em grupo e identificarem as associações entre os diferentes conteúdos. E, para eles, assim, como para a PTD e os demais professores envolvidos nas atividades, essas são oportunidades únicas para que vivenciem momentos ricos de conhecimento e consigam elaborar uma aprendizagem eficaz.

Em seus estudos, Papert (1994, 1997) evidencia que a aprendizagem não pode ocorrer de forma passiva e isolada e que a experiência de elaborar algo concreto envolve suas construções mentais, organizadas a partir de suas experiências sociais e culturais, logo, é algo de valor pessoal. Portanto, quando os educandos conseguem mobilizar suas experiências anteriores e, a partir do plano ideológico, construir algo concreto, estarão em uma trajetória para a aprendizagem.

Para os educandos, as participações em eventos foram outras ocasiões que marcaram o primeiro ano do Curso, nessas oportunidades eles vivenciaram experiências completamente novas e estimulantes.

Observação Nº 14
2017.

Datas: 28 a 30 de agosto de

Contexto: Encontro de Chefes do Maranhão/ENCHEFES.

Participantes: educandos, PTD, CTC e demais participantes do evento.

Descrição da situação/comportamentos

Os educandos foram convocados pela Coordenação do Curso para participarem do evento. A PTD marcou com a turma às 14h, na Praça Bendito Leite, que fica no Centro Histórico de São Luís e, ao lado do Hotel Gran São Luís, onde ocorreria o evento. Os educandos começaram a chegar às 13h, ansiosos para realizarem sua inscrição no Encontro,

já que as inscrições só seriam realizadas uma hora antes do evento e os educandos estavam como receio de não ter vagas para todos. A educanda 16 destacou:

Eu fiz questão de chegar cedo, quero muito participar do curso que vai ter na área de padaria, por isso quero logo garantir minha vaga. É uma oportunidade única, estou ansiosa. Tomara que eu consiga.

Já a educanda 09 disse:

A gente veio logo para garantir nossa vaga, como a inscrição só vai ser na hora, eu fiquei com medo de não conseguir me inscrever e quero muito participar. Vai ser a primeira vez que vou participar de um evento desse tamanho, vai ter muitos chefs importantes, muita coisa nova para aprender, não quero perder nada.

Às 14h, a PTD chegou, organizou a turma e depois encaminhou os educandos para os locais de inscrição que só iriam iniciar às 14h30min. Apesar das inscrições terem ocorrido de forma um pouco desorganizada, todos conseguiram se inscrever. [...]

Após as inscrições, todos foram direcionados para o auditório central do hotel, onde ocorreu a abertura do evento com o embaixador da Gastronomia do Maranhão, o Chef Júnior Ayoub, que falou sobre a importância do estado despontar para o mundo no cenário gastronômico. [...]

Os educandos ouviam tudo com muita atenção e curiosidade, fizeram registros em seus cadernos sobre o que foi abordado e também registraram através de fotografias. A educanda 11 ressaltou:

Foi ótima a abertura do evento, tanto a fala do Chef Júnior, que destacou muita coisa que nós não sabíamos sobre o mercado gastronômico do estado, como a palestra da Chef Cecília, que foi uma espécie de injeção de ânimo para quem trabalha ou quer trabalhar no setor da gastronomia e, ao mesmo tempo, um puxão de orelha, pois pelo que ela explicou, o Maranhão já deveria estar mais avançado no setor da Cozinha.

Após a palestra de abertura, os educandos se dividiram de acordo com a área de interesse que haviam realizado sua inscrição, assim, parte da turma se dirigiu para a Unidade Móvel do SENAC, onde foi realizado um minicurso na área de panificação. Outra parte da turma seguiu para outro auditório do Hotel onde correu aulas show, em que diferentes chefs de renome, a nível local e nacional, preparavam pratos, explicando as receitas, destacando curiosidades e respondendo perguntas do público. Nos diferentes espaços, ao final, foram feitas, também, degustações das receitas preparadas. [...]

A mesma dinâmica ocorreu nos outros dois dias seguintes, os educandos chegavam ao local do evento e se deslocavam para os diferentes locais que estavam ocorrendo a programação do Encontro de forma simultânea.

Sempre após o final da programação oficial, a maioria dos educandos se deslocava para o espaço em que estavam acontecendo degustações e apresentações culturais. Nesse espaço, conversavam sobre o que mais haviam gostado da programação do dia, bem como o que tinham considerado mais interessante, diferente e novo.

Hoje o evento também foi muito bacana, gostei demais das aulas show de hoje, tanto a do pão de cupuaçu, quanto a do churrasco de chão. Os chefs são ótimos e apesar de terem muito conhecimento, serem grandes chefs, foram humildes, pacientes e muito educados com todos. Explicaram tudo com calma, repetindo, tirando dúvidas e até depois da apresentação ficaram conversando com todos, tirando fotos e dando dicas. Uma experiência maravilhosa, jamais vou esquecer o que aprendi aqui esses dias. E não perco mais um evento da área de cozinha daqui pra frente (EDUCANDA 09).

Em geral, os educandos destacaram que gostaram muito do evento e que as atividades realizadas foram além das expectativas, elogiaram a organização do evento e a acolhida que estavam tendo, bem como o acompanhamento pelos professores nos diversos momentos.

Observou-se que os educandos, em sua maioria, participaram ativamente do encontro, demonstraram grande interesse em participar das atividades, realizaram registros escritos e fotográficos, interagiram com perguntas e procuraram aproveitar ao máximo o evento. Os educandos compartilharam que o evento foi enriquecedor, destacaram principalmente as receitas preparadas pelos Chefs, com quem tiveram a oportunidade de aprender novos assuntos e a degustação de pratos que jamais imaginaram um dia experimentarem.

[...] o evento me levou a refletir sobre o papel do Chef, do Cozinheiro, da Gastronomia, enfim, de tudo que envolve o preparo de um alimento, compreendi que a dimensão é muito maior que simplesmente elaborar uma receita. Foi um evento enriquecedor. Estar ali convivendo com aqueles grandes Chefs durante três dias, foi uma experiência única. Aprendi não só com as aulas, mas, com todas as experiências que tive lá. E também, foi um momento de muito lazer, e para nós que quase não temos oportunidade de nos divertimos, foi muito bom, uma recarga de energia. Amei tudo. (EDUCANDA 11).

Professora, deu para aprender muitas coisas novas, coisas que eu nem sabia que existiam, como a Castanha do Maranhão. Eu não sabia que existia essa castanha, pelo menos, não sabia que tinha esse nome, pois, a senhora acredita que descobri que tem duas árvores dessa castanha perto da minha casa. Nunca pensei que num evento se aprendesse tanta coisa. E aprendi coisa demais. Valeu muito ter ido (EDUCANDO 29).

Assim como ressaltado nas falas, durante a observação das práticas desenvolvidas em todo o evento se percebeu a satisfação dos educandos, que destacaram que participar do Encontro foi muito mais do que uma obrigação acadêmica, e sim um momento de prazer e aprendizado para todos.

Observação Nº 22

Data: 08 de novembro de 2017.

Contexto: VI Mostra da Gastronomia Maranhense/ UFMA.

Presentes: educandos, PTD, CTC, Professora de Hospitalidade e demais participantes do evento.

Descrição da situação/comportamentos.

Às 8h já havia chegado à Universidade Federal do Maranhão um grupo de 10 educandos da turma 211, meia hora depois chegaram mais cinco, assim, nesse dia, participaram do evento 15 educandos da turma 211. Estavam presentes, também, educandos de outras turmas do Curso de Cozinha do IFMA.

Todos muito ansiosos para participarem de mais um evento. Relataram que acordaram cedo, escolheram a melhor roupa e vieram cheios de motivação para participarem do evento. Quando se encontraram logo cedo, antes do evento começar, se reuniram-se na entrada do auditório e compartilharam as expectativas sobre o evento e lamentaram o fato de que nem todos os colegas puderam participar do evento.

Além da PTD, participaram do evento a Coordenadora do Curso de Cozinha Subsequente e a professora de Fundamentos de Hospitalidade. Às 9h, teve início a programação do dia. A Coordenadora do Curso de Turismo da UFMA iniciou as atividades do dia, dando boas-vindas a todos os participantes e explicando como seriam as atividades daquela manhã. Os Chefs maranhenses responsáveis por conduzir os trabalhos da mesa redonda intitulada: tendências na culinária maranhense foram chamados e, em seguida, os Chefs iniciaram suas falas ressaltando o potencial gastronômico do estado, as dificuldades que o setor enfrenta e estratégias que podem valorizar a culinária maranhense. [...]

Os educandos presentes, assim como as professoras, ouviam tudo com muita atenção, alguns ao longo da apresentação, fizeram registros escritos e fotográficos do que foi apresentado pelos Chefs na mesa redonda.

Às 11h, com uma hora de atraso, iniciou a segunda mesa redonda com o tema: jornalismo gastronômico. Que teve a participação de três representantes de mídias digitais especializadas na área do estado do Maranhão. [...] Às 12h15min, a mesa redonda foi encerrada. A coordenadora do Curso de Turismo, apresentou os parceiros do evento, realizou sorteios de livros, cds, revistas, camisas e ingressos para restaurantes, que foram oferecidos por esses parceiros.

Por voltas das 12h40min, a coordenadora encerrou essa parte da programação do evento, agradecendo a participação de todos, logo em seguida, foi servido um almoço ofertado pelos restaurantes parceiros do evento.

Observou-se que os educandos, que tiveram a possibilidade de participar desse evento, demonstraram satisfação por mais essa oportunidade. Alguns deles destacaram que o grande diferencial do evento foi o fato de ser realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com professores universitários e estudantes de graduação. Consideraram o ambiente universitário, por si só, como algo especial e que tornava o evento ainda mais importante.

Muito bom o evento, tudo muito organizado, o auditório super confortável, os organizadores muito acolhedores. Além das palestras terem sido ótimas, só com pessoas importantes do setor gastronômico do estado, pudemos também, conversar com alunos do superior da UFMA e de outras instituições, trocar ideias e experiências, muito bom mesmo (EDUCANDA 11).

Foi uma oportunidade única de aprendizado. [os participantes das] mesas redondas debateram sobre questões muito importantes para a Gastronomia maranhense, foram bem atuais e tudo de forma bem didática. Pretendo ir a todos os eventos que tiver oportunidade, pois além de aprendermos muito sobre tudo o que é discutido, temos a oportunidade de conhecermos outras pessoas que trabalham ou estudam na área (EDUCANDA 19).

Uma tristeza que nem todos puderam participar do evento. Foi tudo tão bacana, as falas dos profissionais da área foram excelentes e só de estar aqui na UFMA já valeu. Eu amei o evento. Eu nunca tinha vindo aqui e achava que nunca iria pisar na UFMA, foi ótimo. Amei o lugar, é lindo aqui, grande e fomos muito bem acolhidas, com respeito e carinho. Por isso, que estou adorando o meu curso, tanta coisa que estou fazendo que jamais pensei que um dia ia fazer (EDUCANDA 22).

As observações e os relatos dos educandos demonstraram que a participação nesses eventos e o contato com outros profissionais, outros educandos, outros espaços e metodologias oportunizaram a esses jovens e adultos importantes momentos de aprendizagem, lazer e amadurecimento pessoal e profissional.

Vygotsky (1984), em seus estudos, já defendia que a construção do conhecimento acontece através da interação do sujeito com o seu meio social e cultural, portanto, o indivíduo é ativo no seu processo de aprendizagem, sendo que esse processo ocorre a partir dessa interação com o meio, onde é transformado e também transforma. O autor defendia, como ressaltado, o processo de **internalização** como etapa do desenvolvimento humano, que é quando o indivíduo interioriza os saberes que são construídos socialmente.

Entre as várias atividades desenvolvidas pelos educandos nos componentes curriculares acompanhados, optou-se por destacar os exemplos acima por terem sido os que, durante as observações, se percebeu como sendo aqueles que conseguiram romper com as práticas educativas em que se privilegia o ensino, em que o aluno é mero espectador, e que o professor é o detentor do conhecimento e que são características do paradigma fabril de educação. Esse rompimento possibilitou uma aprendizagem significativa. Nas entrevistas, os educandos também ressaltam que essas atividades foram realizadas com maior satisfação e resultaram em uma maior aprendizagem.

6.3.2 Rupturas e permanências: há luz no fim do túnel?

Observou-se que por mais que as orientações e princípios do PROEJA destaquem a importância de atividades contextualizadas, inter e transdisciplinares, dinâmicas, que valorizem os saberes e experiências dos educandos, ou seja, que busquem romper com os aspectos mais tradicionais das aulas expositivas, centradas no professor e distantes dos educandos; e, ainda que, nos planos e na intenção da PTD estivessem presentes práticas inovadoras, algumas vezes, as aulas tiveram procedimentos pedagógicos que apresentaram muitas características do método convencional que privilegia a aula expositiva e a pouca participação dos educandos.

Contudo, mesmo nesses momentos em que o processo esteve mais centrado no ensino dos conteúdos, verificou-se que quando alguma atividade mais prática era proposta para que os educandos executassem, rompia-se com a rotina e apresentava-se um caráter mais envolvente e estimulante, o processo de ensino aprendizagem então, tornava-se mais fácil.

Para os educandos, as aulas que não estimulam a criatividade e se restringem a mera exposição dificultam o aprendizado, desestimulam a participação e o envolvimento deles no processo. Como o público da EJA é formado por pessoas adultas com outros compromissos e

atividades além das de estudante, o cansaço faz parte da rotina e quando as metodologias de ensino e aprendizagem não são estimulantes, o desagrado é perceptível.

[...] um ou outro professor que dá aquela aula mais tradicional, fica só falando. Nessas [aulas] o povo não participa muito não, dá até sono, mas, ainda bem, que são poucos, a maioria traz coisas interessantes pra aula, coloca a gente pra participar, pra fazer atividade, aulas boas mesmo (EDUCANDA 02).

Eu só não gosto muito das aulas que o professor fica só falando, falando, é muito cansativo e não aprendo quase nada. É chato (EDUCANDA 12).

[...] tem aulas que é só falar, falar. Eu tenho muita dificuldade em aprender assim, não chama nossa atenção, deixa a gente cansado, é chato. Falta uma aula mais criativa (EDUCANDA 21).

Portanto, quando a gestão da aula não conseguiu envolvê-los nas discussões e/ou atividades, percebeu-se que a turma ficava, em geral, dispersa, alguns cochilavam, se distraíam com algo ou iniciavam uma conversa com um colega ao lado. Quando isso aconteceu, evidenciou-se a improdutividade da aula, incapaz de gerar qualquer resultado positivo para os educandos.

Indagados sobre como são ou deveriam ser as aulas para se tornarem mais interessantes e prazerosas, que facilitassem o processo de aprendizagem, os educandos destacaram pontos bem interessantes e oportunos.

*Algo mais dinâmico, diferente do que a maioria dos professores está acostumado [...]. Mas, é preciso mais, mais diálogo, uma conversa, uma brincadeira e **trazer o conteúdo para o nosso dia a dia**, para o que a gente vive, para o nosso curso, chamaria mais atenção dos alunos, tem muitos professores que fazem isso, por exemplo, o professor está dando aula de matemática e faz uma relação daquele conteúdo com o nosso dia a dia, a pessoa está aqui distraída e de repente a pessoa já se liga, entendeu? (EDUCANDA 11).*

*[...] assim quando as aulas são bem **dinâmicas**, quando trazem alguma novidade, eu acho bacana. Tipo quando tem um vídeo, ou a gente apresenta algum trabalho, ou tem as **aulas práticas**, aula assim que **sai da rotina** é bem melhor. Envolve a turma, todo mundo participa (EDUCANDA 12).*

*Eu acho interessante quando os professores trazem, por exemplo, slides com imagens, vídeos, colocam a gente pra pesquisar sobre o assunto. Porque, você pesquisando, você vai aprender, é **você que vai fazer e vai ficar**. Por exemplo, a professora de História da Gastronomia fez muito isso. A professora de Biologia, ano passado, fez algo também muito interessante, quando mandou a gente **construir uma célula**, com esfera de isopor e massa, coisas pra gente que era tão difícil e eu nunca tinha aprendido, **naquela aula eu aprendi com facilidade**. Então, pra mim, é isso, quando o professor se entrega, se esforça pra dar uma aula legal, quer fazer com que o aluno realmente aprenda, a gente consegue, diferente de quando ele já vem com preguiça, a gente percebe, através da forma dele se sentar, do jeito dele falar, o professor fica disperso. Tem professor que na hora aula fica ali no celular, enquanto a gente está fazendo uma atividade, pra mim isso é uma falta de respeito (EDUCANDA 21).*

*Agora quando eles trazem uma aula diferente, quando eles **trazem umas coisas pra gente fazer**. No ano passado, a senhora estava até presente, a professora de nutrição mandou **fazer aquela pirâmide**, eu fiquei pensando assim “pra que isso, vamos ficar aqui recortando isso, pra que mesmo”. Mas quando começamos a fazer a pirâmide e **começamos a aprender** ali com cada grupo o que são os carboidratos, os lipídeos, enfim, todos os alimentos, em seus lugares, **foi muito mais fácil aprender**. Porque se ela chegasse só falando talvez nem entendesse, mas, **como fomos nós que fomos fazendo foi diferente**. Teve também, na aula de Biologia, a professora estava trabalhando a célula e ela pegou e nos colocou para **construir a célula**, trouxe uma bola de isopor e nós fomos montar a célula. Foi muito bacana (EDUCANDA 26).*

*Que eu mais gosto são aulas que temos a possibilidade de **participar mais, seja apresentando ou fazendo algo prático**. Quando as aulas são assim é muito mais interessante, todo mundo se envolve, todos participam e acabamos **aprendendo bem mais**, eu, pelo menos, aprendo muito mais quando as aulas são assim (EDUCANDA 30).*

Notou-se, por conseguinte, que para os educandos, a possibilidade de realizarem uma atividade prática, de construírem algo concreto, de protagonizarem o processo de aprendizagem é, para eles, um facilitador da aprendizagem. Em diversas falas, ressaltaram atividades como a da construção do cartaz da pirâmide alimentar e da célula de isopor e, também os preparos das receitas e socialização de pesquisas, como exemplos de práticas pedagógicas que foram marcantes positivamente, estimulantes e modelos de como, na visão deles, o processo educativo deveria acontecer.

Assim, considerando o relato dos educandos e a análise das observações participantes, as práticas pedagógicas que foram realizadas buscando romper com as aulas puramente expositivas e centradas no professor, possibilitaram um processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo para os educandos. Nesse sentido, Pereira (2012, p. 298) destaca que “esta postura de envolvimento direto do aluno na construção do seu conhecimento e aprendizagem é mais eficaz e tem de ser defendida”.

Destaca-se ainda que, para ocorrer esse envolvimento direto do educando de forma eficaz, faz-se necessário que se conheça e se considere, no processo, quem são esses educandos, suas histórias e sua trajetória, pois como também já foi analisado e ressaltado pelos próprios educandos, essa postura dá mais sentido e significado às práticas pedagógicas e facilitam a construção do conhecimento.

*[...] quando os professores dão **exemplos de coisas do nosso dia a dia** é muito melhor, porque já temos a convivência com aquilo no nosso dia a dia, então é melhor. **Quando estamos falando de coisas que conhecemos é mais fácil de aprender**, do que quando são coisas que não conhecemos. Mesmo que não saibamos da forma adequada, mas, pelo menos já sabemos o significado daquilo, mesmo que não seja empregado no dia de hoje (EDUCANDA 07).*

[...] tem muita gente ali que passou 10, 20, 30 anos sem pisar numa escola, e chegar ali na sala de aula e **uma pessoa chegar e perguntar pela vida dela e querer saber a sua história**, é como se dissesse que estava ali para ajudar, eu quero ser amiga de vocês, ensinar o que eu já sei e também ouvir o que vocês já sabem (EDUCANDA 09).

[...] a gente vê que os professores se esforçam e fazem de tudo pra gente aprender, eles nos ajudam, sabem que a maioria está há muito tempo sem estudar, que tem suas dificuldades, então tem aquele cuidado, aquela paciência de explicar tudo direitinho. E, **quando os professores se interessam pelo que falamos, sobre o que já sabemos**, pois, somos adultos já vivemos muita coisa e temos muito que para falar, já sabemos muita coisa também e quando isso é importante para eles e os **professores nos ouvem e relacionam com a aula**, tipo dando exemplos a partir do que falamos ou nos dizendo como lá nas nossas casas e com nossos filhos vamos **usar aquilo que estamos aprendendo, é bom demais**. Enfim, aqui as aulas são mais animadas, mais participativas do que nas outras escolas que já tinha estudado antes (EDUCANDA 12).

O reconhecimento e valorização dos saberes que esses educandos possuem e de suas histórias de vida foram práticas que tornaram o trabalho da PTD singular e produtivo na própria visão deles. Ao longo das observações, verificou-se a atenção que a PTD deu às falas, estimulando o diálogo com a turma e tomando os relatos, opiniões e compreensões dos educandos, como elementos essenciais para os debates e atividades, o que foi algo estimulante e rico de aprendizado.

Ela (a PTD) até perguntava assim o que a gente fazia, se cozinávamos assim pratos diferentes. Até porque ali a maioria já é mãe, então elas gostavam de dizer assim “professora eu gosto de cozinhar tal coisa quando chega final de semana, no feriado, eu faço isso, faço aquilo, que eu aprendi com meus pais ou meus avós, porque eu gosto de cozinhar”. E assim, eu achei interessante ela ter esse **interesse pela vida dos alunos** (EDUCANDA 09).

[...] ela (a PTD) gostava muito quando perguntávamos. Quando davíamos uma ideia, ela aceitava, **não é professora de não ouvir**. Ah! Não deve falar porque ela que é a professora. Não, ela gostava quando participávamos e isso é muito bom pra nós, aprendemos mais (EDUCANDA 16).

Ela (a PDT) **pedia que trouxéssemos o assunto pra dentro da nossa casa mesmo**. Tanto que quando ela explicou, a questão do café, ela perguntou como a gente fazia e explicou a forma correta. E todo mundo falou, isso me marcou e outros exemplos que ela dava falando sobre a nossa casa, a casa dela (EDUCANDA 21).

[...] acredito assim que parece que ela (a PTD) já conhece o PROEJA, ela já traz as coisas assim com a maior facilidade pra gente aprender. E o que eu mais admiro nela, **é que parece assim que ela já entende assim o PROEJA, já traz assim de uma linguagem bem fácil para todos**, e tanto os jovens entendem como os mais velhos, e sempre com a preocupação e amor (EDUCANDA 26).

Durante algumas observações, registraram-se algumas falas que expressavam como os educandos conseguiam relacionar o que estavam estudando com o seu contexto sócio-cultural.

Eita, essa doença (a anemia) é danada mesmo, dois dos meus filhos já tiveram. Também, eram uns meninos ruim demais de comer, maior frescura. Mas, coloquei eles para comer muito feijão, juçara, beterraba e ficaram bons foi ligeiro (EDUCANDA 15). (Observação N° 11: aula sobre as doenças causadas pelas deficiências nutricionais).

[...] tem uma doença muito comum pela má alimentação que é a anemia, a falta de ferro no sangue. Eu mesma já tive isso, é uma doença horrível e muito perigosa. Felizmente, eu descobri, ainda estava no começo e não foi tão difícil resolver. Tive acompanhamento médico, tomei alguns remédios e tive que melhorar a alimentação, comendo alimentos mais ricos em ferro (EDUCANDA 19). (Observação N° 11: aula sobre as doenças causadas pelas deficiências nutricionais).

Eu gostei da atividade, a professora sempre passa atividades diferentes e hoje foi bem interessante. Já tínhamos discutido na aula passada sobre a questão das doenças causadas pela má alimentação, então hoje em grupo, discutimos um pouco mais e depois elaboramos um texto sobre o tema, Foi tranquilo [...], discutimos o que iríamos colocar no texto, fomos dando exemplos sobre as doenças que já conhecíamos e que alimentos deveriam ser consumidos para combater a doença. Fomos lembrando o que foi discutido na aula, mas, também o que nós já sabíamos, coisas que aprendemos com nossos pais e avós e depois escrevemos o texto (EDUCANDA 21). (Observação N°12: elaboração de texto sobre as doenças causadas pelas deficiências nutricionais)

[...] gostei muito de elaborar esse cardápio, pensei que seria bem fácil, mas vi que não é assim tão fácil, pois temos que colocar uma variedade de alimentos para que fique equilibrado e também para que tenha alimentos dos vários grupos alimentares e, ao mesmo tempo, tem que se preocupar com a moderação, para não ser comida demais. Não é fácil não. Lá em casa, por exemplo, vi que estamos comendo errado, faltam muitos nutrientes no cardápio e já comecei a mudar algumas coisas, pois estamos comendo muito, mas não estamos comendo bem (EDUCANDA 22). (Observação N°6: atividade de elaboração de uma sugestão de cardápio saudável).

Gostei bastante dessas aulas sobre alimentação saudável, nunca mais esqueço que devemos comer de forma moderada e equilibrada. Entendi que lá em casa, tem algumas coisas que devo melhorar na alimentação da minha família, principalmente o consumo de frutas, verduras e também mais água, já estou colocando em prática e o povo lá de casa já percebeu. Essa semana meu filho disse: “eita mãe, agora todo dia tem uma salada, tem uma comida diferente, esse curso já ta dando resultado”. E é verdade, não tem como não mudar em casa, depois de aprender aqui o que é o certo e as coisas que fazemos errado em casa (EDUCANDA 30). (Observação N°6: atividade de elaboração de uma sugestão de cardápio saudável).

No IFMA, por se tratar de uma instituição que integra a educação básica com a educação profissional, as chamadas “aulas práticas” são parte do currículo dos Cursos, são os momentos em que os componentes curriculares do eixo profissional devem reservar para exercitar as práticas profissionais do componente em estudo. São momentos muito esperados pelo público dos cursos. Os educandos da Turma 211, em particular, consideram, em geral, essa etapa do processo de formação que recebem no Curso de Cozinha, como a mais importante, na qual realizam as atividades com maior prazer e quando conseguem aprender de forma mais significativa.

*A aula prática é muito boa, muito prazerosa, muito gratificante. É muito gratificante ter a aula teórica, mas você precisa praticar, porque o curso é de Cozinha, **você precisa colocar em prática, aprender a fazer**. Até porque a família cobra, “ah você está fazendo um Curso de Cozinha e então o que você já sabe fazer?” e a gente que mostrar o que aprendeu. E às vezes não é porque você quer. Às vezes, é sim pela falta de insumos para a aula prática (EDUCANDA 22).*

*[...] Assim, as aulas quando são aqui nas salas são boas, **mas quando vamos para o laboratório, descobrimos outras técnicas de fazer**, por exemplo, ano passado, eu achava que sabia fazer comida, achava que não teria tanto para aprender, mas agora vejo que não, é um corte que é de uma maneira, e tudo com seus nomes específicos. É fácil você dizer assim, “eu sei costurar”, mas, você vai lá e corta de qualquer jeito, não sabe nem o que está cortando. Mas, agora não, você sabe o nome dos cortes, dos detalhes, é diferente. Por exemplo, na aula de Preparo de Bebidas o professor perguntou quem sabia fazer café, todo mundo disse que sabia fazer café, quando ele começou a explicar a textura do café, o tipo da água e tal, então vimos que ninguém sabia fazer café, não daquele jeito. Cada dia é uma novidade (EDUCANDA 26).*

*[O que mais gosto são] as aulas práticas, o que eu mais gosto é quando tem aulas nos laboratórios pra gente cozinhar, **‘botar’ a mão na massa mesmo**, é bom demais. Vejo que todo mundo gosta, são aulas que todo mundo se esforça, ninguém gosta de faltar e até os professores ficam mais animados. É muito bom (EDUCANDO 29).*

Apesar das atividades desenvolvidas no Laboratório de Cozinha significarem momentos muito aguardados pelos educandos e apontados por eles como ocasiões dinâmicas e com maiores oportunidades de aprendizado, notou-se que, mesmo nesse espaço não convencional, equipado com equipamentos e utensílios próprios para atividades práticas, em que os educandos teriam, a princípio, a possibilidade de protagonizarem o processo de aprendizagem, muitas vezes, os procedimentos pedagógicos foram centralizados no professor prevaleceram.

Em alguns momentos, apenas o ambiente e os equipamentos eram diferentes, porém, a metodologia ainda consistia na exposição do conteúdo pelo professor, que centralizava a fala e toda a atenção e os educandos apenas eram expectadores do monólogo.

No entanto, não há dúvida de que foram os procedimentos pedagógicos desenvolvidos no Laboratório de Cozinha, durante as chamadas “aulas práticas”, em que mais se percebeu momentos em que os educandos aprenderam a partir da elaboração de algo concreto. Nessas oportunidades, muitas vezes, eles elaboravam uma receita de forma autônoma, mediados pela professora, tendo a oportunidade do erro e do acerto, da dúvida, da ajuda mútua, do trabalho em equipe e por fim da socialização dos resultados. Desta forma, o processo de ensino aprendizagem, era, para eles, algo prazeroso, dinâmico e repleto de sentidos e significados.

Nesse sentido, entende-se que por mais que a instituição já oportunize algumas práticas que busquem romper com abordagem de ensino e aprendizagem típica do paradigma fabril, ainda há muito que ser feito, pois além do constatado nas observações, os próprios educandos

reconhecem que permanecem práticas que não conseguiram romper com a cultura da centralidade no processo de ensino e do papel do professor como detentor do conhecimento e responsável pela aprendizagem.

Contudo, como, já analisado, para que a inovação pedagógica se estabeleça, faz-se necessário, de acordo com Fino (2010, 2015), uma mudança na cultura da escola, buscando atender as demandas do futuro, rompendo com o antigo paradigma fabril, que ainda sobrevive na instituição e, assim, possibilitando que surjam novos contextos de aprendizagem, em que o os papéis do professor e educando mudem. Assim, para que esses novos contextos, em que a aprendizagem é a finalidade, se estabeleçam, o educando é quem deve conduzir o processo e o professor deve assumir a função de guia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo, verificou-se que o cenário educacional brasileiro é marcado por inúmeras desigualdades e, tais desigualdades, acabaram por constituir em um amplo processo de exclusão de milhões de brasileiros do direito ao acesso a uma educação de qualidade, sendo que, por conseguinte, secularmente ainda foram excluídos da participação das decisões políticas e econômicas do país.

Sabe-se que para os milhões de jovens e adultos que, por diferentes razões, tiveram o processo de formação escolar interrompido, a falta de escolarização representa um fator limitador das oportunidades de inserção no mundo do trabalho, bem como de uma vida social digna.

No combate a essa triste realidade o PROEJA foi criado, em 2005, como mais uma resposta às lutas pelos direitos de jovens e adultos brasileiros à uma formação básica de qualidade. O programa surgiu com um significado amplo e desafiador, já que propõem o estabelecimento de uma política pública do Estado brasileiro para à área da EJA.

Acredita-se que os investimentos em políticas públicas universais e de qualidade para a educação podem ser o caminho para diminuir as mazelas das desigualdades provocadas pela exclusão educacional, embora se concorde que “o desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizem, se articulem e se implementam ao longo de um processo histórico” (BRASIL, 2006b, p. 31).

Para que as políticas educacionais possam realmente contribuir para a mudança nesse cenário excludente que está estabelecido, é preciso que sejam planejadas e gestadas de forma ampla e comprometida com uma formação de qualidade, possibilitando a construção de uma outra sociedade.

Para Kuenzer (1997 apud GRABOWSKI, 2006, p. 06):

[...] há que se ter os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja enfrentar e resolver [...]; para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas.

O que se constatou, no entanto, ao longo da trajetória histórica da EJA foram, justamente, as soluções simplistas, que acabaram se tornando insuficientes e ineficazes; quando se compreende é que “políticas que assegurem o direito à educação, no sentido de oportunidade

de apropriação do conhecimento, visando ao desenvolvimento humano e à ampliação da cidadania, precisam ser incentivadas e materializadas” (MACHADO, 2006, p. 28).

Acredita-se que para se alcançar esses objetivos mais amplos e eficazes, é preciso romper com antigas práticas pedagógicas que acabaram por fortalecer a exclusão atual, o que, a nosso ver, perpassa pela implantação da inovação pedagógica. Concorde-se com Pereira (2012) e Fino (2010), quando compreendem que é a inovação pedagógica que estabelece mudanças nas práticas pedagógicas e que são necessárias verdadeiras rupturas com os modelos educativos que são atualmente, comprovadamente, ultrapassados e insuficientes, posto que, são incapazes de atender as demandas dos educandos.

A proposta do PROEJA, de acordo com as suas concepções e princípios estabelecidos, é romper com a trajetória de políticas insuficientes que marcaram a EJA no Brasil, já que propõem o estabelecimento de políticas públicas perenes a essa modalidade de ensino, com a particularidade de integrar à educação básica a educação profissional, contribuindo para a integração socioeconômica de jovens e adultos através de uma formação plena, significativa e transformadora (BRASIL, 2006b).

Para Nascimento, Fuentes e Ferreira (2014, p. 9), o compromisso do PROEJA é com a formação humana, possibilitando ao seu público “o acesso aos fundamentos científicos, artísticos e tecnológicos, [...] integrados a formação profissional”, para além disso, o grande diferencial da proposta do programa é a pretensão de estabelecer-se como “um espaço de aprendizagem e reflexão que permita ao aluno compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar conscientemente”.

O conhecimento dessas propostas relevantes do PROEJA para os educandos da EJA, que, diante da atual realidade e das suas demandas necessitam de práticas pedagógicas que lhes possibilitem exercerem os seus direitos e deveres em sociedade, é que nos levou a investigar se de fato há práticas inovadoras no âmbito dos cursos do PROEJA do IFMA.

Sem o interesse de produzir generalizações sobre o programa, a investigação pretendeu descrever, conhecer e interpretar a cultura da Turma 211 do Curso de Cozinha do PROEJA do IFMA, para assim refletir acerca de alguns questionamentos sobre as aprendizagens, as identidades culturais e a inovação pedagógica, que motivaram esse estudo.

Nesse sentido, as reflexões que foram realizadas na primeira parte do trabalho foram essenciais para a compreensão da proposta pedagógica do PROEJA. Buscou-se, a partir do diálogo com o referencial teórico, compreender o papel da inovação pedagógica, com apoio dos

estudos de diferentes teóricos da aprendizagem, para o desafio do PROEJA em estabelecer rupturas com antigas marcas de descontinuidades e ineficiências de programas que atenderam a EJA ao longo da história. Assim, verificou-se que o PROEJA foi planejado com um grande potencial para provocar importantes mudanças no âmbito da EJA, visto que, ao propor uma relação da formação educacional com o mundo trabalho, planeja atender as demandas do público da modalidade através de uma aprendizagem ampla, significativa e eficaz.

Apesar de, no campo teórico, ter-se constatado a possibilidade real do PROEJA, a partir das suas concepções e diretrizes estabelecidas, ser capaz de estabelecer práticas pedagógicas inovadoras que possam romper com modelos educativos ultrapassados e que há tempos não são capazes de atender os anseios dos educandos, fez-se necessário investigar como essa proposta tem se materializado.

Deste modo, acompanhou-se e estudou-se uma turma do PROEJA do Curso de Cozinha, identificando e descrevendo os seus padrões culturais, para assim verificar se há práticas pedagógicas que podem realmente ser consideradas inovadoras, bem como, a forma como são evidenciadas e consideradas as experiências sociais, que correspondem às próprias identidades dos educandos da EJA nessas práticas, identificando se há relação entre esses aspectos.

Quando investigou-se as representações dos sujeitos envolvidos no processo, professores e educandos, sobre o PROEJA, verificou-se que esses o consideram extremamente relevante para o público da EJA, pois acreditam que, se executado de acordo com suas diretrizes e em um ambiente com a estrutura física e humana adequadas, o programa pode possibilitar aos jovens e adultos que o buscam, uma formação no mundo e para o mundo, tornando-se um importante caminho para que esses alcancem os seus objetivos pessoais e profissionais.

Em geral, destacaram, como grande diferencial positivo, o fato do programa prever que seja ofertada uma formação técnica, tecnológica, vinculada ao mundo do trabalho e baseada na valorização dos saberes prévios dos educandos, suas histórias de vidas e trajetórias escolares; promovendo, assim, aprendizagens significativas, já que os possibilita um aprendizado contextualizado, com sentidos e capaz de contribuir para a construção dos projetos pessoais dos mesmos.

Os professores, em geral, evidenciaram a função transformadora que o programa exerce na vida dos educandos que concluem os cursos do PROEJA e como isso atinge as pessoas próximas a eles, como, por exemplo, os familiares. Ressaltaram que desde o início dos estudos e assim que eles constroem os primeiros aprendizados, já conseguem perceber neles mudanças

na forma como veem o mundo e como se enxergam nele. Portanto, para os professores, o programa também contribui na autoestima dos educandos, já que colabora para a valorização destes, através da sua integração social e profissional.

Para os educandos, a oportunidade de, finalmente, conseguirem aprender algo com sentido, de forma autônoma e relevante para as suas vidas, é algo que tem um caráter motivador. O fato de conseguirem, através de um curso, concluírem a formação básica, ao mesmo tempo em que realizam uma formação profissional é algo incentivador e muito oportuno, pois, em geral, consideram a inserção no mundo do trabalho a única forma de garantirem seus direitos e deveres como ser humano em sociedade.

O PROEJA, quando consegue romper com o paradigma tradicional, é para os educandos uma oportunidade única de recuperarem as oportunidades de aprendizagens que foram perdidas ao terem sua formação escolar interrompida, posto que, o programa deve ser executado a partir da realidade de vida dos jovens e adultos, portanto, deve envolver suas experiências escolares anteriores, sejam elas de sucesso ou fracasso, deve valorizar sua história pessoal, suas características culturais e sociais, deve considerar suas experiências profissionais e o seu mundo para além dos muros da escola.

O que se verificou foi que quando as práticas pedagógicas desenvolvidas na Turma 211 do PROEJA conseguiram integrar a educação básica à educação profissional, respeitando e envolvendo as realidades do público da EJA, colocando o educando como protagonista do processo de aprendizagem e quando o professor assumiu um papel de facilitador, mediador e também de aprendiz, é que de fato conseguiram, pelo menos a nível micro, como destaca Fino (2011), romper com as práticas mais marcantes do paradigma fabril.

Essa realidade foi observada em alguns procedimentos pedagógicos que foram acompanhados e descritos no presente estudo, como por exemplo, nos estudos sobre a pirâmide alimentar, sobre os pratos típicos da culinária maranhense, sobre os aspectos culturais dos países de cultura hispânica na América do Sul e alguns outros momentos.

Nesses procedimentos pedagógicos observou-se que o processo de construção do conhecimento foi algo compartilhado, os educandos estavam no centro da ação e isso aconteceu culturalmente organizado, com conteúdos e instrumentos conectados, adequados à cultura da turma, a partir dos saberes do público do PROEJA e envolvendo suas experiências sociais e culturais. Evidenciando-se, assim, como destacou Pereira (2012, p. 368) que “a interpretação

dos processos de aprendizagem baseia-se no princípio de que as atividades humanas estão posicionadas em contextos culturais e mediadas pela linguagem e outros sistemas simbólicos”.

Ao longo das entrevistas, teve-se a oportunidade de confirmar essa constatação. Na oportunidade, educandos e professores, expressaram o quanto prazeroso e produtivo foram a realização dessas atividades em que os contextos culturais dos sujeitos foram envolvidos. Professores destacaram o empenho dos educandos, a autonomia com que desenvolveram as atividades e quão significativa foi a aprendizagem. Já eles ressaltaram o importante significado de protagonizarem o processo de aprendizagem, da facilidade em aprender quando elaboram algo de forma autônoma e concreta, bem como, a importância dos professores atuarem como guia do processo, orientando e incentivando-os durante os estudos.

A relação de afetividade, respeito e apoio mútuo foi outra característica observada e evidenciada pelos sujeitos pesquisados. O bom relacionamento entre os colegas, entre educandos e professores, possibilitou também um rompimento com antigas posturas que ainda são comuns nas instituições escolares, nas quais os professores são como seres distantes, frios, detentores exclusivos dos saberes e em quem todos os processos de ensino e aprendizagem são centrados.

Quanto ao outro aspecto destacado pelos educandos e identificado nas observações, o da elaboração de algo concreto durante as práticas pedagógicas, verificou-se o quanto esse momento era aguardado, estimulador e eficaz para eles, pois como resalta Papert (1994, 1997), a aprendizagem ocorre de forma ativa, em contato com o meio e, desta maneira, ao envolver as suas construções mentais, sistematizadas a partir das suas experiências sociais e culturais, o novo conhecimento construído passa a ter um valor pessoal.

Consequentemente, notou-se que, nas práticas pedagógicas observadas, houve uma alteração dos papéis tradicionais que assumem o professor e o educando, bem como da relação entre eles. Tornou-se evidente o ambiente de parceria entre professores e educandos na sala de aula, facilitando o processo de construção do conhecimento; em que o aluno, no centro das ações, teve a oportunidade e o estímulo de dialogar, analisar, questionar e exemplificar sobre o que era estudado; enquanto que o professor, ao valorizar os saberes dos seus educandos e acreditando em seu potencial, promovia um espaço democrático de aprendizagem mútua, sem lugar para hierarquia, garantindo o que nos propõe Papert (1994), o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

De acordo com Fino (2011), a transformação na atitude do professor, que passa a se preocupar com a criação de contextos de aprendizagens para os educandos, deixando, então, de ser o centro do processo; assim como essa mudança no papel do educando, que nesse contexto passa a ser o construtor do seu próprio aprendizado, são evidências da inovação pedagógica.

Portanto, compreende-se que há um terreno fértil para o estabelecimento da inovação pedagógica no PROEJA. Todavia, como se analisou no último capítulo, ainda não aconteceram mudanças na cultura da escola capazes de romper, de forma ampla, com o paradigma fabril que ainda predomina em muitas práticas educativas que são desenvolvidas na instituição.

Como se destacou no estudo, apesar da proposta do Programa, assim como a do Curso de Cozinha terem sido estruturadas com o objetivo de romper com antigas marcas da EJA, que, em geral, foram centradas no paradigma fabril da educação e, ainda que essas propostas incentivem e possibilitem práticas pedagógicas que consolidem novos ambientes de aprendizagens, através de metodologias e ferramentas que permitam ao educando a autonomia na construção do conhecimento, que com base em seus saberes já existentes e por meio da atividade prática, pudessem elaborar uma aprendizagem significativa; na materialização da proposta nem sempre era o que acontecia.

Observou-se a permanência de antigas práticas educativas, algumas vezes e por diferentes motivos, como as questões variáveis pessoais do professor, por determinação do currículo, por falta de estrutura na sala de aula ou na própria instituição, entre outras razões.

Recorda-se, por exemplo, do estudo a respeito dos utensílios e equipamentos da cozinha. Na oportunidade, a professora havia planejado a aula para o laboratório de cozinha, para que os educandos pudessem, através do manuseio e do preparo de algumas receitas, estudarem as nomenclaturas e finalidades dos mesmos, porém isso não foi possível, porque o espaço estava reservado para outra atividade prática. O estudo aconteceu na sala de aula convencional com uso do data show e de alguns utensílios e equipamentos pessoais que a professora levou para a sala.

Apesar do estudo ter ocorrido a partir do diálogo, como muitos questionamentos e exemplos, a metodologia restringiu-se a exposição dos conteúdos e percebeu-se que, apesar dos educandos terem conseguido estudar alguns conteúdos, acredita-se que os resultados teriam sido bem melhores se eles não tivessem ficado apenas ouvindo e vendo alguns restritos equipamentos e utensílios.

O que se observou e, também, foi destacado pelos educandos, é que não somente naquele estudo, mas, todo aquele que se restringiu a mera exposição, em que o processo privilegia o ensino e centraliza-se no professor, a aprendizagem é prejudicada, pois o estudo torna-se, muitas vezes, cansativo, desinteressante e com pouco sentido.

Os professores, em geral, reconhecem que o processo de aprendizagem é mais estimulante e os resultados são melhores quando as práticas pedagógicas envolvem metodologias e ferramentas que permitam aos educandos uma participação mais ativa e com maior sentido, como, por exemplo, quando ao final do estudo a turma consegue elaborar algo concreto de forma autônoma e guiada pelo professor, como resultado da aprendizagem adquirida.

Assim, apesar da existência do anseio de implantar a inovação pedagógica, ainda existem muitos entraves para o seu estabelecimento em sentido macro, como foi observado e corroborado pelos próprios sujeitos que desenvolvem as práticas pedagógicas na instituição pesquisada. No entanto, constatou-se que já existem importantes raízes da inovação pedagógica na escola, que se bem adubadas e regadas podem germinar e provocar as transformações e rupturas necessárias para a concepção de novos contextos escolares.

Concorda-se com Pereira (2012, p. 373) ao ressaltar que apesar de ainda hoje persistirem nas escolas constrangimentos ocasionados “por uma prática coativa, reprodutora de perspectivas desconformes com as mudanças sociais”, é preciso que a instituição escolar acompanhe as transformações que a sociedade tem passado, logo, “as escolas terão obrigatoriamente de caminhar no sentido da diversificação, da descentralização, da desmassificação, da valorização e da criatividade” e, para tanto, acredita-se que seja fundamental que sejam criados “ambientes de aprendizagem estimulantes baseados em projetos claros, coerentes e com real valor educativo formativo”.

Espera-se que a investigação aqui descrita possa vir a contribuir para fortalecer na instituição esses novos ambientes de aprendizagens, pois apesar de se ter conhecimento que serão muitas as dificuldades encontradas para a implantação da inovação pedagógica em seu sentido pleno, se constatou que já existe uma base de onde possa ser disseminada.

Para tanto, acredita-se que algumas ações precisam ser implementadas para que, o quanto antes, germinem estas novas práticas e os frutos possam logo ser colhidos. É necessário, portanto, que em todas as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa o

educando esteja no centro das ações e que suas determinações culturais sejam parte integrante e fundamental.

Professores e demais funcionários precisam ter o conhecimento de que os jovens e adultos da EJA possuem particularidades específicas, próprias de suas características, das suas histórias e trajetórias, ou seja, são possuidores de múltiplas identidades que devem ser consideradas; assim sendo, as práticas pedagógicas devem ser multidimensional, como base nos princípios da educação multicultural.

Entende-se que uma medida importante a ser adotada pela instituição, contribuindo para que as práticas pedagógicas possam assumir essa dimensão inovadora, é a formação continuada dos profissionais da educação que atuam no Programa, em especial os professores e equipe pedagógica, pois como confirmou a investigação, o PROEJA possui especificidades da natureza do seu público e dos seus princípios que exigem um conhecimento amplo dos conteúdos, metodologias, ferramentas, materiais didáticos e fundamentos teóricos próprios; para que, assim, possam materializar nos espaços educativos aquilo que, teoricamente, já foi bem estabelecido.

Apesar de concordar que a inovação pedagógica, como destacou Fino (2010), surge a partir de um despertar individual, a investigação evidenciou que a formação específica dos profissionais da educação para atuarem no Programa se faz essencial, pois notou-se que, apesar da boa vontade e do querer fazer, a falta de conhecimento das concepções e princípios do PROEJA, conseqüentemente, das particularidades do universo que envolve as identidades dos jovens e adultos, educandos dos cursos, torna os desafios para a execução do programa ainda maiores, e corre-se o risco de cair no pragmatismo empírico. Portanto, a boa formação dos profissionais que atuam no PROEJA é determinante para que ocorra a inovação pedagógica.

Uma vez imbuídos desse arcabouço teórico sobre o PROEJA, verificou-se, ao longo da pesquisa, que são necessários, também a existência de materiais didáticos próprios para o programa, pois não existem de forma institucionalizada. Os poucos que são utilizados são elaborados pelos próprios professores para atender uma demanda pontual da sua disciplina. Professores e educandos ressaltaram a falta que fazem a existência dos materiais educativos organizados e próprios no desenvolvimento das práticas pedagógicas, dificultando o processo de aprendizagem. Acerca disso, Machado (2006, p. 47) destaca que o processo educativo ganha significado a partir dos “problemas cotidianos” e quando orientado por “mediações pedagógicas

estimulantes”, o que perpassa por “conteúdo e materiais educativos que promovam a contextualização no processo ensino-aprendizagem”.

De acordo com o Documento Base do PROEJA, (BRASIL, 2006, p. 61), a elaboração de materiais educativos próprios para o programa é condição básica para o seu funcionamento e determina que seja “[...] desenvolvido sob responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político pedagógico”.

Compreende-se que as Instituições que oferecem cursos do PROEJA devem, desde o seu planejamento inicial, estarem atentas à necessidade de elaboração de materiais educativos que atendam as especificidades do seu público. No entanto, nem sempre essa orientação é executada, como é o caso do IFMA, portanto, é mais um importante ponto que deve ser implantado para que se tenha uma maior qualidade na formação dos educandos.

A elaboração desse material, considerando às concepções do PROEJA, deve então acontecer de forma coletiva, envolvendo as realidades sociais e culturais dos educandos e, respeitando a integração entre educação básica e profissional. Portanto, deve ter como princípios a interdisciplinaridade e o diálogo entre professores e entre professores e educandos.

Outro ponto importante que deve ser observado na elaboração desse material didático e para, além disso, deve estar nas bases estruturais dos Cursos do PROEJA, é a realização de ações que desencadeiem em atividades práticas, para além do significado adotado na instituição que o restringi a atividades relacionadas às disciplinas da educação profissional, mas, de forma mais ampla, adotando o sentido defendido pelo construcionismo, de elaboração de algo concreto pelos educandos como resultado de sua aprendizagem.

Ficou presente nas observações e nas falas dos educandos da turma pesquisada, que a produção autônoma, com as devidas orientações dos docentes, como resultado de um estudo contextualizado e a partir dos seus saberes, facilita a aprendizagem, tornando-a ainda mais prazerosa e repleta de significados.

Para tanto, se faz necessário um investimento das condições físicas e operacionais para a realização dessas atividades. É preciso que os espaços próprios da natureza do curso, como os laboratórios de cozinha, sejam ampliados e mais bem equipados para atender as demandas educacionais do projeto do curso. Assim como, é importante que os recursos necessários para efetivação dessas práticas estejam disponíveis e acessíveis para professores e educandos.

Os demais espaços em que ocorrem os processos educativos do Programa, também devem estar devidamente equipados, incluindo os que se referem às TIC, que são para os educandos um ponto de interesse e motivação, já que, fazem parte do cotidiano e que precisam ser dominadas por eles, bem como são fundamentais, se bem utilizadas, para o processo de facilitação da aprendizagem.

Conforme Pereira (2012), a integração das TIC em sala de aula, propicia importantes mudanças nas relações entre educandos, conhecimentos e professores, pois, aquele torna-se mais autônomo e esse pode assumir um papel de facilitador, criando ambientes de aprendizagens que desenvolvam a intelectualidade do educando.

Acredita-se que percorrendo esses passos e atenta às necessidades específicas que vão surgir, a instituição pode implementar mudanças capazes de estabelecer novos paradigmas educativos, em que a inovação pedagógica possa conduzir o processo.

Dentro dos limites do estudo, espera-se que se possa contribuir para a reflexão de como vem sendo materializado as propostas do PROEJA no Campus São Luís-Maracanã do IFMA e o importante papel da inovação pedagógica para uma formação de qualidade dos seus educandos. A nós, particularmente, as contribuições da investigação já são muito marcantes. Muitas reflexões sobre a nossa prática docente realizaram-se, algumas desde o início do Doutorado e intensificadas nesse período de investigação no campo, conseqüentemente, não há como permanecer estancado, não há mais como ignorar a necessidade da mudança e ruptura, não há mais como não enxergar que algo novo precisa ser implantado para que nossos educandos experimentem a felicidade e os resultados do aprendizado amplo, digno e com sentido.

Por fim, propõe-se a continuidade do PROEJA com excelência, uma vez que, considerando o grande número de jovens e adultos que ainda não conseguiram concluir a educação básica no Brasil, em particular no Maranhão, e os altos índices de desempregados na região, o programa faz-se muito necessário para garantir a escolaridade obrigatória e a diminuição da exclusão social. Contudo, essa continuidade deve acontecer a partir de melhorias em suas condições de aplicação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Nathália de Souza. **Aprendizagem Significativa nos documentos oficiais nacionais, com ênfase para Ciências e Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos>> Acesso em: 17 de outubro de 2017.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**. 18. 43, p. 46-57, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005>. Acesso em: 10 de abril de 2017.
- ARGENTO, Heloisa. **Teoria Construtivista**. Disponível em: <<http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2017.
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-52.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em : <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf> Acesso em: 03 de dezembro de 2017.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BENITES, Susete. O acompanhamento psicopedagógico na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: reflexões In: POMMER, Roselene M. Gomes; BEVILAQUIA, Raquel. (Orgs.). **PROEJA: desafios e possibilidades na educação profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

BEVILAQUA, Raquel. Práticas de letramento de alunos jovens e adultos de uma turma do PROEJA/CTISM. In: POMMER, Roselene M. Gomes; BEVILAQUIA, Raquel. (Orgs.). **PROEJA: desafios e possibilidades na educação profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Myriam Avíla, Eliana Lourenço de Lima e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Conheça o Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32636> >. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Todas as Notícias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/39281>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 10 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Brasil Profissionalizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 10 de outubro de 2017a.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Pronatec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>> Acesso em: 10 de outubro de 2017b.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **MedioTec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>> Acesso em: 10 de outubro de 2017c.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas**. - (Série Ensino Agrotécnico; 1). 32 p. Brasília: MEC/SENETE, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002318.pdf>> Acesso em: 18 de abril de 2018.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 10 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Procampo – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>> Acesso em 12 de outubro de 2018.

BRAZÃO, J. P. O Diário de um Diário Etnográfico Eletrônico (pp. 289-307). In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino. (Org.). **A Escola sob Suspeita**. Porto: Edições Asa, 2007.

_____. O Diário Etnográfico Eletrônico, um instrumento de investigação: três testemunhos (pp. 303-323). In: Carlos Fino (Org.). **Etnografia da Educação**. Funchal: CIE-UMA, 2011.

CAMARGO, Angélica Ricci. **Casas de Fundação (1603-1821)**. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3735>> Acesso em: 10 de setembro de 2017.

CAMPOS, Flávio Rodrigues. **Diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert: a prática educativa e as tecnologias digitais de informação e comunicação**. 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed., São Paulo: EDUSP, 2008.

CAPES. **Turmas Minter e/ou Dinter**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>> Acesso em: 15 de abril de 2018.

CARDOSO, A. P. O. Educação e Inovação. **Revista Millenium** – Problemáticas das Ciências da Educação, Ano 2. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf>> Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. (Coleção educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CIAVATTA, Maria. Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. Ano 3, nº 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2017.

COELHO, Ana M. Simões & EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 169-184.

COLL, César & SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução: Cláudia Schilling. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 9 – 28.

CORREIA, Fernando L. de Sousa. **Internet: sala de estudo virtual**. 2011. 445 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade da Madeira. Funchal. Portugal. 2011.

CUNHA, Luiz António. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, Flacso, 2000a.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, Flacso, 2005.

_____. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação e Sociedade**, n. 9, p. 5-48, maio de 1981.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. nº 14, p. 89-193. 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

_____. O ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. V.44, n. 154, p. 912-933 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>> Acesso em: 12 de abril de 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**. V. 29. Nº 97, 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>> Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

_____. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, vol. 7, núm. 13, agosto, 2003, pp. 149-151. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1801/180114095011.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

CUNHA, Caroline S.; LUCENA, Luciano Farias; SILVA, Rodrigo Aires. **O processo de segregação socioespacial de São Luís - MA e suas implicações no Bairro Divineia**. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404665545_> Acesso em: 8 de janeiro de 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-68.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <www.bibliotecadigital.pucampinas.edu.br>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 111501139, Especial, Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 18 de janeiro de 2018.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2000. Nº 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

DUTRA, Andréa Silveira. Histórias vividas dos alunos da EJA em mesquita: um reconhecimento na prática educativa. In: SOUZA, José dos Santos (Org.). **Reflexões da prática docente na EJA**. Seropédica/RJ: EDUR, 2010.

EQUIPE UFMA. **Campi ou Câmpus? Saiba como fica o plural da palavra campus.** Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=40644> Acesso em: 16 de abril de 2018.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª edição. Belo Horizonte: autêntica, 2010. p. 133-166.

FERREIRA, N. B. **O uso das TICs na educação.** Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_23852/. Acesso em: 20 de abril de 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2014.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre, SP: Artmed, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação e invariante (cultural). In: BRAZÃO, Paulo. RODRIGUES, Liliana. **Políticas educativas: discursos e práticas.** Funchal/Portugal: Universidade da Madeira, 2009. p. 259 – 280.

_____. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In: BENTO, António V. MENDONÇA, Alice. **Educação em tempo de mudança: liderança, currículo, inovação, supervisão.** 2ª Ed. Funchal/Portugal: Universidade da Madeira, 2010. p. 277 – 288.

_____. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciação.** Disponível em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov Ped Etno Dist.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf). Acesso em: 05 de outubro de 2015.

_____. **O futuro da escola do passado.** Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2017a.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2017b.

_____. **FAQs, etnografia e observação participante.** Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/498/1/artigoFino.pdf> Acesso em: 10 de abril de 2016.

_____. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor).** *Atas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo.* (edição em CD-ROM). Évora: Universidade de Évora. 1999. Disponível em: http://www.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/Carlos_Fino.html Acesso em: 09 de outubro de 2017.

_____. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.** Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

_____. **A etnopesquisa enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>> Acesso em: 05 de outubro de 2015b.

_____. **Investigação e inovação (em educação).** In Carlos Fino & Jesus Maria Sousa (Orgs). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMA. 2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf> Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

FREITAS, M.T.A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, M.T.A; SOUSA, S. J. Lev Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural. In: TOURINHO, Carlos; SAMPAIO, Renato (Org.). **Estudos em Psicologia: uma introdução.** Niterói: RJ, 2009. p. 119-138.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46 jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

_____. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, mar. 2013. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/ensino-medio-e-tecnico-profissional-disputa-de-concepcoes-e-precariedade/>> Acesso em: 10 de setembro de 2017.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 5 de outubro de 2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2014.

_____. **Educação Brasileira Contemporânea: desafios do Ensino Básico**. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF>>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

_____. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 29 – 40.

_____. O MOVA – SP: Estado e Movimentos Populares. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008b. p. 91 – 96.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2007. p. 61 – 69.

GARCIA, Sandra Rr. de Oliveira. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2017.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 83-100.

GOMEZ, G. O. **Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação?** Uma proposta em comunicação. Revista Matrizes (online). Nº 1, p.209-216, out. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38185/40921>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

GONÇALVES, Cleber Baptista. **Casa da Moeda do Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Moeda, 1989.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. 1991. Tese (Doutorado em História e Sociologia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ªEd. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílio: síntese de indicadores 2015/ IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 10 dezembro de 2016.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 de abril de 2015.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Projeto Político-Pedagógico IFMA campus São Luís Monte Castelo 2010**. São Luís: IFMA, 2010. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/documentos/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2014-2018**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. São Luís: IFMA, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI): uma construção de todos**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, 2016.

_____. **Onde estamos**. 2018. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/campi/>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

_____. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Cozinha na modalidade de educação jovens e adultos – PROEJA**. Campus São Luís/Maracanã. São Luís, 2013a.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Campus São Luís/Maracanã. São Luís, 2009b.

_____. **Projeto de Manutenção, Ampliação, Melhoria e Dinamização do Acervo Documental**: histórico do IFMA Campus São Luís – Maracanã. São Luís, 2013b.

_____. **Assistência ao Aluno**. Disponível em: <<https://maracana.ifma.edu.br/assistencia-ao-aluno/>> Acesso em 15 de abril de 2018b.

INSTITUTO DA CIDADE - INCID. BARBOSA, Érica Garreto Ramos, ESPÍRITO SANTO, José Marcelo do, TRINTA, Patrícia (org.) **Leitura urbana**: São Luís. Prefeitura de São Luís/Instituto da Cidade, 2014. Disponível em: <<http://www2.saoluis.ma.gov.br/politicaurbana/>>. Acesso em: 5 de abril de 2018.

IMIRANTE. **Protesto na BR-135 pede pavimentação, transporte e segurança**. Disponível em: <<http://imirante.com/sao-luis/noticias/2018/03/22/protesto-na-br-135>> Acesso em: 12 de junho de 2018.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JÚNIA, Raquel. **MedioTec: a mesma qualificação para a mesma classe social**. EPSJV/Fiocruz, 07/06/2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/mediotec-a-mesma-qualificacao-para-a-mesma-classe-social>> Acesso em: 12 de outubro de 2017.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica e social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, Amanda; MARTINS, Isabel; SILVA Jr. Otávio Gonçalves. **Os sentidos da inovação educacional para os professores de ciência**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1607-1.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

LIMA, Marcelo. **A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs**. RBPAAE - v. 28, n. 2, p. 495-513 mai/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37418>> Acesso em: 12 de outubro de 2017.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão**. Natal, V. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Ed. UFBA; 2000.

_____, GALEFFI, D., PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p. Disponível em : <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 22 de julho de 2017.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006. p. 36-53.

MACHADO, Maria Margarida. A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do Proeja. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de C. (orgs.) **Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011.

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

MAPASAPP. **Mapa do bairro da Vila Esperança, São Luís – MA**. Disponível em: <<https://mapasapp.com/brasil/maranhao/sao-luis-ma/vila-esperanca>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2007. p. 16 – 32.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CL G., & CASTRO, PA. (orgs.) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49 – 83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2017.

MEC/SEMTEC. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2015.

MONTEIRO, Maria Isabel N. Ledes. **Inovação Pedagógica no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UNB): um estudo de abordagem etnográfica**. 2010. 373 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade da Madeira. Funchal. Portugal. 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagens inovadoras com tecnologia. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. Setembro/2000. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/>> Acesso em: 12 de abril de 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículo na Contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **Coletânea de breves monografias sobre teorias de aprendizagem como subsídio para o professor pesquisador, particularmente da área de ciências:** comportamentalismo, construtivismo e humanismo. 2ª ed. Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios5.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

MOREIRA, Tiago Silva. **Gestão Metropolitana:** a região metropolitana da grande São Luís e desafios das políticas urbanas. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Desenvolvimento Socioespacial e Regional. Universidade Estadual do Maranhão, 2013.

MORENO, Sandra Antonielle Garcês. **PROEJA:** entre currículos e identidades. 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MORIMOTO, Carlos E. **A história dos computadores** (Parte 6: sistemas embarcados e supercomputadores). Disponível em: <http://www.hardware.com.br/guias/historia-informatica/eniac.html>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

_____. **Aprendizagem Significativa:** Um Conceito Subjacente, In: MOREIRA, M. António. CABALLERO, M. C. e RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.). Actas Del Encuentro Internacional sobre El Aprendizaje Significativo. Burgos, España. 1997, pp. 19 - 44. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

_____. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 10 de março de 2011.

_____. EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA:** formação técnica integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006, p. 3-23.

_____; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Ano 28, Vol 2, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536> . Acesso em 20 de março de 2012.

_____; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e Formação Humana no Ensino Médio Técnico Integrado de Jovens e adultos. In: MOURA, Dante Henrique, BORACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 157-186.

MOURA, Tânia M. de Melo. **Aproximações entre as ideias de Freire e Vygotsky:** importância para a prática pedagógica com jovens e adultos. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/oral04.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NASCIMENTO, Claudio Rodrigues; FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. O desafio dos gestores e o trabalho pedagógico na implantação da educação profissional de jovens e adultos no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. In: POMMER, Roselene M. Gomes; BEVILAQUIA, Raquel. (Orgs.). **PROEJA: desafios e possibilidades na educação profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

NASCIMENTO, Michelle de Cássia Barros. **Materiais Didáticos em cursos do PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã – IFMA**. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, São Luís, 2017.

NEVES, Maria Aparecida C. Mamede. A crise dos paradigmas em educação na óptica da psicologia. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.p. 51– 60.

NIC-Br. Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. **Educação e tecnologias no Brasil** [livro eletrônico]: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas / Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. – 1º ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbr_TIC-Educacao.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

O GLOBO. **Levantamento aponta Temer como presidente mais rejeitado do mundo**. São Paulo, 26 de outubro de 2017. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/brasil/levantamento-aponta-temer-como-presidente-mais-rejeitado-do-mundo-21994959#ixzz52WJmgXuV> > Acesso em: 30 de outubro de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:<<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

OTRANTO, Celia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula**. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal – RN, 2011. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/A_Politica_Ed_Profissional_Gov_Lula1.doc> Acesso em: 14 de setembro de 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira, MORIGI, Valter. (Orgs.). **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. Loyola: São Paulo, 1973.

_____. **MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III**. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24. 1981, 1982.

PAPERT, Seymour. **A família em rede**. Lisboa: Relógio d' Água, 1997.

_____. **A Máquina das Crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A critique of Technocentrism in Thinking About the School of the Future**. Memo n° 2, MIT, Massachusetts, 1990. Disponível em: <<http://www.papert.org/articles/ACritiqueofTechnocentrism.html>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

PEREIRA, Maria Gorete G. Rocha. **O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA**. 2012. 423 f. Tese. (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade da Madeira. Funchal. Portugal. 2012.

_____. Os espaços da matemática na formação de professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. In: GOUVEIA, Fernanda. PEREIRA, Gorete. **Didática e Matemática**. Funchal/Portugal: Universidade da Madeira, 2016. p. 47 – 70.

PEREIRA, Hemerson Herbet de Sousa. **Levantamento do processo histórico de ocupação de comunidades tradicionais da Reserva Extrativista de Tauá - Mirim e seu entorno**. Disponível em: <<http://www.gedmma.ufma.br/wp-content/uploads/2017/08/Pibic2017correcoes.pdf>> Acesso em: 8 de janeiro de 2018.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRONI, Ana Paula, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Vygotski e Paulo Freire: contribuições para autonomia do professor. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

PIAGET, Jean. Remarques psychologiques sur l'enseignement élémentaire des sciences naturelles. In: **BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION**. L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire. Genebra: Bureau international d'éducation, 1949. p. 35-45.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2007. p. 33 – 50.

POCHO, Cláudia L et al. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

POMMER, Roselene M. Gomes; BEVILAQUIA, Raquel. (Orgs.). **PROEJA**: desafios e possibilidades na educação profissional. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

PONTE, J. P. Introdução. In PAPERT, Seymour. **A família em rede**. Lisboa: Relógio d' Água, 1997. p. 7-11.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1945.

RAMALHO, M. **Inteligência Artificial**. Disponível em: <www.academia.edu/1744579/Inteligência_Artificial>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12ª ed., Vozes: Petrópolis, 2001.

RIBEIRO, Maria Luzia Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15ª ed. São Paulo: Autores associados, 1998.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **Memórias de práticas docentes no proeja: IFMA Campus São Luís Monte Castelo**. 2017. 201 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

ROCHA, Divania F. dos Santos. **A prática pedagógica no contexto da sala de aula em Educação de Jovens e Adultos**. 2013, 147 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade da Madeira. Funchal. Portugal. 2013.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 41 – 58.

SABIRÓN-SIERRA, F. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). **Revista Europea de Etnografía da Educação**. 2011, Vol.1. Nº 1 pp. 27 – 42. Disponível em: <<http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE1.pdf>> Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

_____. Complejidad e investigación etnográfica: en busca de un mito perdido. In: FINO, Carlos N. **Etnografía da Educação**. Funchal: Universidade da Madeira-CIE-UMA, 2011.

_____ e Arraiz, A. El trabajo de campo en investigación etnográfica: dilemas en una paradójica vertebración multirreferencial. **Revista Europea de Etnografía da Educação**. 2005. Vol.4. pp. 11 – 25. Disponível em: <<http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE4.pdf>> Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. **O Pronatec e a relação ensino médio e educação profissional**. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>> Acesso em: 10 de setembro de 2017.

SANT'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes de. **Florestania: a saga acreana e os Povos da Floresta**. Rio Branco – AC:EDUFAC, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de São Luís – SEMUS-MA. **Distrito 07–Vila Esperança**, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 13 – 26.

_____. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 17 - 31.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. 4ª ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCACHETTI, Ana Ligia & CAMILO, Camila. **Construtivismo na prática**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3428/construtivismo-na-pratica>> Acesso em: 12 dezembro de 2016.

SILVA, Lenir Pulhese; POMMER, Roselene Moreira Gomes. As influências do PROEJA na busca pela inclusão sociolaboral. In: POMMER, Roselene M. Gomes; BEVILAQUIA, Raquel. (Orgs.). **PROEJA: desafios e possibilidades na educação profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

SILVA, Sandra Maria Glória. **Concepções Pedagógicas em TCCs da Especialização Proeja (2007-2011)**. Jundiaí: Paço Editorial, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, Tadeu & MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 184 – 202.

_____. **Documentos de identidade**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SIQUEIRA, Ricardo Cesar Freitas; ZOTES, Luís Perez. **Gastronomia:** um diálogo entre custos e sabores. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0207_0.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2018.

SOARES, Leôncio; José Gomes. GIOVANETTI; Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Jesus Maria. **A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática.** Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/55Ainadequacadaescola.pdf>> Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

_____. **Currículo e diferença: desafios em tempos de globalização.** Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/Etnografiacurriculo.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

_____. Currículos alternativos: um olhar etnográfico. In: ESTRELA, A. & FERREIRA, J. (Orgs.). **Diversidade e Diferenciação em Pedagogia.** (p. 116-122). Lisboa: AFIRS Portuguesa, 2000.

_____. **O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade.** In: F. PATRÍCIO (Org.). **Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta.** Porto: Porto Editora, 2002. p. 307-310.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/57AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.pdf>>. Acesso em: 05 de outubro de 2015.

_____. **Alterar o Currículo:** mudar a identidade. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>>. Acesso em: 05 de outubro de 2015b.

_____. **As TIC redesenhando as fronteiras do Currículo.** Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/36AsTICredeshandoasfronteirasdocurriculo.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

STRELHOW, ThyelesBorcarte. **Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em: 15 de abril de 2017.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

TONUCCI, F. Os alunos na escola do amanhã. In: INBERNÓN, F. e JARANTA, B. **Pensando o futuro da educação**: uma escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

UFMA. **PRONERA**. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/>. Acesso em 16 de agosto de 2018.

UM LUGAR chamado Vila Esperança. GLOBO NEWS. 2017. 1 vídeo (19 min e 17 s.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fGc3JXnMezc>> Acesso em: 13 de abril de 2018.

VALENTE, José A. (org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. São Paulo: Ed Nied - UNICAMP, 1999.

_____. (org.). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. São Paulo: Ed. Nied - UNICAMP, 1993.

VASCONCELOS, M. S. Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. In: FREITAG, B. (Org.) **Piaget**: 100 anos. São Paulo, SP: Cortez, 1997, p.193-210.

VEIGA, Ilma P. A. et al. A formação de profissionais da educação no contexto da inovação pedagógica. **Linhas Críticas**. V.7, Nº12, p. 5-12. Brasília: jan/jun, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6636/5354>> Acesso em: 10 de abril de 2017.

VIEIRA, Liszt (org.). **Identidade e Globalização**: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo (SP): Martins Fontes; 2000.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar de 2016**. Brasília, MEC, 2016. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censoescolar/>>. Acesso em: 02 de setembro de 2017.

_____. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

_____. Conselho de Estado. **Constituição Política do Império do Brasil**. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Todas as Notícias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/39281>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal; o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA e dá outras providências, Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **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: MEC, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2006.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 2080 de 13 de junho de 2005**. Brasília: 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2012.

_____. **Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em 15 de setembro de 2015.

_____. **Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127>> Acesso: em 12 de setembro de 2017.

_____. **Lei nº 1.891, de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

_____. **Decreto nº 2.406, de 27 de Novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

_____. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm#art24> Acesso em: 13 de setembro de 2017.

_____. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm> Acesso em: 13 de setembro de 2017.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 13 de setembro de 2017.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm> Acesso em: 10 de outubro de 2017.

_____. **Lei nº 12.531, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm> Acesso em: 10 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Pronatec.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>> Acesso em: 10 de outubro de 2017b.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2017.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663> Acesso em: 10 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **MedioTec**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>> Acesso em: 10 de outubro de 2017c.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 de março de 2011.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 76.436**. Altera o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura. 14 de Outubro de 1975. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76436-14-outubro-1975-425010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº. 7.566**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. 23 de setembro de 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 4.073**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.127**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942>> Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

_____. **Lei nº. 7.863**. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. 31 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989/1994/L7863.htm> Acesso em: 22 de dezembro de 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 53.558**. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. 13 de fevereiro de 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964>> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: DF, 2016.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>> Acesso em: 12 de abril de 2018.

IFMA. **Resolução nº 64**, de 05 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o regulamento da Política de Assistência ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: IFMA, 2014b. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos>> Acesso em: 20 de maio e 2018.

_____. **Regimento Interno Disciplinar Discente do IFMA**. (Consup). São Luís: IFMA, 2013.

_____. **Editais de Concurso Público nº. 001, de 07 de abril de 2014**. São Luís: IFMA, 2014. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?tipo=3&campus=>> Acesso em: 22 de abril de 2018.

_____. **Resolução nº 14, de 28 de março de 2014**. Aprova as Normas Gerais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís: IFMA, 2014c.

_____. **Chamada Pública nº 9, de 14 de novembro de 2019**. Acesso aos cursos de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada ao ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. EJA. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/001_Seletivo_Aluno_MAR_Editais_09.2019.pdf. Acesso novembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Brasil Profissionalizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 10 de outubro de 2017a.